UNIVERZITA MATEJA BELA V BANSKEJ BYSTRICI
PEDAGOGICKÁ FAKULTA

STUDIA SLOVACA

ZBORNÍK VEDECKÝCH PRÁC ČLENOV KATEDRY SLOVENSKÉHO JAZYKA A LITERATÚRY

2006

Vedecký redaktor a zostavovateľ:
Doc. PaedDr. Ľubomír Kováčik, PhD.

Redakčná rada:
Prof. Dr. h. c. et PhDr. Zdenko Kasáč, CSc.
Prof. PaedDr. Pavol Odaloš, CSc.
Prof. PhDr. Ján Sabol, DrSc.
Prof. PhDr. Brigita Šimonová, CSc.
Doc. PaedDr. Martin Golema, CSc.
Doc. PaedDr. Ľubomír Kováčik, PhD.
Doc. PaedDr. Jozef Tatár, PhD.
PhDr. Daša Bačíková, CSc.
PaedDr. Július Lomenčík, PhD.
PaedDr. Ivan Očenáš, PhD.
Mgr. Lýdia Janáková, PhD.

Autori:
OXANA BLASHKIV, EVA ČULENOVÁ, EVA DOLINSKÁ, MARTA GERMUŠKOVÁ, MARTIN GOLEMA, BIBIÁNA HLEBOVÁ, ZUZANA IŠTVÁNFYOVÁ, LÝDIA JANÁKOVÁ, IVAN JANČOVIČ, JANA KESSELOVÁ, ĽUBOMÍR KOVÁČIK, MARTIN KRATOCHVÍL, KRISTÍNA KRNOVÁ, JANA KUTLÁKOVÁ, VIEROSLAVA LEITMANOVÁ, MILAN LIGOŠ, JÚLIUS LOMENČÍK, MILOŠ MLČOCH, JANA NEMCOVÁ, IVAN OČENÁŠ, PAVOL ODALOŠ, MARTINA PETRÍKOVÁ, MILAN POLÁK, EVA PRŠOVÁ, DANIELA SLANČOVÁ, MICHAL ŠEDÍK, BRIGITA ŠIMONOVÁ, MARTIN ŠTREBA, JOZEF TATÁR, LUCIA VLKOVIČOVÁ, MARIE ZOUHAROVÁ, ELEONÓRA ZVALENÁ, VIERA ŽEMBEROVÁ

Recenzenti:
Prof. Dr. h. c. et PhDr. Zdenko Kasáč, CSc.
Prof. PhDr. Ján Sabol, DrSc.

Katedra slovenského jazyka a literatúry, Pedagogická fakulta, Univerzita Mateja Bela, Banská Bystrica

ISBN 80-8083-350-8

OBSAH

Kalendárium života a diela Brigity Šimonovej
JÚLIUS LOMENČÍK 7

K vzťahu sémantických kategórií, pragmatických funkcií a priemernej dĺžky výpovede v ranej ontogenéze reči dieťaťa
JANA KESSELOVÁ, DANIELA SLANČOVÁ 26

Motivácia vlastných mien slovenských kvetinárstiev
VIEROSLAVA LEITMANOVÁ 34

Kognitívne procesy pri tvorbe právnych noriem
EVA ČULENOVÁ 36

Ikonickosť a symbolickosť v poetickom jazyku
ĽUBOMÍR KOVÁČIK, MARTIN KRATOCHVÍL, MICHAL ŠEDÍK 42

Minulosť literatúry v optike súčasnej literárnej vedy
IVAN JANČOVIČ 48

Cesta k hodnotám
JANA NEMCOVÁ 58

Poeticko-etické písanie Jany Bodnárovej
MARTINA PETRÍKOVÁ 62

Žánrová charakteristika starozákonného žalmu
ELEONÓRA ZVALENÁ 69

Postava ako literárnovedná kategória v próze Rudolfa Slobodu a jej migrácia
ZUZANA IŠTVÁNFYOVÁ 76

Priestor v Ballekovom diele Agáty
(Próza Palánk – štvrť mačiek v priestorovom koncepte Agátov*)*
KRISTÍNA KRNOVÁ 83

Báseň ako túžba po plnosti života a následok autorskej poetiky
(K stvárňovaniu erosu v poézii Štefana Krčméryho a Jána Smreka)
JOZEF TATÁR 89

Práce Dmytra Čyževského o slovenskej kultúre
OKSANA BLAŠKIV 97

Marginália o noetike a poetike (populárnej) literatúry pre dievčatá
VIERA ŽEMBEROVÁ 103

Novodobé pohľady na genézu Ondrejovových kníh pre deti a mládež
BIBIANA HLEBOVÁ 109

Úlohy vo vyučovaní slovenského jazyka
MILAN LIGOŠ 118

Vyučování českého jazyka a chystané změny ve vzdělávání na základní škole
MILOŠ MLČOCH, MILAN POLÁK 130

K inovaci studijních programů připravujících budoucí učitele českého jazyka
MILOŠ MLČOCH, MILAN POLÁK 133

Elektronická (internetová a multimediálna) podpora vyučovania slovenského jazyka a literatúry
IVAN OČENÁŠ 136

Obsahová a procesuálna problematika didaktiky slovenského jazyka a slohu
LÝDIA JANÁKOVÁ 143

Text a učebnice slovenského jazyka
MARTIN ŠTREBA 151

Vplyv nárečia na pravopis na začiatku 21. storočia
PAVOL ODALOŠ, JANA KUTLÁKOVÁ 153

Kognitivní konstruktivismus ve vyučování českého jazyka
MARIE ZOUHAROVÁ 165

Tvorivá dramatika ako činiteľ osobnostného rozvoja žiaka
MARTA GERMUŠKOVÁ 175

Tvorivá dramatika ako metóda vyučovania literatúry, literatúra pre deti ako zdroj tvorivej dramatiky
EVA PRŠOVÁ 183

Literárny historik alebo kultivovaný čitateľ? (Poznámky ku koncepcii vyučovania literatúry na stredných školách)
MARTIN GOLEMA 190

K problematike tvorivosti na hodinách literárnej výchovy
EVA DOLINSKÁ 205

Ako ďalej alebo komunikácia na hodinách literatúry
LUCIA VLKOVIČOVÁ 211

Báseň v didaktickej komunikácii (Mikuláš Kováč: Zlatá brána otvorená)
BRIGITA ŠIMONOVÁ 215

Summary 221

Zoznam autorov príspevkov 226

Venujeme prof. PhDr. Brigite Šimonovej, CSc.
k jej 65. narodeninám

Kalendárium života a diela Brigity Šimonovej

JÚLIUS LOMENČÍK

1942 - 6. januára sa narodila v Banskej Bystrici. S odstupom rokov v jednom rozhovore (Nové slovo bez rešpektu, 1997) k rodinnému prostrediu uviedla: Moji rodičia boli jednoduchí ľudia, ale dokázali nám deťom poskytnúť duchovnú potravu s pravidelným prísunom kníh na osobné či iné sviatky. A keďže sme boli štyria súrodenci, tak sa to samozrejme násobilo. (…) Doma sme mali každý svoj priestor, kde sme sa vnárali do magického zázračného sveta literatúry – ešte dnes vidím otca spôsobne sediaceho při stole a začítaného do niektorej z kníh, ktoré si od nás požičal, seba v kúte kuchyne so zapchanými ušami, keď pre mňa neexistovalo nič iné iba príbeh v knihe.“ Okrem rodinného prostredia sa na formovaní jej osobnosti podieľala i kultúrna atmosféra vtedajšej Banskej Bystrice, k čomu poznamenala: Banská Bystrica bola i je mestom, ktoré ponúka veľa každému, kto o to stojí. Bystrica z môjho detstva – detstva dieťaťa, ktoré vyrástlo priamo v centre, to bol dvor domu, kde žilo viacero rodín s deťmi. Pravidelne som s nimi „naštudovala“ divadelné predstavenie, ktoré sme dôstojne zahrali rodičom a spriazneným dušiam. (…) Banská Bystrica ponúkala tomu, kto chcel, naozaj široké možnosti. Jako dieťa som v pionierskom dome fungovala v rôznych krúžkoch – najmajestátnejší výsledok mi prinieslo účinkovanie v tamburášskom súbore, kde hrával aj Svetozár Stračina. Bystrica mala aj prekrásne vychádzkové miesto – kalváriu s kaplnkou na vrchu Urpín – dodnes mám v očiach panorámu mesta a okolitých hôr, ako som ju vnímala na nedeľných vychádzkach s rodičmi.“

1956 - Začala študovať na Jedenásťročnej strednej škole v Banskej Bystrici.

1959 - Stala sa poslucháčkou Filozofickej fakulty Univerzity Pavla Jozefa Šafárika v Prešove (odbor slovenský jazyk – ruský jazyk) a začala sa podľa vlastných slov „cielene pripravovať za učiteľku slovenčiny, ktorou som chcela byť odjakživa.“

1964 - Ukončila vysokoškolské štúdium a nastúpila na svoje prvé učiteľské miesto ako stredoškolská učiteľka na Pedagogickej škole v Rožňave.

1966 - Po štúdiách a dvojročnom učiteľovaní v Rožňave sa vrátila do Banskej Bystrice a nastúpila na miesto stredoškolskej učiteľky na Strednej priemyselnej škole spojovej techniky J. Murgaša a podľa vlastných slov „bola hneď vtiahnutá do rôznych aktivít vtedajšieho osvetového strediska, ale aj do Slovenskej literárnovednej spoločnosti pri SAV.“

1968 - V apríli na 1. ročníku celoslovenskej umeleckej tvorivosti pedagogických pracovníkov Chalupkovo Brezno (vtedy jediným súťažným odborom bol prednes poézie a prózy a prví účastníci boli z okresu Banská Bystrica) sa v umeleckom prednese poézie umiestnila na treťom mieste. V osobnej spomienke Chalupkovo Brezno mojej mladosti (publikácia Chalupkovo Brezno 2, 2002) na súťažné účinkovanie uviedla: „Chalupkovo Brezno patrí k tým radostným spomienkam mojej mladosti, v ktorých sú stretnutia s ľuďmi spoločnej „krvnej skupiny“. Chalupkovo Brezno z konca rokov šesťdesiatych je tým, na ktoré spomínam, ako som – vtedy mladá učiteľka prišla podporiť aj svojou účasťou myšlienku vytvorenia učiteľskej umeleckej súťaže, a že sa mi pritrafilo odniesť si neskôr sem-tam aj nejakú tú cenu, to už bola radosť navyše. Tým podstatným pre mňa bývalo vždy stretnutie s ľuďmi mne srdcu milých – tých, ktorých som nevidela takmer vždy celý rok a tých, ktorí na Chalupkovo Brezno prichádzali sporadicky. (…)My, súťažiaci v umeleckom prednese, sme na začiatku súperili len tak naoko, žičili sme si a tešili sme sa z toho, čo kto z nás objaví jako text, tešili sme sa, že môžeme chvíľu spolu pobudnúť. Spomínam si na svojich spolutrpiteľov Božku Machovičovú-Beerovú, Milana Kundráka, Vila Hagaru, Anku Badinkovú, sylviu Baršovskú (…) Dokonca sa nám

– víťazom Chalupkovho Brezna dostalo cti prezentovať sa v programe Učitelia učiteľom, ktorý pripravila vtedy ešte Československá televízia, zažili sme spolu bláznivý týždeň v Bratislave, akoby sme sa vrátili do recesných študentských čias mladosti.“
- ČSM udelil celoslovenské vyznamenanie za prácu s mládežou Jilemnického odznak.
1969 - 17. – 18. apríla na 2. ročníku Chalupkovho Brezna sa v umeleckom prednes poézie umiestnila na prvom mieste spolu s Alžbetou Beerovou (Stredná zdravotnícka škola Banská Bystrica). Vtedajší účastníci prežívali podľa osobnej spomienky „dramatické chvíle, keď padol Dubček (pozn. 17. apríla), pamätám si náš smútok, ktorý neprehlušila ani lukratívna recepcia. A to sme ešte nevedeli, čo nás čaká v rokoch normalizácie.“ Pani učiteľka Alžbeta Machovičová-Beerová v spomienke Chalupkovo Brezno (publikácia Chalupkovo Brezno v pamäti, 1997) k týmto dramatickým chvíľam uviedla: „Ráno bola súťaž (pozn. 18. apríla) Účastníci svojím výberom básní vyjadrili, čo cítili, čo sme všetci cítili. A keďže sme (re)citovali známych, uznávaných autorov, nemohli nám vyčítať ani jedinú vyslovenú trpkú pravdu. Veď sme básnikom porozumeli a stotožnili sa s nimi my i porota i prítomní poslucháči.“
- Začala spolupracovať s Cestovnou kanceláriou mládeže ako sprievodkyňa a tlmočníčka (do r. 1973).
1970 - 16. – 17. marca na 3. ročníku Chalupkovho Brezna sa v umeleckom prednese poézie umiestnila na druhom mieste spolu s Alžbetou Beerovou a v literárnej tvorbe obsadila tretie miesto. Alžbeta Beerová s odstupom rokov uviedla: „V mojich spomienkach trvalo rezonuje Brigita Šimonová, ktorá okrem iného prišla na Chalupkovo Brezno s citlivou poéziou R. M. Rilkeho.“ Stanislav Štepka v Učiteľských novinách v Správe z Chalupkovho Brezna k tomuto ročníku napísal: „Po tretíkrát privítali novodobí horehronskí „osvietenci“ učiteľov (najprv z okresu, potom kraja, teraz z celého Slovenska), aby ukázali, že majú dosť fortieľu na to, aby sa nebáli predstúpiť před kritické publikum a takto „predávať svoju kožu“. A porotcovia mali ozaj ťažkú prácu: vybrať (určiť) „tých najlepších“ spomedzi tridsiatich šiestich. (…) počuli sme niekoľko zaujímavejších interpretácií básnických a prozaických textov. I keď nie je možné hovoriť o špičke, predsa sme zaregistrovali pá pekných a snaživých pokusov, ktoré znesú i celoslovenské kritériá.“
1971 - 19. – 20. apríla na 4. ročníku Chalupkovho Brezna obsadila v umeleckom prednese poézie tretie miesto a v literárnej tvorbe tiež tretie miesto spolu so Sylviou Baršovskou. Porotca za umelecký prednes dr. Vlado Uhlár konštatoval: „Treba povedať, že prednes poézie na IV. CHB prevyšoval minulý ročník a presvedčil o kvalitách recitátorov a o ich úspešnej práci s literárnym textom.“
1972 - 20. – 21. apríla na 5. ročníku Chalupkovho Brezna sa prvý raz zúčastnila ako členka odbornej poroty v umeleckom prednese a začala dlhoročnú spoluprácu nielen ako porotkyňa na tejto celoslovenskej súťažnej prehliadke záujmovej umeleckej tvorivosti pedagogických zamestnancov všetkých typov a druhov škôl a školských zariadení, ale i vedením odborných seminárov. K tomu v spomienke Chalupkovo Brezno mojej mladosti napísala: „Moje účinkovanie na Chalupkovom Brezne sa zmenilo do podoby vážneho porotcu, najprv v umeleckom prednese, neskôr vo vlastnej literárnej tvorbe. Dnes už závidím tým, ktorí majú odvahu postaviť sa pred porotcov a presvedčiť ich, že aj učiteľ je schopný umeleckého výkonu, že je schopný oslovovať ľudí aj inak než inštitucionálne. (…) za dôležité pre učiteľa považujem okúsiť na vlastnej koži tvorivé napätie, aby sme ho my, učitelia, vedeli nájsť, podporovať a podnecovať u žiakov, lebo tvorivý učiteľ môže odovzdať svojim žiakom práve tú iskru, ktorá sa potom môže rozhorieť a svietiť na vlastnej ceste.“ V rozhovore (Nové slovo bez rešpektu) k účinkovaniu v porote povedala: „Chcem od recitátorov viac, ako som dokázala sama – to, že som zažila onen akt na vlastnej koži, mi pri hodnotení pomáha. S recitátormi som sa teda stretávala aj stretávam v podobe „trénerky“, ako lektorka v tvorivých dielňach.“

1973 - Nastúpila na miesto vysokoškolskej učiteľky na Katedre slovenského jazyka a literatúry na vtedajšej samostatnej Pedagogickej fakulty v Banskej Bystrici na podnet Ivana Plintoviča, ktorý podľa jej vyjadrenia ju „prehovoril, či by som neskúsila byť na PF vysokoškolskou učiteľkou."

1979 - Začala odborne viesť študentské divadlo KNAP (bola režisérkou, dramaturgičkou, scenáristkou) pri Pedagogickej fakulte Banská Bystrica, ktoré „svojimi výsledkami patrilo k najlepším na Slovensku. Vystriedali sa v ňom desiatky študentov (napr. Eva Pršová, Marián Lacko, Ľubo Kováčik, Monika Václavíková, Táňa Mravcová, Martin Klein, Eva Jombíková, Slávo Ilavský, Mária Kľačanská …) a dnes mnohí z nich ako učitelia odovzdávajú svoje skúsenosti v práci s deťmi a mládežou v umeleckých činnostiach." – ako sa uvádza v publikácii "50 rokov vysokoškolského učiteľského vzdelávania v Banskej Bystrici a Pedagogická fakulta" (s. 46). Napokon v jednom rozhovore (Smer, 1989) cieľ tejto záujmovej činnosti potvrdila slovami: „ukázať im istú metodiku práce, ktorú môžu využiť vo vlastnej praxi." V inom rozhovore (Nové slovo bez rešpektu, 1997) to doplnila: „Metódou práce na tvorbe inscenácií sa stala tvorivá dramatika – improvizácie a rolové hry. Postupne sme sa dostávali k zaujímavým tvarom a výpovedi. Pre mňa to bol čas objavovania humanistickej pedagogiky – tvorivého partnerstva medzi študentom a učiteľom." V rozhovore (Smer, 1989) ozrejmila i okolnosti vzniku divadla: „Vznikli sme na podnet Literárneho a hudobného múzea, ktoré nás vyzvalo urobiť Bottovu Čachtickú pani k 15. výročiu autorovho narodenia. Namiesto tradičného recitačného pásma skúsili sme divadelný tvar, dokonca kostýmovaný – išlo o charakteristiku farbou (biela – červená – čierna) (…) Potom už nebolo možné vrátiť sa nazad k tradičným pásmam."

1980 - Na Akademickom Prešove získalo študentské divadlo KNAP za divadelné spracovanie Rúfusovej poézie Či jesto pravda na svete tretie miesto. Na margo písania scenárov predstavení v rozhovore (Smer, 1989) poznamenala: „Prešli sme od direktívneho režijného typu ku kolektívnemu autorstvu – ide nám o to, aby každý člen mal pocit, že je aj tvorcom. A zase – nejde len o pocit, ale aj o realizáciu. Scenár, príp. Réžia – to nie je len moje rozhodnutie. Nie som človek dlhodobých plánov a koncepčných výkladov (tie by ma obmedzovali). Mnohé věci mi napadnú až v samotnom procese realizácie. Nikdy mi nie je jasné všetko, ani konečná podoba inscenácie. KNAP je divadlom študentov, ktorí sa aj cezeň vyjadrujú. A práve to vyjadrenie je v samotnom procese tvorby, nie v témach. Z mojej strany je tu sice istá forma manipulácie (vo vzťahu ja – herci), ale nie v pravom zmysle tohoto slova: snažím sa dosiahnuť, aby všetko vychádzalo zo študentov – z ich vnútra, dosiahnuť v nich ten pocit, že herec nie je iba účastník, ale aj tvorca."

- Na Filozofickej fakulte Univerzity Pavla Jozefa Šafárika v Prešove vykonala rigoróznu skúšku a obhájila rigoróznu prácu Tri podoby modernej slovenskej rozprávky a získala akademický titul „PhDr."

1983 - Na Akademickom Prešove sa študentské divadlo KNAP umiestnilo na treťom mieste s jednou z najúspešnejších inscenácií Alicka v krajine za zrkadlom (za postavu Alice získala Monika Václavíková cenu za herecký výkon). K využitiu a tvorbe jedného z komponentov, ktorý predstavenie dotvára, scéne v rozhovore povedala: „Scénou niekedy býva okamžitý nápad. Napr. imitujúc kopu sena sme pod kvetovanú plachtu skryli celé divadlo i s klavírnym krídlom. Využívame aj staré rekvizity. Scéna býva založená na jednoduchosti – je teda taká, aby sme ju mohli odniesť v ruksakoch (ruksaky sme vyhrali na krajskom kole Akademického Prešova).

1984 – Zostavila scenár z výberu tvorby zaslúžilého umelca Mikuláša Kováča pod názvom Obrana stavebnic, ktorý vydala Okresná knižnica Banská Bystrica.e

- Na Akademickom Prešove s inscenáciou veršov Mikuláša Kováča Obrana stavebnice sa študentské divadlo KNAP umiestnilo na druhom mieste. S predstavením divadelný súbor netradične reprezentoval okres Banská Bystrica na Dňoch slovenskej kultúry v Hradci Králové. Inscenácia bola rozšírená aj o besedy s autorom veršov – Mikulášom Kováčom.
1985 - Režijne pripravila Praskanie krvi od Jozefa Mokoša, s ktorým divadielko KNAP na Akademickom Prešove obsadilo tretie miesto. Podľa kritického vyjadrenia Damiana Vizára na stránkach časopisu Javisko (1985, č. 9) „sice prišlo s ucelenou koncepciou, vyvážením prvkov a najmä nápaditou scénou a rekvizitami, ale nie vždy odkryli originalitu básnikovho postoja, rovinu krehkosti, irónie a chápavosti. Chýbala teda väčšia expresivita vnímania poetiky textu, ale aj jej povýšenie významovejšími výrazovými prostriedkami."
1986 - Spolu s Máriou Melekovou zostavila publikáciu Za krásou slova: na pomoc mladým recitátorom prózy a poézie (odporúčajúca bibliografia) (vydala Okresná knižnica spolu s Okresným osvetovým strediskom v Banskej Bystrici) na pomoc recitátorom ako výberovú bibliografiu príležitostných básní a textov pre umelecký prednes podľa súťažných kategórií, aby „bibliografia bola dobrým pomocníkom pre recitátorov, pedagógov, knižničných a osvetových pracovníkov i pre všetkých záujemcov o krásu slova." – jako uviedli úvodom. Vypracovala druhú časť (B. časť), ktorá „predstavuje výber textov zo slovenskej literatúry – prevažne z literatúry pre deti a mládež, textov, ktoré sú vhodné nielen obsahom, ale aj rozsahom, na umelecký prednes poézie a prózy detí od 1. až po 3. súťažnú kategóriu." (úvodom)
- Na Akademickom Prešove s predstavením Veľavážení …Majakovskij (scenár a réžia Brigita Šimonová) získalo študentské divadlo KNAP tretie miesto a na Dňoch univerzitných divadiel s medzinárodnou účasťou druhé miesto za Bulharmi (o umiestnení rozhodoval divák – ten, pre ktorého je predstavenie určené). Martin Porubjak vo svojom hodnotení (Javisko, 1986, č. 9) poznamenal: „KNAP pri PdF BB prišiel do Prešova s dvoma predstaveniami. Po neúspešnej inscenácii v kategórii divadiel poézie (Od A po Z) zaujali drobnými satirami sovietskeho klasika poézie, tentoraz v kategórii malých javiskových foriem pod názvom Veľavážení … Majakovskij. Trúfli si na grotesknú, expresívnu komiku a napriek určitej neusporiadanosti i nevyváženosti predstavenia dokázali, že dobový Majakovskij je pre nás ešte stále aktuálny." Podľa Renáty Heldovej (Javisko, 1987, č. 5) „výberom z menej známych satirických básní veľkého autora súbor naznačil nové možnosti a orientáciu v svojom vývine, najmä príklonom ku grotesknej skratke, rozihranosti a plastickejšej hereckej uvoľnenosti. Problémom však napriek tomu ostalo prehodnotenie ostňa Majakovského satiry, vyhmatnutie toho, čo zostalo z predmetu jeho výsmechu aktuálne podnes."
1987 - Tatran v edícii metodické materiály vydal publikáciu Obrana stavebnice, ktorú zostavila ako scenár z výberu tvorby zaslúžilého umelca Mikuláša Kováča.
- Na Akademickom Prešove predstavenie študentského divadla KNAP Spevobáje a spevokvety (prvoplánovo boli zábavné a zároveň satirické) získalo druhé miesto a na Dňoch univerzitných divadiel s medzinárodnou účasťou prvé miesto. K hudobnej stránke predstavení divadla v rozhovore uviedla: „Mali sme šťastie na muzikantov, ktorí vedeli vytvoriť adekvátnu hudbu (Zuzana Kiripolská – šansóny, Libor Fridman náročnejšiu scénickú hudbu, Jano Babic a Braňo Rehák hudbu hravorozmarnú). Naša hudba vždy vychádzala z hĺbky významu predstavenia, nebola iba tónovacou farbou. Diváci ju brali ako samozrejmú súčasť." Renáta Heldová v časopise Javisko (1988, č. 4) v hodnotení vystúpenia poznamenala, že tvorivý rast súboru „kontinuitívne podmieňuje pedagogická práca Brigity Šimonovej a vyčlenená orientácia na približovanie i popularizáciu poézie. Vďaka pravidelnej účasti súboru na tejto prehliadke môžeme zreteľnejšie zaznamenávať vývin divadelného kolektívu od statického a ilustratívneho priestorového aranžovania prednesu poézie, cez pokusy o zapojenie divadelných prostried-

kov, nachádzanie uvoľnenej hravosti k objavovaniu relatívne samostatného a nezávislého plánu hereckých neverbálnych akcií a významov tak, ako to prezentovali v inscenovaní pásma Roberta Desnosa Spevobáje a spevokvety (scenár a réžia: kelektív).

1988 - V zborníku materiálov z vedeckej konferencie Banská Bystrica – Uľanka 9. – 10. októbra 1986 pod názvom Ľudo Ondrejov (vydalo Vydavateľstvo Osveta pre Literárne a hudobné múzeum v banskej Bystrici; zostavila PaedDr. Jana Borguľová) bol uverejnený konferenčný referát Rozpätie reálneho a fantastického v Ondrejovových rozprávkach (s. 105 – 114), v ktorom okrem iného uviedla: „Spojnice Ondrejovovej a ľudovej rozprávky sa realizujú najmä v jej príbuznosti s ľudovou zvieracou a realistickou rozprávkou. To, čo Ondrejov z ľudovej rozprávky tohto typu preberá, dostáva však v jeho podaní novú kvalitu. Zreteľné je to najmä v etickom vyznení jeho rozprávok a v autorovej filozofii prírodného človeka. (…) tradičný vzorec rozprávky mení v duchu vlastného autorského pohľadu na svet. (…) v Ondrejovových rozprávkach sa vyskytuje celý diapazón jeho ústredných motívov, ktoré naplno zarezonovali najmä v jeho jergušovskej trilógii – motív slobody, zbojníctva, tuláctva, samotára, matky, márnotratného syna, vojny, biedy.“

1989 – 31. januára na Pedagogickej fakulte v Banskej Bystrici v rámci Literárnovednej spoločnosti SAV mala pre členov odbočky a záujemcov o literatúru prednášku na tému Fantastika súčasnej rozprávky, v ktorej okrem iného povedala: „Fantastika súčasnej rozprávky môže vychádzať z inventáru dedičstva ľudovej našej ale aj svetovej rozprávky a z transformácií ich prvkov v autorskej rozprávke. Vzťah k dedičstvu sa môže vyjadriť afirmatívne ale aj kontroverzne alebo môže prvok z tradičného materiálu autor využiť na svoje ciele, svoju koncepciu diela. Fantastika súčasnej rozprávky môže byť založená na imitácii detskej fantastiky a jej prejavovo. V tejto súvislosti třeba povedať, že dieťa vo svojom vývine sa animizačnými tendenciami podobá primitívnemu človeku (tu môže byť jedna z odpovedí na jeho primknutosť k ľudovej rozprávke). Fantastika detského prejavu sa realizuje cez jeho vzťah k objektu – okolitému svetu, v jeho hre, v jeho jazyku. Pre dieťa je (ale aj pre dospelého) fantastickým nepoznané, ale v budúcnosti možné, poznateľné a uskutočniteľné. S týmto faktom pracuje už aj ľudová rozprávka (sedemmíľové čižmy, hrnček var!), v súčasnosti sci-fi literatúra, ktorej prvky vstúpili aj do autorskej rozprávky. Fantastika súčasnej rozprávky býva často založená na fantastike jazyka – teda na využití básnického jazyka – využíva sa tu detská hra, ale aj intelektuálna hra spojená s hrou fantázie, ktorá vyvoláva zvláštny emotívny pohyb, na konci ktorého je metafora. Všetky naznačené podoby fantastiky sa môžu aj v jednom diele prelínať, podľa spôsobu modelovania alternatívneho sveta v texte autorom.“

- 2. februára obhájila kandidátsku dizertačnú prácu na tému Súčasná slovenská rozprávka (školiteľ PhDr. Henrich Pifko, CSc.; vypracovala ju v externej vedeckej ašpirantúre v Literárnovednom ústave SAV Bratislava) pred komisiou pre obhajoby kandidátskych prác z vedného odboru 81-02-9 teória literatúry a dejiny slovenskej literatúry v Literárnovednom ústave SAV v Bratislave a získala vedeckú hodnosť kandidáta vied o umení. Cieľom práce „bol výskum žánru – rozprávka v jeho diachrónii a v jeho synchrónii. Išlo nám teda o reflektovanie vzťahov medzi tradíciou, ktorú predstavuje ľudová rozprávka a súčasnosťou zastúpenou v autorskej rozprávke. Aby sme tieto porovnávania mohli realizovať, bolo potrebné určiť si špecifické črty žánru, ktoré sú pre oba typy konštantné, ktoré bolo potrebné vysvetliť. (…) Ďalším cieľom – sa nám stalo určenie typológie súčasnej rozprávky. Toto sme považovali za logické zavŕšenie nášho rozmýšľania nad problematikou, ktorú sme sa rozhodli reflektovať.“ (ako uviedla v autoreferáte dizertačnej práce) Ivan Plintovič v oponentskom posudku poznamenal, že „sa usilovala – a nie neúspešne – vtlačiť svojej kandidátskej práci pečať svojho vlastného literárnovedného myslenia.“ Potvrdil to i druhý oponent Július Noge, keď vo svojom posudku

uviedol: „So širokou a zložitou problematikou súčasnej slovenskej rozprávky sa vyrovnala vcelku úspešne. K jej kladom patrí detailná znalosť prakticky všetkých autorov a diel, ktorí do vymedzeného okruhu problémov patria. (…) V dostatočnej miere a často i kriticky sa autorka opiera o základnú domácu i preloženú teoretickú literatúru o predmete, poznatky z nej neaplikuje mechanicky, ale konfrontuje ich s vlastnými zisteniami.“ Viliam Marčok v hodnotení práce napísal: „Kandidátka predložila prácu, voči ktorej možno mať množstvo výhrad na všetkých úrovniach textu i metodiky postupu a ktorá reprezentuje viac jej záujem a chcenie, než vedecky sformulované pozorovania a teorémy. Napriek tomu práca prináša isté kvantifikovateľné penzum poznatkov, riešení, a podnetov, ktoré posúvajú poznanie danej problematiky na vyššiu úroveň. Kapitola Fantastika súčasnej rozprávky dokumentuje, že kandidátkina schopnosť k vedeckej práci rastie, že je schopná rozhodujúceho kroku od popisu ku skutočnej analýze, ku korekcii vlastných omylov a že by bola schopná ponúknuť vlastné teoretické riešenia.“

- Na Akademickom Prešove sa študentské divadlo KNAP s predstavením Kráľovstvo za koňa umiestnilo na prvom mieste. Metodiku vzniku jednotlivých predstavení v rozhovore zhrnula do nasledujúcich bodov: „1. spoločne sa určí téma, k nej sa pridávajú slová – slová básnika alebo autorského scenára, 2. tvoria sa etudy, dielčie námety v priestore a s rekvizitami, „hráme sa na niečo“, 3. z celej tejto mozaiky vzniká konečná podoba predstavenia.“ O činnosti „desiatich zázračných rokov so študentským divadlom Knap“ napísal doc. PaedDr. Pavol Odaloš, CSc. (ako vedúci Katedry slovenského jazyka a literatúry na PF) v hodnotení najdôležitejších vedeckých výsledkov doc. PhDr. Brigity Šimonovej, CSc. ako podklad na vymenúvacie konanie profesora napísal: „Od roku 1980 po rok 1989 v rámci spoločensko-pedagogickej praxe viedla seminár dramatickej výchovy, v ktorého projekte bola ako jeho súčasť tvorba divadelného predstavenia (divadla poézie, malých javiskových foriem a autorského divadla). Každý rok potom vzniklo jedno exkluzívne predstavenie, ktoré bolo výsledkom práce na seminári, no zároveň aj mimoškolskej činnosti. Výsledky uvedenej pedagogicko-umeleckej práce mali odozvu v dennej tlači i odborných periodikách.“

1990 - 7. novembra dostala menovací dekrét za členku Múzejnej rady Literárneho a hudobného múzea v Banskej Bystrici.

- Externe začala spolupracovať s Metodickým centrom Banská Bystrica (vzniklo pretransformovaním sa z bývalého Krajského pedagogického ústavu v Banskej Bystrici) a začala v ňom budovať kabinet slovenského jazyka a literatúry v intenciách nastupujúcej novej koncepcie.

1991 – V spolupráci so Zuzanou Stanislavovou vypracovala vysokoškolské učebné texty Slovenská literatúra pre det a mládež (vydal Rektorát Univerzity P. J. Šafárika v Košiciach) ako textovú príručku, ktorá „má slúžiť ako učebná pomôcka při vyučovaní teórie a dejín literatúry pre deti a mládež v štúdiu učiteľstva pre I. stupeň ZŠ a učiteľstva slovenského jazyka a literatúry pre vyššie stupne súčasnej školy. Jej ambíciou je nahradiť absenciu vysokoškolských čítaniek z uvedenej oblasti slovesnej kultúry a poskytnúť taký literárny materiál, s ktorým študenti môžu pracovať priamo na seminároch. Zostavenie tejto príručky je teda reakciou na skutočnosť, že literárne vzdelanie si nemožno predstaviť len ako výsledok informácií sprostredkovaných kompendiami a monografickými prácami, teda bez priameho čitateľského kontaktu s konkrétnymi umeleckými dielami.“ – ako autorky uviedli v slove na úvod.

- V publikácii Ján Bodenek II (zborník referátov zo seminára v Banskej Bystrici 6. 3. 1991; zostavila PaedDr. Katarína Červenáková; vydalo Literárne a hudobné múzeum v Banskej Bystrici) sa prezentovala príspevkom Sociálne a emocionálne aspekty tvorby Jána Bodenka pre mládež (s. 17 – 21), v ktorom sa zamerala na Bodenkove knihy „Ivkova biela mať“ a „Leto na Rovniach“. Na ich margo poznamenala: „Kniha Leto na Rovniach nemá, podobne

ako Ivkova biela mať, bohatý dej, ale vo vnútri Bodenkových hrdinov sa odohrávajú búrky a drámy. Bodenek ich vyjadruje umelecky s upriamením sa na detail … (…) Aj Maťo aj Ivko silne pociťujú potrebu lásky. Ivko tú svoju naplní, Maťo má iba nádej. (…) V Bodenkových knihách potrebujú hrdinovia … ľudské teplo, ľudskú lásku a ľudskú dôstojnosť. (…) Okrem sociálneho a emocionálneho motívu vnáša Bodenek do svojich kníh aj motív samoty. Obaja hrdinovia natoľko intenzívne prežívajú nespravodlivosť, natoľko je bolestivé ich poznanie, že ľudia nie sú si rovní, že ich to vrhá do samoty bez kamarátstva. Líšia sa svojou citovosťou od svojich súčasníkov ….“

- 17. septembra na pôde Pedagogickej fakulty v Nitre sa zúčastnila na seminári Literárna veda v pedagogickom rúchu (stretnutie učiteľov literatúry zo ZŠ, SŠ a VŠ, metodikov, literárnych vedcov, redaktorov literárnych časopisov a spisovateľov) – pripravil Ústav jazykovej a literárnej komunikácie hostiteľskej vysokej školy v spolupráci s nitrianskymi odbočkami Slovenskej literárnovednej spoločnosti pri SAV a Česko-slovenskej vedeckej spoločnosti pre estetiku pri ČSAV a Západoslovenskou odbočkou Spolku slovenských spisovateľov -, ktorý sa uskutočnil v podobe výmeny názorov (pracovníci Ústavu jazykovej a literárnej komunikácie zasahovali pripravenými alebo improvizovanými otázkami). V diskusii (ktorej sa zúčastnili napr. Ján Kopál, Mária Valentová, František Miko, Ľubomír Plesník z Pedagogickej fakulty Nitra, René Bílik z Ústavu slovenskej literatúry SAV, Igor Hochel z časopisu Romboid a iní) vyslovila okrem iných i tieto myšlienky: „Učiteľ by mal byť odborne zdatný, mal by mať vzťah k literatúre. Cez fenomén „páči sa mi“ by mal dokázať sprostredkovať žiakovi aj poznávacie aspekty. (…) učiteľ istým spôsobom hrá. Hrá sa na režiséra, ktorý angažuje seba samého ako herca, tvorcu a takto vstupuje do kontaktu so žiakom, pričom však vôbec neodhadzuje svoje odborné „ja“, to, čo vie, čo pozná. Odbornosť, schopnosti dávajú učiteľovi isté morálne právo povedať: To sa mi páči a ponúknuť svoj názor ako isté východisko, ktoré sa môže prebrať. Nejdem dole k žiakovi, ale naopak, musím ho ťahať hore, a to tak, že idem so svojou kožou na trh, že sa k nemu naozaj približujem.“

1992 - Stala sa tajomníčkou Katedry slovenského jazyka a literatúry Pedagogickej fakulty Univerzity Mateja Bela v Banskej Bystrici (vedúci katedry Milan Jurčo), ktorá vznikla rozčlenením pôvodnej Katedry slovenského jazyka a literatúry bývalej samostatnej Pedagogickej fakulty. Pôvodne sa katedra zameriavala na prípravu učiteľov pre I. stupeň, od r. 1996 začala pripravovať aj učiteľov pre II. stupeň ZŠ.

- Univerzita Mateja Bela v Banskej Bystrici vydala zborník vedeckovýskumných prác členov katedry slovenského jazyka a literatúry a katedry slovanských jazykov a literatúr ACTA UNIVERSITATIS MATHAEI BELII: séria spoločenskovedná č. 1, odbor: literárna veda a jazykoveda (vedecký redaktor: prof. PhDr. Ján Findra, DrSc.), ktorého zodpovedný redaktor a zostavovateľ Milan Jurčo v úvodnom príhovore „Kontinuita i nutnosť prerodu“ uviedol: „Stalo sa zhodou okolností a či aj prejavom zákonitostí spoločenského vývinu, že zborník, ktorý mal uzavrieť jednu etapu vedecko – výskumnej aktivity bývalej Pedagogickej fakulty v Banskej Bystrici, otvára vlastne celkom novú sériu vedeckovýskumných prác novozaloženej Univerzity Mateja Bela. Neašpiroval na túto poctu, jeho cieľ bol skromnejší. No keď sa tak stalo, rád by to urobil čo najdôstojnejšie. V sybolickom zvýraznení tak, že na jednej strane chce pripomenúť nevyhnutnosť kontinuity a na strane druhej signalizovať potrebu prerodu, ďalšieho odborného rastu.“ V zborníku publikovala príspevok zo svojej vedeckovýskumnej práce pod názvom Modelovanie hrdinu v súčasnej rozprávke (s. 21 – 31), v ktorom konštatovala, že „súčasná slovenská rozprávka je pestrá. Autori rôznym spôsobom modelujú svojich hrdinov. Využívajú postupy, ktoré im ponúka ľudová rozprávka – hyperbolu, miniaturizáciu, animáciu, antropomorfizáciu. Preberajú afirmatívne a kontroverzné postavy z ľudovej rozprávky. V tejto

súvislosti třeba podotknúť, že ľudová rozprávka nebola pôvodne určená deťom a deťom sa vlastne vo svojej pôvodnej podobe ani nedostáva. Autorská rozprávka je v prevažnej miere určená deťom a tvorcovia rešpektujú detský aspekt, ktorého súčasťou je fenomén adresáta a vekovosti. Toto samozrejme ovplyvňuje aj modelovanie postáv. Okrem toho sa v porovnaní s ľudovou rozprávkou mení aj ideál hrdinu – rešpektuje sa v ňom detská predstava slobody. Pre súčasnú rozprávku je príznačný psychologický rozmer postáv. Kým ľudová rozprávka tvorila opozitné postavy na základe čierno-bielej projekcie, súčasná rozprávka obsahuje aj psychologický aspekt. (…) Fantázia tvorcov rozprávkových postáv je bohatá, mechanizmy ich modelovania však autori preberajú z ľudovej rozprávky. Inventár jej postáv využívajú tiež, no začleňujú ho do svojej koncepcie obrazu sveta.“

– Spolupodieľala sa na založení nového pedagogického časopisu: Pedagogické rozhľady – odborno-metodický časopis pre školy a školské zariadenia, ktorého sa stala členkou redakčnej rady.

1994 - Pedagogická fakulta Univerzity Mateja Bela v Banskej Bystrici vydala publikáciu Žáner v pohybe (Reflexie o rozprávke) (vedecký redaktor PhDr. Marta Flešková, CSc.; návrh obálky Silvia Kováčiková), v ktorej úvode poznamenala: „Autorská rozprávka – žáner v pohybe – odráža svojím fantastickým spôsobom súčasný svet, reaguje na literárny kontext a nasáva do seba aj iné žánre, kontaminuje sa a zároveň vchádza do dialógu (súhlasného i protirečivého) s tradíciou, ktorú predstavuje ľudová rozprávka. Vývin ľudovej rozprávky sa zápisom zastavil, text sa zakonzervoval, no svoje dedičstvo odovzdáva autorskej rozprávke, ktorá ho využíva, rešpektuje alebo sa identifikuje vlastnými prostriedkami. Pohyb žánru – to je zložitý proces. Pokúsili sme sa ho v nasledujúcich kapitolách reflektovať“: I. Fantastika rozprávky ako významový a estetický fenomén; II. Modelovanie hrdinu v súčasnej rozprávke; III. Reprodukčno-adaptačné postupy v rozprávkovej tvorbe Márie Ďuríčkovej a Ondreja Sliackeho; IV. Druhová kontaminácia a transformačné procesy v Rúfusovej Knihe rozprávok; V. Parodická rozprávka; VI. Prienik lyrického fenoménu do autorskej rozprávky; VII. Kontaminácia žánrov v autorskej rozprávke. Recenzent Ondrej Sliacky v posudku napísal: „…Brigita Šimonová v komponovanom súbore štúdií podujala sa reflektovať väzbu dvoch žánrových fenoménov detskej literatúry ľudovej a autorskej rozprávky. Takýto koncepčný prístup sa ukázal byť sice náročný, ale významovo najefektívnejší, pretože při jeho realizácii Šimonová nemohla zostať neutrálna k hodnotovým výsledkom autorskej rozprávky moderného typu, ale musela k nim zaujať hodnotiace stanovisko. Tým jej práca popri teoretickom prínose, spočívajúcom vo vymedzení a definovaní základných atribútov rozprávky, nadobudla širší význam; okrem hodnotiaceho prístupu ukázal sa byť zaujímavým aj syntetizujúci záznam slovenskej autorskej rozprávky … .“ Druhý recenzent Zdenko Kasáč uviedol, že „literárnovedná monografia je cenným príspevkom k výskumu transformácie ľudovej fantastickej rozprávky na modernú autorskú rozprávku. Opiera sa o dôkladnú teoretickú aj materiálovú znalosť problematiky a vo svojom jadre predstavuje intenzívnu prácu s textom, okrem všeobecne poznávacieho významu má aj špecifický význam z hľadiska literárneho vzdelávania tak v rovine prípravy učiteľov jako aj v rovine školskej praxe v literárnej výchove a pri štúdiu dejín literatúry.“

- Metodické centrum Banská Bystrica vydalo publikáciu Literatúra v etickej výchove I. časť (recenzenti: Mgr. Štefan Folkman a Mgr. Jozef Gál) – určenú pre vnútornú potrebu SŠ -, v ktorej „výber textov je založený na tom, aby citovo texty prijímateľa oslovili … (…) Texty sú rôznej proveniencie – zo slovenskej literatúry a z inonárodných literatúr, od známejších i menej známych autorov. Dôležitá bola téma (niekedy téma úryvku, nie celej knihy) a jej možná provokačná podnetovosť. Mnohé z textov sme použili v práci v experimente EV, môžeme Vám teda ponúknuť aj návod, jako by sa dalo s textami pracovať. (…) Ponúkame nie-

koľko variantov pri každej téme, učiteľ ich môže využiť podľa časovej dotácie všetky alebo len niektoré.“
- Metodické centrum Banská Bystrica vydalo druhý diel publikácie Literatúra v etickej výchove (recenzenti: Mgr. Štefan Folkman a Mgr. Jozef Gál) – určenú pre vnútornú potrebu SŠ -, ktorú koncipovala, podľa vyjadrenia v úvode, ako „výber rozmanitých textov zo slovenskej aj inonárodnej literatúry, ktoré by oslovili, provokovali, podnecovali k vysloveniu vlastného názoru (…)“, zároveň ponúkla „aj návod, ako by sa dalo s textami pracovať (…)“, čo považuje „za inšpiráciu pre učiteľa EV, ktorý si podľa vlastného vkusu a podľa úrovne žiakov z jednotlivých variantov vyberie.“ Texty zaradila do piatich tematických celkov určených schválenými osnovami pre EV, ale zdôraznila, že „to neznamená, že ich nemožno použiť mimo určeného rámca“, preto ponúkla texty, ktoré „podnecujú fantáziu, emócie, no zároveň ponúkajú identifikovateľné etické posolstvo (či už o pozitívach, či negatívach).“
- V zborníku Literatúra a Slovenské národné povstanie (materiály z vedeckej konferencie k 50. výročiu SNP, Banská Bystrica 25. august 1994, vydalo Literárne a hudobné múzeum v Banskej Bystrici; zostavila dr. Jana Borguľová) uverejnila štúdiu Povstanie ako časopriestor Ferkovho románu Keby som mal pušku (s. 72 – 75), v ktorej závere napísala: Istá prognóza vývinu literatúry s tematikou SNP naznačila, že najlepšie diela o Povstaní napíšu tí autori, ktorí budú písať na základe osobných zážitkov a skúseností z detstva. Ferko svoju autopsiu umelecky pretavil a ponúkol ju vo svojom románe Keby som mal pušku. Povstanie sa mu stalo časopriestorom. Ako epik využil možnosti modernej prózy – ja rozprávanie, to mu umožnilo rezignovať na chronologické usporiadanie epizód, využiť sekvencie fantazírovania, snenia, spomienok, reflexií i plnohodnotného rozprávania udalostí.“
- V zborníku vedeckovýskumných prác učiteľov Pedagogickej fakulty ACTA UNIVERSITATIS MATTHAEI BELII č. 1 (vydala Univerzita Mateja Bela Banská Bystrica; vedecký redaktor doc. PhDr. Jolana Hroncová, CSc.) publikovala štúdiu Druhová kontaminácia a transformačné procesy v Rúfusovej Knihe rozprávok (s. 121 – 129). V resumé príspevku napísala: „Básnik Milan Rúfus sa venuje básnickej transformácii ľudovej rozprávky dlhší čas. Vydal 5 zbierok orientovaných uvedeným smerom. Rúfusove texty s ohľadom na nadväzovanie na ľudovú rozprávku možno rozdeliť do štyroch skupín: prvú skupinu tvoria rozprávky, v ktorých Rúfus rešpektuje prototext s jeho sujetovou výstavbou, epický výraz však dopĺňa jazyk lyriky. Druhú skupinu predstavujú texty, v ktorých autor rešpektuje určité dejové segmenty prototextu, výsek zo sujetu. Tretiu skupinu tvoria texty, v ktorých sa autor prototextom alebo ich množinou iba inšpiruje. Štvrtú skupinu tvoria lyrické intermezzá. Rúfusove texty predstavujú napriek väzbe na ľudovú rozprávku jedinečný básnický text so všetkými znakmi autorskej identity.“
- Stala sa vedúcou Katedry slovenského jazyka a literatúry na Pedagogickej fakulte Univerzity Mateja Bela v Banskej Bystrici. Funkciu vykonávala do februára 1999.
- Stala sa členkou Spolku slovenských spisovateľov (občianske združenie s celoštátnou pôsobnosťou, ktorého tradície siahajú do roku 1923 a ktoré reprezentujú vrcholné hodnoty a osobnosti slovenskej literatúry).
1995 – Metodické centrum Banská Bystrica vydalo metodický materiál pre učiteľov-slovenčinárov, v ktorom v spoluautorstve s Janou Skotnickou ponúkla „skôr inšpiráciu ako hotový model“ v práci s literárnym textom, konkrétne Malý princ od Antoine de Saint Exupéryho. V úvode ponúknutej publikácie poznamenala: „Využiť jednotlivé materiály sa dá na všetkých typoch stredných škôl, nielen tam, kde sa postupy odskúšali: vyžaduje si to istú schopnosť, modifikáciu smerom k úrovbni žiakov a typu školy, na ktorej učíte.“
- Zostavila publikáciu Rétorika v škole a mimo nej (Výber z príspevkov zo seminára o rétorike na Štúrovom Zvolene 1994) (vydalo Metodické centrum Banská Bystrica), v ktorej

úvode napísala: „V septembri roku 1994 sa v rámci Štúrovho Zvolena uskutočnil seminár o rétorike. Odznelo na ňom viacero príspevkov, z ktorých sme urobili výber a ponúkame ich ako podnetné a zaujímavé z hľadiska vyučovania rétoriky. Pri dobovom zvýšenom záujme o verejný prejav pociťujeme nedostatočnú prípravu na rečníctvo, ale aj na komunikatívne zručnosti v profesionálnych situáciách. Cieľom uvedeného seminára bol začiatok rozvíjania metodiky rétoriky pre pedagógov všetkých stupňov škôl. Výsledky uvedeného snaženia majú cieľ v praktickom zvládnutí, ktoré sa prezentuje práve v rétorickej súťaži Štúrovho Zvolena a samozrejme v živote.“ Prezentovala sa i metodicky naladeným príspevkom Nácvik reprodukcie (s. 28 – 32), v ktorom ponúkla Niekoľko možností pri nácviku reprodukcie. Treba ich považovať za inšpiráciu, ktorá môže čitateľov týchto riadkov priviesť k vlastným nápadom a tvorivej práci s reprodukciou.“

- Na Fakulte humanitných vied Vysokej školy pedagogickej v Nitre obhájila habilitačnú prácu pod názvom Rozprávka v časopriestore a získala vedecko-pedagogickú hodnosť „docent“ vo vednom odbore 81-02-9 teória a dejiny slovenskej literatúry.

- 16. mája na zakladajúcom kongrese Združenia tvorivej dramatiky (vzniklo z iniciatívy pracovníkov a členov komisií Národného osvetového centra) bola zvolená za členku výboru (spolu s Elenou Bakošovou, Ľubicou Bekéniovou, Máriou Benešovou, Evou Čárskou, Belom Felixom, Annou Gamanovou, Lýdiou Janákovou, Ivetou Kovalčíkovou, Silvestrom Lavríkom, Katarínou Majzlanovou, Dušanom Kostrubom, Maricou Mikulovou, Annaou Mrvovou, Irenou Novotnou, Alexandrou Skořepovou, Ľubomírom Šárikom, Dušanom Vicenom, Ivetou Žákovou a Martou Žilkovou). Dvadsaťčlenný výbor na svojom zasadnutí ju zvolil za prvú predsedníčku a určil miesto Združenia Banskú Bystricu, Pedagogickú fakultu Univerzity Mateja Bela, Zvolenská cesta 6. K tomu v jednom rozhovore poznamenala: „Predsedníčkou združenia som sa stala nie preto, že by som bola v tejto oblasti najaktívnejšia. Zhodou okolností na Pedagogickej fakulte UMB učíme traja, ktorým je tvorivá dramatika blízka. Nielen to, je aj súčasťou učebného plánu prípravy pedagógov pre 1. – 4. roč., pre slovenčinárov i pre pedagógov-bakalárov.“ K poslaniu Združenia zasa upresnila: „Hlavným poslaním je úsilie o zvýšenie kultúrnej, vzdelanostnej a mravnej vyspelosti národa. Tento vznešený cieľ je samozrejme dlhodobý – je skôr ideou, za ktorou chceme ísť. Premenené na drobné – prostredníctvom našich členov, z ktorých nemálo pôsobí priamo v teréne, v školách, kultúrnych inštitúciách a v lektorskej činnosti, propagujeme tvorivú dramatiku, usilujeme sa ju presadiť ako metódu do práce v škole a v záujmovej činnosti.“

1996 - Pedagogická fakulta Univerzity Mateja Bela v Banskej Bystrici vydala študijnú a textovú príručku Literatúra pre deti a mládež 1 (recenzenti: prof. PhDr. Zdenko Kasáč, CSc. a doc. PhDr. Viera Žemberová, CSc), ktorá priamo nadväzuje na publikáciu Slovenská literatúra pre deti a mládež (v spoluautorstve so Zuzanou Stanislavovou). V úvode bližšie vysvetlila jej použitie: „Texty majú slúžiť na prácu v seminároch teórie a dejín literatúry pre deti a mládež, no zároveň sa môžu jako jazykový materiál využívať v disciplínach hláskoslovia, tvaroslovia, skladby a slohu. Ako východiskový materiál môžu texty slúžiť didaktike literatúry. Študent teda bude mať možnosť interpretovať ten istý text z rôznych uhlov pohľadu a, dúfame, pochopí jeho štruktúru, jeho estetickú a významovú hodnotu komplexne. Ukážky sme teda vyberali tak, aby mohli splniť uvedené funkcie a poskytli dostatok podnetov pre spomínané disciplíny (…) Texty by mali byť podnetné aj svojou žánrovou variabilitou, mali by otvárať priestor na diskusiu o otázkach literatúry pre deti.“ Výber textov rozdelila do siedmich okruhov: Báje a povesti; Od riekanky k modernej poézii; Niekoľko podôb slovenskej autorskej rozprávky; Z rozprávkovej tvorby inonárodných literatúr; Spoločenská próza pre deti; Niekoľko podôb literatúry faktu pre deti; Zo súčasnej dramatickej tvorby.

- Metodické centrum Banská Bystrica vydalo druhé vydanie publikácie Literatúra v etickej výchove 2. časť.
- V zborníku Urbanonymá v kontexte histórie a súčasnosti (materiály z onomastického kolokvia Banská Bystrica 3. – 5. septembra 1996) – vydala Pedagogická fakulta UMB v Banskej Bystrici, Fakulta humanitných vied UMB v B. Bystrici, Jazykovedný ústav Ľ. Štúra SAV v Bratislave; zostavili Pavol Odaloš a Milan Majtán – uverejnila štúdiu pod názvom Mýtonymá v rozprávke (s. 267 – 270), v ktorej okrem iného uviedla: „Autori súčasných rozprávok tvoria mýtonymá v súlade s tvorbou vlastného rozprávkového priestoru, ktorý má svoju vnútornú organizáciu. Mýtonymá sú súčasťou autorovej projekcie alternatívneho světa a sú súčasťou jeho vlastnej poetiky. Sú rôzne čo do pôvodu i do spôsobu tvorby z hľadiska lexikálneho."
- V zborníku z vedeckej konferencie III. pedagogická Levoča pod názvom Učiteľ a škola (vydalo Metodické centrum Prešov) zostavovatelia – doc. PhDr. Gustáv Moško, CSc., PhDr. Katarína Ichniovská, prof. PhDr. Edmund Hleba, CSc. – uverejnili príspevok Sloh netradične (s. 56 – 60), v ktorom uviedla úlohy a aktivity s cieľom „učiteľa nasmerovať k smelšiemu používaniu netradičných metód vo vyučovaní slohu a urobiť ho zaujímavým, podnetným a produktívnym." V závere napísala: „Vyučovanie slohu by malo patriť k najzaujímavejším činnostiam v škole. Zatiaľ sa tak deje iba tam, kde je tvorivý, metodicky nápaditý učiteľ, bez strachu vstupovať do reálneho světa, do života. Jako dosiahnuť, aby takýchto učiteľov bola prevaha? Tým podstatným sa zdá byť změna dôležitosti účinkujúcich v škole. Na prvom mieste musí byť žiak. Medzi ním a učiteľom by mala vládnuť dôvera. Rešpektovanie individuálnych možností, no zároveň viera v ďalší rozvoj, zvyšovanie kvality poznávania, schopnosť viesť žiaka tak, aby boli využité jeho potencie, to by malo tvoriť obsah vzťahu učiteľ – žiak a nielen vo vyučovaní slohu."
- Redakčne pripravila na vydanie publikáciu Zdenka Kasáča „Slovenská literárna avantgarda" (vydalo Metodické centrum Banská Bystrica).
- Ako redaktorka sa podieľala na vydaní publikácie Kristíny Krnovej „Vojnová tematika v tvorbe Vladimíra Mináča" (vydalo Metodické centrum Banská Bystrica).

1997 - Pedagogická fakulta Univerzity Mateja Bela v Banskej Bystrici vydala druhé doplnené vydanie publikácie Žáner v pohybe: Reflexie o rozprávke (recenzenti: prof. PhDr. Zdenko Kasáč, CSc., doc. PhDr. Ondrej Sliacky, CSc.) ako študijný text pre poslucháčov učiteľstva pre ročníky 1. – 4., 5. – 9, prípadne môže slúžiť ako vedecký materiál pre diplomantov. V úvode skonkretizovala hlavné zámery: „Usilovali sme sa ukázať konkrétne spôsoby nadväzovania autorskej rozprávky cez ľudovú na afirmatívne a kontroverzné nadväzovanie v parodickej rozprávke. Pozitívne hodnotíme jednak reprodukčno-adaptačné postupy u autorov, ktorí týmto spôsobom čitateľom sprístupňujú národopisné záznamy menej známych rozprávok (Ďuríčková, Sliacky), jednak originalitu významového i poetického spracovania (Rúfus). Toto vydanie oproti prvému doplnila o kapitolu Podoby zvieracej rozprávky v slovenskej literatúre. Literárna vedkyňa Zuzana Stanislavová vo svojom hodnotení vedeckého skúmania literatúry pre deti a mládež v 90. rokoch na margo monografie napísala: „V jednotlivých kapitolách si všíma a na materiáli pôvodnej slovenskej rozprávkovej tvorby dokumentuje problematiku fantastiky, nonsensu, hrdinu v rozprávke, modifikácie reprodukčno-adaptačných postupov, prejavy synkretizmu druhov a žánrov v priestore súčasnej rozprávky i hodnotové a poetologické špecifiká vybraných foriem dnešnej autorskej rozprávky. V intenciách titulu predstavuje Šimonovej publikácia kontext slovenskej rozprávkovej tvorby ako kontext vskutku dynamický, s vyznačenými kontúrami nadčasového, tradičného i aktuálneho, novátorského v poetike a noetike žánru."

- V spoluautorstve s Dašou Bačíkovou a Lýdiou Janákovou spracovala metodickú príručku Slovenčina na prvom stupni ZŠ netradične: Čítanie a literárna výchova (vydala Pedagogická fakulta Univerzity Mateja Bela Banská Bystrica; recenzenti: doc. PhDr. Kristína Krnová, CSc, doc. PhDr. Zuzana Stanislavová, CSc). Autorské trio v úvode publikácie uviedli: „Naším cieľom je ponúknuť žiakom a učiteľom zaujímavé texty, ktoré majú vysokú umeleckú hodnotu, no zároveň je v nich aj silný etický náboj. Predložené námety na prácu s literárnym textom pomáhajú plniť ciele čítania a literárnej výchovy a súčasne podporujú zážitkové modely vyučovania, posilňujú jednotu didaktickej a estetickej interakcie.“ Opodstatnenosť svojich zámerov na inom mieste úvodu zdôvodňujú nasledovne: Čítanie a literárna výchova má v sebe možnosti naučiť žiaka vnímať knihu jako svoju životnú potrebu. Prostredníctvom literatúry môže žiak prežiť nielen dobrodružstvá, ale môže sa naučiť vnímať ľudské šťastie i bolesť, vedieť cítiť s inými. Zároveň naučiť sa hodnotiť, čo je dobré, čo nie. Okrem uvedeného umožňuje čítanie aktívne trávenie voľného času. Aby sme to dosiahli, musíme žiakovi ponúknuť to, čo ho naozaj zaujíma, a cez to ho viesť ďalej k poznaniu vyšších hodnôt mravných, k estetickému vnímaniu a preciťovaniu, k formovaniu vlastného vkusu, ku kvalite vlastného života. Len ak žiaka dokážeme zaujať obsahom i metódami práce, dokážeme mu aj odovzdať poznanie v rovine rozumovej, etickej, emocionálnej, estetickej.“
- Zostavila zborník príspevkov z celoslovenskej konferencie združenia tvorivej dramatiky (Donovaly 24. – 25. 5. 1996) pod názvom Tvorivá dramatika v škole a v záujmovej činnosti (vydalo Metodické centrum Banská Bystrica), ktoré „dokumentujú súčasný stav tvorivej dramaztiky na Slovensku, najmä směr jej pohybu do škôl, no čiastočne reflektujú aj prienik tvorivej dramatiky do záujmových aktivít.“ – jako sa uvádza v úvode. V úvodnom príspevku Tvorivá dramatika, dramatická výchova či dramatizácia (s. 4. – 6) okrem iného poznamenala: „Po roku 1989 prenikajú aktívne do výchovno-vzdelávacieho procesu alternatívne metódy výučby. S tým súvisí aj zvýšený záujem pedagógov o tvorivú dramatiku. Samozrejme, tvorivá dramatika – dramatická výchova rezonuje na Slovensku v pedagogickej a v záujmovej činnosti už od konca šesťdesiatych rokov. Dramatická výchova sa učila na pedagogických školách, na niektorých pedagogických fakultách a v bývalých ľudových školách umenia aj pred rokom 1989. Dodnes však neexistuje jednotnosť v používaní pojmov, ktoré označujú hravé aktivity vo výchove, vzdelávaní a umení.“ V reflexii sa preto pokúsila vysvetliť pojem tvorivá dramatika a jeho opodstatnenosť. Recenzent Libor Fridman ocenil prácu zostavovateľky a celkový prínos zborníka pre konkrétnu školskú prax: „O širokom a premyslenom zámere zostavovateľky zborníka svedčí aj zameranie na také (na prvý pohľad rôznorodé) oblasti, jako napríklad: vzťah tvorivej dramatiky k environmentálnej výchove a didaktika slovenského jazyka v kontexte s tvorivou dramatikou. Zborník považujem za veľmi dobrý a prínosný nielen pre učiteľov, ktorí s tvorivou dramatikou majú vlastné skúsenosti, ale najmä ako inšpiračný zdroj pre učiteľov, ktorí cítia, že vyučovací proces v škole, ale aj mimovyučovacie záujmové aktivity je nevyhnutné realizovať nestrnulou, podnetnou a inšpirujúcou formou.“
- V zborníku vedeckovýskumných prác ACTA UNIVERSITATIS MATTHAEI BELII Pedagogická fakulta č. 4 (vydala Univerzita Mateja Bela v Banskej Bystrici; vedecký redaktor: doc. PhDr. Jolana Hroncová, CSc.) publikovala vedeckovýskumný výstup Zázračno všedného života v rozprávkach Karla Čapka (s.221 – 227), v ktorého resumé napísala: „Karel Čapek ako prvý realizoval v rozprávkovej tvorbe postupy, ktoré ovplyvnili vývin modernej rozprávky v Čechách i na Slovensku. Nové postupy autor realizoval v oblasti tematickej, výrazovej, v posune od vážnej tonality ľudovej fantastickej rozprávky k humoru. Do rozprávky vniesol básnickú hravosť. Ozázračnil všedný svet, vniesol do neho poéziu. V rozprávke K. Čapka sa nachádza úcta k jednoduchému človeku, zároveň však zobrazil celú plejádu podvodníkov, la-

komcov, závistlivcov. Necháva však na čitateľovi, aby si vytvoril svoj názor a vzťah k nim.“
- Metodické centrum Banská Bystrica vydalo druhé vydanie Literatúry v etickej výchove I. diel.
- Bola redaktorkou publikácie Kristíny Krnovej „Z novšej slovenskej prózy – poviedky Jozefa Puškáša“ (vydalo Metodické centrum Banská Bystrica).
- Ako redaktorka pripravila vydanie publikácie Tibora Žilku „Od moderny k postmoderne“ (vydalo Metodické centrum Banská Bystrica).
1998 - Pedagogická fakulta Univerzity Mateja Bela v Banskej Bystrici vydala publikáciu Z kultúrnych dejín Slovenska (Výberový študijný text pre zahraničných študentov), na ktorého zostavení a vydaní ako študijného textu o kultúrnych dejinách Slovenska sa spolupodieľala i autorsky v spolupráci so Zdenkom Kasáčom, Ľubomírom Kováčikom a Pavlom Odalošom. Zámer vydať publikáciu „vznikol z aktuálne pociťovanej didaktickej potreby. Stalo sa tak v čase programového rozširovania jej vzdelávacej činnosti na prípravu učiteľov pre celý rozsah základných škôl a zároveň na spoločenskú objednávku, súvisiacu s prijímaním zahraničných študentov na krátkodobé poznávacie pobyty alebo aj na celé študijné cykly. (ako sa uvádza v úvode) Do publikácie prispela kapitolou Hodnoty slovenskej literatúry pre deti a mládež (s. 96 – 115), v ktorej úvode napísala: „Hodnota v literatúre je určovaná dvojako: vo vnútri textu – imanentne, a recepčne – tj. v literárnej komunikácii. Je ideálne, keď sa zhodujú obe hodnoty, vtedy možno hovoriť o stave, keď esteticky účinne a významovo bohato vstupuje kniha do kultúrneho dedičstva spoločenstva. Kultúrne hodnoty národnej a svetovej literatúry určuje množstvo faktorov, zúčastňujúcich sa v literárnom procese, napr. hodnotová pamäť spoločenstva, jeho kultúrna vyspelosť, dobová estetika, poetika aj noetika, odborná kompetencia editorov, ideologické a konfesionálne vplyvy, módnosť, spoločenská objednávka, vplyv inonárodných kultúr ... .“
- Rozprávkovú tvorbu Mikuláša Kováča analyzovala v príspevku uverejnenom v publikácii Mikuláš Kováč (zborník materiálov z vedeckej konferencie v Banskej Bystrici 21. mája 1998) – vydalo Literárne a hudobné múzeum v Banskej Bystrici a spolok slovenských spisovateľov; zostavovateľka: PaedDr. Jana Borguľová; zodpovedná redaktorka: PhDr. Marianna Bárdiová. Pozornosť venovala Kováčovej pôvodnej knihe rozprávok „O Drobinkovi, najmenšom kráľovi na svete“ (1966), ktorá podľa nej je „nedoceneným a zabúdaným dielom Mikuláša Kováča“, pritom „práve uvedenou knihou patrí k spoluzakladateľom poetického prúdu autorskej rozprávky spolu s Feldekom (Zlatúšik, 1965) a Janou Šrámkovou (Kľúč od zlatej brány, 1965), Jánom Navrátilom (Najmenší kolotoč sveta, 1965). Spoločným znakom rozprávok uvedených autorov je objavovanie zázraku všedného sveta, lyrickosť, hravosť, bizarné nápady, slová hra a zároveň silný etický apel, citovosť a citlivosť.“ V závere príspevku poznamenala, že „v rozprávkach Mikuláša Kováča sa snúbi bláznivá radosť s nostalgiou, silná emocionalita je skrytá v súcite s menej úspešnými, ktoré ale v Kováčových rozprávkach vždy nájdu svoje šťastie, keď sa oň jako ten vozík sami svojou vôľou pričinia. Na rozprávkach Mikuláša Kováča sa môžu zasmiať, ale i slzu vyroniť. Sú emocionálne silné. I ony patria k hodnotám, ktoré slovenskej literatúre zanechal básnik Mikuláš Kováč.“
- Vypracovala plán špecializačného kvalifikačného štúdia tvorivá dramatika pre absolventov vysokoškolského štúdia pedagogického smeru, ktoré sa začalo realizovať (stalo sa súčasťou výučbového plánu Pedagogickej fakulty UMB).
1999 - 1. februára začala vykonávať funkciu prodekanky pre vedu a výskum, edičnú a umeleckú činnosť Pedagogickej fakulty Univerzity Mateja Bela v Banskej Bystrici (dekan – prof. PhDr. Ľudovít Višňovský, CSc.; prodekanka pre štúdium – prof. PhDr. Beata Kosová, CSc.; prodekan pre rozvoj – doc. RNDr. Pavol Hanzel, CSc.; prodekan pre zahraničné styky a styky s verejnosťou – doc. PaedDr. Pavol Bartík, PhD.) na trojročné funkčné obdobie.

- V zborníku Jozef Horák (1907 – 1974)(vydali: Slovenské banské múzeum, Mesto Banská Štiavnica, Okresný úrad v Banskej Štiavnici; zostavila Adriana Fančovičová) uverejnila svoj referát zo seminárov o živote a diele Jozefa Horáka, ktoré sa konali v dňoch 10. 12. 1997 a 11. 6. 1999 v Banskej Štiavnici, pod názvom Rozprávky Jozefa Horáka, v ktorého závere uviedla: „J. Horák zachytil trend modernej rozprávky 60. a 70. rokov. V mnohom je časť jeho rozprávok založená na poetike blízkej Feldekovi a Bendovej. Napriek povedanému, predsa len tradičný model prózy mu bol bližší a nedokázal sa od neho oslobodiť. Prejavilo sa to najmä v nadbytočných detailoch a segmentoch, v ktorých ako by považoval za potrebné zdôrazniť etický aspekt, resp. didaktický."
- V zborníku Retrospektívne a perspektívne pohľady na jazykovú komunikáciu 1. diel (materiály z 3. konferencie o komunikácii Banská Bystrica – Donovaly 11. – 13. septembra 1997; editor doc. PaedDr. Pavol Odaloš, CSc.; vydavatelia: Pedagogická fakulty Univerzity Mateja Bela v Banskej Bystrici a Fakulta humanitných vied Univerzity Mateja Bela v Banskej Bystrici), v ktorom publikovala príspevok Komunikácia na hodinách literatúry (s.146 – 148). V závere štúdie napísala: „Literatúra je špecifický druh zobrazenia a poznávania sveta. Ponúka čitateľovi nielen intelektuálne, ale aj emotívne poznanie. Ponúka čitateľovi prosociálne modely správania sa, prostredníctvom básnického jazyka odkrývanie reálneho sveta v jeho jedinečnosti i protirečeniach, umožňuje mu ho vidieť nevšedne. Preto je dôležité uplatňovať v literárnej výchove zážitkové modely osvojovania si literárneho textu (tvorivá dramatika, hry, prepojenosť na iné druhy umenia apod.), aby žiak dokázal prijať prostredníctvom sprostredkovateľa-učiteľa, literárne dielo v jeho jedinečnosti, s porozumením a s hodnotou sám pre seba."
- V zborníku Slovo a obraz v komunikaci s dětmi (sborník příspěvků z odborných seminářů pořádaných katedrou českého jazyka a literatury s didaktikou PdF OU a Kabinetem literatury pro mládež, literární a jazykové komunikace KČJL PdF OU v letech 1997 a 1998; vydala Pedagogická fakulta OU) zostavovatelia doc. PhDr. Eva Doupalová, CSc. a Mgr. Eva Hőflerová, Ph.D zaradili štúdiu Slovo skala, slovo katedrála, v ktorej sa zamerala na projekt čitateľskej dielne a metódu tvorivého písania, pričom v závere konštatovala: „Rozvoj estetického cítenia a čitateľskej osobnosti v literárnej výchove a vo vyučovaní literatúry sa môže udiať iba vtedy, ak učiteľ do tohoto procesu vstupuje jako člověk, ktorý rešpektuje záujmy a potreby dieťaťa, podnecuje jeho kreativitu, rešpektuje jeho originalitu. Žiak, ktorý má to šťastie a stretne na svojej ceste za literárnym poznaním pedagóga esteticky vnímavého, metodicky kreatívneho, získa dobrý základ pre schopnosť hodnotovej orientácie v literatúre."
- Podieľala sa na vypracovaní Slovníka slovenských spisovateľov (nakladateľstvo Libri), ktorý podľa vedúceho kolektívu autorov Valéra Mikulu z predhovoru „neponúka inštitucionalizovaný, násilne zjednotený model slovenskej literatúry, ale je predovšetkým súborom spisovateľských portrétov vyjadrujúcich stanovisko autorov hesiel, podpísaných svojou šifrou." Spracovala heslá: BODENEK Ján (s. 72 – 73); ČEPČEKOVÁ Elene (s. 93 – 94); DOBIÁŠ Rudolf (s. 101); DOMASTA Ján (s. 104); FERKO Andrej (s. 120 – 121); FERKO Milan (s. 121); FERKO Vladimír (s. 121 – 122); GRZNÁROVÁ Marianna (s. 140); HOLKA Peter (s. 157 – 158); HORÁK Jozef (s. 161 – 162); JANČOVÁ Mária (s. 197 – 198); KLÁTIK Zlatko (s. 224 – 225); KOVÁČIK Peter (s. 245); MARČOK Viliam (s. 291 – 292); NAGAJ Ondrej (s. 327 – 328); NAVRÁTIL Ján (s. 329); NOGE Július (s. 331); PAVLOVIČ Jozef (s. 350); POLIAK Ján (s. 360); RÁZUSOVÁ-MARTÁKOVÁ Mária (s. 374 – 375); SEDLÁK Ján (s. 387 – 388); SLIACKY Ondrej (s. 397 – 398); SOLIVAJSOVÁ Zlata (s. 406); ŠMATLÁK Stanislav (s. 432); TRILECOVÁ Božena (s. 468).
- Bola členkou redakčnej rady (spolu s Milanom Murgašom – predseda, Martou Zágoršekovou – zodpovedná redaktorka, Pavlom Martuliakom, Kamilom Cejpekom, Sergejom Makarom a Gabrielou Korimovou) publikácie Univerzita Mateja Bela tradície a perspektívy (vyda-

la UMB Banská Bystrica) vydanej při príležitosti „polookrúhlych výročí (…) jedno výročie je determinované udalosťou spred 45 rokov, začiatkom riadneho vysokoškolského vzdelávania v Banskej Bystrici. V druhom prípade ide o dve polookrúhle jubileá osobnosti (…) s titulom „Veľká ozdoba Uhorska“, slávnemu rodákovi z Očovej Matejovi Belovi, jeho životu a dielu, hlavnej tej časti, ktorá súvisí s Banskou Bystricou venujeme pozornosť v tejto publikácii.“ – uviedol v predslove rektor Otto tomeček.
- 22. februára sa prvý raz zúčastnila ako predsedníčka odbornej poroty v prednese povestí Šaliansky Maťko.
2000 - Pedagogická fakulta Univerzity Mateja Bela v Banskej Bystrici vydala publikáciu Moderný človek, literatúra a škola s podtitulom O tvorivosti v literárnej výchove na 1. stupni základnej školy (posudzovatelia: prof. PhDr. Zuzana Stanislavová, CSc. a prof. PhDr. Zdenko Kasáč, CSc.), ktorá predstavuje súbor štúdií „orientovaný na literárnu výchovu na 1. stupni základnej školy. Reflexia literárneho diela, tvorivá reprodukcia textu, tvorivá dramatika sú metódy, ktoré môžu otvoriť učiteľovi nový priestor v interpretácii umeleckého textu, doplniť už používané metódy, inovovať ich a na základe inšpirácie si on sám môže vytvoriť svoje vlastné postupy.“ , ako uviedla v úvode. Ďalej uviedla, že „jednotlivé štúdie vznikali na základe priameho kontaktu s učiteľmi v rôznych formách štúdia, ktorí dostali konkrétny návod práce so žiakmi, no zároveň mohli prejaviť vlastnú invenčnosť.“ Publikáciu podľa vlastných slov sa chcela „podeliť s vlastnými skúsenosťami a s vlastnými silnými zážitkami z produkcie žiakov. Mojou ambíciou je pomôcť učiteľom a výchovným pracovníkom hľadať nové cesty při práci s deťmi v oblasti elementárnej literárnej výchovy.“ Práca je rozdelená do piatich kapitol: Moderný človek, literatúra a škola; Reflexia literárneho diela; Reprodukcia textu jako tvorivá metóda; Tvorivá dramatika ako metóda interpretácie textu; Riadené písanie ako prostriedok rozvoja osobnosti. Literárna vedkyňa Zuzana Stanislavová v slovníkovom hesle na morgo monografie uviedla, že „reflektuje vzťah človeka z konca 20. storočia k literatúre, analyzuje postavenie literatúry a literárneho vzdelania v súčasnej škole a ponúka interpretačné metódy, ktoré sú efektívne při práci s literárnym textom na elementárnom stupni vzdelávania.“
- 11. júla v zasadacej miestnosti Pedagogickej fakulty Univerzity Mateja Bela v Banskej Bystrici sa prezentovala pred Vedeckou radou Pedagogickej fakulty UMB inauguračnou prednáškou na tému Príprava tvorivého učiteľa slovenského jazyka, slohu a literatúry. Doc. PaedDr. Pavol Odaloš, CSc. (ako vedúci Katedry slovenského jazyka a literatúry na PF) v hodnotení pedagogickej činnosti a dosiahnutých výsledkov vo výchovnovzdelávacej činnosti doc. PhDr. Brigity Šimonovej, CSc. v podkladoch pre vymenúvacie konanie na profesora napísal: „Vo svojej pedagogickej činnosti dosahuje veľmi dobré výsledky, je tvorivá vysokoškolská učiteľka, odborne a metodicky dobře pripravená, so záberom na súčasné trendy prípravy učiteľov. Vďaka prepojeniu na prax prostredníctvom spolupráce s odbormi školstva v okresoch Banskobystrického kraja a Metodickým centrom v Banskej Bystrici, sú jej známe potreby praxe, ktoré vo svojej práci rešpektuje.“
2001 - 15. februára prezident Slovenskej republiky Rudolf Schuster odovzdal menovací dekrét profesorky v odbore teória vyučovania predmetov všeobecnovzdelávacej a odbornej povahy v špecializácii teória vyučovania na 1. stupni ZŠ.
- V Slovníku slovenských spisovateľov 20. storočia (Vydavateľstvo Spolku slovenských spisovateľov a Slovenská národná knižnica) spracoval autorský kolektív pod vedením Augustína Maťovčíka biograficko-literárne heslo literárnej historičky a metodičky Brigity Šimonovej (s. 438) podľa štruktúry: - priezvisko a meno autora; základná charakteristika; základné biografické údaje; životopisný prehľad o štúdiách, pôsobení a činnosti; prehľad a charakteristika literárnej tvorby; výberová literatúra o autorovi.

- V zborníku Slovo a obraz v komunikaci s dětmi: Humor ve světe dětí (sborník příspěvků z odborného semináře pořádaného katedrou českého jazyka a literatury s didaktikou PdF OU a Kabinetem literatury pro mládež, jazykové a literární komunikace KČJL PdF OU v listopadu 2001; uspořádali: Ing. Mgr. Radomil Novák, Mgr. Milena Rosová; vydala Pedagogická fakulta Ostravské univerzity) publikovala štúdiu Podoby humoru v súčasnej slovenskej rozprávke (s.22 – 24), v ktorej úvode napísala: „Podôb humoru v autorskej rozprávke existuje viacero – od situačnej komiky až po absurditu a nonsens. Autori využívajú tradične overené postupy alebo sa usilujú vtlačiť týmto postupom vlastnú originálnu pečať. Vybrala som si troch autorov, ktorí sa v priestore humorných rozprávok prejavili ako silné autorské osobnosti. Sú to Ľubomír Feldek, Július Satinský a Dušan Taragel. Spoločným znakom ich textov sú postmoderné postupy.“

2002 - Ako vedecká redaktorka a zostavovateľka pripravila na vydanie reprezentatívny zborník Pedagogickej fakulty ACTA UNIVERSITASTIS MATTHIAE BELII, už publikovaných prác pracovníkov PF UMB orientovaných na problematiku prípravy učiteľov na 1. stupni ZŠ a na prienik netradičných metód do vyučovania v základnej škole, v dvojjazyčnej verzii (slovensky a anglicky) pod názvom Perspektívy vzdelávania učiteľov 1. stupňa základnej školy (Future perspectives of elementary school teacher education), v ktorého úvode napísala: „Je zrejmé z príspevkov, že tvoriví pracovníci PF UMB si uvedomujú závažnosť zmeny spôsobu vyučovania. Zmeny nespočívajú iba v transfére nových poznatkov, no zároveň v prehodnotení a akceptácii postupov, ktoré boli efektívne aj v minulosti. Perspektívy vzdelávania vidia autori jednoznačne v takej príprave budúcich učiteľov, ktorá by garantovala ich schopnosť viesť žiakov v rámci zmenenej výchovy k sebariadenej výučbe.“ V zborníku uverejnila štúdiu Reflexia literárneho diela na 1. stupni základnej školy (s.37 – 50).

- Do publikácie Chalupkovo Brezno v pamäti 2 (zostavili: doc. PhDr. Ladislav Bartko, CSc., PaedDr. Matej Kán, PhDr. Anna Štulrajterová; vydal Organizačný výbor Chalupkovho Brezna) spomienkou a osobným vyznaním Chalupkovo Brezno mojej mladosti (s. 32 – 33), kde okrem iného uviedla: „Som rada, že táto súťaž pretrvala aj napriek tomu, že nie vždy sa dajú na výkony učiteľov uplatniť tie najvážnejšie umelecké kritériá, no iskra talentu sa objaví v dnes už naširoko rozvetvenej súťaži vždy a nejeden zo súťažiacich Chalupkovho Brezna sa etabluje v celonárodnej kultúre. To však nie je cieľom tejto súťaže, za dôležitejšie pre učiteľa považujem okúsiť na vlastnej koži tvorivé napätie, aby sme ho my, učitelia, vedeli nájsť, podporovať a podnecovať u žiakov, lebo tvorivý učiteľ môže odovzdať svojim žiakom práve tú iskru, ktorá sa potom môže rozhorieť a svietiť na vlastnej ceste.“

2003 - V zborníku Literárne tradície Banskej Bystrice (60. roky 20. storočia) (vydala Pedagogická fakulta Univerzity Mateja Bela v Banskej Bystrici; editori: Pavol Odaloš – Július Lomenčík) uverejnila príspevok pod názvom Stredoslovenský almanach 1964 (s. 27 – 30), v ktorého závere konštatovala, že „Stredoslovenský almanach bol pre viacerých autorov štartovacou plochou do hlbších priestorov literatúry. Nebol to iba súbor z náhodných aktivít, ale nepochybne prejav talentu v kultúrnom a podnetnom prostredí, akým Banská Bystrica v čase šesťdesiatych rokov minulého storočia bola.“

- V zborníku Slovenčina v menšinovom prostredí (materiály z medzinárodnej vedeckej konferencie Výskumného ústavu Slovákov v Maďarsku – Békešská Čaba, 16. – 17. októbra 2003; vydal Výskumný ústav Slovákov v Maďarsku) editorky Alžbeta Uhrinová a Mária Žiláková zaradili štúdiu Metódy rozvoja detského čitateľstva (s. 249 – 263), v ktorej úvode napísala: „Detské čitateľstvo v cudzom jazykovom prostredí je problémom, ktorý v sebe obsahuje viacero aspektov. Jednak je to myslenie v inom jazyku, než ten, v ktorom sa čítanie realizuje, s tým je spojené to, že žiak má často problémy s elementárnym porozumením textu. No bez

porozumenia sa sotva dajú realizovať ďalší čitateľský rozvoj v našom prípade v slovenčine. Nemôžeme oči zatvárať pred skutočnosťou, že slovenčina u Slovákov v Maďarsku je už v prevažnej väčšine jazykom cudzím.“ Preto ponúkla niekoľko osvedčených a overených metodických postupov při interpretácii literárneho textu s cieľom uľahčiť žiakovi cestu „pri čítaní textov v slovenčine“.

2004 - V zborníku vedeckých prác členov Katedry slovenského jazyka a literatúry Pedagogickej fakulty UMB Studia Slovaca (vydala Katedra slovenského jazyka a literatúry Pedagogickej fakulty Univerzity Mateja Bela Banská Bystrica; vedecký redaktor a zostavovateľ: Jozef Tatár) sa prezentovala štúdiou Interpretačná otvorenosť poézie pre deti (s. 171 – 176), v ktorom uviedla, že „ako základný problém školskej praxe v súvislosti s poéziou, je hľadanie hlbších významov, presnejšie filozofovanie nad básňou, nie iba unifikovaná cesta k jednotnej hlavnej myšlienke. Interpretačné činnosti s básnickým textom nepatria u väčšiny učiteľov k tým obľúbeným. V čom spočívajú príčiny tohto javu? Jednak je to v zlých návykoch v práci s umeleckým textom, jednak v epizácii interpretácie poézie, hlavne však v didaktickom stereotype.“ Preto v príspevku ponúkla svoje „poznámky o vstupe do poézie“, ktoré „nie sú návodom, sú iba jednou z ciest vstupu do básne. Vybrala som si texty Miroslava Válka, Ľubomíra Feldeka, Daniela Heviera, ktoré mi umožnili ukázať to, čo je za prvoplánovou, resp. „detskou“ interpretáciou – hľadala som ich hlbší zmysel, či už cez samotné posolstvo, alebo hlbší zmysel zdanlivo hravých prostriedkov. Hľadala som interpretačný kľúč, základnú sémantickú inštrukciu, resp. to, čo môžeme nazvať jako telo reči vedúce k duchu reči, teda použitie štruktúrnych prvkov vo vzťahu k významom.“

- V zborníku Život a dielo Rudolfa Schustera (materiály z vedeckého seminára ŽIVOT A DIELO RUDOLFA SCHUSTERA, ktorý sa konal 3. januára 2004 na pôde Univerzity Konštantína Filozofa v Nitre; vydal Spolok slovenských spisovateľov a Univerzita Konštantína Filozofa v Nitre; editor: prof. PhDr. Andrej Červeňák, DrSc.) sa prezentovala úvahami na tému Čitateľské reflexie nad cestopismi Rudolfa Schustera (s. 106 – 115), v ktorých „chcela vysvetliť motiváciu spracovania uvedenej témy“, pretože ako uviedla na záver, „aby sme mohli vyslovovať hodnotiace súdy, musíme sa usilovať pochopiť zámer autora a mať aj snahu bez rešpektu vstupovať do diela.“ A ďalej pokračovala: „Rudolf Schuster si zvolil cestu tvorcu literatúry faktu bez toho, aby pociťoval potrebu faktotvorby. Môže tak osloviť čitateľa a ponúknuť mu svoju cestu, svoje poznanie. Ak chceme, prijmeme ho, ale máme rovnaké právo dať prednosť iným pohľadom a inému spracovaniu.“

- Do publikácie 50 rokov vysokoškolského učiteľského vzdelávania v Banskej Bystrici a Pedagogická fakulta (vydala Pedagogická fakulta UMB v Banskej Bystrici; vedecký redaktor: prof. PhDr. Ľudovít Višňovský, CSc.) s polu s Ivanom Očenášom napísala príspevok o katedre slovenského jazyka a literatúry (s. 45 – 48).

- V Dejinách slovenskej literatúry III Cesty slovenskej literatúry druhou polovicou XX. storočia (Viliam Marčok a kolektív; vydalo Literárne informačné centrum) Zuzana Stanislavová s Viliamom Marčokom v kapitole „Vznik a premeny modernej literatúry pre deti a mládež“ pri hodnotení literárnej vedy o literatúre pre deti a mládež ju z banskobystrického centra výskumu detskej literatúry zaradili k „mladším bádateľom flklórnej a autorskej rozprávky“ s uvedením jej práce Žáner v pohybe (s. 412).

2005 - Podieľala sa na vypracovaní Slovníka slovenských spisovateľov pre deti a mládež (vydalo Literárne informačné centrum), v ktorom zostavovateľ a vedecký redaktor Ondrej Sliacky úvodom napísal, že „autorský tím Slovníka v podstate reprezentuje celú súčasnú odbornú komunitu zaoberajúcu sa interpretáciou detskej literatúry.“ Spracovala heslá: ANDRUŠKA, Peter (s. 16); DZURILLOVÁ, Elena (s. 72); HABOVŠTIAKOVÁ, Katarína (s. 107 – 108);

JURIGA, František (s. 149); REVAJOVÁ, Toňa (s. 285); ŤAŽKÝ, Ladislav (s. 349 – 350).
- V Slovníku slovenských spisovateľov pre deti a mládež (vydalo Literárne a informačné centrum; zostavovateľ a vedecký redaktor Ondrej Sliacky) spracovala Zuzana Stanislavová jej heslo (s. 324 – 325) ako literárnej teoretičky a metodičky a charakterizovala jej aktivity, z ktorých „jeden okruh predstavuje literárnokritické reflektovanie súčasnej slovenskej tvorby pre deti a mládež…Druhú oblasť tvoria didaktické otázky detskej literatúry, ktorým okrem časopisecky publikovaných štúdií venovala pozornosť v knižných prácach."
- Vydavateľstvo Kalligram v spolupráci s Ústavom slovenskej literatúry SAV vydalo druhé, prepracované a doplnené vydanie, v Kalligrame prvé, Slovníka slovenských spisovateľov (kolektív autorov pod vedením valéra Mikulu), ktorý podľa Valéra Mikulu z predhovoru „priniesol prepracovanú verziu prvého diela tohto druhu (…) vzhľadom na šírku autorského kolektívu slovník neponúka umelo zjednotený model slovenskej literatúry (…) takáto rôznosť, neskrývajúca sa za kvázi-autoritu neosobnej modifikácie, podáva v konečnom dôsledku objektívnejší obraz slovenskej literatúry …". Peter Cabadaj v recenzii Poznámky k ďalšiemu spisovateľskému slovníku poznamenal, že jednotlivé heslá „podávajú plastický a vysoko kvalifikovaný pohľad na pulzovanie slovenského literárneho života od jeho veľkomoravských čias až do konca roku 2004."
- V zborníku Chudoba – spoločenský problém súčasnosti (príspevky z vedeckej konferencie s medzinárodnou účasťou, Banská Bystrica, 11. november 2004; editori: doc. PhDr. Anna Žilová, PhD., doc. PaedDr. Anna Hudecová, PhD.) vydala Pedagogická fakulta Univerzity Mateja Bela v Banskej Bystrici) uverejnila štúdiu Chudoba v obraze detských protagonistov v slovenskej literatúre pre deti a mládež (s. 85 – 87), v ktorej sa venovala predovšetkým Bodenkovej tvorbe, ktorého knižky, ako uviedla v závere, „vystupujú nielen ako svedectvo, ale aj ako memento. Keby som mohla, tak by som dala obe Bodenkove knižky (pozn. Ivkova biela mať, Leto na Rovniach) prečítať súčasným politikom a vládcom, aby pri svojich rozhodnutiach dbali, aby nenastal čas, že sa rodiny a deti budú zosúvať do fyzickej a citovej chudoby. Do citovej chudoby sa môžu dostať nielen deti z chudobných rodín, ale často aj tie z prosperujúcich. Aj ony sú ohrozované ľahostajnosťou rodičov, ktorí na ne nemajú čas."
- 12. mája v priestoroch Štátnej vedeckej knižnice v Banskej Bystrici bola predsedníčkou odbornej poroty v umeleckom prednese prózy recitátorov I. – III. kategórie krajskej prehliadky Sládkovičova Radvaň. 13. mája v Dome misijného hnutia v Banskej Bystrici bola predsedníčkou odbornej poroty v súťaži recitátorov IV. a V. kategórie a divadiel poézie krajskej prehliadky Sládkovičova Radvaň.
V Bulletine Krajskej prehliadky v umeleckom prednese poézie a prózy I. – IV. kategórie a divadiel poézie (Stredoslovenské osvetové stredisko v Banskej Bystrici; zodpovedná redaktorka: Mária Palúchová, riaditeľka SOS) na otázku ako hodnotí úroveň umeleckého prednesu v rámci záujmovej umeleckej činnosti za posledných päť rokov všeobecne na Slovensku a konkrétne v našom kraji odpovedala: „Každý recitačný rok aj každá generácia recitátorov má svoje čaro, bývajú sice roky prázdnejšie i plnšie, no vždy, keď začneme tvrdiť, že všetko ide dolu vodou, sa ukážu nové „hviezdy" – talenty, ktoré to poprú. Zažiala som a videla toho sice dosť, ale stále mi zostala schopnosť tešiť sa z nového, aj keď je inakšie než to, čo bolo v minulosti. Vždy mám radosť z toho, že umelecký prednes ešte žije ako druh umenia, že sice nemusí oslovovať široké masy – ale aj to sa občas môže udiať, ale zostáva vstupom do intimity tých, ktorí majú básnické slovo radi. Je pravda, že najmä v radoch dospelých recitátorov to dosť preredlo, vytratili sa vysokoškoláci, ale aj ich život je dnes iný a viac než umeleckoveľnočasovým aktivitám sa venujú po sobotách a nedeliach privyrábaniu si na chlieb každodenný. Výnimky samozrejme sú."

- 28. septembra – 2. októbra bola členkou lektorského zboru pre detský prednes (spolu s Mgr. Eliškou Sadilekovou a Mgr. Jaroslavou Čajkovou) na 51. ročníku celoštátnej súťažnej prehliadky v umeleckom prednese poézie a prózy a v tvorbe divadiel poézie.
2006 - 5. mája v Dome slovenskej kultúry v Békešskej Čabe pri prezentácii najúspešnejších prác a vyhodnotenia súťaže Zo školských lavíc do života II., ktorú vypísal Výskumný ústav Slovákov v Maďarsku, pôsobila ako členka poroty II. a III. kategórie prác študentov stredných a vysokých škôl (spolu s PhDr. Máriou Barthovou Fazekašovou, CSc. z Rímskokatelíckej vysokej školy Jánosa Vitéza v Ostrihome a vedeckou pracovníčkou VÚSM PhDr. Annou Kováčovou). Cieľom súťaže, ktorá bola zameraná na vedecký výskum a spracovanie vplyvu slovenskej školy na absolventa, bolo o i., aby žiaci spoznali osobnosti, ktoré by mohli byť vzorom a aby napísaním slohovej práce objavili tvorivé dimenzie využitia nadobudnutých jazykových schopností a zručností. Vo svojom hodnotení zdôraznila, že „kritériá v určení poradia boli podobné ako v prvej kategórii, pričom v týchto kategóriách porota určila predbežné poradie už po písomnej časti. Pri ústnej prezentácii rešpektovali predovšetkým schopnosť vystupovať samostatne pred verejnosťou, suverenitu študenta, jeho úroveň ovládania jazyka tak, aby mal komunikatívnu funkciu.“
- V zborníku Mária Rázusová-Martáková spisovateľka a prekladateľka (zostavili: PhDr. Anita Huťková a Mgr. Kamila Brtková; vydala Matica slovenská – vydavateľstvo MS v spolupráci s Katedrou slovakistiky Filologickej fakulty Univerzity Mateja Bela v Banskej Bystrici) uverejnila svoj úvodný referát z rovnomennej vedeckej konferencie 11. mája 2005 pod názvom Prínos Márie Rázusovej-Martákovej do poézie pre deti (s. 5 – 13), v ktorom okrem iného uviedla, že „Mária Rázusová-Martáková právom patrí do zlatého fondu literatúry pre deti a mládež. Je to predovšetkým pre jej talent oslovovať detstkégo recipienta a vo svojej poézii odkrývať zázrak sveta okolo nás nielen pre detského príjemcu. Mnohé jej básne nesú v sebe závažné posolstvo, ktoré nemusí naplno odsnímať detský recipient. Zostáva mu však z neho potreba cesty a pohybu, potreba nehy a blízkych ľudí a predovšetkým mu autorka ponúka v esteticky hodnotnej podobe krásu básnického obrazu. Tento obraz je prítomný v jej básňach preto, lebo jej témou je svet v človeku a človek vo svete. Intimizuje vzdialené, aby podoprela hodnotu blízkeho.“

K vzťahu sémantických kategórií, pragmatických funkcií a priemernej dĺžky výpovede v ranej ontogenéze reči dieťaťa

JANA KESSELOVÁ, DANIELA SLANČOVÁ

Výskum vývinu jazykovej a komunikačnej kompetencie v ranom štádiu života dieťaťa nepatril a ani dnes nepatrí k dominantným sféram záujmu slovenskej lingvistiky. Hoci jestvuje niekoľko čiastkových sond do zvukovej, gramatickej, lexikálnej a štylistickej stránky rečového prejavu dieťaťa, komplexný a interdisciplinárny výskum nenarušenej rečovej ontogenézy detí hovoriach po slovensky sa dosiaľ neuskutočnil. Výskum sémantických kategórií a pragmatických funkcií v ranej ontogenéze (od narodenia do troch rokov veku dieťaťa) je súčasťou širšie koncipovaného výskumného projektu, zameraného jednak na obsah, formu a funkciu jazykovej komunikácie dieťaťa, jednak na prozodické javy a neverbálnu komunikáciu dieťaťa, a to z procesuálneho a interdisciplinárneho (lingvisticko-psychologicko-logopedického) zreteľa. Motivácia výskumu detskej reči je teoretickopoznávacia aj praktickoaplikačná. Empiricky overiteľný paradox, že „opis systému prirodzeného jazyka na základe metód systémovej lingvistiky je až ohromujúco komplikovaný, kým prirodzené osvojovanie si tohto systému prebieha ľahko, jednoducho“ (Dolník, 2005, s. 39), nás vedie k hľadaniu modelu rečovej ontogenézy a zákonitostí, ktoré sú v jeho základe. Získané poznatky chceme prezentovať aj v takej podobe, aby boli využiteľné na diagnostiku komunikačných schopností dieťaťa v ranom štádiu vývinu a predovšetkým na terapiu v logopedickej praxi.

Náš prístup k výskumu rečovej ontogenézy možno vymedziť atribútmi kvalitatívny, pozitívny a špecifický. Kvalitatívnosť prístupu vidíme v tom, že výskum je založený na dlhodobom (trojročnom) pozorovaní a zaznamenávaní komunikácie detí v prirodzenom a dieťaťu dobre známom rodinnom prostredí, ale aj v tom, že hľadáme také kvantitatívne ukazovatele (napr. priemerná dĺžka výpovede, frekvencia výskytu výpovede istej kategórie), ktoré sú spoľahlivým indikátorom kvalitatívneho stupňa rečovej ontogenézy. V zhode s piagetovským pozitívnym prístupom zisťujeme, čo dieťa v istom štádiu vývinu vo svojej rečovej produkcii už má, nie čo mu v porovnaní s rečou dospelého chýba. Inšpiračným zdrojom výskumu je síce model rečovej ontogenézy americkej logopedičky M. Laheyovej (Mikulajová – Horňáková, 1998; Fečková-Kapalková, 2002) a teoretickým zázemím systémová lingvistika a teória výpovedných aktov, ale v porovnaní s inšpiračnou bázou pracujeme na modeli rešpektujúcom špecifiká flektívneho typu slovenčiny a slovenského socio-kultúrneho kontextu. Teoretické východisko, vzťahujúce sa na jazykový systém a jeho realizáciu dospelými používateľmi, aplikujeme tiež špecifickým spôsobom, zohľadňujúcim procesuálnu stránku rečového vývinu.

Materiálovým základom výskumu sú audiovizuálne záznamy komunikácie dieťaťa s dospelými a ich prepisy štandardným transkripčným systémom CHAT pre program CHILDES (www.childes.cmu.edu). Z pôvodných záznamov na videopáskach VHS sme vytvorili archív nahrávok na DVD-nosičoch. To nám umožňuje paralelnú prácu s transkriptom aj audiovizuálnym záznamom, čo je pri analýze výrazne situačne determinovanej komunikácie dieťaťa nevyhnutné. Výsledky tejto štúdie vychádzajú z longitudinálnych záznamov dvoch detí – Janky a Martinka – v rozmedzí 18 až 23 mesiacov, teda zo šiestich hodinových záznamov každého dieťaťa (hodinová nahrávka komunikácie dospelých s dieťaťom predstavuje 1 200 – 2 200 výpovedí).

Rámcovo povedané, v tejto časti výskumu nás zaujíma, o čom dieťa hovorí, prečo to hovorí a aké prostriedky pritom používa. Pri hľadaní odpovede na prvú otázku (o čom dieťa hovorí?) výpoveď analyzujeme na elementárne a zovšeobecnené (a predpokladáme, že

aj univerzálne) sémantické kategórie, ktoré predstavujú v jednotlivých štádiách vývinu už „vyplnené miesta na mape detskej mysle“. Vychádzajúc zo systému sémantických kategórií M. Laheyovej, z analýzy autentickej rečovej produkcie detí a z tradície domácej lingvistickej terminológie, dospeli sme k súboru 19, pre ranú ontogenézu relevantných a postačujúcich sémantických kategórií:

sémantická kategória	**príslušný príklad je vyznačený kurzívou**
predmetnosť	*mama*, *toto*, *vu* (vlak), *tato* da, *toto mama*,
činnostnosť - činnosť so zmenou miesta - činnosť bez zmeny miesta	 *odišiel*, *vyšiel*, *spadol*, *lietaj* *čítam*, kde *hopa*?, tak *papaj*
existenciálnosť	*je*, *nie je*, kde *je*, *bol* tam, čo to *je*
rezultatívnosť	*nó*, *ták*, *už* ide
rekurencia	*ešte*, *ešte* štvorčeky
lokalizovanosť	*hore*, *dolu*, *tu*, *tam*, *von*, *tu* po (tu polej), *tu* dá, *na deku*, *kde*?, *na záchodíku*
temporálnosť	*teraz* ideme na druhú (stranu)
vonkajší stav	*chladno*, *tma*, *opretý*
vnútorný stav a zmyslová skúsenosť	tu *bolí*, *videli sme*, *počula som*, *zbadal*
špecifikácia	*malý*, *veľký*, *stredný*, *modrý*, *takýto*
modalitnosť (možnostná, povinnostná, vôľová, schopnostná, dovolenie)	*musíme*, *nemôžeme*, Janka *chce*, *nejde* (nemožno, nedá sa)
komunikácia	*rozprávali sa*, *hovorí, povedal*
kognícia	*spoznám*, *zabudla som*, *pomýlila som sa*
posesívnosť	*má*, *nemá*, Janka *má*, *môj* dom maličký, *Jankina*, *Gastonov, svoj*
prospechovosť	*pre Janu*, keksík *Marienke*, *tatovi*, ukážeme *si* traktorík, dám *ti*
postojovosť	*áno*, *nie*, *dobre*, *akurát*, *asi*
účelovosť/kauzálnosť	*na umývanie*, *na papanie, prečo*?
kvantitatívnosť a intenzifikácia	*dva*, *jedna* noha, *druhá* noha, *veľa*, *veľmi*
relačnosť (adičná, temporálna, kauzálna...)	*nepatria*, *aj* Janka, *ako* somárik, nemôžeme na balkónik, *lebo* tam fúka

Pri hľadaní odpovede na otázku prečo dieťa niečo hovorí skúmame jeho elementárny komunikačny zámer. Prostredníctvom neho sa realizuje pragmatická funkcia výpovede. Pragmatická funkcia je zameranie hovoriaceho v určitom úseku komunikačnej udalosti na realizáciu určitého komunikačného zámeru. Výpoveď môže mať jednu komunikačnú funkciu alebo komplex komunikačných funkcií (KF). Ak je vo výpovedi prítomný komplex KF, vtedy rozoznávame:

- základnú KF: plní najdôležitejšiu úlohu, je bázovým pragmatickým konštituentom daného segmentu (výpovede); základná KF sa vo výpovedi realizuje aj vtedy, keď ide o prítomnosť jednej KF;
- sprievodnú KF: sprevádza základnú KF, navrstvuje sa na ňu, je sprievodným pragmatickým konštituentom daného segmentu (výpovede);

- kombinovanú KF: KF sú natoľko rovnocenné, že sa nedá s istotou určiť, ktorá je základná a ktorá sprievodná.

Systematika pragmatických funkcií detskej reči je utváraná vývinom, preto sa v jej rámci reflektujú špecifické kategórie, ktoré nie sú v zhode s doterajšími typológiami platnými pre reč dospelých (porov. napr. Ninio et al., 1994). Ad hoc (na našej úrovni vývinu) možno hovoriť o nasledujúcich typoch pragmatických funkcií:

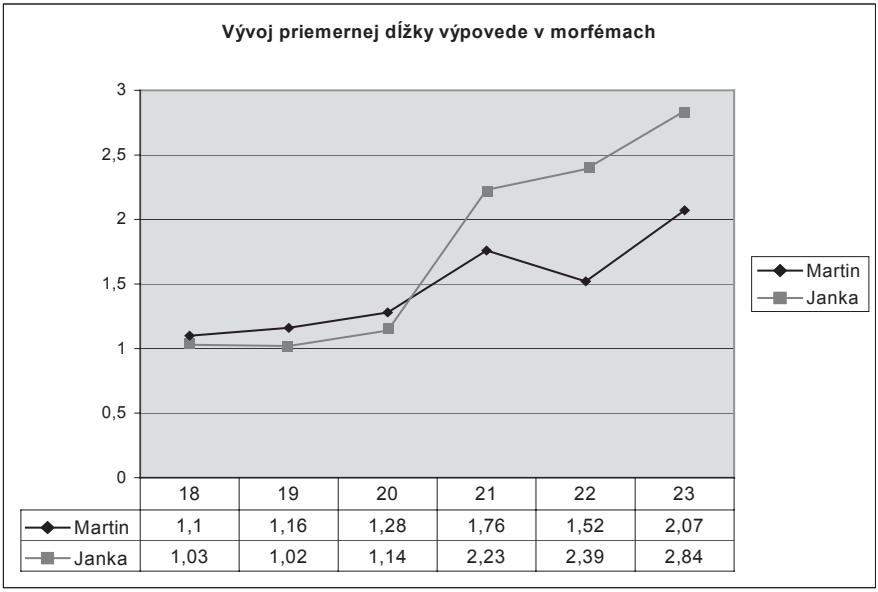
Referenčné (vyjadrujúce informácie relatívne samostatne)	**Operatívne (regulujúce správanie komunikačného partnera)**	**Diskurzívne (týkajúce sa verbálnej činnosti)**
informačné konsituačná informácia (vrátane pomenovania vecí) kosituačná informácia úmysel, vôľa ***rutiny*** (textové [sylabické, písmenkové], číslicové, socializačné) predstieranie (v rámci hry) expresívne emócie (pozitívne al. negatívne citové a duševné stavy hovoriaceho, žartovanie) ***postojové*** súhlas s činnosťou nesúhlas s činnosťou protest, odmietanie, údiv	Výzva na vykonanie činnosti, resp. úsilie dosiahnuť predmet varovanie naliehanie upozornenie	***odpoveď*** konsituačná kosituačná (adekvátna vzhľadom na kontext +; neadekvátna vzhľadom na kontext–) ***potreba informácie*** (otázka) ***postojové*** (postoj k verb. činnosti partnera) súhlas, nesúhlas protest, odmietanie, údiv spresnenie imitácia verb. výpovede partnera oprava vlastnej výpovede alebo verbálnej výpovede partnera

Už bežné pozorovanie komunikácie detí ukazuje, že stupeň rečovej ontogenézy, a to ani pri nenarušenom vývine reči, nie je jednoznačne determinovaný chronologickým vekom dieťaťa, hoci práve oň sa materiálovo nepodložené opisy vývinu detskej reči najčastejšie opierajú.

J. Rybár (2005, s. 86) uvádza, že obdobie 18 – 30 mesiacov je etapou dvojslovných výpovedí a telegrafickej reči, reči bez ohýbania a bez predložiek, a že dospelú štruktúru viet dieťa dosahuje okolo 4 rokov. Podľa J. Brierleyho (1996, cit. podľa J. Palenčárovej, 2005/06, s. 151) sa podmet, prísudok a predmet v jednoduchých vetách objavuje v troch rokoch. Ako vidno, uvádzané údaje v literatúre sa značne rozchádzajú. Naše výskumy vychádzajúce z autentického materiálu prinášajú tiež výrazne odlišné zistenia. Od 21. mesiaca Janka tvorí trojslovné, štvorslovné aj súvetné výpovede. Ohýbanie slov sa začína objavovať od 20. mesiaca, od 21. mesiaca pribúdajú predložkové spojenia na vyjadrenie prospechovosti (pre Nanu, pre Gastona) a lokalizovanosti (na hlavu, na deku); od 22. mesiaca používanie predložkových spojení prudko narastá (v postieľke, vo vani, do koša, do domčeka, na druhú, na bicyklíku, na záchodíku). Táto vágnosť vo vymedzovaní vývinových stupňov, prirodzene, neposkytuje teoretické východisko ani pre diagnostiku, ani pre terapiu narušenej komunikačnej schopnosti detí.

Ako spoľahlivejší indikátor rečovej ontogenézy sa ukazuje priemerná dĺžka výpovede (PDV) dieťaťa meraná v morfémach. Preto výskum zameraný na sémantické kategórie a pragmatické funkcie usúvzťažňujeme s morfematickou dĺžkou výpovede a stanovujeme si nasledujúce

hypotézy: 1. koeficient PDV nie je priamo úmerný chronologickému veku dieťaťa; 2. kvantitatívny ukazovateľ PDV je indikátorom kvalitatívneho stupňa rečovej ontogenézy; 3. rovnaká PDV v rozdielnom chronologickom veku detí znamená rovnaký kvalitatívny stupeň rečovej ontogenézy (to znamená výskyt zhodných komunikačne dominantných sémantických kategórií a pragmatických funkcií, ako aj gramatických prostriedkov na ich vyjadrenie).
1. Z každej hodinovej nahrávky dialógu Janky a dialógu Martina v rodinnom prostredí v zhodnom chronologickom veku 18 – 23 mesiacov sme vybrali vzorku 100 výpovedí a tú sme podrobili špecifickej, na výskum rečovej ontogenézy adaptovanej morfematickej analýze. PDV dvoch skúmaných detí zobrazuje graf.



	18	19	20	21	22	23
Martin	1,1	1,16	1,28	1,76	1,52	2,07
Janka	1,03	1,02	1,14	2,23	2,39	2,84

Hodnoty PDV demonštrujú, že v rečovej ontogenéze sa striedajú obdobia „pokojnejšieho“ vývinu so zlomovými etapami. V prvých troch sledovaných mesiacoch je PDV Martina vyššia, v 20. mesiaci sa PDV Martina a Janky vyrovnávajú a potom nastáva prudký nárast PDV v rečovej produkcii Janky. Hodnoty PDV ani u zdravých detí s nenarušeným vývinom reči nie sú v zhodnom chronologickom veku zhodné. Vývin PDV nie je priamočiary, ani priamo úmerný chronologickému veku dieťaťa. Chronologický vek je vágny a nespoľahlivý indikátor stupňa rečovej ontogenézy, teda nevhodný na stanovenie medzníkov vo vývinových štádiách rečovej ontogenézy.
2. Všimnime si súvzťažnosť medzi kvantitatívnou hodnotou PDV a kvalitou rečovej produkcie, chápanou ako súhra osvojených sémantických kategórií, pragmatických funkcií a formálnych prostriedkov používaných na ich vyjadrenie. Vzhľadom na rozsah príspevku v tejto časti pôjde o ilustratívny náčrt, nie o komplexnú analýzu problému. Výberovo porovnáme kvalitatívny stupeň rečovej ontogenézy Janky vo východiskovom 18. mesiaci (PDV=1,03) a v 21. mesiaci života, ktorý je z hľadiska PDV u Janky zlomový (PDV=2,23).
Na vývinovom stupni, v ktorom PDV=1,03, polovicu všetkých Jankiných výpovedí tvoria mnohoznačné slová a sémantická kategória predmetnosť. Mnohoznačné slová sú komplexné,

sémanticky nediferencované výrazy (napr. výraz ďu možno v situácii chápať ako tu je druhý, chcem druhý, chcem dať dole, podaj mi druhý, daj dole). Reprezentujú ich jednoslabičné alebo reduplikované výpovede (dodo, ďoďo, popo, papa, ďaďa). Pre sémantickú nevyhranenosť a komplexnosť mnohoznačné slová môžu viesť k nedorozumeniam medzi dieťaťom a dospelými a ku konfliktnej komunikácii. (Napr. Janka povie dó a pritom kladie korbáč na zem, čo mama sprevádza slovom dole a babka chce druhý. Mama pomáha Janke odložiť korbáč, babka jej ponúka druhý. Na obe reakcie Janka reaguje ostrým odmietnutím.)
Ako prvá sa z komplexných mnohoznačných výpovedí vyčleňuje kategória predmetnosť, zastupujúca svet konkrétnych vecí a bytostí, ktoré dieťa obklopujú. Druhú polovicu výpovedí predstavujú komunikačne menej využité kategórie postojovosť (dominuje nesúhlas a odmietnutie nad súhlasom), činnostnosť (vo forme imitácie prvej hlásky alebo slabiky, o = otvoriť), lokalizovanosť (s protikladmi tu – tam; ho – do(du)/hore – dolu), špecifikácia (protiklad v(ve) – ma/veľký – malý) a rezultatívnosť (no, nó, ták ako signál ukončenosti). Ojedinele vznikajú prvé dvojslovné výpovede (tato da = tatovi dám – tu po! = tu polej). Z hľadiska pragmatických funkcií sú na tomto vývinovom stupni dominantné výpovede s mnohoznačnou (komplexnou) pragmatickou funkciou, imitácie (výpovede, ktoré sú „čistým“ opakovaním časti výpovede dospelého bez ďalšej pragmatickej funkcie) a konsituačné výpovede (výpovede, ktorými dieťa slovne sprevádza práve prebiehajúcu činnosť alebo spontánne pomenúva predmety, s ktorými narába).
Kvantitatívny nárast PDV na hodnotu 2, 23 neznamená len nárast počtu morfém vo výpovedi, ale aj podstatnú zmenu v sémanticko-formálnej i funkčnej stránke detskej výpovede. Mnohoznačné slová celkom ustúpili a namiesto nich je detská výpoveď tvorená špecifickými sémantickými kategóriami. Komunikačne dominantné sú ontogeneticky najstaršie kategórie (predmetnosť, činnostnosť, lokalizovanosť, špecifikácia), ktoré prešli dvojakým vývinom: zväčšil sa počet aktívne používaných reprezentantov týchto kategórií a súčasne sa zdokonalila ich formálna stránka. V kategórii predmetnosť sa rozšíril okruh používaných substantív o pomenovania vecí, ktoré nie sú súčasťou aktuálnej komunikačnej situácie (prechod od konsituačnej ku kosituačnej predmetnosti). K základnému pomenovaciemu tvaru pribúda predložkový aj bezpredložkový akuzatív (Nanu, po motýľa) a bezpredložkový inštrumentál (dedom, tatom, motýlikom). Kategória činnostnosť sa rozšírila o slovesá pohybu a v priebehu 4 mesiacov sa z imitovaných prvých vokálov alebo slabík slovies tvarovo sformovala podoba 1. os. sing. aj pl. prézenta (čítam, ideme), 3. os. sing. a pl. préterita (odišiel, vyšiel, spadol), imperatívu (lietaj, postraš) a infinitívu (otvoriť, písať). Sémantická kategória lokalizovanosť sa obohacuje o príslovky (domov, preč) a najmä o „zárodky“ budúcich predložkových spojení substantív, slúžiacich na pomenovanie miesta (Janka imituje predložkové spojenia po dospelých alebo dopĺňa tvar substantíva, keď dospelý vysloví predložku: Je opretý o? – Postieľku.). Sémantická kategória špecifikácia sa „zjemňuje“, keď ku krajným členom opozície malý – veľký pribúda prostredný člen (stredný), elatív (malilinký) a názvy farieb (na modrej, na bielej, červenou). Prvýkrát sme zachytili individuálne privlasťňovacie adjektíva (Jankina, Gastonova, macíkove). Tieto štyri sémantické kategórie (predmetnosť, činnostnosť, lokalizovanosť, špecifikácia) sú súčasne dominantnými zložkami dvojslovných (tu hapa, teraz mama, čo povedal?), trojslovných (letí malý motýlik, tu macík býva), štvorslovných (Gaston nie je ešte tu) a dokonca aj súvetných výpovedí s „dospelou“ syntaktickou štruktúrou (nemôžeme na balkónik, lebo tam fúka vetrík – nič tu nie je, iba Janka malá tu je).
Zmenila sa i kvalita výpovedí z hľadiska ich pragmatickej štruktúry: pragmaticky polyfunkčné a imitatívne výpovede ustúpili takmer úplne a popri ontogeneticky starších výpovediach s konsituačnou informáciou sa výraznejšie uplatňujú adekvátne odpovede na konsituačné

otázky (Kde dáme písmenko, Janička? – Tu dáme); adekvátne odpovede na kosituačné otázky, ak je odpoveďou pomenovanie bytosti, ktorá je dieťaťu blízka a s ktorou sa mu spája nedávnominulý zážitok (Kde išiel Gaston? – Domov. – A s kým išiel? – Dedom. – A s kým ešte? – Babou.); výzvy (poď, tu hapaj, teraz mama, lietaj) a otázky (Kde hopá? Čo povedala? Čo je to?). Zhrnujúco možno povedať, že vývinový posun „zasiahol" všetky tri typy pragmatických funkcií (ikonickú, operatívnu aj diskurzívnu).

Analýza autentického materiálu potvrdila, že za kvantitatívnym prírastkom PDV (o hodnotu 1,2) sa skrýva výrazný kvalitatívny skok v komunikačnej schopnosti a že kvantitatívny ukazovateľ PDV je zároveň indikátorom kvalitatívneho stupňa rečovej ontogenézy.

V prospech tohto tvrdenia hovorí nielen vývin jednotlivých sémantických kategórií a pragmatických funkcií, ale aj vnútorný vývin každej z kategórií a funkcií. Spojitosť medzi PDV, ako kvantitatívnym ukazovateľom, a vývinovým posunom sémantickej kategórie demonštrujeme na príklade kategórie špecifikácia. Ak sú medzi hodnotami PDV neveľké rozdiely (1,03 – 1,02 – 1,14), medzi gramatickými prostriedkami vyjadrenia sú minimálne rozdiely, typ výpovede i dominantné pragmatické funkcie sú rovnaké. Pri výraznej zmene PDV sú kvalitatívne posuny prekvapujúco nápadné (porov. PDV=1,14 a PDV=2,23). Vývinovú postupnosť zachytávajú nasledujúce tabuľky.

PDV	**1,03**	**1,02**	**1,14**
Gramatické prostriedky vyjadrenia	*v/ve – ma* (*veľký*/*malý*) *ňodo* (*modrý*) imitatívne: *o* (*orechový*)	*čovo* (*červený*)	intenzívnejšia imitácia: *ká* (*krásny*), *se* (*zelený*), *ho* (*horký*)
Typ výpovede	jednoslovné	jednoslovné	jednoslovné
Pragmatické funkcie	imitácia odpoveď/konsituačná/adekvátna konsituačná informácia	ako v predchádzajúcom prípade	ako v predchádzajúcom prípade

PDV	**2,23**	**2,39**	**2,84**
Gramatické prostriedky vyjadrenia	*veľký/malý*, názvy farieb v inštrumentáli *stredný*, *malinký* ind. privl adj.: *Jankina*, *macíkove*, *Gastonov*	*žltý*, *biely* čisto vzťahové adj.: „*bakšanska*" (babka)	*oranžový* deiktická špecifikácia: *taký*, *do tohto*, *do svojho*
Typ výpovede	dvojslovné: *veľký bubak*, *hodinky tatove* trojslovné: *letí malý motýlik* súvetie: *nič tu nie je iba Janka malá tu je*	štvorslovné: *sloník tu dobre papá*	päťslovné: *aj ja počujem dáky vláčik*
Pragmatické funkcie	ústup imitácie odpoveď/konsituačná/adek. konsituačná informácia	ako v predchádzajúcom prípade	Odpoveď/kosituačná/ adekvátna

Ilustratívna ukážka zároveň potvrdzuje, že vývin sémantickej, formálnej (a pragmatickej – doplnila J. K.) stránky detskej výpovede predstavuje dve protichodné tendencie (porov. Vygotskij, 2004, s. 114 – 115). Kým formálna stránka výpovede sa vyvíja od časti k celku (od jednoslovných výpovedí k súvetiam, neskôr k naratívam až k monológu v skupine); vývoj sémantickej a pragmatickej stránky je opačný – od celku k častiam (od mnohoznačných slov a pragmaticky polyfunkčných komplexných výpovedí k diferencovaným sémantickým kategóriám a špecifickým pragmatickým funkciám).

3. Z predchádzajúceho záveru vyplýva naša tretia hypotéza: rovnaká PDV v rozdielnom chronologickom veku detí znamená rovnaký kvalitatívny stupeň rečovej ontogenézy (to znamená výskyt zhodných komunikačne dominantných sémantických kategórií a pragmatických funkcií, ako aj gramatických prostriedkov na ich vyjadrenie).

Na overenie tejto hypotézy sme porovnali stupeň rečovej ontogenézy Janky a Martina v čase, keď dosiahli približne rovnakú hodnotu PDV (u Martina 1,16 v 19. mesiaci; u Janky 1, 14 v 20. mesiaci). Analýza sémantických kategórií v rečovej produkcii oboch detí poukazuje na zhodný kvalitatívny stupeň vývinu. Viac ako polovicu všetkých používaných sémantických kategórií predstavuje u oboch detí rovnaký inventár typov – predmetnosť, činnostnosť a sémanticky neanalyzovateľné výpovede (ide o výpovede, ktoré si dieťa osvojuje ako hotové celky, ako „prefabrikáty“, ale netvorí ich aktuálne v spontánnej reči, napr. onomatopoje zvieracích zvukov, texty pesničiek, riekaniek, pomenúvanie písmen). V kategórii predmetnosť u oboch detí pri hodnote PDV 1,14/1,16 po prvý raz pozorujeme kosituačnú predmetnosť (obe deti na tomto vývinovom stupni začínajú pomenúvať aj veci alebo osoby, ktoré nie sú súčasťou aktuálneho tu a teraz). Obidve deti okrem základného tvaru začínajú používať bezpredložkový akuzatív feminín (Janka: au/hlavu; Martin: naťku/náušnicu, kameju/kameru, kamku/kvetinku). Spoločným znakom kategórie činnostnosť u oboch sledovaných detí je fakt, že popri pomenúvaní vlastnej činnosti 3. os. sing. (Janka hopa, papa) sa po prvýkrát objavuje použitie 1. osoby singuláru (dám, dupam). Obe deti v tomto štádiu začínajú produkovať dvojslovné výpovede, v ktorých jedným elementom je buď kategória predmetnosti, lokalizovanosti, alebo činnostnosti. Aj štruktúrne ide u oboch detí o veľmi podobné až identické výpovede typu kde je?, tu je, tam je, tam mama, tam baba, tam Maťko, tam havo. Spoločným menovateľom vývinu pragmatických funkcií pri takmer zhodnej PDV (1,14/1,16) je ústup pragmaticky polyfunkčných výpovedí a imitácie, preferencia pragmatických funkcií konsituačná informácia, odpoveď na konsituačnú otázku a výzva. U oboch detí sa zhodne začínajú objavovať prvé adekvátne odpovede na kositaučné otázky (odpovede vyžadujú oživenie minulej skúsenosti dieťaťa, aktuálna komunikačná situácia neposkytuje oporu pri tvorbe odpovede, napr. Čo ste robili včera so Sonkou? – Hai (=hrali sme sa). Kde išla Soňa? – Ďomo(=domov). Prvý raz sa u oboch detí objavila otázka, vzťahujúca sa na veci (otázka Čo je to? je v začiatočnom štádiu vývinu: u Janky v nerozvinutej podobe čo?+gesto ukázania na predmet; u Martina ako výsledok imitácie).

Aj ilustratívny výber kvalitatívnych vlastností detskej výpovede na zhodnom stupni PDV potvrdzuje hypotézu, že rovnaká PDV korešponduje s rovnakým kvalitatívnym stupňom rečovej ontogenézy.

Záver. Potvrdenie hypotéz pokladáme za argument podporujúci predpoklad, že PDV ako exaktne stanoviteľný kvantitatívny ukazovateľ je odrazom kvalitatívneho stupňa vývinu rečovej ontogenézy dieťaťa. Presnejšie a jednoznačnejšie vymedzuje dosiahnutú úroveň rečového vývinu než chronologický vek dieťaťa. Naším cieľom je vypracovať vývinový model rečovej ontogenézy po slovensky hovoriaceho dieťaťa s nenarušeným vývinom, chápaný ako postupnosť sémantických kategórií, pragmatických funkcií a gramatických prostriedkov na

ich vyjadrenie. Výsledky deskripcie mienime predložiť aj v takej podobe, aby slúžili na diagnostiku stupňa rečového vývinu a na stanovenie terapie v prípade narušeného vývinu. Psychologickým východiskom tejto predstavy je Vygotského koncepcia zóny najbližšieho vývinu a efektívneho učenia, uskutočňujúceho sa v jej medziach.

Literatúra

Dolník, Juraj. 2005. Jazykový systém ako kognitívna realita. In: Jazyk a kognícia. Editori: J. Rybár – V. Kvasnička – I. Farkaš. Bratislava: Kalligram, s. 39 – 83.

Fečková- Kapalková, Svetlana. 2002. Vytvorenie modelu vývinu jazykových schopností po slovensky hovoriacich detí na základe Laheyovej teórie. Dizertačná práca. Bratislava: Pedagogická fakulta Univerzity Komenského. 130 s.

Kapalková, Svetlana – Bónová, Iveta. – Mikulajová, Marína – Slančová, Daniela. 2004. Priemerná dĺžka výpovede ako ukazovateľ ontogenézy reči. In: Slovenčina na začiatku 21. storočia. Editorka: Mária Imrichová. Prešov: FHPV PU v Prešove, s. 67 – 77.

Mikulajová, Marína – Horňáková, Katarína. 1998. Laheyovej model vývinu reči a jeho využitie v ranej diagnostike. In: Logopaedica. II. Zborník Slovenskej asociácie logopédov. Zostavil V. Lechta. Bratislava: Vydavateľstvo Liečreh Gúth, s. 72 – 86.

Ninio, A. – Snow, C. E. – Pan, B. A. – Rollins, P. R.1994.: Classifing communicative acts in children´s interactions. Journal of Communicative Disorders, 27, 2, s. 157 – 187.

Palenčárová, Jana. 2005/06. Analýza vývinu detskej reči ako východisko pri rozvíjaní komunikačných zručností. Slovenský jazyk a literatúra v škole, roč. 52, 5 – 6, s. 150 – 155.

Rybár, Juraj. 2005. Vývin jazyka u dieťaťa – vrodené verzus získané. In: Jazyk a kognícia. Editori: J. Rybár – V. Kvasnička – I. Farkaš. Bratislava: Kalligram, s. 84 – 103.

Vaňková, Irena. 2005. Člověk ve světě a v jazyce. In: Vaňková, I. – Nebeská, I. – Římalová-Saicová, L. – Šlédrová, J.: Co na srdci, to na jazyku. Praha: Univerzita Karlova v Praze Nakladatelství Karolinum, s. 37 – 91.

Vygotskij, Lev Semionovič. 2004. Psychologie myšlení a řeči. Výber, úvodné slovo a komentár J. Průcha. Praha: Portál. 135 s.

Motivácia vlastných mien slovenských kvetinárstiev

VIEROSLAVA LEITMANOVÁ

M. Imrichová v článku K niektorým slovotvorným tendenciám logoným (2002, s. 225) vyjadruje názor, že k rozširovaniu slovnej zásoby slovenčiny nepochybne prispieva aj tvorba pomenovaní firiem a obchodov – logoným. Logonymami nazývame mená firiem, obchodných jednotiek a výrobno-obchodných spoločností. V pomenovacom procese si autor zámerne volí pomenovací motív i jazykové spracovanie, pričom významne pôsobí reklamná, estetická a charakterizačná funkcia. V lokalite Bratislava a okolie sme v Zlatých stránkach našli 61 názvov kvetinárstiev, v ktorých si všímame motiváciu menom majiteľa, druhovým označením, menami kvetov, ako aj použitie anglických slov a akroným. Termín akronymum definuje M. Imrichová (2002, s. 22) ako skratku pomenovania utvorenú zo začiatočných hlások alebo slabík, kým abreviatúrou je skratka v písme, čiastočné vypísanie slova.

V súlade s tvrdením, že „kompozitá v slovnej zásobe súčasnej slovenčiny predstavujú výrazný dynamický jav“ (J. Horecký – K. Buzássyová – J. Bosák a kol., 1989, s. 229), medzi skúmanými názvami sme objavili aj pomenovania, ktoré sme zaradili do skupiny akroným, lebo len pri niektorých sme dokázali dešifrovať ich význam, kým motivácia zvyšných je pre nás naďalej nejasná (Taimp, Roko kvety, Curel, Alvex, Livo, Autronic, Fleurop, Aimea com, Istroreal). Slovo Kasia majitelia vysvetľujú ako druh korenia, škorica. Toto slovo pre nich zároveň vyjadruje spojenie hovorového slova sia (vo význame dovi, čau, ahoj, ešte sa uvidíme, ktoré je motivované anglickým spojením I´ll see you later.) a prvých dvoch začiatočných písmen krstného mena majiteľky (Katarína). Názov môžeme slangovo čítať ako K sia [ká sía]. Barimex je zložené zo slabiky im (import), ex (export) a slovného základu bar, ktorý je odvodený od priezviska majiteľa (Barcaj). Slovo Marianum je motivované menom Panna Mária, hoci podľa latinského slovníka (J. Špaňár, 1962, s. 387) tento tvar môžeme preložiť ako Máriov nie Máriin, teda privlastňuje obchod rímskemu rodu Marius; Horteum menom kvetu hortenzia. Komunikačný charakter okrem mien Kasia, Barimex, má aj názov Kvety pre vás, ktorý okrem informácie, že v tomto obchode sa predávajú kvety, oslovuje čitateľa nápisu, že práve on je potencionálny zákazník, pre ktorého sú kvety určené. Rovnakú významnú úlohu z komunikačného hľadiska má aj farba Green art, Green design a kvetinárstvo Modrá ruža. Farba spolu s vôňou spolupôsobí na estetickom dojme z kvetov. Z tohto dôvodu práve farba pôsobí na predstavivosť kupujúceho, ktorý si zvláštnu farbu (netradičná farba ruží – modrá ruža) a príjemnú farbu zelene (green v angličtine zelená) spojí s predajňou kvetov. Autor logonyma Green art – Kvetinové dekorácie oproti sebe kladie anglický a slovenský variant názvu, čoho výhodou je zrozumiteľnosť pre našincov i cudzincov. Vhodnejšie by bolo, keby namiesto „zelené umenie“ bol použitý doslovný preklad „flower decoration“. Práve označenie „zelené umenie“ alebo „green art“ však ponúka zákazníkom hlavolam, ktorý ich môže zlákať navštíviť obchod.

M. Imrichová si v knihe Logonymá v systéme slovenčiny (2002) všíma aj komunikačný aspekt logoným v zozname firiem Zlaté stránky, kde poukazuje na vyčlenenie tej spoločnosti z radu (Aletakaj), ktorá oproti spoločnostiam obsahujúcim v názve odkaz na predmet ich činnosti (projektová činnosť – Projekt, Consulting, Arch studio, Archicomp, Arching, Ateliér, Chemoprojekt, Stavoprojekt), zákazníka informuje o kvalite a rýchlosti ponúkaných služieb.

Slovo flóra nachádzame šesťkrát v rôznych kombináciách (Art flora, Flora exotika, Floramarket, Flormarket, Floriana). Veľký slovník cudzích slov (2000, s. 387) vysvetľuje flóru ako súbor rastlinných druhov na určitom geograficky vymedzenom území, rastlinstvo, vegetáciu. V rímskej mytológii bola Flóra bohyňou kvetov, na ktorej počesť sa konali veľké slávnosti. Slovo art alebo ars má význam umenie, market trh alebo obchod. Najfrekventovanejšie (26 názvov) podľa početnosti

je druhové pomenovanie kvetinárstvo, v jednom prípade bol uvedený aj plurál kvetinárstva. Základom názvu obchodu je slovo kvet. Podstatné meno kvety používajú autori v piatich prípadoch, jeden raz v latinčine (flos), trikrát ako prídavné meno (sieň, dekorácie, stánok). Raz sme zachytili slovo zahradníctvo v slovenčine a raz v angličtine (garden). Druh obchodu rozlišuje označenie veľkoobchod (3) a maloobchod (1). V logonyme Jana – veľkoobchod – maloobchod okrem uvedenia týchto popozít identifikačnú funkciu plní krstné meno Jana.
Veľmi často sa v názvoch uvádzajú mená majiteľov (22). V 8 prípadoch za priezviskom nasleduje krstné meno. V štyroch prípadoch je súčasťou názvu priezvisko (Jakab, Kováčiková, Kulla, Švardová). Raz sa vyskytuje úradná forma krstné meno a priezvisko, v dvoch názvoch je v logonyme osamotené krstné meno a jedenkrát priezvisku a krstnému menu predchádza krstné meno, ktoré sa od spomínanej skupiny odčleňuje pomlčkou. Podobne to je aj v pomenovaní Reichertová Rita – Rita kvety. Jedno logonymum obsahuje iba priezvisko a druhové pomenovanie Kvety Benkovská. Menami historických osobností (Pálfy, Semiramis) sú motivované len dva názvy. Jeden raz je názov vytvorený kombináciou mena kvetu a začiatočných písmen priezvisk troch majiteliek (M. P. T. Snežienka podľa majiteliek: Iveta Mrázová, Anna Pytlová a Soňa Tonkovičová). Názvy kvetinárstiev sú motivované týmito menami kvetov: snežienka (2), kamélia, nezábudka, slamienka, orchidea, ruža a modrá ruža, ktoré sú v ženskom rode. Menej známe sú pomenovania amarylis, dianthus, bellis, iris a rhapis, ktoré majú mužský rod. Ako vidíme z týchto logoným, prevahu majú záhradné kvety. Najobľúbenejšími sú ruža a snežienka. Vo Veľkom obrazovom atlase rostlin od F. A. Nováka (1970) sa môžeme dozvedieť, že kamélia japonská je ozdobná kvetina pestovaná v skleníkoch, ktorá dostala meno na počesť brnenského rodáka Juraja Kamela. Slamienka (latinsky helichrysum bracteatum) sa používa pri vytváraní sušených kytíc, lebo jej kvety ani po uschnutí nestrácajú farbu. Amarylis je obľúbenou izbovou kvetinou, ktorá pochádza z Peru a kvitne skoro na jar. Dianthus barbatus je latinský názov klinčeka fúzatého, ktorý sa často pestuje na záhradách. Iris je latinské označenie kosatca. Bellis je taktiež súčasťou latinského mena kvetiny nazývanej sedmikráska chudobka. Rhapis excelsa je druh palmy, ktorú k nám doviezli z Číny.
Desať názvov (Flormarket, Floramerket, Best – Mário Vrana, kvetinárstvo Passage, Art flora – Šípošová Cecília, Alvex garden, Green art – Kvetinové dekorácie, Green design, Elefant – umelé kvety, Flos Slovakia, s.r.o.) tvoria cudzie slová market (2), best, passage, art, garden, green, elefant, slovakia a v jednom prípade je logonymum ozvláštnené slovom exotika (Flora exotika), ktoré mu dodáva, rovnako ako cudzie slová, zahraničnú, cudzokrajnú príchuť.
Prostredníctvom tejto malej vzorky sme určili niekoľko spoločných znakov názvov kvetinárstiev v Bratislave a jej okolí. Mnohé zo spomínaných logoným sú kontextové synonymá (napr. flóra, záhrada, kvety), lebo pomenovávajú a opisujú rovnaký tovar, ktorým sú kvety. Zhlukmi písmen a rôznymi kombináciami slov, ktorých hlavnou úlohou je upútanie zákazníka a utkvenie názvu obchodu v jeho pamäti, hrajú majitelia so zákazníkom percipientom jazykovú hru.

Literatúra

HORECKÝ, Ján – BUZÁSSYOVÁ, Klára – BOSÁK, Ján a kol.: Dynamika slovnej zásoby súčasnej slovenčiny. Bratislava : VEDA, 1989, s. 229.
IMRICHOVÁ, Mária: K niektorým slovotvorným tendenciám logoným. In.: Slovenská reč, 67, 2002, č. 4 – 5, s. 225 – 234.
IMRICHOVÁ, Mária: Logonymá v systéme slovenčiny. Prešov : Prešovská univerzita v Prešove, Fakulta humanitných a prírodných vied, 2002, 142 s.
NOVÁK, František A.: Veľký obrazový atlas rostlin. Praha : ARTIA, 1970.
ŠALING, Samo – IVANOVÁ-ŠALINGOVÁ, Mária – MANÍKOVÁ, Zuzana: Veľký slovník cudzích slov. Bratislava – Veľký Šariš : Vydavateľstvo SAMO, 2. vydanie, 2000, s. 387.
ŠPAŇÁR, Július: Latinsko – slovenský slovník. Bratislava : Slovenské pedagogické nakladateľstvo, 1962, s. 387.

Kognitívne procesy pri tvorbe právnych noriem

EVA ČULENOVÁ

Úvod

Tvorba právnych noriem nie je jednoduchý proces, pretože prebieha viacerými štádiami. Samotnému štylizovaniu vety v zákone a jej materializovaniu v podobe písanej formy zákona predchádza celý rad fáz výberu relevantných celkov z reality, ich spracovávanie a kombinovanie podľa potrieb danej spoločnosti. Na začiatok by sme intuitívne mohli predpokladať, že proces tvorby zákona by mohol prebiehať na tejto osi:

objektívna skutočnosť → výber z objektívnej skutočnosti → psychický obsah → jazykové stvárnenie → zjednodušenie formalizáciou

V našom príspevku nás teda zaujímajú mentálne procesy súvisiace s:

a) prijímaním určitých vstupov z prostredia,
b) so selekciou týchto vstupov,
c) vplyv týchto vstupov na kognitívny systém organizmu,
d) ich spracovávanie v kognitívnom systéme, vytváranie prototypov situácií (pretože v našom prípade nám ide predovšetkým o vytváranie prototypov situácií a ich riešenie),
e) procesy myšlienkovej a jazykovej formalizácie týkajúce sa výstavby zákona, generalizácia, usudzovacie postupy.

Naznačené teda upriamuje pozornosť na výsledky kognitívnych vied. Preto bude najprv potrebné ozrejmiť naše chápanie základných pojmov: kognície, mentálnych procesov, mentálnych reprezentácií, významov, ale v súvislosti s našou témou aj vzťah kognitívnych vied k logike a opodstatnenosť spolupráce kognitívnych vied s logikou.

Nasledovať bude naše chápanie situácií v zákone – teda vytváranie prototypov situácií, čomu predchádza spôsob myslenia v organizme, ktorý je priamo spojený s činnosťou mozgu. V súvislosti s analýzou vytvárania prototypov situácií a ich riešení bude potrebné pozastaviť sa pri spôsoboch usudzovania a priraďovania významov k jednotlivým relevantným javom. Za relevantné javy v našom prípade považujeme všetky javy týkajúce sa vytvárania zákona, teda právne situácie, možnosti jednoznačného označovania denotátov/ extenzií (osôb, majetku a pod.). Spoločným menovateľom uvádzaných javov je teda myseľ.

1. Kognícia a jej dimenzie

Podobne ako M. Takáč budeme pod pojmom kognícia chápať „ ... všetky procesy, ktorými sú zmyslové vstupy transformované, ukladané, vyvolávané a používané.“ (Takáč, 2006) Avšak je namieste upozorniť aj na „tradičné“ Gärdenforsovo chápanie kognície ako výpočtu manipulujúceho so symbolmi, pričom sa za príklady symbolového prístupu považujú formálne modely založené na logike (Šefránek, 2002) J. Šefránek charakterizuje kogníciu ako „...interaktívny, evolutívny a nedeterministický výpočet.“ (Šefránek, 2002)

Pojem mentálne procesy je pomerne zložitý, na tomto mieste sa uspokojíme s jeho jednoduchým chápaním: sú to všetky procesy myslenia, ktoré prebiehajú pri spracovávaní impulzov a informácií. J. Šefránek (2002) rozlišuje mentálne procesy a významy, pričom významy považuje za obsahy kognície. O významoch budeme hovoriť v tomto článku ďalej. Pod pojmom mentálna reprezentácia sa teda chápu obsahy kognície, tie sú vytvárané z významov. Palmer (Takáč, 2006) delí reprezentácie na vlastné (podobajú sa na to, čo reprezentujú) a nevlastné (musí k nim existovať pravidlo). M. Takáč uvádza dva druhy reprezentácií: vyvolané (zastupuje niečo, čo je aktuálne prítomné v súčasnej externej situácii organizmu) a oddelené (zastupujú objekty alebo udalosti, ktoré nie sú prítomné ani spustené ničím z nejakej nedávnej situácie). (Takáč, 2006) Podľa J. Šefránka teda budeme chápať mentálne reprezentácie oddelene

od významov, pretože (a práve v právnom jazyku je tento problém veľmi dôležitý). Významy sú podľa J. Šefránka „externé vzhľadom na naše mentálne procesy“, avšak ako budeme hovoriť v nasledujúcej časti, nechápeme ich oddelene od fyziologickej činnosti mozgu.

Problém definovania pojmu mysle stále rezonuje v odborných polemikách. Vyskytujú sa viaceré názory: podľa E. Gála (2002, s. 36) klasická umelá inteligencia hovorí o mysli ako o skladisku mentálnych stavov nadobudnutých interakciami s prostredím alebo komunikáciou s inými ľuďmi; kognitívni psychológovia presvedčivo dokazujú, že ľudská myseľ začína svoj život vybavená mnohými špecifickými znalosťami a dispozíciami. „Ľudský mozog nie je homogénnou sieťou neurónov, ale má svoju anatómiu, ktorá je geneticky špecifikovaná podobným spôsobom ako anatómia tela. Orgány mysle (moduly) sú geneticky projektované pre rôzne mentálne činnosti, podobne ako sú ruky, nohy alebo obličky geneticky projektované pre rôzne somatické činnosti.“ (Gál, 2002, s. 36) Z tohto názoru vychádzame aj v našom článku, pričom ho rozširujeme o ďalšiu úvahu. (Súvisiace diskutované otázky o determinácii mysle vrodenými faktormi a sociokultúrnym prostredím na tomto mieste vynechávame.) Ľudská myseľ je výsledkom doteraz ešte dostatočne neprebádanej činnosti mozgu – kooperácie mozgových častí, neurónových dráh a ich máp modifikujúcich sa na základe individuálnych skúseností, asociačných dráh. Ľudské myslenie chápeme (hoci to nemožno na tomto mieste a ani v tomto čase overiť) ako výsledok fyziologických, biochemických a bioelektrických procesov v mozgu. Mohli by sme trochu polemizovať s početnými názormi (pozri štúdiu E. Gála, 2002, s. 39), že žiadny stroj nikdy nebude schopný fungovať ako ľudský mozog, pretože mu chýbajú napr. emócie, myšlienky, názory. Nakoľko totiž detailne nie je fungovanie a zloženie ľudského mozgu preskúmané, nemôžeme ho porovnávať s niečím iným. Je však dokázané, že napr. niektoré emócie a psychické stavy vznikajú (nad)produkciou určitých hormónov, takisto niektoré reakcie, dokonca aj myšlienky súvisia s konkrétnou neurónovou mapou, pričom aktivizácia neurónových spojení môže viesť ku vzniku nových neurónových spojov, k učeniu sa a pod. (Bližšie pozri štúdiu E. Gála, 2002 a práce Ľ. Beňuškovej). Predpokladáme teda, že všetky procesy percepcie externých javov sú spracovávané v organizme, aj informácie z nich i z interného prostredia organizmu sú spracovávané mozgovou činnosťou, podobne je mozgová činnosť zapojená aj pri expedovaní daných (spracovaných) informácií. To znamená, že celé myslenie, vedomie, emócie, stavy a nálady sú fyziologického charakteru a aktívna činnosť ľudského mozgu sa prejavuje aj pri samotnej formalizácii myšlienok. Tá prebieha na báze myšlienkových (logických) operácií. Uvedený názor je spoločným menovateľom všetkých komponentov postupov načrtnutých v našej schéme.

2. Selekcia z objektívnej skutočnosti

Podľa E. Paulinyho (Pauliny, 1981, s. 8) z objektívnej skutočnosti si podávateľ urobí osobný výber a k nemu zaujme svoj modálny postoj. Modálny postoj sa zaujíma súčasne s osobným výberom a oba javy sú od seba závislé. Výsledkom tohto procesu je psychický obsah.

Na človeka pôsobia z externého prostredia rôzne faktory, ktoré môžu (ale aj nemusia) vyvolať určité reakcie. Primárne reakcie vznikajú bezprostredným reagovaním receptorov (napr. keď priložíme ruku na horúcu žehličku, následne ju hneď odtiahneme), ale iné reakcie na podnety sú podľa J. Šefránka (2002) sprostredkované a modifikované obrazom, pričom oddeľuje od seba pojmy obraz a plán. Obraz (presvedčenia, poznania) obsahuje často alternatívy, plán je zasa založený na výbere cieľov. Človek si teda všíma okolie na základe svojich individuálnych skúseností, poznatkov a presvedčení, ktoré predtým vytvorili v jeho mozgu tzv. skúsenostné mapy. Ak sa tvorcovia zákonov teda snažia vytvoriť určité pravidlá správania sa, musia najprv urobiť správny výsek z reality, teda postihnúť také situácie, ktoré sa môžu/ mohli stať. A to sa deje na základe určitého, v mysli dopredu stanoveného plánu. Avšak organizmus je

pri selekcii aktívny, teda selektuje tie podnety, ktoré sú pre neho zaujímavé a dôležité, a to v závislosti od svojich skúsenostných máp.

3. Psychický obsah, reprezentácie a priraďovanie významov

Podľa J. Šefránka (2002) organizmus vykonáva nejaké správanie v prostredí, pretože organizmy disponujú určitými mentálnymi reprezentáciami a majú nejaké potreby a ciele. Organizmus, prostredie a reprezentáciu spájajú určité relácie:

a) Organizmus prijíma z prostredia nejaké vstupy a priraďuje im možné významy v reprezentácii.

Tieto významy a reprezentácie môžeme označiť aj ako psychický obsah. Avšak v tomto bode sa organizmus stretáva s viacerými možnými problémami:

- pre človeka sú rozlíšiteľné iba určité vstupy, niektoré vstupy (hoci môžu byť v našom prípade relevantné) si daný človek nevšime. Ak sa tvorí istý zákon, je potrebné obsiahnuť všetky dostupné podnety (nemáme na mysli fyzické, ale sociálne podnety), čo je však zhoršené tým, že tvorcovia sa priamo nenachádzajú v danom prostredí, o ktorom rozhodujú, ale do ich spracovávania informácií zasahuje pamäť.
- Uvedené naznačuje, že tvorcovia sa nachádzajú v inom čase a v inom priestore než situácia, o ktorej rozhodujú, to obmedzuje aj množinu vstupov, ktoré by za iných okolností bolo možné registrovať.
- V súvislosti so selekciou týchto vstupov môže dôjsť k vyselektovaniu irelevantnej časti.
- Určitým javom nemusí byť priradený správny, presný alebo jednoznačný význam – to tiež závisí od skúsenostných máp a asociačných spojení.

Priraďovanie významov

Predpokladáme, že významy a mentálnu reprezentáciu v zhode s kognitívnou štruktúrou organizmu (zaraďujeme sem aj biologické zložky) majú aj iné organizmy než človek. Ďalej predpokladáme, že určitý vstup z externého (ale aj z interného) prostredia organizmu vyvoláva určitý psychický obsah a mentálne reprezentácie. Významy však nestotožňujeme ani s objektmi reality ani s mentálnymi reprezentáciami. (Problematiku definície významu na tomto mieste vynechávame, pretože bola dostatočne analyzovaná v dostupných prácach.) Tu sa môže každý používateľ jazyka stretnúť s ďalšími problémami: Okrem odlišnej selekcie reality môže byť ten istý objektívny jav prostredníctvom mentálnej reprezentácie interpretovaný v mysli každého človeka odlišne, pričom jednej a tej istej reprezentácii môže byť zároveň pridelený odlišný význam. Napr. pojem právnická osoba je pomerne rôzne interpretovaný, pretože v zákone sa vyskytuje kruhová definícia s logickou chybou. (pozri Občiansky zákonník a Obchodný zákonník). To však v praxi môže spôsobiť škody. Práve v právnom jazyku sa však vyžaduje maximálna jednoznačnosť a presnosť pridelených významov. Tá je možná rôznymi spôsobmi, napr. aj cez sprievodné definície výrazov. Pri tvorbe definícií je však potrebné ovládať základy logiky a vyhnúť sa logickým chybám. Významy v zákonoch je teda potrebné podrobiť analýzam logického charakteru – na to môže stačiť napríklad predikátová alebo intenzionálna logika. Teda sa zavedú možné svety a dostatočne sa určí štruktúra objektov, a to v čase aj v možnom priestore. V oblasti významov právnych výrazov je však vhodné neobísť ani kognitívnu sémantiku, pretože tá sa zaoberá aj prototypom vecí.

b) Vytváranie prototypov situácií

Právny jazyk je zložitý jav aj preto, že neoperuje s konkrétnymi denotátmi, ale len s extenziami (množinami objektov) a s prototypmi situácií, ktoré však zastupujú konkrétne situácie vyskytnuté v bežnej praxi. Avšak je jasné, že vytvoriť prototyp situácie je veľmi zložitý proces, pretože konkrétnu situáciu tvoria konkrétne denotáty, konkrétne prostredie, a to v konkrétnom čase a priestore.

Prototyp situácie vnímame ako model (schému), ktorá je vytváraná univerzálnymi vlastnosťami spoločnými s rôznymi podobnými situáciami prebiehajúcimi v podobnom prostredí.
Gärdenfors v súvislosti s týmto problémom zavádza pojem konceptuálneho priestoru, ktorý je určený množstvom dimenzií. Niektoré z nich sú vrodené (tie, ktoré sa spájajú so zmyslovým vnímaním), iné dimenzie sú získané v priebehu prirodzeného života organizmu a vytvorením neurónových skúsenostných máp. Dimenzie vytvárajú mnohorozmerný priestor s mnohými bodmi v ňom. Každému indivíduu zodpovedá jeden bod s n-ticou hodnôt. Medzi bodmi v tomto priestore je možné definovať určitú vzdialenosť a na jej základe definujeme aj podobnosť (prípadne aj odlišnosť) medzi bodmi. (Šefránek, 2002) Takýmto spôsobom je v právnom jazyku možné vytvárať aj prototypy situácií. Predtým je však potrebné dôkladne si identifikovať pojmy a definovať významy.
Prototypy situácií sa teda vytvárajú na základe správnej a dôkladnej selekcie z reality, pričom sa berú do úvahy všetky oddelené reprezentácie (avšak ideálna by bola prítomnosť vyvolaných reprezentácií, pretože v skutočnej praxi sa pracuje s imaginárnymi situáciami), následne sa javom pridelia jednoznačné a presné významy (ktorých relevantnosť sa logicky preskúma) a nakoniec sa určia podobnosti a odlišnosti medzi jednotlivými konkrétnymi situáciami. Veľmi dôležité je však stanoviť si aj konkrétne a presné rozlišovacie kritérium. J. Šefránek (2002) definuje rozlišovacie kritérium ako „... funkciu do čiastočne usporiadanej množiny a táto množina má maximum (alebo nejakú podmnožinu maximálnych prvkov).“ Takto môžeme identifikovať aj prototyp, pripomíname však, že kvôli presnosti by bolo vhodné aplikovať aj kritérium podobnosti.
Nasleduje jazykové stvárnenie a zjednodušenie formalizáciou.

4. Jazykové stvárnenie a myšlienková formalizácia

Na externalizáciu mysleného slúži jazyk. Jazyk sa chápe ako systém znakov. Už sme vyššie hovorili o zabezpečení jednoznačnosti a presnosti významov. Odtiaľ už nie je ďaleko k materializácii psychických obsahov. Podľa M. Takáča je dôležitým rozmerom jazyka gramatika symbolov, teda spôsob skladania z jednoduchých symbolov zložité výrazy. Ide teda o kompozičný systém, ten je zároveň generatívny, pretože používatelia môžu vytvárať nové kombinácie znakov, ktoré predtým neboli naučené. (Takáč, 2006)
Nebudeme sa na tomto mieste zaoberať gramatikou jazyka, pretože táto oblasť je dostatočne analyzovaná. Chceme však poukázať na spôsob výstavby právneho textu.
Na začiatok uvedieme Takáčove komunikačné systémy z hľadiska evolúcie:

Tabuľka 1 **Komunikačné systémy** (Takáč, 2006)

	Samostatné prvky	Kompozícia	Gramatika
Vyvolané reprezentácie	**Typ 1** Zvieracie signály	**Typ 2** Včelie tance	**Typ 3** 0
Oddelené reprezentácie	**Typ 4** Jednoslovný jazyk	**Typ 5** Protojazyk	**Typ 6** Plný jazyk

Typ 1 – väčšina komunikačných systémov zvierat, používajú sa iba signály
Typ 2 – vyskytujú sa zriedkavo, včely majú podľa výskumov „slovník“ prezentovaný pohnutím zadnej časti tela, takže kombinácia výrazov vyzerá ako tanec. „Slovník“ je veľmi obmedzený, ale jeho výrazové prostriedky možno kombinovať. Reprezentácie sú vyvolané.
Typ 3 – ešte nebol objavený
Typ 4 – založený na používaní samostatných ikôn alebo symbolov (napr. systém dopravných značiek)

Typ 5 – oddelené reprezentácie, kompozícia symbolov, ale žiadne gramatické prvky, je to akýsi medzistupeň medzi jednoslovným a plným jazykom (disponujú ním napr. deti vo veku 18 – 24 mesiacov, cvičené ľudoopy, pidgin jazyky, tzv. vlčie deti a pod.)
Typ 6 – úplný prirodzený jazyk

Právny jazyk (alebo jazyk v zákonoch) však nemôžeme dôsledne chápať ako prirodzený jazyk, pretože v prirodzenom jazyku sa vyskytujú početné javy homonymie, synonymie, živo reaguje na podnety z meniacej sa reality, často dochádza k nedokonalej a nepresnej štylizácii viet a pod. Keďže zákony z praktických dôvodov vyžadujú maximálnu presnosť a jednoznačnosť výrazov (o nich sme už hovorili) a ich spojení, vety v zákonoch sú budované na princípoch logiky, teda vystupujú ako logické výroky, ktorých pravdivosť by sa mala dať verifikovať. To znamená, že psychické obsahy a ich jazykové stvárnenie musia prejsť ďalším postupom, a to formalizáciou. V tomto prípade sa využíva aparát logiky.

Právna norma sa skladá z troch častí: z hypotézy (situácia, ktorá vznikla v dôsledku spoločnosťou nedohodnutého správania sa); dispozície (všeobecný regulatív riešenia) a sankcie (možný dôsledok hypotézy). Z toho dôvodu pri jej koncipovaní a pri „vtesnaní" psychického obsahu do jazykovej formy a do formy právnej normy dochádza k usudzovaniu. Podľa J. Šefránka (2002, s. 234) tvorba a analýza syntakticky správnych a jednoznačných viet a významov si vyžaduje vyvinuté hypotetické myslenie, schopné generovať relevantné hypotézy, prípadne ich revidovať. Pri usudzovaní však často dochádza k omylom, pretože ľudia majú tendencie „skákať rovno k záverom", pretože vidia, čo v danej situácii platí. To znamená, že detailné, postupné usudzovanie sa v bežnom živote obchádza, avšak to býva hlavnou príčinou chybného záveru.

Samotné usudzovanie je komplikovaný a široký jav, my berieme v prípade koncipovania právnych noriem do úvahy logické usudzovanie.

Medzi základné metódy usudzovania v oblasti tvorby právnych noriem patrí predovšetkým logická dedukcia. Pri detailnom a dôkladnom dodržaní ich postupu by napokon nemalo dochádzať k mylným záverom a malo by sa nájsť len jedno riešenie situácie. Práve na to je vhodné využívať pri tvorbe právnych noriem logiku.

Logické usudzovanie

Deduktívne usudzovanie je výrazne prítomné v právnom jazyku preto, že je založené na nemožnosti nájsť protipríklad, na možnosti presne pokryť sémantický definovaný vzťah vyplývania a pomocou neho v každom možnom svete môžeme získať z pravdivých predpokladov pravdivé závery, pričom úlohou logiky vo všeobecnosti je špecifikovať vyplývanie jednej vety z množiny viet a navrhnúť metódu, ako to verifikovať (Šefránek, 2002, s. 239).

Základnými komponentami vety sú indivíduové mená (jazykové výrazy označujúce jednotlivé indivíduá univerza), ich intenzie (v širokom význame ich význam) a ich deskripcie (opisy).

Predikáty sú nepostrádateľné jazykové výrazy formulujúce tvrdenia o indivíduách. T. j.: indivíduám sa pripisuje určitá vlastnosť, prípadne sa v nich konštatuje, že konkrétne indivíduá sú v určitom vzťahu. Pr.1: N. je prezident SR. (Tento pojem nemožno stotožňovať s gramatickým termínom predikát!)

Poznáme **a) predikáty 1. rádu** (Pr. 1) alebo **b) predikáty 2. rádu/ viacerých rádov** (vzťahujú sa na vlastnosti vlastností alebo vzťahy vzťahov. Pr. 2: Obraz X je symetrický.

Ďalej ich delíme na **a) jednoargumentové**: pr. 3: X spieva; **b) dvojargumentové*:*** pr. 4: X spieva slovenskú hymnu a **c) viacargumentové.**

V právnom jazyku sú veľmi dôležité verifikácie pravdivosti daných výrokov. **Výroky** chápeme ako výrazy, ktoré sa vyznačujú tým, že môžu byť pravdivé alebo nepravdivé. Ide

o oznamovacie vety (opytovacie a rozkazovacie nie sú výrokmi). Môžu byť **a) atomárne** (jednoduché, pr. 5.: Každý prezident SR je Slovák.) alebo **b) zložené** (molekulárne, vznikli pomocou výrokových spojok: pr. 6: Ak dlh zanikol, tak podmienky boli splnené.). Podľa P. Cmoreja molekulárne (zložené) výroky sú výroky tvorené z atomárnych (jednoduchých) výrokov pomocou výrokových spojok. „Výrokové spojky sú podľa logickej gramatiky jednoduché výrazy, ktoré v istom zreťazení s určitým počtom výrokov či výrokových výrazov – ich argumentov – utvárajú nové výroky alebo výrokové výrazy.“ (Cmorej, 2001, s. 56) Výrazy sa členia na vlastné (nesynkategorematické) a nevlastné (synkategorematické). Vlastné výrazy sú jednoduché výrazy, ktoré niečo denotujú alebo signifikujú, napr. vlastné mená indivíduí; nevlastné výrazy sú jednoduché výrazy, ktoré 1. nič nesignifikujú, nedenotujú a nenadobúdajú nijaké hodnoty, ale 2. v určitom zreťazení s vlastnými výrazmi utvárajú zložené výrazy, ktoré už niečo signifikujú, denotujú a nadobúdajú určité hodnoty – sú to väčšinou logické spojky (napr. a, ak – tak, vtedy a len vtedy, keď, ...). (Naším cieľom nie je prezentovať analýzu viet v zákonoch, ak by to čitateľa zaujímalo, môže sa pozrieť: Čulenová E.)

Záver

V príspevku sme sa snažili bližšie analyzovať procesy myslenia, ktoré predchádzajú vlastnej formulácii právnej normy. Pre prehľadnosť sme definovali základné pojmy, pristavili sme sa aj pri stále diskutovanej téme ľudská myseľ. Pre pochopenie našich ďalších analýz sme vyjadrili k tejto téme názor, že ľudská myseľ funguje len na fyziologickej báze.

Vychádzali sme z intuitívnej hypotézy, že formulácii právnej normy predchádzajú tieto štádiá:

1. Selekcia z reality: človek selektuje na základe svojich skúseností a záujmov, avšak je potrebné postihnúť všetky možné alternatívy situácií.
2. Vytvoriť prototypy situácií – právna norma totiž neoperuje s konkrétnou situáciou s konkrétnymi aktérmi, ale iba s ich extenziami, množinami, preto je potrebné správne vytvoriť prototyp.
3. Vytvorenie psychického obsahu – základným problémom je priradiť mentálnej reprezentácii adekvátny a jednoznačný význam.
4. Formalizovať jazyk tak, aby bola zabezpečená nemožnosť ďalšej než jednej interpretácie danej vety. Tu sme ukázali nevyhnutnosť použiť logický aparát.

Literatúra

- CMOREJ, Pavel. 2001: Úvod do logickej syntaxe a sémantiky. Bratislava: IRIS 2001, 142 s.
- ČULENOVÁ, Eva: Typy implikácií a ich opodstatnenosť v slovenských zákonoch. Stavba slovenskej legislatívnej vety. 2005. In: Česká a slovenská slavistika na počátku 21. století (Stav – metodologie – mezinárodní souvislosti). Brněnské texty k slovakistice VIII., s. 39 Ed.: Pospíšil, I. – Zelenka, M. – Zelenková, A., Ústav slavistiky Filozofické fakulty Masarykovy univerzity, Brno 2005, 361 s.
- GÁL, Egon: Filozofia mysle a kognitívne vedy. In: RYBÁR, Ján – BEŇUŠKOVÁ, Ľubica – KVASNIČKA, Vladimír. 2002: Kognitívne vedy. Bratislava: Kalligram 2002, 357 s.
- PAULINY, Eugen. 1981: Slovenská gramatika. Bratislava: Slovenské pedagogické nakladateľstvo 1981, 323 s.
- RYBÁR, Ján – BEŇUŠKOVÁ, Ľubica – KVASNIČKA, Vladimír. 2002: Kognitívne vedy. Bratislava: Kalligram 2002, 357 s.
- ŠEFRÁNEK, Ján. 2002: Kognícia bez mentálnych procesov. In: RYBÁR, Ján – BEŇUŠKOVÁ, Ľubica – KVASNIČKA, Vladimír. 2002: Kognitívne vedy. Bratislava: Kalligram 2002, 357 s.
- http://www.fmph.uniba.sk/~takac/ 49 s., 22. august 2006

Ikonickosť a symbolickosť v poetickom jazyku

ĽUBOMÍR KOVÁČIK, MARTIN KRATOCHVÍL, MICHAL ŠEDÍK

Známa Peirceova klasifikácia znakov hodnotí jazykový znak ako symbolický, teda arbitrárny. Takýto znak býva stavaný do opozície k ikonickému znaku, podobajúcemu sa na to, čo označuje. Hoci je toto hodnotenie jazykového znaku nesporné a dominuje už od antických čias, predsa rovnako dlho existuje i myšlienka jazyka, ktorý by mal ikonický charakter.

V Platónovom dialógu Kratylos diskutuje Sokrates s Kratylom a Hermogenom o správnosti mien a o ich vzťahu k pomenovanému, Hermogenes je presvedčený o arbitrárnosti pomenovania: „Nijaká jednotlivá vec nemá totiž svoje meno od prirodzenosti, ale každá ho má z používania a zo zvyku tých, ktorí si naň zvykli a používajú ho“ (Platón, 1990, s. 581). Kratylos presadzuje názor o existencii jediného správneho mena, ktoré musí vystihovať podstatu pomenovanej veci. Na Sokratovu otázku, či „meno je akési napodobenie veci“, odpovedá: „Celkom iste“ (Platón, 1990, s. 632). Sokrates napriek tomu, že je náchylný dať za pravdu Kratylovi, necháva problém otvorený: „Takisto aj mne samému sa páči, že podľa možnosti mená majú byť podobné veciam. Ale bojím sa, aby, ako hovorí Hermogenes, toto priťahovanie podobnosti naozaj nebolo namáhavé a aby sme neboli nútení pre správnosť mien brať na pomoc i tento hrubý prostriedok, dohodu“ (Platón, 1990, s. 639).

Kratylova túžba po tom, aby slovo zrkadlilo pomenované, je večná. Eco (2001) odvolávajúc sa na Cortiovú hovorí o Danteho myšlienke o existencii všeobecných princípov tvorby dokonalého jazyka, ktoré existovali za Adamových čias, keď bola tvorená lingua adamica, a ktoré sa neskôr po babylonskej veži stratili. V období renesancie sa objavili snahy o vytvorenie jazyka, ktorý by veci navrátil do pôvodného stavu, v ktorom by existovala zhoda medzi „modi essendi“ a „modi significandi“ (termíny U. Eca, 2001). Výrazom Danteho snáh v tonto smere bola „vulgaris illustris“ – jeho vlastný básnický jazyk. Dostávame sa teda k obraznosti jazyka, ktorý má touto svojou vlastnosťou eliminovať nedostatky symbolického jazykového znaku.

Výrazom snahy o podobnosť pomenovania s vecou je aj metafora. Metafora ako hlavný reprezentant trópov je výrazom snahy o ikonickosť, ktorá sa uplatňuje hlavne v básnickom jazyku, kde je poetizácia najvyššia. Istá miera poetizácie sa môže vyskytnúť aj v hovorovom a publicistickom štýle, tu sa však po metafore siaha predovšetkým z praktických príčin. Metaforické pomenovania, ktoré vznikli v textoch štýlu odborného, publicistického a hovorového, majú tendenciu lexikalizovať sa (s výnimkou detských metafor), metafora umeleckého textu sa naopak usiluje byť stále novou. Prináša novosť výrazu i odhalenie nových pohľadov na veci. Práve táto vlastnosť ju robí neobyčajne príťažlivou, takže sa tento trópus všeobecne považuje za jednu z najcharakteristickejších čŕt poézie (hlavne lyriky) a býva mu prisudzovaná úloha ústredného nervu básne.

Termíny ikonickosť a obraznosť nielen implikujú, ale i zdôrazňujú vizuálnu podobnosť označujúceho a označovaného. Aj keď túto podobnosť v žiadnom prípade na čisto vizuálnu neredukujú, predsa vizuálna podobnosť funguje ako základný typ podobnosti. Podobnosť môže mať rôzny charakter a najširšie môže byť vymedzená ako podobnosť skúsenosti, ktorú má tvorca metafory s oboma fenoménmi – s tým, ktorý pomenúva, i s tým, z ktorého pomenovanie preberá. Lakoff, G. a Johnson, M. (2002, s. 17) píšu, že „podstatou metafory je chápání a prožívání jednoho druhu věci z hlediska jiné věci“.

Metafora text tvorený symbolickými znakmi ikonizuje, ale zároveň úplnú ikonizáciu znemožňuje. Metafora dostáva text do styčných polôh s obrazom. Percepčná vizualizácia patrí medzi podstatné zložky podieľajúce sa na estetickom, ale i myšlienkovom efekte metafo-

ry. Táto vizualizácia však zostáva nezavŕšená a realizuje sa len pri istých charakteristických zložkách vehicula. Ak básnik vytvorí metaforu „plást domoviny“ (Rúfus, Ohník na hrebeni), privádza percipienta k vizuálnym predstavám priestoru prírodného typu, v ktorom je zdôraznená horizontalita, k predstavám zeme, pôdy, zlatistého svetla odrážajúceho sa v mede, ale i k synestetickému vnemu sladkosti. Tieto prelínajúce sa obrazy a pocity pritom nikdy nenadobudnú definitívnu podobu. Práve v nezavŕšenosti vizualizácie je čaro poetickej metafory. Presne vizualizovaná metafora by mohla byť až groteskná. Vďačným príkladom sú doslovné zobrazenia metafor ospevujúcich ženskú krásu.

Nie všetky metafory majú rovnaké predpoklady pre vizualizáciu pri percepcii. Kým metafory „počuješ smrť suchým bičom práskať“ (Rúfus, Zvony I) alebo „čas crká“ (Rúfus, Október) majú isté možnosti vizualizácie, ktoré sú v druhom príklade básnikom ďalej rozvíjané: „uzučkým potrubím pomaly crká čas“, metafora „bubny jesenné“ z básne Zemiaky, označujúca zemiaky sypané do pivnice, sama osebe vylučuje vizualizáciu, lebo je vytvorená na zvukovom základe a práve zvuková stránka je dôležitá pre sémantiku textu. Vzhľadom na charakteristiky Rúfusovej tvorby, ktorej základným znakom je okrem sakralizácie aj ritualizácia a jej profánny pendant – ceremonializácia – zasahujúca veci všedné a každodenné, dostáva aj metafora zemiakov ako bubnov istý vizualizačný potenciál, ktorého aktivizácia je však vysoko individuálna a závislá na znalosti autorovej tvorby a samozrejme potrebuje ďalší textový signál v podobe rozvinutia základnej metafory. Vzhľadom na krátkosť básne ju uvádzam celú: „Krajina zniesla vajíčko, / vzrušená ako nikdy. Spieva / a vonia hlbinou až dolu, do pivníc. // Netrpezlivé drobné dupotanie / tam počuť. Bubny jesenné. // Popravujú hlad a naďaleko / niet nikoho, kto nad ním vzlyká. // Len vzduch sa trasie ako osika.“ Sypanie zemiakov do pivnice tak dostáva podobu okázalej ceremónie popravy, a tá už isté možnosti pre vizuálne predstavy poskytuje.

V inej Rúfusovej básni, nazvanej Poľná cesta, kde je táto cesta nazvaná slúžtičkou, nedochádza k vizuálnym predstavám. Táto metafora sprostredkúva skôr pocit vyvolaný podobnosťou funkcie a osudu oboch objektov, medzi ktorými došlo k prenosu pomenovania.

Nezavŕšenosť, fragmentárnosť a neustálu procesionalitu vizuálnych momentov pri percepcii básnických metafor vidieť aj z toho, že výtvarná transformácia týchto metafor je nerealizovateľná. Namaľovanie poľnej cesty ako slúžky je nemožné. V prípade „bubnov jesenných“ by obraz bubna bol nezmyslom. „Crkajúci čas“ zobrazený ako tečúca voda by nedokázal sprostredkovať význam metafory a podobná situácia by bola pri obraze slučky. Smrtka s bičom by zámenou tradičného atribútu tejto alegorickej postavy vyvolávala myšlienku naliehavosti, súrenia a krutej nevyhnutnosti, ale nedokázala by sprostredkovať uvedomovanie si, či až zmyslové vnímanie uvedeného lyrickým subjektom básne.

K percepčnej vizualizácii vôbec nedochádza pri lexikalizovaných metaforách, tu je to však spôsobené faktom, že percipient si pri bežnej komunikácii neuvedomuje metaforickú cestu vzniku takéhoto pomenovania. V prípade, že sa lexikalizovaná metafora nanovo aktualizuje, je jej vizualizácia možná. Pomenovanie izbovej rastliny svokrin jazyk použité v bežnom kontexte, napríklad: „Nezabudni poliať svokrin jazyk“, nevzbudzuje nijaké vizuálne predstavy. Ak však kontext umožní chápať uvedené pomenovanie doslovne, môžeme dospieť k obrazu dlhánskych, rýchlo sa pohybujúcich jazykov vyrastajúcich z kvetináča. Spojením doslovného a lexikalizovaného obrazného významu pomenovania svokrin jazyk sa môžeme dostať k obrazu od jedu zelenej svokry s jazykom dlhého mečovitého listu vyrastajúceho z úst. Takéto vizualizácie sú zavŕšené, definitívne, a preto aj výtvarne bezproblémovo realizovateľné.

Možnosť vizualizácie metafory závisí na charaktere podobnosti (bázy), na základe ktorej dochádza k prenosu pomenovania. Tvarová a farebná podobnosť zvyšuje možnosť vzniku vi-

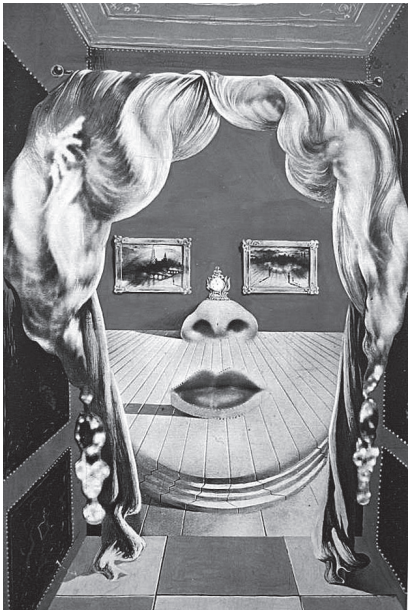
zuálnych predstáv. V Rúfusovej básni Ovos je táto obilnina metaforizovaná do podoby šaša: „I kameniu je občas do spevu / a vymýšľa si: / porodilo šaša, / veselý chlebík. // Ako hrkálky / z bláznovej čiapky / zvonia jeho kvety.“ Uvedená metaforizácia je možná na základe tvarovej podobnosti šašovskej čiapky a metliny ovsa. Percepčná vizualizácia tejto metafory sa však neuskutočňuje nahradením obrazu ovsa obrazom šaša, ale spojením podstatných vizuálnych rozlišovacích znakov jednej aj druhej veci, tenora aj vehicula, ktoré zároveň tvoria bázu. V spomínanom prípade umožní tvarová podobnosť prenos príznačnej farebnosti šašovského odevu na kvety metliny ovsa, reprezentujúce tenor. Ich obraz sa bude prelínať s obrazom šašovských čiapok, synekdochicky zastupujúcich šaša.

Ak by sme chceli metaforu vyjadriť výtvarne, vyžadovalo by si to explicitnú prítomnosť vehicula aj tenora, kým pri jazykovej metafore môže byť prítomnosť tenora implicitná, obsiahnutá len v signáloch kontextu. Pre konštrukciu obrazovej metafory sa teda ako najproduktívnejšie javia schémy stotožňovacej (ovos šašo), definičnej (ovos je šašo) a genitívnej (šašovská čiapka ovsa) metafory.

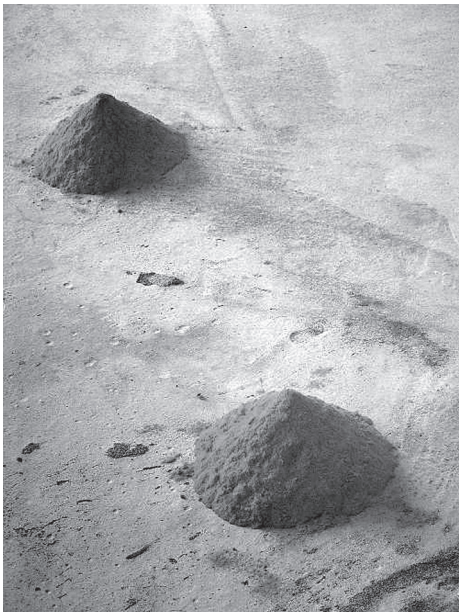
Tieto metaforické typy rada využíva poézia pre deti. Dobrý vizuálny potenciál majú niektoré personifikačné metafory, najmä tam, kde funguje percepcia ovplyvnená poetikou fantastiky a kde je percipient zvyknutý na antropomorfizované postavy: „svieca je kráľovná“ (Hevier, Sviaca je kráľovná), „Mesiac v splne je / klaun, čo má líca plné“ (Hevier, Mesiac v splne). Silná vizualizácia vzniká v dôsledku snahy zhmotniť nehmatateľné. Reťazou uvedeného typu metafor je Hevierova báseň Tma tmúca: „Tma je čierna skriňa / a v nej čierny cylinder. / Tma je čierny dáždnik / a v ňom plno čiernych dier. / Tma je tam, kde čerti jedia čierne čerešne. / Tma je čierny čiernohlávok / v čiernom sne. / Tma je tunel plný čiernych motýľov. / Tma je studňa, ktorá nemá dno. / Tma je čierna ríša Nevidno.“ Tento postup využíva detský spôsob definovania si neznámeho, sprevádzaný snahou odstrániť provokujúcu nehmotnosť tmy a urobiť ju uchopiteľnejšou, to znamená pochopiteľnejšou.

K výraznej vizualizácii metafory môže dôjsť aj v prípadoch, keď k jej vzniku nedochádza na základe vizuálnej podobnosti (takéto príklady sme nakoniec už uviedli), ale aj vtedy, keď ide o podobnosť vnímanú iným zmyslom, napríklad sluchom. Zvukovú podobnosť ako základ metaforického mechanizmu nájdeme aj vo Feldekovej básni Ponorka. Ide o krátky text, ktorý uvádzame celý: „Čože je to za ponorku? / To je jedna dáma v norku. // Aká je len podarená, / do kožucha ponorená! / Iba taký zrak ju zočí, / ktorý za ňou šipku skočí. // Vravte, oči – potápači, / ako sa vám dáma páči?“ Dáma je pomenovaná ponorkou na základe zvukovej asociácie norka – ponorka, ktorá sa hojne využíva v detských prezývkach a riekankách – vysmievankách. Do hry ďalej vstupujú vizuálne predstavy elegantnej dámy v kožuchu a ponorky, medzi ktorými dochádza k syntéze tým spôsobom, že sa na dámu v kožuchu navrstvia funkcie ponorky. Zvuková podobnosť vyvoláva nonsensové humorné vizuálne predstavy, pri ktorých sa realizuje len časť charakteristík vehicula – pohyb pod vodou. Vytvára sa tak humorné ladenie textu, ktoré detský percipient vďačne prijíma, pretože je tu využitý mechanizmus, ktorý bežne funguje pri vytváraní humorných predstáv u detí. Ďalšie verše sú pre dieťa rozvíjaním úvodnej metaforickej predstavy. Spomenuté verše však v sebe nesú aj erotický tón, ktorý si dekóduje len dospelý čitateľ. Metafora „do kožucha ponorená“ je u neho spojená s fyzickým pocitom kožušiny na nahom tele (v kožuchu nahá ako vo vode). Erotický charakter tak dostávajú aj „oči – potápači“ a skočenie šipky. V tomto druhom pláne však už vizualizácia metafory nie je prítomná.

Aj výtvarné umenie pracuje s tropikou – symbolom, alegóriou, metaforou. Na Rubensovom obraze z Medicejského cyklu Predstavenie Márie Medicejskej Henrichovi IV. Francúzskemu (1622) sa nad Henrichom sprevádzaným alegóriou Francúzska a prezerajúcim si portrét Márie



Salavator Dalí: Tvár Mae Westovej, 1935



Wolfgang Laib: Dve hory peľu, 1990

Salavator Dalí: Archeologická reminiscencia na Milletovo Aniela Pána, 1933 (výrez)

Jean-Francois Millet: Aniel Pána, 1890

Medicejskej nesený Hymenom a Amorom vznáša pár najvyšších božstiev – Jupiter so svojou manželkou Junónou. Okrem samotných bohov sú na obraze aj ich symboly, orol a pávy. Tieto symboly sú schopné Jova a Junónu zastúpiť, tu však fungujú spolu s nimi, pričom zároveň plnia aj funkciu poznávacích atribútov zobrazených božstiev. Ako poznávacie atribúty však nie sú nevyhnutné, lebo túto funkciu by mohli plniť aj iné prvky, napríklad blesky v Jovovej ruke. Božský manželský pár vstupuje do analógie s kráľovským manželským párom, kráľovský pár je metaforicky nazvaný božským a prenášajú sa naň božské charakteristiky. Obraz je teda možné vnímať aj ako definičnú metaforu.

Na princípe definičnej metafory funguje aj hodnotenie ženských predností celebrít v jednom z článkov v bulvárnom časopise Stars, ktorý k fotografiám poprsí priraďuje na základe tvarovej podobnosti obrázok hruštičky, jabĺčka alebo padavky. Aj v tomto prípade je naraz prítomné definiens aj definiendum, vehiculum aj tenor.

Mechanizmus analogický verbálnej metafore sa uplatňuje napríklad i v dielach Salvatora Dalího. Na jeho obraze Tvár Mae Westovej (1935) sa portrét herečky transformuje do samotnej miestnosti, divadelnej scény a jej prvkov. Oči sú závesné obrazy – okná na stene, vlasy sú závesy opony, nos je krbom, ústa pohovkou. Prelínanie tváre reálnej postavy a divadelného priestoru vytvárajúceho ilúziu reality je realizované s použitím kulís ako jedného z hlavných atribútov divadla, ktoré v tomto kontexte nadobúdajú významy súvisiace s maskou. Pre doplnenie obrazu takejto metafory by mohol slúžiť ďalší Dalího obraz – Archeologická reminisancia na Milletovo Anjel Pána (1933). Tu je transformovaný Miletov obraz na poli sa modliacich vidiečanov do podoby zrúcaniny veľkolepého hradu. V kontexte s Milletovým originálom Anjel Pána (1890), nadobúda Dalího vizuálne zobrazenie metaforický charakter podobný verbálnemu aspektu nezavŕšenosti vizualizácie, ktorý spočíva v nezavŕšenosti verbalizácie takéhoto obrazu. Ikonickosť tu vstupuje do divergentnej interpretácie. V jednom ikone sa spájajú viaceré ikony. V zrúcanine hradu identifikujeme postavy modliacich sa sedliakov Milletovho obrazu. Spojením živého a neživého, pokory a zničenej majestátnosti, minulého a prítomného, nám dáva podnet k bohatým interpretáciám. Vo verbálnom jazyku je to práve metafora, ktorá cez slová spája rôznorodé elementy do jedného celku.

Uvedené spôsoby práce s obrazom približujú výtvarné, vo svojej podstate ikonické vyjadrenie skutočnosti, verbálnemu, vo svojej podstate symbolickému vyjadreniu skutočnosti, tým, že usúvzťažňujú jeho základné významové jednotky podobne ako text. Výrazové prostriedky týchto dvoch druhov umenia teda zámerne ťažia s prelínania sa ikonických a symbolických znakov. Nakoniec už Peirce (1894) poznamenáva, že pri každej argumentácii používame zmes podobností, indikácií a symbolov a nezaobídeme sa ani bez jedného z nich. Eco (1986, s. 20) zas píše o kontextuálnej premenlivosti typologickej povahy toho istého znaku: kosák a kladivo môže fungovať ako symbol komunizmu, ako ikon spojenia robotníkov a roľníkov a ako index na klope saka súdruha, označujúc jeho príslušnosť k strane. Z oblasti výtvarného umenia môže byť vynikajúcim príkladom súčasného spojenia ikonu, symbolu a indexu umelecké dielo Wolfganga Laiba Dve hory peľu (Two Mountains of Pollen) 1990, Na nerovnom bielom podklade vidíme dve žlté kôpky peľu, komponované na diagonálu. Sú indexom činnosti zbierania tohto vzácneho materiálu umelcom v prírode, každá z kôpok peľu je ikonou hory a peľ ako materiál je symbolom plodnosti, tvorivého potenciálu, včelej usilovnosti.

Takéto napätie medzi rôznymi druhmi znakov robí poetický metaforický jazyk, verbálny i obrazový, príťažlivým.

Symbolický jazyk a ikonický jazyk sa síce vyjadrujú k rovnakej realite, používajú však rozdielne, špecifické prostriedky i postupy vyjadrenia. Napriek tomu existujú oblasti, kde dochádza k prelínaniu ikonického a symbolického, kde obraz a text majú svoje styčné body.

Symbolický jazyk siaha po ikonických prvkoch vtedy, keď potrebuje sprostredkovať myslenie nepodliehajúce prísnym zákonom logiky, myslenie predpojmové, myslenie v obrazoch. Vtedy sa narúša linearita textu, ktorý začína dostávať plošnú podobu. Ikonický jazyk siaha po prostriedkoch symbolického jazyka vtedy, ak potrebuje spájať jednotlivé znaky spôsobom typickým pre text, zdôrazňovať logiku vzťahov, uplatňovať naratívne prvky.

Literatúra:

ECO, U.: Hledání dokonalého jazyka. Praha : NLN, 2001.

ECO, U.: Semiotics and the Philosophy of Language. Bloomington Indiana University Press, 1986.

FELDEK, Ľ.: Kvet alfabet. Bratislava : Slovenský spisovateľ, 1976.

HEVIER, D.: Krajina Zázračno. Bratislava : Mladé letá, 1983.

LAKOFF, G., JOHNSON, M.: Metafory, kterými žijeme. Brno : Host, 2002.

PEIRCE, Ch. S.: What is a sign? http://www.iupui.edu/%Epeirce/web/ep/ep2/ep2book/ch02/ep2ch2.htm

Platón: Dialógy. Bratislava : Tatran, 1990.

RÚFUS, M.: Básne. Bratislava : Slovenský spisovateľ, 1981.

Peter Paul Rubens: Predstavenie Márie Medicejskej Henrichovi IV. Francúzskemu, Medicejský cyklus (1622)

Minulosť literatúry v optike súčasnej literárnej vedy

IVAN JANČOVIČ

Slovné spojenie súčasná literárna veda má len nezreteľnú výpovednú hodnotu, pretože neodkazuje k presnejšie vymedziteľnému súboru znakov, ktoré by odborná komunita akceptovala ako spoločnú bázu na stanovenie funkcií, cieľov, metód a možností vedy skúmajúcej umeleckú literatúru. Rozvoj literárnej teórie v 20. storočí priniesol predovšetkým diferenciáciu ústiacu do súčasného metodologického pluralizmu, v ktorom sa uznáva nárok na existenciu rôznych názorových prúdov, a tie sú živnou pôdou neúnavných verbálnych súbojov a spochybňovaní. Jedným z mála symptómov vzťahujúcich sa komplexnejšie na situáciu súčasnej literárnej vedy je prítomnosť krízy, resp. neistoty, ktorá plynie z problematizácie základných princípov a predpokladov literárnovednej práce. Príkladom takéhoto zneistenia je aktuálne položenie (u nás) donedávna bezpečne expandujúcej literárnej histórie, diskusie o písaní dejín literatúry, o možnostiach a povahe tohto písania. Uvedený príklad zároveň ilustruje súčasnú dominanciu teórie nad literárnohistorickou „praxou", pričom erozívne teoretické pôsobenie prinieslo popri pozitívnom efekte aj istý druh izolácie oboch sfér literárnej vedy.

Pri písaní o literárnej histórii sa dnes nezriedka využívajú pojmy pôvodne spojené so skúmaním umeleckej literatúry: literárna história je ponímaná ako „veľký" žáner, ktorý má svoju „pamäť" hlboko vrastenú do mentálnych štruktúr spoločenstva a so značnou zotrvačnosťou navodzuje istý horizont čitateľských očakávaní; písanie literárnej histórie je predstavované ako príbeh, podaný prostredníctvom rozprávania a ašpirujúci na reprezentatívne, celostné obsiahnutie minulosti literatúry. V príbehu literatúry je potom podstatné nielen nastavenie výberového rastra, vnášajúceho do neprehľadnej sumy faktov, javov či udalostí štruktúrované usporiadanie, teda výber materiálu, jeho zoradenie, vytvorenie vzťahovo-príčinných súvislostí, ale aj estetika písania, dosahovanie rétoricko-poetického účinku prostredníctvom postupov používaných v samom predmete skúmania. V osnovaní príbehu je ďalej podstatná ústredná idea, ktorá dodáva prezentácii jednotlivín koherenciu, sceľujúcu perspektívu a vďaka ktorej nadobúda história literatúry ráz zmysluplného, k istému cieľu smerujúceho diania. Osobitnou dostredivou silou sa vyznačovala najmä idea národa a národnej literatúry, no s podobnou integrujúcou funkciou možno spojiť napríklad aj presadzovanie sa estetickej samostatnosti literatúry (uvedené charakteristiky písania o literárnych dejinách vychádzajú zo štúdie M. Juvana, 2003). Odhalenie narativity histórie má ďalekosiahle dôsledky – „odkryla sa konštruktivistická podstata rozprávania: ukázalo sa, že naratívne vyobrazenie minulosti nie je viac alebo menej vedomý odblesk elementov a štruktúr, ktoré by nezávisle na jazyku a inej diskurzívnej praxi existovali v skutočnosti. Minulosť je textová konštrukcia, závislá od historicko-hermeneutického a sociálno-ideologického stanoviska historika, v rámci toho od jeho stratégií, kedysi skrytých v úzadí – najmä od odčleňovania ‚udalostí' a ‚faktov' ako významných jednotiek z beztvarej masy strateného času, od výberu niektorých z nich na fabuláciu, od ich sujetového spájania... a od rozprávačovho zorného uhla, fokusácie a ideovo-hodnotovej perspektívy." (Juvan, 2003, s. 316). Konštruktivistický a relativistický prístup k literárnej histórii má širší kontext; jeden z vplyvných podnetov predstavujú práce Haydena Whita o povahe historických narácií, ktoré vyvolali medzi historikmi rozdielne názory, no s pozitívnejším ohlasom sa stretli práve u literárnych vedcov (Šuch, 2003, s. 684).

S problematizáciou literárnohistorického výskumu nie sú konfrontovaní len bádatelia, ktorí pracujú na rozsiahlych syntézach; je výzvou aj pre riešiteľov inak špecifikovaných výskumných aktivít, najmä tých, ktoré predpokladajú narábanie s literárnymi textami z rozličných

období a s rozdielnym zaradením do viac či menej ustálených oblastí umeleckej literatúry (napr. kánon tzv. vysokej literatúry a „literárna periféria“). Prítomnosť literárnohistorického aspektu v akejkoľvek operácii zahŕňajúcej výskum vzťahov medzi literárnymi textami a ich hodnotenie možno vyjadriť aj tak, že každý komentár o literárnom texte zaujíma stanovisko k tomu, čo sú dejiny literatúry a čo je hodnota v literatúre (Compagnon, 2006, s. 214). Z uvedenej formulácie vyplývajú nielen relativizujúce dôsledky pre prácu literárneho vedca, ale predovšetkým sa práve na ich pozadí opodstatňuje potreba reflektovať rozhodnutia podmieňujúce konkrétne „zaujatie stanoviska“, potreba pýtať sa „každej teórie (a každého literárneho výskumu), ako pristupuje k historickým rozdielom, ako ich definuje a situuje.“ (Compagnon, 2006, s. 216). Naznačené otázky vztiahnem na výskumný projekt zameraný na prozaické texty slovenskej literatúry, ktoré tematizujú rozličné inosti postáv, implikujúce svojim nositeľom vyčleňujúce a znevýhodňujúce situovanie v rámci personálneho okolia. Takto vymedzená personálna zložka témy je v projekte – hlavne kvôli operatívnosti a s vedomím značnej približnosti – vyjadrovaná pojmom outsiderstvo a od elementárneho identifikovania má výskumný záujem smerovať k jej funkčnému uplatneniu v modelovaní témy, vo významovej rovine textu, k postihnutiu jeho relevantných interakcií v rámci (súdobého) literárneho kontextu a napokon ostáva otvorená aj možnosť presahu do mimoliterárnych spoločenských diskurzov, uprostred ktorých nadobudne príslušná podoba inosti osobitnú výpovednú hodnotu.

Projekt je koncipovaný ako diachrónny záber cez rozsiahle literárne obdobia, v ktorých fungovali rozličné „textové režimy“ (Marčok, 2004) produkujúce texty s rozličnými tvarovými dispozíciami, a teda s rozdielnymi možnosťami ich recepčných zhodnotení. Prvý zo zásadných problémov, ktorý sa v tejto súvislosti otvára, je uvedomenie si našej aktuálnej situovanosti, ovplyvňujúcej spôsoby porozumenia textom a očakávania s nimi spojené; situovanosti, ktorá je podmienená rozsiahlym komplexom súčasných diskurzívnych praktík. S tým súvisí aj ďalší podstatný aspekt projektu: uplatnenie kritérií, vydeľujúcich z rozsiahlej množiny textov práve tie, ktorým sa rozhodneme venovať pozornosť. Nie každý text, v ktorom je možné identifikovať tematizáciu outsiderstva, automaticky vstúpi do korpusu vybraného textového materiálu. Špecifikácia selektívneho filtra sa ukazuje ako druhé závažné rozhodnutie, ktoré by malo zohľadňovať zámer zachytiť reprezentatívne podoby outsiderstva, v čom je zahrnutá referenčná rovina textu (odkazujúca predovšetkým k dobovo príznakovým spoločenským prejavom tohto fenoménu), ako aj spôsob transponovania mimotextových skutočností (z látkovej roviny) do sveta textu. V oboch doteraz pomenovaných kľúčových bodoch je implicitne zahrnutá aj problematika estetickej hodnoty, ktorú – ako významný atribút spájaný s umeleckou literatúrou – nemožno ponechať bokom. Tieto metodologicky i metodicky závažné okruhy, týkajúce sa zámerov konkrétneho projektu, vytvárajú zreteľný prienik so všeobecnejšími problémami literárnej histórie. Tak ako je jej ponímanie v súčasnosti presmerované od predpokladu „reálne“ jestvujúceho literárneho procesu, v ktorom by literárna veda mohla/mala odkrývať verifikovateľné, objektívne existujúce vývinové tendencie, k zdôrazňovaniu konštrukčnej povahy literárnohistorickej narácie, aj písanie o podobách literárne tematizovaného outsiderstva môže byť prezentované ako vytváranie „príbehu“, konštitutívne späté s viacúrovňovou selekciou jeho komponentov, s nevyhnutnou hodnotovou fokusáciou a s rozvíjaním sceľujúcej perspektívy, zabezpečujúcej koherenciu vybraných prvkov. Pristavím sa pri jednotlivých aspektoch nášho „príbehu“, pričom budem zotrvávať na rozhraní medzi špecifikami naznačeného projektu a všeobecnejšou oblasťou súčasnej teórie a literárnej histórie.

Selekcia textov zahrnutých do výskumu je rozhodnutím, v ktorom sú viac alebo menej zreteľne prítomné viaceré ďalšie podmienky písania „príbehu“ o literatúre. Samotné, povedzme, tematické hľadisko je síce východiskové, ale zároveň príliš priepustné. Kvôli spresneniu tohto

selektívneho kritéria uvediem stručný „identifikačný opis“ hľadaného subjektu. Základným znakom outsidera je odlišnosť od sociálneho okolia, inosť, ktorá sa prejavuje v rozličných podobách a svojou problematizujúcou potenciálnosťou pôsobí veľmi diferencovane vzhľadom na jej nositeľa, ako aj spoločenské okolie. V súvislosti s možnou otázkou, či pojem outsider nie je takmer synonymným (ale vágnym) označením marginalizovaného situovania človeka, spôsobeného najrozličnejšími odchýlkami zhrnutými pod hlavičkou sociálnej deviácie, je dôležitý sémantický odtieň tohto pojmu, ktorý je odlišujúci vzhľadom na niektoré iné podoby sociálnej deviácie: ide o ponímanie outsidera ako človeka neúspešného, odsúdeného na neúspech, dokonca bez nádeje na úspech. Základný bod outsiderského životného situovania je zrejmý. Ide o kolíziu so sociálnymi normami a hodnotami, so vzorcami spoločenského správania, s mechanizmami dosahovania akceptovaných spoločenských pozícií. Dôsledok je takisto zreteľný v podobe znevýhodňujúceho situovania, vytlačenia na okraj skupiny, resp. zaň, pričom šanca dosiahnuť úspech je minimálna, prípadne sa javí ako úplne stratená. Pre identifikáciu outsiderstva je podstatné, že stretnutie inosti s okolím sa musí zviditeľniť nejakým konkrétne pomenovateľným spôsobom a konkretizovateľný musí byť aj marginalizujúci dôsledok, ktorý z neho pre nositeľa vyplýva. Východiskové znevýhodnenie v rámci obvyklého sociálneho fungovania bude teda mať nejakú zistiteľnú príčinu (pomenovateľnú odchýlku), bude kontextovateľné do sociálnych súradníc okolia (pozadia), prípadne aj deviantnej subkomunity, bude vnímateľné (aj hodnotiteľné) zo strany okolia aj zo strany nositeľa inosti, bude nadobúdať rozličné vyznenia (v závislosti od nastavenia zorného uhla, od stanoviska, z ktorého sa uchopí) a s tým spojené rozdielne funkčné zhodnotenia (napr. prezentácia utrpenia indivídua, ilustrácia nemožnosti nadobudnúť adekvátnejšiu, spoločensky akceptovanú rolu, nasvecovanie necitlivosti okolia, usvedčovanie spoločnosti z pomýlených princípov, noriem, prezentovanie alternatívy, ambícia zmeniť okolie a pod.). Znevýhodňujúce dôsledky zistenej inosti sa javia ako základná podmienka, vďaka ktorej je možné niekoho považovať za outsidera, a preto by mala byť určiteľná v každom zábere do literárne tematizovaných podôb outsiderstva. Táto podmienka je – ako východisko – relevantná, aj keď pôjde o dobrovoľné rozhodnutie jedinca „byť iným“ a aj keď povaha odlišnosti zakladajúcej deviáciu nemá trvalý charakter (telesný hendikep a pod.); je relevantná, aj keď nositeľ inosti vníma svoje sociálne situovanie a fungovanie ako nadradené voči okoliu, alebo keď mu spoločnosť dodatočne prizná uznanie.

Ak sa nestanú všetky texty, ktoré tematizujú outsiderstvo, predmetom záujmu, čím odôvodniť ohraničené pole výskumu a čo rozhodne o konfiguráciách prvkov v jeho rámci? Vhodnú mriežku aplikovateľnú na texty z rozličných období umožňuje zostaviť napríklad zohľadňovanie ich estetickej funkcie a estetickej hodnoty; hodnotenie sa tak stáva fundamentálnou súčasťou výberu určujúceho, čo bude stáť v popredí, čo vytvorí pozadie dominantných javov a čo zostane v amorfnej množine zo zvoleného ohniska nezaujímavého materiálu. Uplatnenie hľadiska estetickej hodnoty však nie je neproblematickým postupom. Ide o kritérium odkazujúce k súboru „majstrovských“ diel, ku kánonu ako produktu rozličných inštitucionalizovaných mechanizmov našej kultúry vrátane doterajšej práce literárnej histórie. Naznačený postup komplikuje skutočnosť, že ustálený korpus reprezentatívnych textov zhmotňujúcich (konštruovanú) vývojovú trajektóriu literatúry a prezentovaných o. i. ako naplnenie estetickej funkcie, nie je totožný s textami, ktoré sú v súčasnosti vnímané ako živá estetická hodnota. Iným prípadom sú texty nezaradené do dejín „vysokej“ literatúry, pričom dnešný záujem o ne opodstatňuje možnosť zrekonštruovať podoby ich aktívnych a viacrozmerných „minulých životov“. Takáto umŕtvená pozícia mimo kánonu, ktorý síce nie je nemenný, no zachováva si veľkú zotrvačnosť, zastiera recepciu textov v predchádzajúcich obdobiach, keď mohli v rámci dobových kontextov plniť živo pociťované funkcie.

Novšie úvahy o možnostiach písania literárnej histórie reagujú práve na uvedený nesúlad medzi kánonom a aktuálnym recepčným (ne)bytím textov, pričom operujú s estetickou hodnotou ako reálne fungujúcou, nielen „oficiálne“ konštituovanou reláciou medzi textom a percipientom. Keď Peter Zajac poukazoval na skostnatený metodologický rámec slovenského literárneho dejepisectva a možnosť jeho inovácie, zdôraznil aktualizáciu literárnych diel ako recepčne živých estetických hodnôt („literárna história sa nedostala ponad metodologický rámec literárneho dejepisectva 19. storočia, vymedzený gervinovskou národnoreprezentatívnou povahou literatúry, nekladúcou si otázku estetickej funkcie (t. j. životnej čitateľskej potreby a hodnoty) literárnych diel a celého literárneho procesu, ani otázku funkcie literatúry v rámci horizontu celej kultúry“ (Zajac, 1993, s. 12)). Iný príklad zvýrazňujúci recepčnú otvorenosť diel poskytuje Ján Gbúr, keď konštatuje, že jednotlivé projekty literárnych dejín sú tematizáciou rozporu medzi systémom literárneho diela a dejinami, medzi faktom otvorenosti literárneho diela a faktom vývinovej linearity dejín; zároveň – ako nástroj možného zmiernenia tohto rozporu – naznačuje metodologický obrat v podobe zmeny literárnohistorickej taxonómie: „V jej centre by malo byť literárne dielo, jeho ontologická ‚fyziognómia‘, teda to, čo je v ňom výpovedne neopakovateľné, umelecky dištinktívne.“ (Gbúr, 2005, s. 414). Priblížené iniciatívy obsahujú neuralgický bod. Odvolávajú sa na situovanosť dnešného čitateľa, na aktuálne pociťovanú estetickú hodnotu, čiže na súbor očakávaní, s ktorými k textu pristupujeme v rámci nášho recepčného horizontu. V takom prípade sú ťažiskové otázky, ktoré sme textom schopní klásť len z pozície tohto horizontu, ale ktoré nie sú legitímne umiestniteľné do iných referenčných rámcov. Jedným z kľúčových krokov je rozhodnutie, aký recepčný horizont bude pre optiku nazerania na texty s rozličným časovým zaradením a s rozdielnom pozíciou v kánone zvolený. Uprednostníme porozumenie textom zohľadňujúc dobový kontext ich vzniku, súdobé podoby literárnosti, v ktorých dokázateľne produktívne fungovali (boli čítané, hodnotené, vstupovali do intertextových vzťahov)? Alebo dominantne uplatníme súčasný recepčný horizont a položíme textu otázky aktuálne z tohto hľadiska?

Ide o dilemu, ktorá rezonuje aj v prácach súčasných literárnych historikov, oboznámených s výhradami teórie voči prevažujúcim spôsobom doterajšieho písania literárnych dejín. (Re)konštrukcia dobových podôb literárnosti sa im naďalej javí ako produktívna výskumná cesta. Viliam Marčok uvažuje o historickej poetike nielen v zmysle morfologického opisu určitých poetických tvarov, ale rozširuje jej záber a kompetencie o rozmer semiologicko-komunikačný, aby „dokázala vysvetliť aj proces tvorby textov a významov, v ktorom... tvary vznikajú. Ide mi teda o prístup, ktorý by staršie texty nečítal ‚arogantne‘ z pozície aktuálnej ‚literárnosti‘ (so všetkými sprievodnými znakmi, akými sú ‚rozlišovanie‘ textov z nášho hľadiska ‚literárnych‘ a ‚neliterárnych‘; ‚prehliadanie‘ významov a tvarov, ktoré sa nám zdajú byť ‚neaktuálne‘ a ‚nezrozumiteľné‘; nerešpektovanie faktu, že ‚ten istý‘ tvar môže mať v rámci iných režimov významu iné výpovedné funkcie atď.), ale by umožňoval jemnejšie a komplexnejšie vnímať osobitosti a cez ne aj nuansy historických premien ‚literárnosti‘.“ (Marčok, 2004, s. 175). S dištancovaním sa od arogantnosti, ktorá by mohla byť prítomná v prístupoch k (starším) literárnym textom možno súhlasiť a sympatický je i ústretový krok k predchádzajúcim „životom“ textov. Marčok chce porozumieť literárnemu procesu prostredníctvom ambiciózneho rozsahu bádateľských operácií, ktorými by sa text rekonštruoval „dôsledne komunikačno-semiologicky, to znamená, že nás nebude zaujímať len morfológia diel..., ale celý proces tvorby ich zmyslu od autorských zámerov a sebaprezentácií až po jeho dotvorenie v čitateľskej konkretizácii“; ide mu o rozpoznanie toho, ako sa „v konkrétnych komunikačných okruhoch a situáciách formovali konvencie autorstva – textuality – čitateľstva/percepcie“ (2004, s. 175). I takto podnetne formulovaná úloha musí popri iných faktoroch

počítať s podstatným limitom: aj pri zachovaní čo najväčšieho rešpektu k „hodnovernému" zachyteniu jednotlivých podôb zhodnocovania a pôsobenia textov na ich ceste časom nemôžeme vystúpiť z našho aktuálneho referenčného rámca, opustiť sieť súčasných spoločenských diskurzov, tvoriacich „kultúrnu encyklopédiu", prostredníctvom ktorej vnímame a posudzujeme literárne texty. Rovnako, ako je terajšími aktualizáciami zdeformovaný náš záujem o „morfológiu" diel (porov. Marčok, 2004, s. 175), „deformované", alebo – azda primeranejšie – podmienené bude aj naše rekonštruovanie jestvovania diela v konkrétnych komunikačných okruhoch a situáciách. Ich spoznávanie môže rozhýbať v súčasnosti ustálenú predstavu o danom texte (literárny – neliterárny, vyššia – nižšia literatúra, hodnotný – menej hodnotný, zrozumiteľný – nezrozumiteľný atď.), no rekonštrukcia dobových „estetických objektov", viazaných na jednotlivé texty, nebude totožná s ich „reálnou" podobou. Aspekt konštrukčnosti, prítomný vo vytváraní obrazu literárnej minulosti, v tomto prípade najmä historických premien „literárnosti", aspekt vyjadrujúci, že nejde o „kopírovanie" čohosi pre nás objektívne dostupného, sa ani z tohto procesu nedá vylúčiť. Rešpektujúc túto neodstrániteľnú okolnosť, pokladám Marčokov zámer rekonštruovať cestu diela-veci rozličnými obdobiami, počnúc časom svojho vzniku a zaradenia sa do dobových kultúrnych súradníc (dokonca vrátane autorských zámerov) cez meniace sa kontexty svojho fungovania, za inšpiratívny podnet. V projekte sa uplatní v diferencovanej miere, hlavne pri práci s textami vykazujúcimi väčšiu odchýlku od súčasných spôsobov rozumenia textom a kritérií ich oceňovania (podmienkou zostáva identifikácia minulých aktualizácií textu s dostatočne výpovednou a relevantnou väzbou na dobové kontexty).

Dynamickú podstatu umeleckých textov vzťahovaných na rozličné úrovne recepčného zhodnotenia vhodne vystihuje českým štrukturalizmom vypracovaná súvzťažná dichotómia artefakt – estetický objekt (príbuzné rozlíšenie nachádzame aj v recepčnej estetike v podobe textu a foriem jeho možnej aktualizácie). Rozdiel, ale aj koreláciu medzi uvedenými pojmami charakterizoval Jan Mukařovský veľmi zreteľne: „Umělecké dílo není nikterak veličina stálá: každým přesunem v čase, prostoru nebo sociálním prostředí mění se aktuální umělecká tradice, jejímž prizmatem je dílo vnímáno, a vlivem těchto přesunů se mění i estetický objekt, jenž v povědomí členů daného kolektivu odpovídá materiálnímu artefaktu, výtvoru umělcovu. I když... jisté dílo je ve dvou od sebe vzdálených dobách hodnoceno stejně kladně, je předmětem hodnocení pokaždé jiný estetický objekt, tedy v jistém... smyslu jiné dílo." (Mukařovský, 1936). V takomto ponímaní nie je premenlivosť estetickej hodnoty „nedostatkom" umeleckého tvorenia ani vnímania diela, „nýbrž patří k samé podstatě estetické hodnoty, jež je procesem, nikoli stavem..." (Mukařovský, 1936). Mukařovského dôraz na ustrojení a vlastnostiach materiálneho artefaktu sa javí aj v rámci súčasných teórií interpretácie ako dôležitá metodologická inštrukcia. Umožňuje identifikovať základné podmienky vyvstávania estetickej hodnoty hmotného diela (diela-veci) v rozličných spoločenských prostrediach a vysvetliť „potenciál účinku" diela, pretože len materiálny umelecký artefakt určitým spôsobom „zostrojený" má schopnosť navodzovať vo vedomí vnímateľov estetické objekty s aktuálnou estetickou hodnotou a v tomto zmysle je záujem o výrazovú stránku spolu s porozumením pre dynamický a meniaci sa potenciál jej zhodnocovania dôležitou súčasťou výskumu literatúry. V logike Mukařovského koncepcie estetickú hodnotu nemožno prisudzovať priamo hmotnému dielu, ako by bola jeho vlastnosťou, ale to „neznamená nikterak, že by hmotnému dílu (znaku-věci, artefaktu) nemohla připadat veliká úloha při hodnocení, a to prostřednictvím způsobu, jakým je uděláno" (Mukařovský, 1939).

Marčokov zámer nie je svojím nasmerovaním vzdialený programu, ktorý pre literárnu históriu sformuloval v 60. rokoch minulého storočia H. R. Jauss, keď nabádal rekonštruovať spôsoby,

akými diela čítali a ako im rozumeli prví a potom ďalší čitatelia (Jauss, 2001), aby sa znovu našli otázky, na ktoré kedysi diela odpovedali v rámci striedajúcich sa horizontov očakávaní. V literárnej recepcii ho zaujímali predovšetkým diela popierajúce tradíciu v protiklade ku klasickým dielam, ktoré ju rešpektovali; táto estetická odchýlka v sebe obsahuje aj kritérium hodnoty, odlišujúce rozličné stupne literatúry, od konzumnej, ktorá vychádza čitateľovi v ústrety, až po modernú avantgardnú alebo experimentálnu literatúru. Zdá sa, že Marčok je voči minulosti literárnych textov senzitívnejší v tom zmysle, že prejavuje záujem o dobovo platné usúvzťažnenie textov bez zdôrazňovania a preferovania ich prvotnej zápornej polarity, ktorou sa odlíšili od textového okolia a na ktorej dnes zakladáme ich estetickú hodnotu.

Prístup zaujímajúci sa v sondách do minulosti literatúry aj o dynamickú interakciu textov s rozličnými kontextmi svojich zhodnocovaní nachádza vhodný nástroj vo frekventovanom termíne recepčný horizont. Chápem ho vo vymedzení, ktoré v ostatnom čase sformuloval D. Tureček: „Termínem recepční horizont... rozumíme souhrn různorodých intersubjektivních faktorů podílejících se na vzniku i rozumění textu (zejména dobový stav jazyka, dobové představy o světě, člověku a jejich vzájemném poměru, dobové představy o povaze, stratifikaci, adresátech a funkcích literatury, dobové žánrové povědomí, dobové estetické normy, dobová poetika – tedy hierarchicky uspořádaný soubor textových strategií). Literární historii by pak bylo možné chápat jako interpretační proces situovaný mezi recepční horizont1 (autora a doby vzniku) a recepční horizont2 (čtenářů, mezi nimi samozřejmě i literárního historika). Východiskem práce by zůstával text a prvým krokem by bylo rozpoznání, v jaké míře a s jakou potenciální šíří se text otevírá jakému typu interpretační aktivity, jakým způsobem a jak naléhavě se pro rozumění dožaduje určitých součástí recepčního horizontu.“ (Tureček, 2005, s. 26 – 27). Ak som v súvislosti s výskumným programom V. Marčoka písal o úskaliach spojených so sledovaním pôvodného recepčného horizontu, na tomto mieste len stručne pripomenim principiálnu nemožnosť zachytiť ho v jeho „pôvodnej“, „skutočnej“ podobe. Neexistuje ako pevná štruktúra, ku ktorej by sa vzťahovali obrazové reprezentácie, je pre nás prístupný len prostredníctvom stôp, z ktorých skladáme jednu z jeho možných podôb – „pro různé synchronní řezy jsme jej schopni více či méně zlomkovitě rekonstruovat, konkrétní texty k němu leckdy složitě, zprostředkovaně a třeba nejasně a v různé míře klamně odkazují.“ (Tureček, 2005, s. 27).

Rozhodnutie zaoberať sa textami na rozdielnych horizontoch recepcie ešte nerieši problém výberu materiálu v literárnohistorickom bádaní, ale prispieva k odôvodneniu istých selektívnych kritérií. Jedno z nich uvediem prostredníctvom úvah o historicite literárnych textov od V. Papouška. Autor sa pýta, či existujú možnosti, ako usudzovať o historicite textu z neho samého, bez toho, aby sa brali na pomoc iné zistenia mimo textu; aké sú schopnosti literárneho textu v reprezentácii vlastnej historicity a ako ho možno čítať ako jav príslušný istému historickému horizontu. Hľadanie historicity textov spája so sledovaním dejinnosti, reprezentovanej v najrôznejších typoch rozprávačských akcií, v akciách konajúcich alebo prežívajúcich subjektov, a smeruje k tomu, čím text svoju historicitu zároveň **presahuje**, pričom pri skúmaní umeleckého textu je prioritná predovšetkým „analýza způsobů, jak se tato řeč, vztahující se k nějakému historickému horizontu a zobrazující nějakou akci, ideu nebo soud, snaží být jinou, jak pro vyjádření nejrůznějších typů střetu člověka se skutečností hledá svoji specifičnost“; zaujíma ho, ako je takýto stret „schopen **znovu a znovu** (zvýr. I. J.) vyvstávat před čtenářem jako dějinná otevřenost“ (2005, s. 74). Papouškovo zamýšľanie sa nad možnosťou odhaľovať historicitu textov pointuje napokon v schopnosti textov byť stále živými estetickými objektmi, a to vďaka takému „ustrojeniu“, ktoré umožňuje neustále nové čitateľské aktualizácie. Autorovo hľadanie v konečnom dôsledku zvýrazňuje texty, ktoré uvedenou

vlastnosťou disponujú a prechádzajú časom ako artefakty so síce rozdielnymi estetickými hodnotami, no s relatívne stálou podobou svojej literárnej „ustrojenosti“, schopnou prebúdzať permanentné významové vlnenia. Výberovým kritériom je teda aj v tomto prípade priam obligatórna vlastnosť záujem vzbudzujúcich textov, ktorú môžeme vyjadriť rôznymi termínmi – napríklad záporná polarita, estetická odchýlka alebo novosť. Všetky označenia odkazujú k spoločnému aspektu, zdôrazňovanému nezávisle od toho, nakoľko je text ponorený do minulosti. Je to záujem o jeho „literárnu reč“, o osobitosť využitia výrazových prostriedkov, o jeho „fyziognómiu“, o spôsob vytvárania obrazových reprezentácií. Miera inosti, ktorú prináša do súdobého kontextu, je pravidelne spájaná s našou predstavou o umeleckej literatúre, plynule sa prepája s priznávaním estetickej hodnoty, pôsobí ako osobitne závažné selektujúce hľadisko, ale „príbehu“ o literatúre poskytuje aj integrujúcu bázu pre všetky prvky zapojené do jeho „sujetu“. Opäť je však namieste pripomenúť, nakoľko je táto optika prejavom jednej z našich predstáv o tom, čo by mal text obsahovať, čo ho má konštituovať v pozícii hodnotného diela a aké funkcie má plniť. Jestvujú aj iné alternatívy; náznakovým príkladom, súvisiacim so zameraním literárnej histórie na inovácie výrazových prostriedkov, môže byť otázka, čo literárna história skúma – „dejiny kontinuity, či dejiny rozdielov?“ (Compagnon, 2006, s. 227). Odpoveď ponecháva citovaný autor otvorenú, poukazujúc na jej prepojenie s mimoliterárnymi preferenciami bádateľa. O tom, že priorizovaná estetická funkcia skúmaných textov je do istej miery limitujúca, svedčí výskum inšpiratívne zhodnocujúci iné aspekty spoločenského fungovania textov. Ak sa sústredí pozornosť napríklad na ich pôsobenie vo funkcii mytologickej a náboženskej, teda na osobitne závažné kompetencie pri konštituovaní a udržiavaní istého obrazu sveta, jeho klasifikácie a spôsobu fungovania v príslušnej komunite, môže sa dynamika rozdielnych historických horizontov zviditeľniť vskutku transparentne a nadobudnúť silnú výpovednú hodnotu. Príkladom sú práce Martina Golemu (napr. 2003, 2005) zamerané na skúmanie indoeurópskej trojfunkčnej mytologickej štruktúry v zachovaných textových rezíduách pochádzajúcich z už inak profilovaných kultúrnych okruhov. Pri tomto prieskume ukazuje, ako sa významy textov platné v rámci pôvodného recepčného horizontu menia, prekrývajú či kontaminujú s významami produkovanými inými kultúrnymi kódmi, ako sa ich stopy začleňujú do nových kontextov, opúšťajúc pôvodné ideové niveau a v ňom platné funkcie, a ako sa zhodnocujú v nových historických horizontoch. Porozumenie tejto nelineárnej dynamike, napĺňané pozorným (re)konštruovaním pôvodných a už nezreteľných kontúr indoeurópskeho ideologického trojfunkčného konceptu, je intelektuálnym dobrodružstvom práve ako možnosť sledovať proces pretvárania kultúrnych kódov produkujúcich meniace sa obrazy sveta, ako príležitosť nahliadnuť do zložitých mechanizmov, akými sa absorbujú a reinterpretujú jednotlivé prvky staršej proveniencie.

Po dlhšej okľuke, vedúcej cez niektoré možnosti práce s literárnymi textami rozličných období, sa vraciam k problémom selekcie výskumného materiálu. Zohľadňovanie fungovania textov v rozličných referenčných rámcoch pokladám za produktívne aj pri sledovaní literárnych podôb outsiderstva. Uvedený postup môže byť uplatnený diferencovane a jeho zmysluplnosť podmieňujú viaceré okolnosti. Azda najvýhodnejšia situácia nastane, ak text bude už v rámci minulých recepčných horizontov preukazovať dostatočnú zápornú polaritu (odchýlku od súdobých estetických noriem) a zo súčasného horizontu v ňom budú identifikovateľné tvarové dispozície s aktuálne vnímaným potenciálom účinku. Aspekt novosti, zistiteľný prostredníctvom viac či menej zreteľných stôp na úrovni jednotlivých synchrónnych rezov, a jeho kontextovanie v rámci historicity textu vytvorí prieniky s aktuálnym hľadiskom súčasníka, čo je len inak vyjadrené jaussovské splývanie recepčných horizontov. Takéto hľadisko naliehavo iniciuje prieskum tvarových dispozícií „diela-veci“, keďže predstavujú potenciál účinku

diela, modifikovane sa napĺňajúci na rozličných recepčných horizontoch. Predpokladám, že väčšina vybraných textov bude zodpovedať naznačeným možnostiam uchopenia, v ktorých je zrejmá ak nie dominantná, tak určite výrazná prítomnosť súčasného horizontu očakávaní, a na základe jeho uspokojivého napĺňania budú môcť byť texty uznané ako recepčne živé estetické hodnoty. Napriek nespornej dôležitosti nepokladám tento atribút za výlučný a záujem o rekonštrukciu východiskového recepčného horizontu (prípadne aj jeho ďalších podôb) sa mi javí ako podnetná výskumná alternatíva. Môže byť pokusom „aspoň trochu preniknúť do starých mentalít a podriadiť sa ich normám. Môžeme študovať rámec a prostredie diela..., no nemusíme ich považovať za príčiny, ale len za podmienky. Môžeme jednoducho bez deterministickej ambície hovoriť o koreláciách medzi okolím, minulosťou a dielom a nemusíme sa pritom ochudobniť o nič, čo by nám mohlo pomôcť porozumieť dielu.“ (Compagnon, 2006, s. 223). Zvlášť relevantná bude v prípade literárnych textov, na ktoré sa splývanie horizontu minulej a súčasnej recepcie nevzťahuje, teda textov umiestnených doterajšími literárnohistorickými výkladmi na okraj slovenskej literatúry. V takýchto – predpokladám, že nie početných – prípadoch môže byť záujem o ne motivovaný jedine zachytiteľnou podobou z istého hľadiska zaujímavých „minulých životov“, ktorá by opodstatnila zaradenie do výskumnej vzorky (napríklad ako doklady rezistencie, ako tematizácia konfliktu malých personálnych dejín s „veľkými“ dejinami a pod.). Hľadajúc toto „isté hľadisko“, jeho konkretizáciu a vysvetlenie, dostávam sa po náčrte hlavných kritérií selekcie literárneho materiálu a možností prístupu k nemu k záverečnej úvahe o sceľujúcej perspektíve nášho „príbehu“ o literatúre.

Aké opodstatnenie bude mať záujem o diela, ktorých spoločným znakom je tematizácia outsiderstva, dokonca o také, ktorým dnes ťažko jednoznačne priznať estetickú hodnotu? Odpoveď súvisí s niektorými tendenciami v súčasnom smerovaní literárnej histórie. Ak mala dlhodobo ambíciu predstavovať minulosť v totalizujúcom, celistvom výkladovom geste, dnes je táto stratégia odhalená ako zdanie a historické myslenie namiesto celostnosti zdôrazňuje kontingentnosť, heterogénnosť, lokálnosť. Monologické predstavovania minulosti strieda „multivokálnosť“ a v rámci nej sa môžu prejaviť „rozličné minulé i súčasné hodnotové systémy, protirečivé alebo dokonca nezlučiteľné perspektívy pohľadu na minulosť“ s dôrazom na artikuláciu životných skúseností, „ktoré boli predtým prehliadané alebo vytlačené na okraj (stanoviská žien, rôznych spoločenských menšín, nižších sociálnych vrstiev, napríklad proletariátu)“ (Juvan, 2003, s. 317). V súlade s ohlasovanou multivokálnosťou je podstatou projektu záujem o stretnutia rozlične definovaných spoločenských väčšín s rozmanitými podobami inosti, pre ktorú sa jej nositelia ocitajú v znevýhodnenej pozícii (bez nádeje na úspech/„úspech“). Ide o literárne transformované podoby kolízií medzi nárokmi väčšinovo akceptovaných noriem a tými, ktorí normy nespĺňajú, resp. ich (nedobrovoľne, nechtiac, alebo zámerne) narúšajú, pričom ich „typológia“ spolu s rekonštrukciou diferencovaných spôsobov dobového kontextovania môže nadobudnúť podnetnú výpovednú hodnotu z hľadiska meniacich sa podôb literárnosti aj v rámci všeobecnejších spoločenských diskurzov. V uvedenej formulácii je zreteľne prítomný problém referencie literárneho textu. Nereflektovaným predpokladom často býva vzťahovanie textov k mimotextovej dobovej realite, no súčasná teória núti v tomto smere k opatrnosti a zdôrazňuje bezprostrednejší vzťah literárnych textov k jazykovým reprezentáciám reality, zvlášť k oblasti reprezentácií súvisiacej so spôsobmi výstavby textov (relácia textov k literárnym kódom, žánrom, postupom, k tradícii spôsobov spracovania témy, resp. zložky témy v referenčnom rámci prozaickej literárnosti). Presah literatúry a literárnosti k iným kontextom v záujme sledovania súvislostí medzi nimi je metodologicky živou i citlivou záležitosťou a predpokladá schopnosť argumentačne odôvodniť funkčnosť zvoleného postupu a mieru presahu.

Záujem o tému outsiderstva je vhodnou príležitosťou reflektovať jednu zo stránok (spolu)nažívania členov ľudských komunít, a to rovnako pokiaľ ide o pozitívne aspekty vnášajúce potrebnú stabilitu do spoločenstva i do individuálnych životov jeho príslušníkov, ale aj pokiaľ ide o zväzujúce, znehybňujúce, tvrdo či mäkšie segregujúce a reštriktívne pôsobenie väčšinovo akceptovaných spoločenských noriem a hodnôt. Je príležitosťou uvažovať o naliehavých, niekedy aj bytostne zažívaných životných situáciách prostredníctvom ich literárne zachytených prejavov. Nezamieňajúc svet textu s aktuálne žitými verziami našich svetov, nepokladám za produktívne zavinúť referenčnú rovinu umeleckých diel do nich samých. Kontakt „životného sveta" s fikčnými svetmi umeleckých diel vnímam ako zdroj oživujúcej energie, prelamujúcej nebezpečenstvo uzatvárania sa literárnovednej práce pod hermetický zvon akademických špekulácií a efektného predvádzania znalostných operácií pri re/dekonštrukcii vybraných textov.

Problematiku výberu textov ako všeobecného problému literárnohistorickej práce som vo vzťahu k priblíženému výskumnému zámeru riešil tak, aby aktuálne vnímaná estetická hodnota nebola jediným selektívnym filtrom, a naznačil som dôvody, pre ktoré môže byť zaujímavé zohľadnenie predchádzajúcich recepčných horizontov. Uvažovanie o ďalšom kľúčovom aspekte literárnovednej práce – integrujúcich svorníkoch „príbehu" o literatúre – ukončím priblížením predstavy o tom, čo pokladám za jednu z úloh súčasnej literárnej histórie a v čom môže byť jej zmysluplnosť. Je viac ako zrejmé, že v zodpovedaní takto – azda až priodvážne – široko a fundamentálne rozložených otázok budú prítomné moje subjektívne preferencie presahujúce literatúru i literárnu vedu a že pôjde o voľbu z núkajúcich sa možností. Blízka mi je predstava Marka Juvana o literatúre ako diskurzívnom poli, systéme, ktorý „vznikol a zachoval sa vďaka nezastupiteľným antropologickým úlohám, ktoré v... spoločnosti vypĺňal jeden spomedzi druhov jazykovej interakcie; preto sa stal tento druh pomerne špecificky významovo-formálne artikulovaný, rozvinul svoj označujúci systém (rezervoár figúr, lexík, tém, ideí, tvarov, žánrov a pod.), do spoločenskej cirkulácie však vstupoval prostredníctvom svojich komunikačných ‚dohôd', t. j. prostredníctvom konvencionalizovaných výrazových a recepčných polôh, očakávaní." (Juvan, 2003, s. 322 – 323). Literárnej histórii potom slovinský bádateľ stanovuje úlohu sledovať, ako sa v kultúrach vytvoril, rozširoval, zachovával a rozvíjal zmysel pre obsahovo-tematickú, jazykovo-formálnu a hodnotovo-funkčnú dištinktívnosť textov označovaných a chápaných ako literatúra. Takýto výskumný program nebráni našej intímnej spoluúčasti na bytí textov, na receptívnom dotváraní diela, no zároveň umožňuje poodstúpiť od subjektívneho zážitku a sledovať literatúru ako médium vynikajúco uspôsobené a dlhodobo slúžiace na produkciu a cirkuláciu kultúrnych významov a hodnôt, na artikuláciu a transmisiu ľudskej skúsenosti.

Literatúra

COMPAGNON, Antoine. 2006. Démon teórie : Literatúra a bežné myslenie. Prvé vydanie. Bratislava : Kalligram, 2006. 320 s. ISBN 80-7149-804-1.

GBÚR, Ján. 2005. K problematike historiografickej reflexie slovenskej literatúry. In: Významové a výrazové premeny v umení 20. storočia. Vydanie prvé. Prešov : Filozofická fakulta Prešovskej univerzity v Prešove, 2005, s. 411 – 416. ISBN 80-8068-354-9.

GOLEMA, Martin. 2003. Trojfunkčná štruktúra v epike o počiatkoch uhorského štátu. In: Literatúry ako súčasť medziliterárnych spoločenstiev. Nitra : Filozofická fakulta Univerzity Konštantína Filozofa, 2003, s. 217 – 232.

GOLEMA, Martin. 2005. Kosmova a Dalimilova „dívčí válka" ako metafora indoeurópskej vojny funkcií. In: Studia mythologica Slavica VIII. Ljubljana : Znanstvenoraziskovalni center Slovenske

akademije znanosti in umetnosti, Inštitut za slovensko narodopisje, Slovenija in /e/ and Università degli Studi di Udine, Dipartimento di Lingue e Civiltà dell' Europa Centro-Orientale, Udine, Italia, 2005, s. 137 – 157.
JAUSS, Hans Robert. 2001. Dějiny literatury jako výzva literární vědě. In: Čtenář jako výzva : Výbor z prací kostnické školy recepční estetiky. Vydání první. Brno : Host, 2001, s. 7 – 38. ISBN 80-86055-92-2.
JUVAN, Marko. 2003. Ako písať literárnu históriu dnes? (O osude „veľkého" žánru). In: Slovenská literatúra, 50, 2003, č. 4, s. 301 – 327. ISSN 0037-6973.
MARČOK, Viliam. 2004. Ko/textuálny a inter/textuálny režim citovania. In: Analytické sondy do textu 1. Banská Bystrica : Filologická fakulta UMB, 2004, s. 174 – 186. ISBN 80-8055-944-9.
MUKAŘOVSKÝ, Jan. 1936. Estetická funkce, norma a hodnota jako sociální fakty. In: GRYGAR, Mojmír: Terminologický slovník českého štrukturalizmu. Vydání první. Brno : Host, 1999, s. 151. ISBN 80-86055-61-2.
MUKAŘOVSKÝ, Jan. 1939. Může mít estetická hodnota v umění platnost všeobecnou? In: GRYGAR, Mojmír: Terminologický slovník českého štrukturalizmu. Vydání první. Brno : Host, 1999, s. 164. ISBN 80-86055-61-2.
PAPOUŠEK, Vladimír. 2005. Historické čtení. In: PAPOUŠEK, Vladimír – TUREČEK, Dalibor: Hledání literárních dějin. Praha; Litomyšl : Paseka, 2005, s. 63 – 78. ISBN 80-7185-760-2.
ŠUCH, Juraj. 2003. Hayden White, metahistória a písanie o minulosti. In: Historický časopis, 51, 2003, č. 4, s. 669 – 684.
TUREČEK, Dalibor. 2005. Doptávání po metodě dějin literatury. In: PAPOUŠEK, Vladimír – TUREČEK, Dalibor: Hledání literárních dějin. Praha; Litomyšl : Paseka, 2005, s. 9 – 34. ISBN 80-7185-760-2.
ZAJAC, Peter. 1993. Pulzovanie literatúry. Vydanie prvé. Bratislava : Slovenský spisovateľ, 1993. 155 s. ISBN 80-220-0493-6.

Príspevok vznikol v rámci riešenia projektu VEGA č. 1/2243/05 Podoby outsiderstva v slovenskej umeleckej próze.

Cesta k hodnotám

JANA NEMCOVÁ

Keď sa na konci šesťdesiatych rokov 20. storočia v Nitre na pracovnom seminári stretli literárni vedci (seminár o interpretácii umeleckého textu usporiadala Katedra slovenského jazyka a literatúry PF v Nitre spolu so Slovenskou literárnovednou spoločnosťou SAV, pobočkou v Nitre v dňoch 26. – 29. 9. 1967 a prvý zo zborníkov O interpretácii umeleckého textu 1, ktoré dve desaťročia prezentovali výsledky nitrianskych literárnovedných výskumov, vyšiel v r. 1968), aby rozvinuli diskusiu o problematike interpretácie umeleckého textu, Stanislav Šmatlák (1968, s. 14 – 15) vo svojom vystúpení charakterizoval literárne dielo ako správu zašifrovanú do umeleckého tvaru podľa istého dobového kódu a individuálneho kľúča, ako správu, ktorá v sebe skrýva tajomstvo. Preto každý, kto sa rozhodne ju prijať a tajomstvo rozšifrovať, musí s obidvoma kódmi pracovať. Pravda, čitateľ správu dešifruje a pochopí podľa svojich emocionálno-intelektuálnych dispozícií, a preto je jeho interpretácia individuálna, osobitná, iná ako interpretácia druhého čitateľa. Takto stručne sformulovaná východisková platforma sa v nasledujúcich rokoch rozvinula do systematického a vedecky precizovaného výskumu, ktorý prezentoval integrované vedecké myslenie aj široký záber nitrianskeho tímu.

Výskumný kolektív s excelentnými osobnosťami, ako bol F. Miko, J. Kopál, P. Liba, V. Obert a i., dal pri výskume tvorby a recepcie textu čoskoro priestor aj analýzam diel pre deti a mládež. Početný rad zborníkov O interpretácii umeleckého textu neskôr obohatil súbor príspevkov z konferencie venovanej problematike literatúry pre deti a mládež – Umenie a najmenší (1980) - usporiadanej v septembri 1977 v Nitre. Aj v tomto prípade koncepciu a záber výskumu sformuloval S. Šmatlák. Už vtedy hovoril o kontinuite, kontextovosti a štruktúrnej súvislosti literatúry pre dospelého a detského príjemcu. Nitriansky výskum detskej literatúry postupne obohatili aj ďalšie významné osobnosti, napr. Zlatko Klátik, Ján Poliak, Július Noge, Lýdia Kyseľová, Jozef Hvišč, Rudolf Lesňák, Peter Zajac, z českých vedcov napr. Otakar Chaloupka, Miroslava Genčiová, Vladimír Neskusil, Zdeněk Mathauser, poľskí literárni vedci a i.

Veľkú príležitosť Nitra dostáva po roku 1989, keď sa končí obdobie cenzúry (aj autocenzúry), keď sa končí ideologické obviňovanie pracoviska zo štrukturalistických inšpirácií a kedy odborníci už konečne môžu bez obáv slobodne publikovať (napr. Ján Kopál, Jozef Melicher). V deväťdesiatych rokoch sa nitrianska katedra slovenskej literatúry zapája do viacerých celoštátnych grantových výskumov. Tím pracovníkov sa rozširuje o ďalšie osobnosti slovenskej literárnej vedy a prezentuje sa mnohými spoločnými publikáciami (Žánrové aspekty textu literatúry pre deti a mládež – 1991, Hodnoty literárnej tvorby pre deti a mládež – 1992, Žánrové hodnoty literatúry pre deti a mládež I. – 1994, II. – 1995, III. – 1996, IV. – 1997, Literatúra pre deti a mládež v procese I. – 1998, II. – 1999, Hodnotové charakteristiky detskej literatúry I. – 2004, II. – 2006, Interpretačné a recepčné sondy do detskej literatúry I. – 2006) a monografiami, napr. V. Oberta, E. Tučnej, J. Nemcovej, E. Vitézovej a ďalších. K už menovaným výskumníkom pribúdajú nové osobnosti, ktoré sa – možno aj vďaka spolupráci s Nitrou – stávajú v 90. rokoch 20. stor. elitou výskumu detskej literatúry. Na tomto mieste treba menovať zo zahraničných spolupracovníkov napr. Jaroslava Tomana, Věru Vařejkovú, Naděždu Sieglovú, Evu Doupalovú, Janu Bartůňkovú, Alenu Zacharovú, Annu Zelenkovú, zo slovenských predovšetkým Ondreja Sliackeho, Zuzanu Stanislavovú, Vieru Žemberovú, Martu Žilkovú, ale – a vôbec nie na poslednom mieste – aj významnú osobnosť slovenskej literárnej vedy a literárnej didaktiky – Brigitu Šimonovú. Úvodné slovo o nitrianskej vedeckej báze výskumu detskej literatúry k nasledujúcemu uvažovaniu o práci, prezentácii a prínose profesorky Brigity Šimonovej bolo zámerné. Chceli sme naznačiť, že vstup tejto odborníčky do výskumu sa uskutočnil v čase, keď sa síce v Nitre už najmenej desať rokov prezentovala interpretačná škola, no sondy do textov detskej literatúry boli viac-menej

sporadické. Výskum sa naplno rozvinul až na začiatku 90. rokov, keď sa tím štrnástich výskumníkov (z Nitry, Bratislavy, Banskej Bystrice a Prešova) zapojil do štátnej úlohy Žánrové hodnoty tvorby a recepcie súčasnej slovenskej literatúry pre deti a mládež. Zmyslom riešenia problematiky – ako vtedy uviedol Ján Kopál – bolo prispieť k poznávaniu žánrových hodnôt tvorby, recepcie a interpretácie literatúry pre deti a mládež v perspektíve všeobecného literárnovedného výskumu. Áno, vedecké poznanie a odborné zázemie, ktoré si Nitrianska škola vybudovala dlhoročným literárnoteoretickým výskumom, bolo dobrou prípravou na výskum v mnohých ohľadoch ešte náročnejší, na výskum detskej literatúry.

Spomínaná úloha zaviazala autorov vysloviť sa predovšetkým k žánrovej problematike. Väčšina z nich (v zborníku publikovanom v roku 1994) sa podujala analyzovať niektorý z tradičných žánrov detskej literatúry, napr. rozprávkové žánre, spoločenskú prózu pre deti a mládež, historickú prózu, umelecko-náučnú literatúru, rozhlasovú hru pre mládež a pod., no Brigitu Šimonovú zaujal v tom čase (ale aj v súčasnosti) málo prebádaný problém žánrovej kontaminácie.

V štúdii Kontaminácia žánrov v autorskej rozprávke (Žánrové hodnoty literatúry pre deti a mládež, 1994) preto uvažuje o vplyve ľudovej rozprávky na sujet, kompozíciu a výraz autorského rozprávkového textu. Upozorňuje, že kontamináciu žánrov zaznamenávame už v prvých autorských úpravách ľudových rozprávaní, je zjavná vo svetovej rozprávkovej klasike aj v súčasnej tvorbe. Ako príklad zo svetovej produkcie Šimonová uvádza Perraulta, Andersena, Collodiho, zo slovenskej tvorby napr. Dobšinského, Hronského, Ďuríčkovú a predovšetkým Feldeka. Ukazuje, ako tento autor priamo upozorňuje na svoje inšpiračné vzory a ako v podstate podporuje záujem čitateľa aj o klasický literárny odkaz. Vďaka tomu sa čitateľ stáva účastníkom intelektuálno-fantazijnej hry: rozprávka si ponecháva svoju identitu a súčasne hľadá moderný dobový výraz.

Pozitíva B. Šimonová vidí najmä v estetizácii textu: v autorských rozprávkach sa vďaka vplyvu klasických textov oslabuje moderná až expanzívna dejovosť, ale zvyšuje sa zasa jej poetickosť, emocionálnosť, magickosť. Kontaminácia žánrov je prínosná pre taktiku textovej hry, hry smerujúcej k estetickým a emocionálnym čitateľským podnetom.

Problému žánrovej kontaminácie sa B. Šimonová venuje aj v štúdii Rozprávková tvorba Ľubomíra Feldeka, (Šimonová, 1995) publikovanej o rok neskôr, v druhom nitrianskom zborníku Žánrové hodnoty literatúry pre deti a mládež II. Pri interpretácii konkrétneho textu (rozprávky Ako mal Gašparko slona) sa vracia k tézam a záverom už spomenutej štúdie o kontaminácii žánrov. Spätosť folklórnej tradície s Feldekovou originalitou nachádza v autorovej láskavosti, v ľudskej a rodinnej súdržnosti, vo vzájomnom porozumení. Hovorí o posune fantázie do reálneho sveta a kvituje, že vzťah Feldeka k folklórnemu materiálu sa nesentimentalizuje, naopak realizuje sa skôr v parodickej podobe. Autor čitateľovi prezrádza svoje literárne vzory, neposúva ich na piedestál nedotknuteľnosti, prezentuje ich ľudské portréty s bežnými starosťami i radosťami. B. Šimonová konštatuje, že Feldek svoju tvorbu chápe ako hru, no „v tejto hre je prítomná estetická celistvosť vyjadriteľná ľudským partnerstvom pri rešpektovaní identity každého zo zúčastnených“ (Šimonová, 1995).

Prirodzene, autorka štúdie sa nezaujíma len o významy a nadčasové posolstvá, sleduje textové súvislosti, a preto skúma aj ďalšie textové roviny. Uvažuje o kompozičnej stratifikácii, hovorí o štylistických figúrach, ktoré sa uplatňujú už v ľudovej slovesnosti, o inšpiráciách ľudovými dramatickými textami. Zámerné sémantické transformácie, dejové absurdity, nonsensy, paródie a deštrukcie avizujú podľa nej postmodernú žánrovú hru. Básnik v duchu postmoderny „preberá texty z jednej knihy do druhej, cituje sa, odkazuje na vlastné texty – robí zo seba tradíciu“ (Šimonová, 1995, s. 24). Šimonová hovorí, že dochádza k metakreácii, k opakovaniu a napodobňovaniu seba samého. A to všetko (argumnetuje mnohými príkladmi) sú znaky a výrazy postmoderného umeleckého textu.

K problematike žánrovej kombinatoriky sa B. Šimonová vyslovuje v nitrianských publikáciách viackrát. V štúdii Od rozprávky k próze s rozprávkovými prvkami (Šimonová, 1997, s. 7 – 17) uvažu-

je napríklad o pojme rozprávkovosť a o jeho prítomnosti v mnohých umeleckých žánroch. Pojem charakterizuje ako sústavu signálov, ktoré vďaka silnému vplyvu rozprávkovej fantastiky, dejovej gradácii, časopriestorovým posunom, polarizácii postáv, prvkom, ako sú animácia, personifikácia, antropomorfizácia a predovšetkým vďaka výrazným etickým posolstvám ozvláštňujú aj iné epické žánre. Hovorí o próze s rozprávkovými prvkami, o realistických rozprávkach, o príbehoch, ktoré „do seba nasávajú dedičstvo fantastickej rozprávky, no i dedičstvo rozprávky realistickej, z nej humoristické, satirické a anekdotické rozprávky, ale aj dedičstvo textov bájno-povesťového charakteru, ako sú poverové poviedky i rozprávania zo života" (Šimonová, 1997, s. 7). Svoje postrehy dokladá množstvom textových interpretácií, argumentuje tvorbou napr. P. Glocku, O. Sliackeho, M. Grznárovej, Z. Zemaníkovej, J. Satinského, M. Jančovej, K. Jarunkovej, V. Šikulu, D. Podrackej, ale aj ďalších autorov. Sondy do textu potvrdzujú jej premisu, že rozprávka je „samostatný žáner, no zároveň jej stopy v podobe rozprávkovosti prenikajú aj do realistických žánrov literatúry pre deti" (Šimonová, 1997, s. 16)

Fantastika a najmä antropomorfizácia je základnou črtou zvieracej rozprávky. B. Šimonová sa jej venuje v príspevku Podoby zvieracej rozprávky v súčasnej slovenskej literatúre, ktorý uverejňuje v nitrianskom zborníku Žánrové hodnoty literatúry pre deti a mládež III. Genézu žánru hľadá v minulosti, v mytológii aj v dávnovekých pastierskych a poľovníckych životných podmienkach našich predkov. Základnou bázou jej výskumu je dôsledné mapovanie textových materiálov. Vychádza zo slovenskej rozprávkovej klasiky, no pozornosť venuje predovšetkým tvorcom modernej autorskej rozprávky (Hronskému, Pavlovičovi, Bendovej, Čepčekovej, Šikulovi, Tánskej a ďalším autorom). Vždy však uvažuje o väzbách ich rozprávok s ľudovou slovesnosťou.

Vo zvieracej rozprávke klasického i moderného typu sa fantastickosť usúvzťažňuje najmä v personifikačných, animačných alebo antropomorfizačných postupoch. B. Šimonová špecifikuje tieto pojmy a objasňuje ich funkciu v texte: animáciou rozumie oživenie predmetu, personifikáciu chápe ako čiastkovú antropomorfizáciu. Upozorňuje, že animistické vnímanie sveta patrilo k filozofii prírodného človeka: príroda sa v jeho myslení a predstavách javila ako živá, mysliaca, cítiaca, človek veril, že zvieratá aj veci majú dušu. Preto najčastejším fantazijným prvkom v zvieracej rozprávke je prenášanie ľudských vlastností, citov, konania a myslenia na zvieratá alebo veci.

Poznatky, publikované vo vyššie spomínaných štúdiách, B. Šimonová usúvzťažňuje, kompletizuje, rozvíja a završuje v príspevku Podoby a premeny slovenskej autorskej rozprávky. (Šimonová, 1999, s. 47 – 68). Pri interpretácii textov sleduje štyri atribúty modernej rozprávky: vzťah k tradícii (t. j. k ľudovej slovesnosti), podoby fantastiky, silu sujetu (vrátane prítomnosti lyrických prvkov v dejovej štruktúre) a tiež jej druhové a žánrové varianty.

Vracia sa k prvým autorským úpravám slovenských ľudových rozprávok a postupuje až k súčasnosti. Porovnáva, ako citlivo autori pristupujú k folklórnemu dedičstvu, ako sa im darí uchovať etické posolstvá a adresovať ich dnešnému čitateľovi. Oceňuje rozprávkové adaptácie M. Ďuríčkovej, P. Glocku, M. Grznárovej, Z. Zemaníkovej a najmä O. Sliackeho. Potvrdzuje Sliackeho úsilie uchovať krásu ľudového textu a detskému čitateľovi sprostredkovať zážitok z rozprávania. Umelecky hodnotné sú najmä Rúfusove básnické adaptácie. Šimonová oceňuje básnikov citlivý prístup, rešpektovanie textu a jeho metaforické ozvláštnenie.

„Osobité postavenie v kontexte adaptácií má parodická rozprávka." (Šimonová, 1999, s. 52). Paródiu Šimonová charakterizuje ako preberanie celkov, resp. prvkov textu, s ktorými autor vstupuje do polemiky, alebo ich zosmiešňuje. K zakladateľom tohto typu rozprávky priraďuje M. Ďuríčkovú, K. Bendovú a ďalších. Špecifickým – a veľmi obľúbeným – prvkom je aj nonsens. Autorka štúdie ho charakterizuje ako deštrukciu tradícií, ako absurdný element podporujúci komický efekt. K tvorcom, ktorí sa inšpirujú detskou hrou a dokážu z nej vyťažiť prítomnosť nonsensu, počíta Feldeka, Moravčíka, Navrátila, Heviera a i.

Prítomnosť fantázie, imaginácie, magickosti, emocionality, komickosti a ďalších výrazových fenoménov nachádzame takmer vo všetkých umeleckých textoch pre deti. Ak sa B. Šimonová podujala upozorniť na zásadné, resp. najvýznamnejšie diela slovenských autorov, vytýčila si náročnú úlohu. Vďaka textovým analýzam dospela k poznaniu, že rozprávka je životaschopný žáner, ktorý zreteľne reflektuje pravdu o svete, o spoločnosti, o človeku. Robí to formou adekvátnou príjmu detského adresáta, ale vie osloviť a očariť aj dospelého čitateľa.
Slovom, rozprávkový príbeh dáva nádej. Potláča nivelizáciu a všednosť života. Ponúka obraz cesty k túžbam. Je to cesta od neistoty k istotám, od naivity k ponaučeniu, od prostomyseľnosti k prefíkanosti, vynachádzavosti, od pasivity k činu. Rozprávkový príbeh ozvláštňuje život čarom možností. V tomto svete je predsa všetko možné. A ilúzia možnej úspešnosti dáva človeku veľmi optimistický pocit, zbavuje ho pocitu beznádeje, márnosti, často depresie. Preto sa rozprávka už viac ako štyritisíc rokov traduje ústnou či písomnou formou a vždy má svojich poslucháčov, čitateľov. A vždy ponúka materiál, ktorý treba odborne posúdiť, zhodnotiť, spracovať.
Na cestu literárnym rozprávkovým (Ecovým) lesom, lesom plným zákutí, tajomstiev, prekvapení, tienistých aj svetlých miest sa v deväťdesiatych rokoch vybrala aj Brigita Šimonová. Jej poznanie nemohlo obsiahnúť všetky nuansy, ktoré „literárny les“ ukrýva. Každá z cestičiek, na ktorú natrafila, si žiadala samostatné bádanie. Mnohí z autorov, o ktorých súhrnne hovorila, sú v súčasnosti už renomovanými a v mnohých prípadoch odborne zmapovanými osobnosťami. Rozprávkovým žánrom sa teraz venuje viacej odborníkov a pribúda literatúry, ktorá ich naviguje ku špecifickým problémom. Aj B. Šimonová postúpila vo svojom bádaní ďalej. Okrem literárnoteoretických štúdií sa počas viac ako tridsiatich rokov svojho vedecko-pedagogického pôsobenia prezentovala mnohými publikáciami a výstupmi z oblasti literárnej didaktiky.
Obdobie jej vedeckého života, ktoré sme v tomto príspevku chceli priblížiť, bolo z hľadiska slovenskej literatúry pre deti a mládež takpovediac priekopníckym obdobím. Riešiteľský tím sa v tom čase ešte nemohol oprieť o literárnohistorické, literárnoteoretické či dokonca slovníkové publikácie, ktoré v súčasnosti – akoby samozrejme – ponúkajú komplexný materiál a erudované hodnotenia. Každý príspevok k teórii a dejinám detskej literatúry vznikal pri kolektívnej diskusii, resp. autodiskusii. Žánrové kategorizácie, typológie a charakteristiky sa opierali najmä o sčítanosť, o dokonalé poznanie pôvodného textu. Okrem odbornej erudovanosti bola potrebná aj schopnosť anticipácie a schopnosť využiť, čo materiál ponúka.
Slovom, bolo potrebné vkročiť do spomínaného literárneho lesa, zvoliť si jednu z ciest a nedať sa odradiť väčšími či menšími nástrahami a prekážkami. Brigita Šimonová túto odvahu našla a mnohé tajomstvá odkryla. Z literárnej prechádzky sa jej stala celoživotná cesta k hodnotám.

Literatúra:

ŠIMONOVÁ, Brigita. 1995. Rozprávková tvorba Ľubomíra Feldeka. In: Žánrové hodnoty literatúry pre deti a mládež II. Ved. red. Ján Kopál. Nitra : VŠPg, 1995. 108s.
ŠIMONOVÁ, Brigita: Od rozprávky k próze s rpzprávkovými prvkami. In: Žánrové hodnoty literatúry pre deti a mládež IV. Ved. red. Ján Kopál. Nitra : UKF, 1997, s. 7 – 17.
ŠIMONOVÁ, Brigita: Podoby a premeny slovenskej autorskej rozprávky. In: Literatúra pre deti a mládež v procese II. Ved. red. Ján Kopál. Nitra : UKF, 1999, s. 47 – 68.
ŠMATLÁK, Stanislav. 1968. O interpretácii literárneho diela. (Úvodné poznámky.) In: O interpretácii umeleckého textu 1, Bratislava : SPN, 1968, s. 14 – 15.
Umenie a najmenší. Ved. red. A. Popovič. Bratislava : Mladé letá, 1980. 304 s.
Žánrové hodnoty literatúry pre deti a mládež I. Ved. red. Ján Kopál. Nitra : VŠPg, 1994. 160 s.
Žánrové hodnoty literatúry pre deti a mládež III. Ved. red. Viliam Obert. Nitra : VŠPg, 1995, s. 147 – 164.

Poeticko-etické písanie Jany Bodnárovej

MARTINA PETRÍKOVÁ

Pre autorskú dielňu Jany Bodnárovej je príznačná **poetizácia** alebo ozvláštňovanie potenciálnych estetických objektov, a to prostredníctvom nevšedných výrazových prostriedkov alebo netradičných fabulačných postupov, ktoré autorka využíva vo svojej próze – vždy zaujatá témou a jej problémom a vždy so zaujatím estetického postoja v záujme estetickej účinnosti svojich textov. Môžeme hovoriť o **metamorfóze** každodenného, často všedného životného sveta a jeho detailov, ktorá je spätá so zmenou autorského postoja k stvárňovanému objektu a vyrastá z „nezainteresovaného záujmu" (Zuska, 2001), z dočasného „zabudnutia" na iný z osobnostných postojov k situáciám, stavom a predmetom z tohto sveta alebo k veciam medzi nebom a zemou. Naznačené posuny, postupy a prostriedky, ktoré chápeme ako **signály poetizácie**, sa pokúsime identifikovať v textovom priestore niektorých Bodnárovej próz (Malí, väčší, ešte väčší, 2000, Barborkino kino, 2001).

Estetický problém **nezainteresovanosti** nie ja ani v Bodnárovej prípade iba problémom presunu pozornosti trebárs z celku na detail, fragment, úlomok, ale prehlbuje sa na pozadí estetického objektu, vo vzťahu „reflektovaného vědomí k jeho objektu" (ibid., s. 48). Estetickú situáciu (autor – estetický objekt – vnímateľ) a termín ozvláštnenia možno vyjadriť slovami Vlastimila Zusku (ibid., s. 46 – 47): „s touto změnou zaměření, často označovanou jako vstup či zaujmutí estetického postoje, nástup estetické distance, estetické kontemplace atp., pak souvisí termín **ozvláštnění** (...), popisující proměnu objektu žitého, každodenního světa při změně postoje, kdy náhle vidíme i obvykle všední věci či situace „jinak", odkrýváme jiné vlastnosti, kvality a hodnoty, kterých jsme si dříve nevšimli. Opět se nám vrací faktor figury a pozadí. K ozvláštnění rodícího se estetického objektu dochází vlivem změny pozadí, přesunu zájmu o objekt v žitém světě na zájem o objekt, jehož součástí je náš uvědomovaný vztah k němu."

V súvislosti s **poetizáciou** možno teda v prípade Bodnárovej textov opodstatnene hovoriť o **estetizácii** sveta a o umelecky účinne tvarovanej téme príbehov, mikropríbehov a miniatúr, v ktorých sa po **zviditeľnení** detailu, fragmentu či úlomku (často s hranami úlomku skla) spresňujú ich kontúry na pozadí inej časti alebo celku (tematizovaného) sveta, v jeho priestore, no predovšetkým (cestami, chôdzou) v čase. Prostredníctvom imaginácie, predstavivosti sa útržky stavov, situácií alebo úlomky predmetov ako (potenciálnych) estetických objektov (v príbehu či obrázku) dopĺňajú o zabudnuté, neviditeľné alebo iné (imaginatívne, snové, iracionálne) momenty (trebárs v spomienke) alebo sa ich presne načrtnuté kontúry zahmlievajú (v snovom alebo halucinačnom stave) či „rozpúšťajú" v čase, aby sa na pozadí tohto (!) sveta rozpoznávali horizonty jeho metamorfovanej podoby vždy v prospech napĺňania autorského zámeru (**etizácia estetických hodnôt a estetizácia etických hodnôt**) a v jeho následku pre čitateľa (v sebapoznaní alebo v nadobúdaní iného druhu poznania o svete), v prospech konštituovania **zmyslu**, ktorý vzniká presahovaním horizontov doterajšej skúsenosti, resp. jej záväznosti.

I.

Kniha Malí, väčší, ešte väčší svojím názvom predznamenáva autorkin spôsob nazerania na skutočnosť, spôsob približovania sa k skutočnosti a približovania skutočnosti dieťaťu. Schopnosť postrehnúť a izolovať (zviditeľniť) **fragment** (na pozadí) **reality** sa stáva impulzom pre tvorivú (konštruujúcu) obrazotvornosť, pre transformáciu reality prostredníctvom fantazijných a snových postupov (animácia, antropomorfizácia), ktoré násobia **poetizačný potenciál textu**.

Z kompozičného hľadiska tvorí knihu súbor relatívne samostatných lyricko-imaginatívnych obrázkov, v ktorých sa potvrdzuje a prehlbuje individuálny, totiž iracionálny vzťah k tematizova-

nej skutočnosti. Poetické vyznenie textu nesúvisí len s prítomnosťou fantazijných postupov, ale aj s **lyrizáciou**, ktorá zodpovedá za lyrickú atmosféru poetického mikropríbehu či obrázku bez výraznejších dejotvorných ambícií. V súlade s intencionálnym charakterom Bodnárovej prózy (utlmená problémovosť) pôjde o hľadanie tej „pravej" estetickej miery, ktorá sa uplatňuje pri konštruovaní konfliktu a jeho riešení a ktorá sa „vymeriava" so zreteľom na detského čitateľa a s ambíciou estetizovať svet pri jeho konštituovaní prostredníctvom vnemov (s dôrazom na vizualizáciu), citov a pocitov, ktoré podnecujú imaginatívne procesy s ich neobmedzenými možnosťami **optimalizovať a harmonizovať** imagináciou tvorený svet a prostredníctvom neho zasahovať aj mimoumeleckú skutočnosť.

Nadvláda estetického princípu v Bodnárovej próze „neochromí" jej eticko-noetický obsah a jeho dosah na vnímateľa, ktorý spoznáva, pretvára a hodnotí svet (harmonické – neharmonické, prirodzené – neprirodzené, dobré – zlé...). Štruktúra poetickej skutočnosti je krehká a premenlivá – vyrastá z emocionálnej reakcie (sila, trvanie emocionálneho prejavu) na skutočnosť, zo snahy asimilovať realitu (Miko, 1980), zo záujmu dosiahnuť zvolenú perspektívu, dosiahnuť symetriu (ibid.) a prerastá ju vo svojom kreativizačnom, socializačnom až resocializačnom dôsledku –, no jej „vystužovanie" vychádza z „prozaickej" skutočnosti, z jej poriadku a pravidiel (morálka, etika, estetika), aby po dočasnom stotožnení životnej a poetickej skutočnosti a po „zblížení" ich mier mohlo nastať ich oddeľovanie pri utváraní literárneho vedomia detského recipienta.

Naznačenú situáciu môžeme spriehľadniť prostredníctvom jedného z Bodnárovej lyricko-imaginatívnych obrázkov s názvom Baletky, v ktorom do spôsobu návratu snehovej vločky (baletky) do hry (tanca) zasiahne ľudský faktor (tanečnica z divadla zhodnocujúca, harmonizujúca subjektivizovanú skutočnosť), aby sa nenarušila estetická povaha tematizovanej situácie:

V zimný podvečer vybehli na terasu prvé baletky. Sukienky mali z najjemnejších čipiek. Mäkko našľapovali nôžkami, vlnili sa v driekoch, vírili v kruhoch. Veterný orchester im pritom vyhrával. Spoznali ste tie tanečnice? Ľahulinké, krehké snehové vločky?

Jedna z nich sa potkla a vypadla z rytmu. Rozochvená, prekvapená sadla si na rukavičku jednej panej. Tá bola, našťastie, tanečnicou z veľkého divadla a rýchlo vrátila snehovú vločku do hry. Veď v zimnom tanci nesmie chýbať ani jedna baletka. A do toho baletu malinkých tanečníc, bielučkých ako cukor, vybehli všetky deti z domu. (In: Malí, väčší, ešte väčší, s. 10)

Priamočiaremu stotožneniu života a literatúry bráni aj moment hry a jedna z jej manifestácií – hádanka, čím sa potvrdzuje **„nezainteresovanosť"** umenia. Hádanka je aj interpretačným kľúčom k „estetickej hre" s predpripraveným detským recipientom: ako (znovu)spoznať svet na základe doterajšej detskej skúsenosti (s realitou a fikciou), ako prekračovať jej horizonty, rozširovať ich o imaginatívne momenty, teda pretvárať svet a zhodnocovať získané poznanie a zážitky.

Intenzifikácia zážitku sa spája podľa F. Mika (1980, s. 94) s takými výrazovými operáciami, „ako je zosilňovanie bezprostrednosti zobrazeného (...) a stupňovanie markantnosti (výrazné znaky vecí, ich veľkosť, sila, pohyb, nápadnosť a p.)", o čom sme sa už zmienili pri interpretácii názvu textu, ale „zážitkovú účasť na zobrazenom" (ibid.) je treba spojiť predovšetkým s konfliktom. Problém tematickej tenzie a detenzie nemožno v tomto prípade oddeliť od hľadania súvzťažností medzi fikciou a realitou, medzi etikou a estetikou, lebo sa organizuje ako **imaginačný detenzívny posun** od lyrickej situácie k naratívnej situácii, ktoré sú sukcesívne zoradené, teda ako pohyb nastoľujúci stav **homeostázy** medzi (estetickou) hodnotou harmónie a (etickou) hodnotou vnímateľskej participácie, čím sa vraciame k problému nezainteresovaného záujmu.

Dopovedzme, že z (jediného) subjektívneho pohľadu, zmyslovým vnímaním „obyčajných" vecí, všedných prírodných javov, nekaždodenných lyrických stavov alebo modelových životných situácií často s **potenciálnou estetickou funkciou** (Ako mašlička lietala po svete, Jolanka

a hmla, Hádka, Baletky, Dorka a Darka...) vyplýva ich neobyčajná premena, z ktorej sa „živí" zmysel pozorovania (chápania) a zmysel Bodnárovej obrazu sveta: **estetickými a eticko-noetickými hodnotami** (krásou, harmóniou, slušnosťou, pomocou...) sprostredkovanými písaním **zmierniť svet s predispozíciou na konfliktnosť**.

Iný presvedčivejší príklad, ktorý upozorňuje na súvislosti medzi fikciou a realitou, môžeme nájsť v imaginatívnom obrázku Cencúlik, ktorým autorka napovedá, že poznanie sprostredkované **simuláciou** (→ empatické stotožnenie) môže zabrániť ochladzovaniu ľudských vzťahov v konatívnom svete, čím z pomedzia poetickej a životnej skutočnosti pomáha dieťaťu zorientovať sa vo svete.

Ráno, len čo sa Adkine mihalnice zobudili a cez ne vykukli sivé očká, zbadali v okne – zámoček! Zámoček ako zo skla, priezračný, ligotavý, so siedmimi vežami. Ibaže bol celý dolu hlavou! Adka sedela na postieľke, pozerala do okna a predstavovala si: – Možno v zámočku kraľujú kráľ a kráľovná. Korunky im musia pridržať malí ľadoví černoškovia. A kráľovské deti sa dolu hlavou naháňajú po schodoch siedmich veží. Možno by som to mohla skúsiť i ja. Veď v rozprávke sa môže všetko! Stačilo by sa premeniť na ľadové dievčatko, veľké ako makové zrnko. Ibaže celé z ľadu! – Z tej predstavy však začali Adku oziabať prstíky. A čo ešte Adkino malé srdce! Keby sa premenilo na ľadové, možno by zabudlo na všetkých a na všetko. Netúžilo by sa zo zámočku vrátiť domov. A na jar, len čo by slniečko roztopilo cencúľový zámok, z Adky, dievčatka z cencúlika, s ľadovým srdiečkom a drobného ako makové zrnko by nezostal ani máčny máčik. (In: Malí, väčší, ešte väčší, s. 35)

V mikropríbehu Prvá púpava sa neznehodnocuje estetická prevaha hodnoty krásy, ale relativizuje sa v súlade s autorským vedomím a vedomím recipienta o zmysle bytia v prírodnom (životnom) svete: prirodzený prírodný cyklus ako význam a hodnota bytia (púpavy) v jeho prejave a následku (premena v čase) je nadradený (antropomorfizáciou podmienenej) preferencii (ľudskej pýchy) výrazu (dočasnej vonkajšej) krásy bytia (kvetu púpavy):

Na trávniku rozkvitla Prvá púpava. – Som tu sama prvá! A aká som len krásna! – volala žltým hláskom. O pár dní rozkvitli ďalšie púpavy. Prvá im pyšne šepotala: – Vidíte, aká som pôvabná, moja suknička je najžltšia, nohy najdlhšie a účes najbohatší. Slniečko hrialo čoraz viac. Púpavy, unavené od horúčavy, si poskladali svoje žlté sukničky a posadali do zelených vežičiek z okvetných lístkov. Jedného dňa, keď sa Prvá púpava zobudila, zbadala, že sa jej šaty premenili na priezračnú guľu. A zasa mala byť na čo pyšná! Aj vietor si ju všimol v šatách ako z tenučkej čipky. Nadul líca, aby tej krásavici ukázal svoju silu. Zafúkal, ako najmocnejšie vládal a ... strhol z púpavy jej vzácne šaty! Potrhali sa na márne kúsky a leteli doďaleka, kým nezosadli na zem. Prvá púpava stála na trávniku, bez šiat a veľmi smutná. Už nemala chuť vychvaľovať sa. Vlastne ani nebolo čím! Susedky, púpavy v priezračných guľových sukienkach ako z tenučkej čipky, ju však utešovali: – To nič, Prvá púpava. Z tvojich šiat narastú o rok nové púpavky. Budú ti navlas podobné. Len možno žiadna z nich nebude prvá. (In: Malí, väčší, ešte väčší, s. 7)

Iným príkladom, ktorý dieťaťu sprístupňuje eticko-noetické hodnoty ako výsledok pôsobenia **kvalít estetického objektu**, teda kvalít plynúcich zo vzťahu reflektovaného Ja a objektu (smútok, strach...), je príbeh Jolanka a hmla:

Ráno zoskočila na zem hmla. Ovinula dom, v ktorom bývala Jolanka, i záhradu okolo domu. Vyvaľovala sa na streche a pod dverami, na stromoch i pod stromami. Podobala sa na ježibabu vo vyblednutej sukni so šedivými, dlhými vlasiskami.

Jolanka sedela v kuchyni za stolom a pozerala raz na okno, raz na hrnček naplnený po okraj horúcim mliekom. – Všetci vedia, že horúce mlieko nemám rada! – zlostila sa. – Pôjdem von a stratím sa v hmle. Budú ma hľadať a nenájdu ma. Začnú sa báť a zosmutnejú. Na nevypité

mlieko si vôbec nikto nespomenie. A odpustia mi i to, že som nepostlala postieľku a neupratala hračky, – tešila sa Jolanka. Rýchlo si obula topánky a vybehla von.
Vyzeralo to, akoby skočila do kotla s mliekom. Keby tma mala bielu farbu, vonku by bola akurátne hlbokánska noc. Jolanka si nevidela v hmle ani na koniec nosa. V tej tme hmly kráčala najprv veselo a rýchlo, potom pomalšie a už nie tak veselo. Hmla sa zaradovala, že viac nie je sama. Chcela sa s dievčatkom hrať. Dýchala Jolanke do tváre, skackala jej po nohách, ponárala sa do vlasov.
– Pusť ma, pusť! – pišťala Jolanka, vystrašená z divokej hry hmly. Tá však Jolanku nepočula, pretože hmly sú hluché ako peň. A táto bola možno i nemá – všade bolo počuť iba veľké ticho.
– Ja nič nevidím! Kde ste všetci? Nájdite ma už! Je mi zimááá! – kričala Jolanka. No hmla ju schmatla studenými prstami za ruky a krútila ňou koldokola. Ešteže vietor má dobré uši. Prihnal sa ako na koni a zahučal: – Nič sa neboj, Jolanka! – Vystrel ramená a hmlu vysoko nadvihol. Jej šedivá sukňa sa roztrhala na márne kúsky a cez jej zdrapy presvitlo slnko. Teplo dýchlo na Jolanku, ktorá stála na samom konci záhrady. Rýchlo sa rozbehla domov. Veru, nikto ju nehľadal! Iba v kuchyni na ňu trpezlivo čakal hrnček s celkom vychladnutým mliekom a v izbe rozhádzané hračky.(In: Malí, väčší, ešte väčší, s. 23 – 24)
Zamýšľaná Jolankina hra s citmi iných sa mení na základe zvoleného postupu (útek ako útok na city) a jemu zodpovedajúcich ciest (po osi ja – oni, dnu – von, doma – na samom konci záhrady, blízko pri rodine – mimo jej starostlivého dosahu) na hru, ktorú inicioval hnev a ktorú sprevádza magický strach. A keďže strach má veľké oči a **metamorfný potenciál**, premení hmlu na čarodejnú bytosť (ježibabu) a Jolanku na jej partnera v nechcenej hre. Hmla je personifikovaná podľa zákonitostí rozprávky (Jolanku takmer hrdinsky zachráni vietor, ktorý hmlu v závere príbehu vysoko nadvihne a Jolanka nájde cestu domov), takže nielenže rámcuje priestor (záhrady a domu) svojhlavého dievčatka, ale v sujetovo skromnom príbehu, keď sa jedna zo situácií rodiny (spojená s detskou nechuťou vypiť mlieko) prelomí prostredníctvom **asociačného impulzu** (simultánne konfrontovanie tematických segmentov – mlieka a hmly) a v podobe sujetového posunu (sukcesívne priraďovanie dejových segmentov) do **fantazijnej hry** (poetického charakteru), zohrá hmla svoju sujetovú úlohu: **konfrontovať dieťa**, ktoré sa vyčleňuje vo vzťahu a zo vzťahu k rodine, čo však nie je nič iné iba sebapotvrdzovanie sebapresadzovaním, s možnými **následkami vydeľovania sa** od tých, na ktorých záleží.

Poetizujúce videnie subjektívneho charakteru, úročené v živote dieťaťa vedením emotívneho druhu, teda tvorivé videnie a vedenie, ktoré vypĺňa medzery v doteraz získanom poznaní a skúsenosti dieťaťa, potvrdzujú prieniky do štyroch Bodnárovej próz z knihy Malí, väčší, ešte väčší. Tie ukázali, že obmedzovanie témy v prospech navodzovania lyrickej situácie je príznakom utlmovania problémovosti próz (porovnaj Miko, 1973), ktoré súvisí v prvom rade s ich intencionálnym zameraním, ale je aj výrazom fragmentarizácie a ňou posilňovanej estetickej hodnoty (textom stvárňovaných – spracúvaných) detailov skutočnosti alebo segmentov situácií, mikropríbehov. Hovoriť možno o lyrizácii, širšie o poetizácii, teda o výbere takých impulzov lyrickosti (Miko, 1969) ako sú personifikácie, epitetá, zdrobneniny a pod., ale aj o metamorfnom potenciáli predstavivosti a fantázie, lebo sproblematizúvajú (de-formujú) objektívnu skutočnosť (pozri Miko, 1973) natoľko, že z mikropríbehov plynie často **zážitkové (lyrické) poznanie** získavané konfrontáciou zdanlivo nespojitého, ale predsa len intuitívne spájaného (napr. beloba hmly a mlieka z príbehu Jolanka a hmla), alebo emotívnym riešením (vyrovnávaním sa) životnej situácie dieťaťa (napr. útek v príbehu Jolanka a hmla).
Dopovedzme, že príležitosť, ktorú umenie ponúka dieťaťu, v sebe obsiahla stimuly, ako „ustrážiť“ čas detstva pre dieťa, ale pritom mu ponúka orientačný rámec pre každodenné, no neobyčajné prebývanie v životnom svete.

II.

Názov Bodnárovej knihy Barborkino kino je založený na zvukovom efekte (Barborkino kino), ktorý detský epický subjekt predurčuje na prácu s filmom a upozorňuje na autorskú preferenciu **vizualizácie** ako spôsobu zmocňovania sa skutočnosti opäť z pozície na hrane poetického a životného sveta. Prostriedkom, ktorý autorka využíva pre vstupovanie do imaginatívneho sveta neobmedzeného mantinelmi stereotypov, no ukotvenom v detskej skúsenosti, je **predstava** kamery, ktorá podnieti a podmieni **zviditeľnenie**, ako aj **oživenie** vecí z Barborkinho dosahu.

Barborka sa smiala, trochu i zlostila, ale predsa napodobila strýkovo gesto. Pozerala cez obdĺžnik svojich dlaní na strom a, čudné, akoby ho videla po prvý raz v živote. Iba teraz si všimla, aké má listy. Videla, že na vetvičku zosadol vták a ona nemala ani tušenia, aký je to druh. Práve jeden lístok spadol a nikto to nevidel okrem oka kamery. (In: Barborkino kino, s. 6)

Impulzom pre rozvíjanie príbehu a spresňovanie jeho významu sa stáva obraz, ktorý sprostredkúva oko „kamery“: Kedykoľvek si priložila k oku tú smiešnu kameru z dlaní a dvoch palcov a na čosi ju zacielila, naozaj ju začal ťahať za sebou, akoby na neviditeľnej nitke, nejaký príbeh. (In: Barborkino kino, s. 14)

T. z., že za okom kamery sa skrýva subjekt, ktorý z hľadiska estetiky výrazu vo svojej subjektívnosti **asimiluje** (prispôsobuje si) a **poetizuje** (ozvláštňuje) skutočnosť a z hľadiska etiky jej významu zo svojej subjektívnosti vystupuje. (Upozornime na expresívne a emocionálne výrazy z Filmu o černošskej neveste typu Čierna mačka!, Čierna huba!, Čierna koža!, ktoré presah od estetiky k etike iniciujú). Ide o subjektívne zmocňovanie sa zmyslovo a emotívne-hodnotovo postihnuteľnej skutočnosti (krásne – škaredé, milované – nenávidené, spravodlivé – nespravodlivé, dobré – zlé...). Posun od subjektívnosti k dejovosti (pozri Miko, 1969) a posun od obrazu k príbehu alebo späť sa realizuje ako prenikanie fabulačného princípu do estetickej štrruktúry Bodnárovej súboru próz, ktoré sú v súlade so svojimi názvami reťazou filmových obrazov alebo sekvencií, čím sa pripravuje priestor pre presadzovanie (eticky motivovanej) autorskej stratégie, pre pôsobenie fabulačného princípu, totiž pre rekonštrukciu alebo konštrukciu kauzálnych súvislostí, a pre čiastkové preniknutie lyrického prvku do textovej štruktúry, teda pre hľadanie indikátorov simultánnosti, návratných rušivých prvkov, ako aj pre zaznievanie a odoznievanie objektívnej tenzie vo filmových príbehoch. Hovoríme o tenzii, ktorá plynie zo zrážky obrazu (ako predstavy harmónie alebo jej očakávania) so skutočnosťou (alebo jej dosahom na predstavu), z konfrontácie životnej a zdanlivej reality (predstavy, sna) na úrovni epického subjektu ako tvorcu obrazov a ktorá sa vyrovnáva pod tlakom vedomia o eticky neprimeranej akcii.

Voľbou tém príbehov chce Bodnárová korigovať či kultivovať pociťovanie, poznávanie a hodnotenie dieťaťa v podmienkach deficitnej životnej skutočnosti a následne zasahovať aj konanie recipienta, teda usiluje sa o sprístupnenie takých etických situácií a modelov konania, ktoré môže dieťa zúročiť v podobe predstavy o **etickej hodnote** dobra, spravodlivosti, spolupatričnosti a pod. v konatívnom svete a pritom si osvojí spôsoby rozvíjania estetického cítenia, čo zaiste Barborkin vek (10 – 11 rokov) a vek potenciálneho recipienta umožňuje. Je treba zdôrazniť aj etický náboj predstavy a fantazijného obrazu, prípadne sna, pretože proces estetickej recepcie a konštituovania estetického objektu ani vo svojej tematizácii nepozná rozdiel medzi skutočnosťou a fikciou. Tematizácia Barborkinho filmovania, ktoré v próze prezentuje jeden zo spôsobov estetického zmocňovania sa skutočnosti, je obsahom dvanástich príbehov alebo filmov či filmov o príbehoch, ako ich autorka pomenúva: Darček na modrý pondelok, Film o černošskej neveste, Film o strašidelnom obchode, Film o holubom príbehu, Film o UFO, Film o brušnej tanečnici, Detektívny film, Film o daždivom dni, Film o nočnom meste, Film o mestskom bláznovi, Film o divadle, Deň bez filmu. Z uvedeného vyplýva, že detský čitateľ sa pri recepcii prózy nemá zoznámiť „len“ s etickou interpretáciou tematizovaného objektu, sprístupnenej sekvencie alebo jej

zlomku, ale môže odhaliť aj **model umeleckého konštituovania** estetického objektu a zároveň rozpoznať autorskú taktiku **umelecky hravého** (fantastického) **poznávania sveta**.
Vo Filme o černošskej neveste sa intenzita estetického záujmu filmujúcej Barborky prejaví dočasným zabudnutím na tradičné súradnice pociťovania, poznávania a hodnotenia, na iné z rýchlo sa striedajúcich (zaznamenávaných) detailov životného sveta, ktoré Barborka zachytí kamerou predtým, ako sa zameria („posadnutá iba svojím kinom", s. 9) na figurínu z výkladu bufetu z domu oproti a potlačí jej predestetické kvality, ktoré sú príznačné pre úžitkový svet. Vzťah reflektovaného Barborkinho vedomia k jeho objektu (figuríne ženícha), vzťah, ktorého intenzitu vyjadruje výrok „Ale Barborka mala oči len pre ženícha." (s. 9) a v texte ju napĺňa Barborkino chcenie (s čarodejnou, zázračnou mocou, ktorá oživí figuríny), teda **empatické stotožnenie** s černošskou nevestou, rozruší tradičné a detskou skúsenosťou odobrené zasadenie objektu do životného sveta. Prostriedkom, ktorý umožňuje epickému dievčenskému subjektu empatické stotožnenie s figurínou, je **imaginácia**, ktorá je reakciou na uvedomenú dievčenskú túžbu (– Chcem ho! Chcem ho! – mihlo sa Barborke hlavou, ako keby ženísi boli darčeky. A vzápätí, ako keby bola aspoň päťstoročnou čarodejnicou, ktorej stačí švihnúť zázračným prútikom, ocitla sa na ulici so ženíchom po svojom boku. Viac! Cítila, ako rastie, rastie, ako sa jej telo rozpúšťa v tele černošky., s. 9) a je prejavom „snívania s otvorenými očami" (Valček, 2000, s. 190), odkrývania nových životných (citových) súvislostí, ktoré pretvárajú detskú „dušu obrazmi vecí" (ibid.).
Film o černošskej neveste prináša príbeh o prvom Barborkinom filme, ktorý sa začína detailným opisom pozorovaného estetického objektu, domu oproti a jeho výkladu s figurínou černošskej nevesty a jej ženícha, čím sa prezentuje nielen spomínané zaujatie vedomého estetického postoja a voľba inej (zviditeľňujúcej) optiky, ktorou sa nazerá na svet, ale aj údiv a prekvapenie, ktoré Barborkino filmovanie (zviditeľňovanie obrazov vecí) sprevádzajú.
Barborka namierila svoju kameru na dom oproti. Zvláštne, tiež sa jej zdalo, že ho vidí po prvý raz v živote. Nikdy si neuvedomila jeho farbu. Jemne ružovú ako podvečerná obloha. (...) A práve pod posledným nápisom vo výklade trónili nádherné svadobné torty ovešané ružičkami, vtáčikmi, lístočkami, bábikami zo šľahačky, sladkého cesta a farebnej polevy. Za tortami stála nevesta so ženíchom. Barborka na chvíľu zachytila pod výkladom na múre nápisy, ktorým nerozumela: Čierna mačka, Čierna huba, Čierna koža! Dievčatku vôbec nezišlo na um, že sú určené neveste. Bola to figurína černošky oblečenej do svadobných šiat z bieleho saténu a čipky. Ale Barborka mala oči len pre ženícha. (In: Barborkino kino, s. 9)
Signálom, ktorý v textovom priestore pôsobí neadekvátne a problematizuje zaznamenávanú skutočnosť, je súbor expresívnych výrazov (hrubosť výrazu oproti jeho étosu, pozri Miko, 1973, s. 44), nápisov na múre domu ako znakov, ktorým Barborka nerozumie, ktoré nezvýznamnila vo svojom vedomí, lebo nerozpoznala ich konotačné pole, čo spôsobí, že nezvnútorní ich obsah a nezhodnotí jeho etický dosah , ale podnieti čitateľské očakávanie.
Naznačenú situáciu možno vysvetliť vo vzťahu k estetike literárneho diela aj tak, že tematizácia umeleckého konštituovania estetického objektu sa prelomí do tematizácie etickej situácie, keď sa detský subjekt (tvorivý na úrovni filmovej štruktúry) v predstave alebo fantazijnom obraze stotožní s figurínou. A ak „hrdina s autorom splynú (...), končí sa estetická udalosť a začína sa udalosť etická" (Bachtin, 1988, s. 31), ktorá v jednej z filmových sekvencií Bodnárovej príbehu speje k etickému činu alebo k poznaniu (pochopeniu), teda k odkrytiu kontextu.
Konfrontácia obrazu reality (získaného jej zviditeľnením alebo fantazijným spracovaním) s vedením o realite alebo jej obraze, teda konfrontácia estetickej dimenzie estetického objektu (krása ako nadindividuálna estetická hodnota je černoške pririeknutá aj Barborkinou mamou) s jej etickým presahom do reality (spájaným s akceptáciou inej farby pleti) a jeho dosahom na noetiku

detského subjektu (poznávajúceho rasovú neznášanlivosť) sa vo Filme o černošskej neveste realizuje ako konflikt medzi objektívne zaznamenávanou a subjektívne pretváranou skutočnosťou, ako **tenzívne prehodnocovanie** doterajšej Barborkinej (ne)skúsenosti (neschopnosti odhaliť konotačné pole expresívnych výrazov) prostredníctvom **efektívnej asociácie** a jej imaginačného potenciálu, teda podmieňovania Barborkinej emocionality, vnímania a intelektu, rozširovania horizontov detskej skúsenosti. Kompozične sa Film o černošskej neveste organizuje ako **simultánna konfrontácia** negatívnych prvkov a ich konotácií (kontrastných v pomere k pozitívnym estetickým hodnotám krásy, beloby šiat...), ktorá obmedzuje rozvíjanie kauzálnych súvislostí epického príbehu, ale revitalizuje citovú skúsenosť dieťaťa a noeticko-etickú silu príbehu.

– Si veľmi krásna. Veľmi, veľmi ťa mám rád.

Barborke trepotalo srdiečko. Ešte nikdy nikto jej také čosi okrem mamy, otca, starkej a starkého nepovedal. Dvojčatá obyčajne vrieskajú, že je hnusná, odporná opica, lebo im nechce pomôcť s úlohami. A vtedy Barborka počula:

– Pozri sa na ňu! Opica z pralesa! Vráť sa do pralesa, kam patríš! – kričal chlapec, ktorý postával blízko pizzerie. Z tej sa teraz liala na chodník cez reproduktor džezová melódia. Druhý chlapec sa napchával pizzou s olivami a vyhrážal sa s plnými ústami:

– Chceš po svojej čiernej hube, hej? Čierna koža! Vráť sa medzi opice! – a ešte hodil nedojedený kúsok pizze na Barborkine svadobné šaty. Barborke sa od ohromenia vykotúľali z krásnych černošských očí slzy. Tiekli po jej černošských lícach na černošské ústa. Prehĺtala ich a boli rovnako slané ako jej vlastné, keď ešte nebola černoškou. (In: Barborkino kino, s. 10)

Dopovedzme, že poznanie alebo poznávanie sveta dieťaťom sa v Bodnárovej próze nielen rozvíja, ale aj usúvzťažňuje (pozri Miko, 1980) prostredníctvom opakovania, prostriedku simultánnosti a prevrstvuje sa poznaním emotívneho druhu.

Literatúra

BACHTIN, Michail. 1988. Estetika slovesnej tvorby. Bratislava : Tatran, 1988. 456 s.

BODNÁROVÁ, Jana. 2001. Barborkino kino. Ilustroval Z. Prokop. BAUM, 2001. 56 s.

BODNÁROVÁ, Jana. 2000. Malí, väčší, ešte väčší. Ilustrovala N. Ráczová. Košice : Kristína Rybárová – Agentúra K, 2000. 50 s.

DOLINSKÁ, Eva. 2004. Aspekty hudby v prozaickom diele. In: Slovo o slove. Roč. 10. Red. Ľ. Sičáková. Prešov : Pedagogická fakulta, 2004, s. 86 – 96.

MIKO, František. 1969. Estetika výrazu. Bratislava : SPN, 1969. 296 s.

MIKO, František. 1980. Hra a poznanie v detskej próze. Bratislava : Mladé letá, 1980. 280 s.

MIKO, František. 1973. Od epiky k lyrike. 1. vyd. Bratislava : Tatran, 1973. 296 s.

SOŠKOVÁ, Jana. 1996. Estetizácia etických a etizácia estetických hodnôt. In: Hodnoty a súčasné etické teórie. Prešov : Filozofická fakulta v Prešove, 1996, s. 115 – 121.

VALČEK, Peter. 2000. Slovník literárnej teórie A – J. 1. vyd. Bratislava : Vydavateľstvo Spolku slovenských spisovateľov, 2000. 280 s.

ZUSKA, Vlastimil. 2001. Estetika. Úvod do současnosti tradiční disciplíny. 1. vyd. Praha : TRITON, 2001. 132 s.

ŽEMBEROVÁ, Viera. 2004. Kontinuita a kontext textu. 1. vyd. Prešov : Náuka, 2004. 467 s.

Žánrová charakteristika starozákonného žalmu

ELEONÓRA ZVALENÁ

Kniha žalmov (Žaltár) je jednou z najznámejších a najcitovanejších kníh Biblie. V kanonizovanej podobe obsahuje Žaltár zbierku 150 pôvodne hebrejských textov, ktoré boli postupne preložené do gréčtiny, latinčiny a potom aj do ostatných národných jazykov.

O žalme bolo publikovaných mnoho odborných prác, ktoré majú teologický, filozoficko-teologický alebo aj literárnovedný charakter, pričom sledujú vlastné teoreticko-metodologické, axiologické a kognitívne aspekty. Za všetky práce spomeňme monografiu M. Stanislava (Žaltár, 1948) alebo štúdiu P. Libu Žalm ako živý žáner (2001). Žalm ako lingvistický fenomén nebol v slovenskej jazykovede doteraz spracovaný.

Naša práce je pokusom o komplexný lingvoštylistický pohľad na žalm ako na žánrovú jednotku, ktorú možno charakterizovať v súlade s terajšími teoreticko-metodologickými koncepciami slovenskej štylistiky.

Žáner vnímame ako abstraktnú jednotku, ktorú charakterizujeme na základe viacerých kritérií uplatňujúcich sa v komplexnosti a vo vzájomnej podmienenosti. Dominantným pojmom v žánrovej kategorizácii je pojem text. V práci vychádzame z najnovších štylistických teórií, ktoré v slovenskej štylistike reprezentujú práce D. Slančovej (Praktická štylistika, 1996) a J. Findru (Štylistika slovenčiny, 2004). Teoreticko-metodologickou inšpiráciou a zároveň aj klasifikačno-typologickou bázou sú pre nás práce J. Mistríka, J. Dolníka, E. Bajzíkovej a F. Mika.

D. Slančová definuje žáner ako zovšeobecnenú jednotku, ktorú vyčleňuje na základe týchto kritérií: tematické, funkčné, kompozičné, formálne a jazykové kritérium (porov. Slančová, 1996, s. 117 – 118).

J. Findra charakterizuje žáner ako modelovú štruktúru „na najnižšom stupni abstrakcie a zovšeobecnenia“ (2004, s. 210). V žánri sa podľa autora uplatňujú prvky obsahových a formálnych modelových štruktúr. Findra hovorí, že „žáner je priestor, kde dochádza k vzájomnej modifikácii obsahu a formy“ (2004, s. 210). Preto pri klasifikácii žánru sa podľa neho vychádza z formálnych modelových štruktúr (štýl, štýlotvorné činitele), ako aj z obsahových modelových štruktúr (jednotlivé slohové postupy). Formálne modelové štruktúry ovplyvňujú povrchovú realizáciu textu, obsahové modelové štruktúry vplývajú na jeho hĺbkovú organizáciu. Keďže žáner je spätý s jazykovým, kultúrnym, spoločenským a sociálnym životom určitého spoločenstva, aktuálne žánrové formy majú spoločné znaky (invariant), ale aj odlišné znaky (variant).

Žalm radíme do systému náboženských žánrov a do podsystému biblických žánrov. Náboženský žáner je pojem, ktorý zahŕňa oblasť celej náboženskej komunikácie. Náboženské žánre sa postupne vyvíjali a ustaľovali vzhľadom na nové potreby náboženskej komunikácie. Oproti žánrom iných komunikačných oblastí sú žánre náboženskej komunikácie stabilnejšie, menej zasiahnuté časovým faktorom. Napriek tomu v procese náboženskej komunikácie mnohé náboženské žánre na seba nadväzujú, prelínajú sa a prestupujú (porov. Mistrik, 1991, s. 167 a 170), takže dochádza k ich hybridizácii.

V centre našej pozornosti je žalm ako synchrónny komunikát, ktorý má invariantné znaky a vlastnosti tvoriace jeho podstatu, uvedomujeme si však, že v snahe o čo najpodrobnejšie zachytenie znakov žalmu sa nevyhneme ani charakteristike tých štylistických prostriedkov, ktoré sú menlivé, späté s aktuálnym textom.

Napriek istým ťažkostiam, ktoré súvisia s výskumom biblického textu a jeho náročnou

semiotikou, ako aj odlišnými interpretačnými potenciami (porovnaj Ruščák, 1993, s. 140) sa domnievame, že výrazové a kompozičné zvláštnosti biblických textov možno generalizovať aj na základe tých jazykovo-štylistických, kompozičných a štruktúrnotextových kvalít, aké sú prezentované v súčasnej slovenskej prekladovej podobe Biblie. Nepochybujeme, že slovenské preklady biblických (aj žalmových) textov sú vo všeobecnosti akceptovateľné, celostne vnímaná kvalita slovenských biblických textov meraná cez prizmu ich základných i špecifických funkcií dovoľuje žánrovo ich diagnostikovať, typologicky systemizovať a komplexne charakterizovať.

Pri citácii žalmových textov zapisujeme každý žalm číslom, ktoré označuje poradie žalmu podľa hebrejskej Biblie, ktorá sa stala predlohou pre preklad biblických textov v tzv. Novej Vulgáte používanej v slovenskej Liturgii hodín.

Žalm je obsahovo a formálne uzavretý písomný komunikát rozsiahleho biblického makrotextu.

Predmet žalmu sa chápe cez vzťah Boh – človek. Témou žalmu je teologicko-filozofický problém vzťahujúci sa na otázky viery, ktoré súvisia s ľudskou religiozitou (božská sila, jej pôsobenie na človeka, vzťah Boha a človeka). Tento teologicko-filozofický rozmer je v žalme primárny (Ruščák hovorí o dominantnej referencii, porov. 2001, s. 6) a určuje ďalšie čiastkové tematické univerzum žalmu, ktoré sa viaže na univerzálie, spoločnosť, ale aj na postavy, udalosti, prostredie, vnútorné stavy a city (dejiny ľudstva, udalosti späté s dejinami viery, morálne a etické otázky, problém dobra a zla, náboženský kult, náboženská kultúra), takže možno hovoriť o antropocentrickom smerovaní žalmov, ktoré neodporuje ústrednej myšlienke náboženského teocentrizmu o Bohu ako o centre všetkého diania a stvorenia. Príručný lexikón biblických vied (Heriban, 1992) uvádza podľa prevládajúcej parciálnej témy v jednotlivých žalmových jednotkách tieto druhy žalmov: chválospevy (oslava Boha, jeho dobroty, múdrosti a lásky), žalospevy (plač nad nešťastným osudom jednotlivca alebo národa, prosba o pomoc), vďakyvzdanie (poďakovanie Bohu za víťazstvo nad nepriateľom alebo za ochranu v každodennom živote), kráľovské žalmy (oslava kráľa a jeho majestátu), blahoslavenstvá (oslava a radosť z Božieho požehnania), sapienciálne žalmy (mravné poučenia v náboženskom živote), preklínacie žalmy (prosba k Bohu, aby potrestal neprávosť a nastolil spravodlivosť a dobro), historické žalmy (vyrozprávanie historickej udalosti spätej s osudom vyvoleného národa a s božským zásahom), kultové žalmy (pokyny pre bohoslužobné obrady), mesiášske žalmy (predpovedajú príchod Mesiáša), kajúcne žalmy (vyjadrujú ľútosť žalmistu). S témou žalmu úzko súvisia stavy a pocity expedienta, ktoré komunikuje prostredníctvom tohto komunikátu (láska, radosť, šťastie, utrpenie, žiaľ, nádej, ľútosť, presvedčenie a pod.).

Funkčne je žalm komplexom poznávacej, vzdelávacej, informačnej, didaktickej, estetickej, emocionálnej, argumentačnej a persuazívnej funkcie. Expedient komunikuje tak, aby percipienta oboznámil so svojimi názormi a pocitmi, s faktami týkajúcimi sa viery a poučil ho vo veciach viery, aby pôsobil na jeho vedomie a city s cieľom získať ho pre vieru alebo upevniť jestvujúcu vieru, aby na neho citovo zapôsobil a aby obohacoval jeho vnútorný svet nielen v duchovnej, ale aj zážitkovej oblasti. Funkcia žalmov je veľmi dôležitá, pretože modifikuje ich textovú štruktúru.

Žalm je heterogénny žáner, v ktorom sú zastúpené všetky slohové postupy, dominantným je výkladový slohový postup. Expedient zachytáva vnútorné vzťahy komunikovanej skutočnosti alebo vzťahy medzi faktami skutočnosti, vysvetľuje podstatu faktov, odhaľuje ich vo vzájomných súvislostiach. Preto je základným logickým postupom žalmových textov analýza, ktorá determinuje usporiadanosť faktov. Tá sa presadzuje vo vnútorných logicko-príčinných súvislostiach žalmového textu vlastnosťou explikatívnosti. S touto vlastnosťou je spätá vlast-

nosť kohéznosti, ktorá sa prezentuje obsahovou spätosťou motívov a ich pevnou vnútornou väzbou. Sukcesívnosť sa v žalmovom texte realizuje tematickou, chronologickou a príčinnonáslednou postupnosťou motívov referenčnej skutočnosti (porov. Findra, 2004, s. 156).
Napriek prevahe žalmov s dominantnou výkladovou líniou obsahuje Kniha žalmov aj texty s uplatnením rozprávacieho slohového postupu. Žalmy s naratívnou štruktúrou rozvíjajú dej v postupnom priebehu na časovej osi, napr. Ž 105, Ž 137. Výpovede s dejovou líniou sa vyznačujú súdržnosťou, jednotlivé motívy referenčnej skutočnosti na seba nadväzujú, pričom ich chronologická a lineárna postupnosť je posilnená aj príčinnou následnosťou. V žalmoch rozprávacieho modelu sa uplatňujú aj ostatné slohové postupy (opisný, informačný, výkladový), ktoré majú doplňujúci charakter.
Z opozície objektívnosť – subjektívnosť sa v žalme presadzuje vlastnosť subjektívnosti. V texte sa výrazne odráža zastúpenie subjektu produktora s jeho názormi, pocitmi a životnými skúsenosťami, ktoré autor aplikuje pri hodnotení. Hodnotenie v texte sa uskutočňuje pomocou štylém, a to lexikálnych (obrazné pomenovania, emocionálno-expresívne slová), morfologických (využitie slovných druhov na špecifické funkcie, napr. adjektíva na charakteristiku, citoslovcia a častice na vyjadrenie citov a citových postojov produktora a na vtiahnutie príjemcu do textu), syntaktických (modálnosť viet, expresívne syntaktické konštrukcie) a kompozičných štylém (nadvetné kontextové jednotky), i keď snahou produktora je podať fakty kategoricky, ako objektívne dané. Subjektívnosť žalmového textu sa presadzuje v modifikácii výkladového slohového postupu vo forme slohového útvaru úvahy. Z uplatnenia úvahy ako nosného útvaru žalmového textu potom vyplýva jeho interpretačný charakter vo vzťahu k prijímateľovi. Komunikované fakty a vzťahy vyjadruje expedient náročne a originálne (veľkú úlohu zohráva viacvýznamovosť slov), takže prijímateľ ich musí v procese percepcie významovo dotvoriť.
Binárna opozícia aktualizovanosť – gnómickosť nie je v žalme jednoznačná, ale smeruje ku gnómickosti. Snahou expedienta je podať fakty a udalosti, ako aj vlastné názory a pocity tak, aby mali všeobecnú hodnotu, aby boli prijímané ako univerzálne pravdy. Žalm sa vyjadruje k aktuálnym problémom svojej doby, na druhej strane sú tieto témy stále aktuálne. Texty s naratívnou modelovou štruktúrou sú síce zaradené do konkrétneho času a priestoru, ich aktualizovanosť je však podriadená celkovému komunikačnému zámeru žalmu ako náboženského komunikátu so všeobecnou platnosťou.
Keďže kompozícia žalmu je spätá s jeho témou, funkciou, ako aj subjektom autora, ktorý je explicitne prítomný v texte, každý žalm má svoju vlastnú vnútornú štruktúru. Z pohľadu štylistiky majú žalmy výkladového charakteru trojčlennú štruktúru, to znamená úvod (genéza javu), jadro (kauzalita a prognostika javu) a záver (dôsledok javu), (porov. Ruščák, 1993, s. 141), i keď tieto časti vnímame skôr intuitívne a sémanticky, pretože obsahovo a formálne pôsobia ako kompaktný celok. Žalmy uplatňujúce naratívny model využívajú tzv. jednoduché rozprávanie, v ktorom je prehľadná a jasná časovopostupová línia. Jednotlivé motívy zobrazenej udalosti nadväzujú na seba v takej postupnosti, ako sa udiali.
Na štýlovej podobe žalmov sa podieľajú všetky štýlotvorné činitele: expedient (jeho poznanie faktov, sila viery a presvedčenia), funkcia (už spomínaná komplexnosť funkcií s dôrazom na poznávaciu a estetickú funkciu), téma (za akých okolností a na aký podnet žalm vznikol) a prostredie. Modelovú štruktúru žalmov ako útvarov Biblie potom charakterizujú tieto mimojazykové faktory: verejnosť, písomnosť, monologickosť, neprítomnosť adresáta, komplexnosť funkcií.
Pri povrchovej organizácii žalmových textov sa uplatňujú požiadavky umeleckej modelovej štruktúry. Tá sa v paradigme lexikálnych štylém prejavuje bohatým slovníkom so širokým rozpätím od nocionálnych a neutrálnych štylém až po emocionálno-expresívne a štylisticky

zafarbené slová. Z makroparadigmy štylisticky zafarbených slov dominuje v žalmoch mikroparadigma biblizmov (*pohan, pokora, hriešnik*, *milosrdenstvo, obeta, spása, pomazaný, bázeň, manna*), historizmov a archaizmov (*vojvodca, veľmož, citara, lýra, žezlo, bohatier, služobník, posol, rýchlopisec, krivditeľ*, *zemekruh*) a poetizmov *(velebiť, pohliadnuť, vyslyšať, ratovať, vyhubiť, diaľavy, núdzny človek, temnota, temrava*, *poroba, ľstivo, područie, junák, prahnúť, hynúť, žertva*). Makroparadigmu emocionálnych a expresívnych slov reprezentuje mikroparadigma eufemizmov (*zostúpiť do hlbín zeme, umlčať ústa klamárov, zísť do podsvetia*), frazeologizmov (*chrániť ako zrenicu oka, hriech ťaží, tvrdé srdcia, ťažko zarobený chlieb*), početne zastúpená je skupina inherentne expresívnych slov (*pažerák, vláčiť, ryčať, chrliť*), veľmi výrazná je skupina adherentne expresívnych slov, ktoré získavajú svoju negatívnu expresivitu so záporným hodnotením javu v kontexte a pôsobia až hrubo (*rozlievali ich krv ako vodu, Leviatanovi si hlavy roztĺkol, jazyky tvojich psov aby dostali podiel z nepriateľov, zavýjajú ako psy a pobehujú okolo mesta, vylámu im zuby v ústach, chvejú sa mi kosti, nech sa pominú ako slimák / čo sa v hlien rozťahá, ich hrtan je ako otvorený hrob, jeho nepriatelia budú lízať prach, ich zloba sa liahne*). Osobitnú skupinu umeleckej modelovej štruktúry žalmových textov tvorí skupina polysémických lexikálnych štylém. Obrazné pomenovania vybudované na metaforickom a metonymickom princípe slúžia ako zdroj citových a umeleckých zážitkov. Žalmové texty sú doslova nasýtené množstvom jedinečných metafor (*hriešnik sa zamotal do diela svojich rúk, stali sa hnojivom zeme, ranný dážď ho odeje požehnaním, v tvojich rukách je môj osud, víno závratu*), personifikácií (*v noci ma k tomu moje srdce vyzýva, moje srdce sa raduje a moja duša plesá, zem to vidí a chveje sa, i zajasajú všetky stromy lesa*), metonymií (*celá zem vo význame ľudstvo)*, epitet (*žeravé uhlie, pokorný ľud, obetné dary, lesklé luky, lživé pery, ľstivý jazyk*), prirovnaní (*Pánove výroky sú rýdze / jak striebro pretavené v ohni, naše dcéry nech sú sťa stĺpy nárožné / kresané ako kvádre chrámové, schnem sťa tráva, za tebou dychtím ako vyprahnutá zem, pýcha ich ovíja sťa náhrdelník*), hyperbol (*premocný nepriateľ, prekrásne návršie, obdivuhodné skutky*), symbolov (*bahno ako symbol morálneho úpadku*, *prúty striebra ako symbol bohatstva, ovce tvojej pastviny ako symbol vyvoleného národa*) a antitéz (*Nad cestou spravodlivých bedlí Pán, / ale cesta bezbožných vedie do záhuby* Ž 1).

Veta žalmov je syntakticky rôznorodá a dynamická, prevahu majú súvetia, v naratívnych textoch prevláda parataxa v zlučovacom vzťahu, napr. *Svoj ľud vydal meču napospas / a hnevom zahorel proti svojmu dedičstvu* Ž 78*;* časté je bezspojkové priradenie viet, napr. *Porazil utekajúcich nepriateľov, / pokryl ich večnou potupou* Ž 78; alebo priradenie viet pomocou spájacích výrazov príslovkového a časticového pôvodu, napr. T*u som sa zamyslel, aby som to pochopil* Ž 73*, No mne sa temer nohy podlomili, / takmer som sa zapotácal* Ž 73. *V* textoch s výkladovou modelovou štruktúrou prevláda hypotaxa v rozličnom vzťahu podradenia, časté sú zložené súvetia, v ktorých sa kombinuje priraďovací a podraďovací vzťah, napr. *Veď ma vo svojej pravde a uč ma, / lebo ty si Boh, moja spása, / a v teba dúfam celý deň*. Ž 25. Ďalšou dôležitou vlastnosťou viet je ich pestrá modalita (oznamovacie, opytovacie, želacie vety, v evokujúcich vetách sa používa imperatív, napr. *vysloboď, buď, pomôž).*

K najvýraznejším syntaktickým štylémam žalmov patrí slovosled. Aj ten je v službách subjektívneho citového aspektu expedienta. Preto okrem objektívneho poradia nájdeme v žalmových textoch veľké množstvo konštrukcií so subjektívnym poradím *(a ja tvoj zákon zachovám, celým srdcom sa ho budem pridržať; k tebe, Pane*, *nech prenikne moja úpenlivá prosba, nech dôjde k tebe moja žiadosť*). Štylisticky bezpríznakové poradie prívlastku v determinatívnej syntagme sa narúša a nahrádza postponovaním zhodného prívlastku (*plány daromné, synov ľudských, v dňoch nešťastných, pred tvojím hlasom hromovým, bývam v stánkoch kedarských*). Tieto inverzné konštrukcie dodávajú žalmom pátos a nádych archaickosti.

Výrazným prostriedkom žalmov sú expresívne syntaktické konštrukcie, napr. rečnícke otázky (P*ríde mi odtiaľ pomoc? Čože mi môže urobiť človek? Pane, prečo si tak ďaleko? Ľudia, dokedy ešte budete mať srdcia tvrdé? Vari Boh zavrhuje naveky / a viac sa nezmiluje?* Ž 77), rečnícke odpovede *(Pomoc mi príde od Pána*), zvolania (*Pokoj nad Izraelom! Pán kraľuje! Pane, aké vznešené je tvoje meno na celej zemi! Pane, jak mnoho je tých, čo ma sužujú!),* vytýčený vetný člen (*Lebo ty, Pane, si Najvyšší na celej zemi*), pripojený vetný člen (*Ty si moje útočište/ a pevnosť moja, v tebe mám dôveru, Bože môj Ž* 91, *Boha hľadám v deň svojho súženia, / vystieram svoje ruky za noci / neúnavne Ž* 77), elipsa (*Aký dobrý je Boh voči statočným, / Boh voči tým, čo majú srdce čisté* Ž 73, *Pamätaj na svoj ľud, / ktorý je tvoj odprvoti* Ž 74, *slávne* a *mocné skutky Pánove /a zázraky, ktoré urobil* Ž 78, *Hlas pánov – taký mohutný*! Ž 29) a apoziopéza (*Ale ty, Pane*, *dokedy...? Ratujte chudobného / a núdzneho vysloboďte z rúk hriešnika* Ž 82).

Veľmi častým výrazovým prostriedkom žalmov sú opakovacie figúry v podobe anafory *(Spievajte pánovi pieseň novú /spievaj Pánovi, celá zem! /spievajte pánovi, velebte jeho meno* Ž 96, *Dokedy ešte hriešnici, Pane, /dokedy ešte budú hriešnici jasať? / Dokedy budú rečniť a opovážlivo hovoriť* Ž 94, *Pozdvihujú rieky, Pane, / pozdvihujú rieky svoj hlas, / pozdvihujú rieky svoj hukot* Ž 93), polysyndetonu (*večer i ráno, i napoludnie budem rozjímať a vzdychať* Ž 55), klimaxu (*večer i ráno*, *i napoludnie)* a gradácie (*vzdávajte Pánovi slávu a česť...prineste obetné dary...klaňajte sa pánovi* Ž 96, *Vytrhni ma z bahna.../ Nech ma nezatopí príval vôd, / nech ma nepohltí hlbina / a nech priepasť nezavrie nado mnou pažerák* Ž 69).

Typickou črtou biblických žalmov je veršový i vetný paralelizmus. Podľa vzťahov, do ktorých vstupujú myšlienky žalmov, rozlišujeme v žalmoch tieto druhy paralelizmov: 1. synonymný (*Nebesia rozprávajú o sláve Boha / a obloha hlása dielo jeho rúk* Ž 19), 2. antitetický (*Jeho slová sú hladšie ako maslo, / ale v srdci strojí vojnu. / Jeho reči sú jemnejšie než olej, / ale sú to vytasené meče* Ž 55), 3. syntetický (*Spievajte Pánovi pieseň novú, / spievaj Pánovi, celá zem*! Ž 96), 4. klimaxový (*Veď on ti odpúšťa všetky neprávosti, / on lieči všetky tvoje neduhy, / on vykupuje tvoj život zo záhuby, / on ťa venčí milosrdenstvom a milosťou, / on naplňuje dobrodeniami tvoje roky* Ž 103).

Morfologické štylémy žalmov vyplývajú z funkcie a obsahu žalmu ako žánru určeného na komunikáciu človeka s Bohom. Takmer každý žalm obsahuje oslovenie vo forme archaického vokatívu (*Bože, Pane, svätý Izraela*), zvláštnoťou slovenčiny je používanie honoratívu vo forme tykania (*ty, tvoj zákon, zmiluj sa*). V žalme zaznamenávame zvýšenú frekvenciu zámen *(k tebe volám, ty si môj Boh, počuj môj hlas, osloboď ma, hovoria proti mne, zahŕňajú ma, broja proti mne, ja sa modlím*), abstraktných substantív *(spravodlivosť, násilie*, *chvála, spása, prosba, úzkosť, milosť*), slovies, ktoré dynamizujú, emocionálne zafarbujú a expresívne ladia sémantiku výpovede (*vyskúšal si nás, pretavil si nás; Moji nepriatelia ma potupujú každý deň*, / *preklínajú ma tí, čo zúria proti mne* Ž 102).

Z formálno-tvarového hľadiska pozostávajú žalmy z veršov. Počet veršov v jednotlivých žalmoch je rozličný, závisí od témy, funkcie (žalmy naratívneho charakteru sú dlhšie) a adresáta žalmu (citového rozpoloženia expedienta komunikovať o danej referenčnej skutočnosti). Najdlhší žalm má 176 veršov (Ž 119), najkratší žalm má 2 verše (Ž 117). Verše žalmov sú organizované do strof (tu treba podotknúť, že hebrejské žalmy strofické členenie nepoznajú, v našej štúdii pracujeme s najnovšími slovenskými prekladmi žalmov, ktoré prešli biblickou kritikou a boli vydané v komplexnej knihe Sväté písmo Starého i Nového zákona, Rím, 1995). Strofa nemá len estetickú funkciu, jej úlohou je rozčleniť text a sprehľadniť jeho obsah. Každý nový motív žalmu je naznačený formálnym členením v podobe strofy, ktorá sa svojou dĺžkou prispôsobuje komunikovanému obsahu. Jeden žalm môže potom obsahovať

strofy rozličnej dĺžky. Rytmus žalmov sa zakladá na striedaní prízvučných a neprízvučných slabík, pričom pre vznik metra je dôležitý opakujúci sa počet prízvučných slabík. Vzniknutá pravidelne členená neveršovaná rytmizovaná próza pripomína moderný voľný verš. Nedostatok metrickej a hlavne rýmovej organizácie žalmu je nahradený paralelizmom, zhodou alebo nezhodou veršovej dĺžky (izokolón), opakovacími figúrami a refrénom rozličnej podoby (napr. v žalme 135 sa refrén opakuje v každom druhom verši).

V žalmoch naratívneho charakteru (ale aj v niektorých žalmoch výkladového modelu) sa využívajú nadvetné kontextové jednotky, a to pásmo rozprávača a pásmo postáv. Rozprávač rozpráva príbeh, opisuje prostredie, miesto, postavy, ale aj city a vnútorné rozpoloženie postáv. Jeho prejav je subjektivizovaný, autor netají svoje názory, ani svoj vzťah k opisovanej udalosti, čo sa na povrchu textu odráža hlavne vo forme lexikálnych štylém expresívneho rázu. Pásmo postáv sa realizuje vo forme priamej reči. Súčasťou priamej reči sú oslovenia, prostriedky apelu a deixy. Uvádzacie vety priamej reči stoja na jej začiatku, sú jednoduché, tvorené slovesami hovorenia, napr. *povedal, vravia, hovoria*. Použitie priamej reči v žalmoch je skôr sporadické, jej úlohou je zvýrazniť myšlienku, ozvláštniť text a upútať pozornosť prijímateľa (*Nemajú múdrosti ani rozumu, tápu v temnotách; / hýbu sa všetky základy zeme. / I povedal som: „Ste bohmi, / všetci ste synmi Najvyššieho.“ / Ale aj vy, ako každý človek, umriete, padnete ako každý velikáš* Ž 82).

Ako prostriedok rámcovania jednotlivých žalmov slúži nadpis (okrem 34 žalmov). Nadpisy žalmov majú iba ohraničujúcu funkciu, s vlastným textom žalmov sú vo voľnejšom vzťahu, pretože sú neskoršieho pôvodu, k textom boli priradené dodatočne, a preto niekedy nezodpovedajú obsahu žalmu, alebo sú nezrozumiteľné. Za nadpisom nasleduje (nie pri všetkých žalmoch a nie v rovnakom rozsahu) autor žalmu, druh žalmu, pokyny pre prednes, označenie hudobného nástroja, liturgické použitie (napr. Ž 80 *Zbormajstrovi. Na nápev „L´ália je svedectvo“. Asafov žalm).*

Na základe nášho rozboru môžeme určiť tieto vlastnosti žalmov: názornosť, explicitnosť, sugestívnosť, subjektívnosť, archaickosť, presvedčivosť, emocionálnosť, negatívna expresívnosť, sémantická viacvýznamovosť, synkretickosť.

Na záver ešte poznámka. V priestore náboženskej komunikácie sa žalm realizuje v dvoch základných situáciách: v judaistickej liturgii v kultových situáciách a v kresťanskej liturgii v podobe cirkevnej piesne a verejnej modlitby (porov. Liba, 2001, s. 78). Samozrejme, v týchto nových náboženských komunikačných situáciách nadobúda žalm niektoré nové parametre, napr. ústnosť, dialogickosť, čo už nie je predmetom tejto štúdie.

Literatúra

DOLNÍK, Juraj – BAJZÍKOVÁ, Eugénia. 1998. *Textová lingvistika*. Bratislava : Stimul, 1998.

FINDRA, Ján. 1971. *Rozbor štýlu prózy*. Bratislava : Slovenské pedagogické nakladateľstvo, 1971.

FINDRA, Ján. 2004. *Štylistika slovenčiny*. Martin : Osveta, 2004.

HERIBAN, Jozef. 1997. *Príručný lexikón biblických vied*. Rím : Slovenský ústav svätého Cyrila a Metoda v Ríme, 1997.

HOFFMANNOVÁ, Jana. 1997. *Stylistika a...* Praha : Trizonia, 1997.

HRABÁK, Josef. 1973. *Poetika*. Praha : Československý spisovatel, 1973.

HVIŠČ, Jozef. 1979. *Problémy literárnej genológie*. Bratislava : Veda, 1979.

KOČIŠ, František. 1998. Východiská konštituovania náboženského štýlu. In: Acta Facul. Paedag. Universit. Tyrnav. Trnava 1998, s. 19 – 27.

MIKO, František. 1973. *Od epiky k lyrike*. Bratislava : Tatran, 1973.

LIBA, Peter. 2001. Žalm ako živý žáner. In: Philologica. Zborník Filozofickej fakulty Univerzity

Komenského v Bratislave, ročník LII. Bratislava : FFUK, 2001, s 70 – 81.
MISTRÍK, Jozef. 1991. Náboženský štýl. In: Studia Academica Slovaca. 20. Prednášky XXVII. letného seminára slovenského jazyka a literatúry. Bratislava : Alfa, 1991, s. 163 – 175.
MISTRÍK, Jozef. 1997. *Štylistika*. Bratislava : Slovenské pedagogické nakladateľstvo, 1997.
MISTRÍK, Jozef. 1975. *Žánre vecnej literatúry*. Bratislava : Slovenské pedagogické nakladateľstvo, 1975.
MLACEK, Jozef. 1998. K štylistike náboženskej komunikačnej sféry a k jazyku súčasnej duchovnej piesne. In: Studia Academica Slovaca. 27. Prednášky XXXIV. letného seminára slovenského jazyka a literatúry. Bratislava : Stimul, 1998, s.102 – 117.
MOCNÁ, Dagmar – PETERKA, Josef a kol. 2004. *Encyklopedie literárních žánrů*. Praha a Litomyšl : Ladislav Horáček – Paseka, 2004.
RUŠČÁK, František. 1993. Zvesť o Kristovom narodení ako žáner a text. In: Text a kontext. Zborník z medzinárodnej konferencie v Prešove 18. – 19. novembra 1993. Prešov: Pedagogická fakulta Univerzity P. J. Šafárika v Košiciach, 1993, s. 140 – 144.
RUŠČÁK, František. 2001. Biblický text ako archetypálna dimenzia náboženskej komunikácie. In: Text a kontext v náboženskej komunikácii. Zborník fakulty humanitných a prírodných vied Prešovskej univerzity Studia Philologica 8. Prešov 2001, s. 6 – 9.
SABOL, Ján. 1997. O znakovosti biblického textu. In: Verbum, VIII, 1997, č.3, s. 93 – 100.
SLANČOVÁ, Dana. 1996. *Praktická štylistika (Štylistická príručka)*. Prešov : Slovacontact, 1996.
SLANČOVÁ, Dana. 2001. *Základy praktickej rétoriky*. Prešov : Náuka, 2001.
STANISLAV, Mikuláš. 1948. *Žaltár.* Trnava : Náklad spolku sv. Vojtecha, 1948.
Sväté písmo Starého i Nového zákona. 1995. Preklad a poznámky podľa vydaní SSV v Trnave: Starý zákon z roku 1955 – Nový zákon z roku 1986. Úvody k jednotlivým spisom: Jozef Heriban, SDB. Rím : Slovenský ústav sv. Cyrila a Metoda, 1995.

Postava ako literárnovedná kategória v próze Rudolfa Slobodu a jej migrácia

ZUZANA IŠTVÁNFYOVÁ

... sám majiteľ je oblečený do ružovej vesty a čierneho svetra a vyžaruje z neho blahobyt a bezstarostnosť, toho človeka musíte nenávidieť, a tá nenávisť vás nijako nemrzí, keď priložíte k jeho postoju a obleku slovíčko debil, hoci ste toho muža nikdy nevideli a možno má AIDS... Rudolf Sloboda

Postava, resp. pásmo postáv úzko súvisí s rozprávačom ako kategóriou epického diela. Michal Harpáň uvádza, že na rozdiel od rozprávača je postava v epike (i v dráme) „*zjavnejšia, hmatateľnejšia a prístupnejšia*“. (Harpáň, 2004, s. 209). Dá sa povedať, že postava je osoba, ktorá vystupuje v literárnom diele a realizuje sa na tematickom pláne pomocou jednotlivých motívov. Literárnu postavu nie je možné úplne stotožniť s reálne žijúcimi postavami, so živými ľudskými bytosťami. Analýzu literárnej postavy nemožno teda chápať ako jej „*preverovanie*“ v živote. (Harpáň, 2004, 209 – 210).

Pásmo postáv sa od pásma rozprávača oddeľuje aj graficky (najčastejšie pomocou úvodzoviek alebo pomlčiek). Postavy sa potom môžu prejaviť prostredníctvom dialógov alebo i vo vnútornom monológu. Treba si však uvedomiť, že v modernej próze sa rozdiely medzi pásmom rozprávača a pásmom postáv viac-menej stierajú a postava nie je charakterizovaná len svojimi prehovormi alebo svojím konaním. Dôležitú úlohu na približovaní postavy čitateľovi má aj rozprávač. N. Krausová vymedzuje štyri základné typy rozprávača. Sú to:

1. autorský rozprávač,
2. personálny rozprávač,
3. priamy rozprávač,
4. rozprávač „oka kamery“.

Charakterizáciu postáv možno chápať aj ako ich vzájomné odlišovanie a toto môže byť uskutočňované z rôznych hľadísk. Záleží to od obsahu diela (vážnosť, humornosť), ale dôležité je aj v ktorom období vývinu literatúry dielo vzniklo, napr. pre obdobia renesancie, klasicizmu a čiastočne aj realizmu bola príznačná typizácia: jednotlivé postavy sa znázorňovali ako typickí predstavitelia určitej vrstvy, triedy alebo skupiny. V súčasnej literatúre sa využíva skôr individualizácia postavy, neopakovateľnosť jej vnútorno-psychologického ustrojenia, no aj individualizácia je pre určité spoločensko-psychologické okolnosti reprezentatívna. Výsledkom charakterizácie v literárnom diele je charakter a tento sa chápe najmä v etickom alebo psychologickom význame. S uvedeným súvisí aj sociologické stanovisko, pretože pri stvárňovaní literárnej postavy je najčastejšie modelom človek (ale aj zviera alebo predmet môžu byť literárnou postavou). Táto antropomimetickosť postavy (napodobňovanie človeka) zvyčajne nabáda k hľadaniu podobností so skutočnými ľuďmi.

Michal Harpáň tiež uvádza, že existujú pokusy (vychádzajúce z Proppovho chápania funkcie ako akcie konajúcej postavy) definovať literárnu postavu len ako nositeľa deja. Zároveň však hovorí, že „*literárne postavy úzko súvisia s celkovým fungovaním jednotlivých žánrov*“, že inak vystupujú v epose a inak v románe alebo novele. (Harpáň, 2004, s. 211).

Na druhej strane charakter postavy bezprostredne súvisí s vývinovým obdobím vzniku literatúry, a teda i postavy. Iný štatút má napríklad postava v modernistickej próze u predstaviteľov nového francúzskeho románu, kde sa namiesto tradičných postáv uplatňujú neurčité gramatické osoby,

inakšie uplatnenie je „***v postmodernej próze, kde do výrazu prichádza intertextovosť postavy, čiže „premiestňovanie“ postavy z jedného textu do druhého***.“ (Harpáň, 2004, s. 211, zvýr. Z.I.).

Takéto „premiestňovanie“ – migráciu – postavy z jedného textu do druhého máme možnosť sledovať v tvorbe slovenského prozaika Rudolfa Slobodu. Autor to komentuje takto:

„*Ja si dokonca svoju prácu uľahčujem tým, že o svojich hrdinoch, ak mám nejakú figúru, už nerozmýšľam v terajšej práci, ale ich prenesiem z predošlého diela. Nie sú takí istí, robia iné veci, ale majú spoločný povedzme psychologický habitus. To som prebral, túto metódu, od Faulknera, hoci sa dá prebrať aj od iných autorov. Nikdy sa nesnažím zaplniť román celkom novými ľuďmi, ktorí sú mi „neznámi*“. (Sloboda, 1989b, s. 6).

Sloboda sa teda sám zaraďuje k autorom využívajúcim tvorivú metódu migrácie a ako uvádza, jeho migrujúce postavy majú „spoločný psychologický habitus“. Ak by sme však mali možnosť konfrontovať dve literárne postavy z dvoch rozličných próz a tieto postavy by sa líšili menom i minulosťou a pritom by boli z psychologického hľadiska takmer identické, išlo by o migráciu týchto postáv?

Považujeme za potrebné zdôrazniť, že v našom ponímaní spoločný psychologický habitus nestačí na to, aby sme určitého protagonistu považovali za migrujúcu postavu. Ak má ísť o intertextovosť a nie len o psychologické typy, je potrebné, aby postava disponovala určitou „literárnou anamnézou“, aby mala určitú literárnu minulosť (a aby táto minulosť bola dostatočne konkrétna a jedinečná), literárne vzťahy a pod. Tak ako ľudské bytosti na ploche života sú jedinečné a neopakovateľné, tak ako existujú vo vzťahoch, v priestore a v čase, mali by fungovať aj migrujúce postavy v priestore textu. Ide totiž o autorský zámer premiestniť už existujúcu, hotovú postavu aj so súhrnom údajov o nej do iného diela. Ak tento zámer chýba, nejde podľa nášho názoru o migráciu, ale len o náhodu (alebo o tendenciu autora opisovať určité psychologické vlastnosti), pretože práve v tom zámere je skrytá myšlienka postmoderny: „*Umělci zjišťují, že jediná cesta, jak stvořit něco nového, je vypůjčit si to z minulosti*. (Gabliková, 1995, s. 129).

Treba uviesť, že človek ako taký v prozaických textoch Rudolfa Slobodu je v určitom zmysle výnimočný, atypický, ale zároveň to nie je hrdina v pravom slova zmysle. Je skôr „malý“ a bezvýznamný, a práve svojou malosťou a bezvýznamnosťou získava na sile a hodnote. Vyzerá totiž oveľa skutočnejšie ako napríklad romantické postavy (charakteristické svojou jedinečnou hrdinskosťou). A práve takíto (skutočnejší) protagonisti mávajú u čitateľov väčší úspech, pretože práve s nimi sa možno lepšie identifikovať.

V literatúre 20. storočia sa „*... typ obyčejného člověka v jeho různých variantách (úředníka, outsidera, „zbabělce“ aj.) (...) ocitl v centru syžetu. V postavě tohto druhu můžeme spatřovat do jisté míry reakci na romantický typ a hrdinu jako takového, kterým v symbolistické próze, ale ještě i mnohem později zůstával cizinec a všechny podoby Jiného – typ antihrdiny. (...) Prostřednictvím tohto typu se formuluje v 20. století aktuální problém „malého“ člověka a „velkých dejin,“ (...) a objevuje se téma přesahu existence a s ním spojeného bytí*.“ (Hodrová, 2001, s. 688).

Slobodovi hrdinovia zapadajú do tejto kategórie „obyčajného človeka“, sú to často outsideri, aj zbabelci, s ktorými autor súcití, je na ich strane. Zároveň často vystupujú v podobe „jiného“, a to práve svojím špecifickým pohľadom na svet, svojím „iným“ videním všedného sveta okolo seba. V súvislosti s „veľkými dejinami“ si môžu pripadať úplne bezvýznamní.

Marta Součková sa v článku *K problematike modelovania postáv v prozaických textoch Rudolfa Slobodu* okrem iného zamýšľa nad dôležitosťou postáv u Slobodu a ako ju autor odráža aj v názvoch svojich diel. Využíva na to buď explicitne vlastné či všeobecné mená postáv (*Uršuľa*, *Romaneto Don Juan*, *Narcis*, *Herečky*, *Druhý človek*), implicitne potom časti ľudského tela (*Rozum*, *Krv*), alebo veci a abstraktné pojmy, ktoré bezprostredne patria k človeku (*Britva*, *Šedé*

ruže, *Hudba*, *Vernosť* atď.). Dôležitosť postavy sa odráža aj na jej dominantnosti v porovnaní s fabulou. „*Dominantnosť postavy v Slobodových prozaických textoch súvisí s oslabením dejovosti a tým aj posilnením personálnej témy, s autobiografickosťou próz a napokon so zložitosťou povahy hlavnej roly, ktorá sa len ťažko dostáva do fabulačných a sujetových vzťahov.*“ (Součková, 2001, s. 88). Sloboda sa snažil experimentovať v oblasti sujetu a najmä jeho vybočovanie z chronológie na osi horizontálnej a pohyb z reality literárnej postavy do sna, vízie a späť na osi vertikálnej dodávalo jeho prácam ozvláštňujúci ráz. „*Slobodova postava je dramatická, pričom tento jej znak vyplýva z konfliktu indivídua s kolektívom*.“ (Součková, 2001, s. 92). Uvedený konflikt rezultuje zo špecifického pohľadu postavy (alebo autora) na svet, z „iného“ prežívania bytia.

Najmä v súvislosti s názvami diel, a teda aj postáv (Don Juan, Narcis a pod.) sa nám vynára asociácia na niečo, čo tu už bolo. Sloboda už existujúcu postavu, resp. jej (literárne známe) meno použije na vykreslenie svojich protagonistov, ktorí sa pomerne zásadným spôsobom líšia od originálu. Meno tu potom môže slúžiť na pritiahnutie pozornosti a odlišnosť od pôvodnej postavy pôsobí pomerne ironicky.

„*Dej, ktorý je buď obmedzený na minimum, a to zväčša na minimum veľmi výnimočné, zázračné, nemôže poskytnúť postavám možnosť vyvíjať sa na ‘postavy – charaktery’, ale môže im poskytnúť možnosť nečakaného, ozvláštneného zorného uhla, ‚bleskového‘ odhalenia, ktoré môže nahradiť celý priebežný, ‘parametrický’ vývin klasických prozaikov.*” (Krausová, 1984, s. 305 – 306).

Takýto spôsob využíva aj Rudolf Sloboda a mnohé z jeho postáv (Daniel, Jano Hodža, Uršuľa a pod.) istú časť svojej literárnej existencie fungujú ako obyčajní ľudia zažívajúci obyčajné udalosti, ale v istom okamihu vykonajú (alebo zažijú) niečo patologické (napr. vraždu), čo ich zmení a dodá tak próze ozvláštňujúci moment. Na druhej strane môžeme konštatovať, že Slobodovo dielo sa dá chápať aj ako dielo obyčajných ľudí a prevažne obyčajných príbehov; ozvláštnením je potom autorov individuálny náhľad na konkrétne problémy a postavy. To by mohol byť aj jeden z dôvodov, prečo vlastne využíva vo svojich dielach migráciu postáv – mnohé z jeho kníh sú totiž rozsahom krátke (táto skutočnosť korešponduje so všednosťou jeho príbehov a teda aj fabulačnou jednoduchosťou). O čo jednoduchší je dej, o to viac priestoru je potrebné venovať postave. Ak aj tá je obyčajná, i keď ozvláštňovaná autorovým špecifickým náhľadom na ňu, je praktickejšie a čitateľsky prijateľnejšie rozvíjať postavu (resp. určitým spôsobom ju dokončiť) v priestore inej knihy. Zároveň však autor nemohol počítať s tým, že čitateľ prečíta všetky jeho diela, ktoré súvisia s istou migrujúcou postavou, a preto svoje prózy autonómne ohraničil.

Slobodova postava je často charakteristická svojou nedotvorenosťou a táto „... *nedotvorenosť postavy môže opäť vyplývať z autorského modelovania druhého plánu prózy – čitateľ sám kreuje obrysy Slobodovho človeka...*“ (Součková, 2001, s. 89). Aj napriek tejto vlastnosti je postava u Rudolfa Slobodu značne komplikovaná a práve zložitým a často nevšedným videním sveta sa vyvažuje už spomínaná jednoduchosť deja.

Ak sa zamyslíme nad tým, aký typ narácie Sloboda využíva, zostaneme asi na chvíľu v rozpakoch. Už v debute využil striedavo ich-formu, er-formu, ale nevyhol sa ani rozprávaniu v druhej osobe obidvoch čísel, niekedy dokonca naraz v jednej ucelenej myšlienke, čo pôsobí na čitateľa rušivo: „*Keby rieka nemala meno, cítili by ste, že žije. Ak sa volá Dunaj, musíš na ňu myslieť ako na neživú vec.*“ (Sloboda, 1995, s. 117). Inokedy druhá osoba pôsobí ako sebaspytovanie sa hrdinu (rozprávača): „*Neľutuješ ani trocha, že si sa stal robotníkom? Ak áno, budeš to musieť raz priznať aspoň žartom.*“ (Sloboda, 1995, s. 116).

Z uvedených citátov vyplýva, že Sloboda tu využil typ rozprávania, v ktorom hrdina a rozprávač (v prípade debutu *Narcis* ide o totožnú osobu) vedú akýsi dialóg. Ale stretávame sa aj s typom rozprávania, keď rozprávač vedie rozhovor s čitateľom, alebo keď vlastne ani nie je jasné, kto s kým komunikuje. A možno práve Sloboda rozpráva Slobodovi niečo zaujímavé a čitateľ má

to šťastie, že sa môže prizerať. Takáto situácia nastáva najmä v Slobodových kratších útvaroch – poviedkach, ale nezriedkavo aj v esejistických úvahách, ktoré často zaraďuje do svojich rozsiahlejších diel. „*Vyprávění, pohybující se v rozmezí od tlachání k básnění (jako hrabalovské pábení), se ukazuje být cestou marginální postavy ke smyslu života, specifickou formou jejího zápasu se smrtí i se světem, který tyto bytosti – „blázny řeči" – odsuzuje jen ke každodennímu prožívání a mění je takřka ve věci bez příběhu (bez onoho velkého Příběhu)*." (Hodrová, 2001, s. 689).
Podobná situácia nastáva aj v našom prípade, keď „*Slobodov hrdina chce svet ovládnuť verbálne, dômyselnou slovnou manipuláciou s vyrátaným účinkom na prijímateľa, chce ho zmiasť, priviesť „k samovražde slovnou hračkou" a zabrániť mu tak v zlom konaní (...) jeho reč je nepriama, obrazná. Ikonické vyjadrovanie prichádza k slovu tam, kde priame vyjadrovanie nie je možné, alebo by bolo neúčinné, alebo tiež tam, kde subjekt má obavu z prílišného sebavyjadrenia*." (Mikula, 1980, s. 65).
Ingrid Nosková píše, že načrtnutím problému ideovo-estetickej jednoty rozprávača, postavy a autora Rudolf Sloboda „*vytvoril nový model literárnej postavy.*" (Nosková, 2002, s. 70).
S týmto názorom (na jednotu rozprávača, postavy a autora) si dovoľujeme nesúhlasiť, a to hneď z viacerých dôvodov. Ak sa zamyslíme nad kategóriou rozprávača u Rudolfa Slobodu, zistíme (ako sme už uviedli), že využíva viacero naratívnych foriem a naratívne postupy v jeho dielach nie sú často jednotné ani v priestore jednej vety. Ako by taký rozprávač mohol byť v jednote s postavou alebo autorom? Je možné, aby sa postava alebo autor rozpadli na štyri osoby (ich-forma, er-forma, druhá osoba jednotného a druhá osoba množného čísla)? Minimálne by muselo ísť o viacerých rozprávačov, čo by vlastne akúkoľvek jednotu vylučovalo. Úplne mylným sa nám javí aj stotožňovanie postavy a autora. V úvode tejto práce sme už uviedli, že postavu a autora nemožno stotožňovať, pretože sa tu stretávame s dvoma úplne odlišnými svetmi – so svetom v literárnom priestore a so skutočným svetom. Aj keby sa autor akokoľvek snažil preniesť svoju osobu do textu (a Sloboda sa o to ani nesnažil), nemôže sa mu to podariť už aj preto, lebo disponuje subjektívnosťou svojho nazerania na svet i seba. Iným (ale nemenej dôležitým) dôvodom, prečo nemožno kategóriu postavy stotožňovať s kategóriou autora, je čitateľ. Počítame s tým, že každý čitateľ si postavu dokreslí (dokreuje) podľa svojho psychosociálneho ustrojenia (čitateľský autometatext). Takto sa kategória postavy stáva vlastníctvom čitateľa a akýkoľvek autorov zámer vytvoriť si postavu na svoj obraz mizne.
Rudolf Sloboda však nie je autorom, ktorý by sa o takúto nemožnosť pokúšal. Je si veľmi dobre vedomý, čo sa odohráva v priestore textu, mnohokrát opisuje aj spôsob, akým píše a dokazuje tak aj svoju odbornú fundovanosť (samozrejme s ironickým, či aspoň humorným podtónom). Vyplýva to napokon aj s nasledujúcej ukážky:

„*Ja sa tak viem vžiť do niečej situácie, že keď ju poviem ako svoju, dotyčný človek sa strašne nasmeje mojej hlúposti. V slovenčine, ako v iných jazykoch, sa to dá urobiť takzvanou Ich-formou.*
Keď poviete susedovi, ktorý nikdy nepočul slovo algebra... poviem vám to obšírnejšie.
„Pán sused," poviete susedovi, ktorý nevie, čo je algebra, „viete, čo to je algebra?"
Sused sa na vás zadíva a oprie sa o rýľ. Povie:
„Pán sused," ako že mne, „ihneď zrána ste taký štipľavý."
„Len tak mi to napadlo. Vidím, že robíte už pár hodín, reku, trocha si podebatujem..."
Sused prikývne, lebo to je pravda. Vy pokračujete, teda ja:
„Museli ste sa učiť algebru."
„Tak čo to je?" pýta sa trpezlivý človek.
„Je to veda, matematická disciplína, napríklad povie sa – a plus b rovná sa c, ale neviete presné čísla."

Sused sa rozpomína.
„Viem, tie všelijaké ix a ypsilon a na druhú, už som to zabudol. Na čo by mi to bolo? O čo vám ide?“
„Hrozne sa zanedbáva algebra, bola by potrebná ako soľ.“
„To hej. Ľudia sú diví, potrebovali by trocha disciplíny. Len neviem, či práve algebrou treba začať...“ sused je presvedčený, že idete hovoriť o politike a inom susedovi, ktorý kradne.
„Takto postupne zabudneme všetko, čo sme sa v škole naučili,“ poviem a idem dnu.
Opakujem, nikto nevie, kto bol v tejto predošlej metafore ja a kto sused. A táto pochybnosť bude v niekom hlodať tak dlho, pokým nenahradím slovo algebra niečím iným, hoci matematickým, veľmi blízkym slovom algoritmus, slovom z arabčiny. To už vie málokto.“ (Sloboda, 1997, s. 5 – 6).
Součková sa v súvislosti s naračnými formami zamýšľa aj nad striedaním rôznych rozprávačských typov a uvažuje, či to zo strany Slobodu bol iba formálny experiment s gramatickou osobou, alebo sa autor na osi on – ty – ja rozprávania pokúsil zobraziť rozdvojenosť hrdinu (debut *Narcis*). (Součková, 2001, s. 90). S rozdvojenosťou hrdinu by napokon súvisel aj Slobodov „druhý človek“, druhé „ja“ človeka – Rudolfa Slobodu – o ktorom neraz hovoril autor i kritika. No možno má pravdu i Součková, možno sa Sloboda naozaj pokúšal urobiť si z písania aj akúsi psychoterapiu. Píše:
„... spisovateľ dá tej svojej horšej polovici, či tretine iné meno, zašifruje to a predostrie ako parádu čitateľom. Robí to preto, aby ich zaujal, ale ja preto, aby sa z neho nejako tie zlá uvoľnili. Zvlášť pre mladých autorov je takáto psychoterapia dôležitá. Spoznajú mnohé temné stránky svojej duše a tým sa stanú tolerantnejšími k zlu, aké by mohlo byť aj v skutočnosti.“ (Sloboda, 1989a, s. 7).
Toto akési vnútorné očisťovanie sa autora cez svojich protagonistov malo za následok aj to, že postavy u Rudolfa Slobodu nie sú postavami zviazanými so svojou dobou. Autorovi totiž v prvom pláne nešlo o zobrazenie človeka v súvislosti so spoločnosťou. „*Nezväzuje osud svojho hrdinu bezprostredne s osudom spoločnosti, tento vzťah netematizuje, ako to bežne robí väčšia časť súčasných autorov.*“ (Petrík, 1988, s. 21). Pravdaže to neznamená, že by Sloboda societu úplne ignoroval. Práve naopak. Na zobrazenie vnútorných vzťahov potrebuje aj vzťahy k spoločnosti a v rámci nej, ale Slobodov záujem o indivíduum, jeho život a vzťahy s inými jedincami je taký univerzálny a nadčasový, že konkrétnu spoločnosť na to ani nepotrebuje. Otázky rodinného života, ľudského šťastia, zmyslu života, hľadanie lásky, priateľstva a mnohé podobné zaujímali ľudí odpradávna a budú ich zaujímať aj naďalej. Preto sa nemožno diviť, že „*postava v prozaických textoch Rudolfa Slobodu je plná antinómií – je citlivá a ľahostajná, nežná i zúrivá, racionálna a zároveň iracionálna, ateista a veriaci, úprimná a mystifikujúca, citová aj bezcitná, vášnivá a impotentná a podobne.*“ (Součková, 2001, s. 95). Je to postava, ktorá sa navonok prezentuje ako bytosť s dominantou rozumu, ale vnútorne je to často citlivý (niekedy až precitlivený) človek.
Ak sa pozrieme na postavu Rudolfa Slobodu z iného uhla, môžeme súhlasiť s konštatovaním Vladimíra Petríka, že Sloboda sa „*nepokúša o psychologicky presvedčivé postavy; jeho postavy (vrátane mnohých hlavných hrdinov) sú len figúrky, posúvané autorom po jednotlivých poliach životnej šachovnice. Životy, ktoré žijú, akoby vymyslel pre naše potešenie (často sa prichytíme pri myšlienke, či si autor z nás nestrieľa).*“ (Petrík, 1988, s. 21). Ako príklad môžeme uviesť postavu Jana Hodžu z prózy *Druhý človek* (1981), v ktorej hlavný hrdina prichádza o svoje manželstvo kvôli žene, o ktorej sa jeho manželka Blanka domnieva, že je jeho milenkou a o skutočnú milenku kvôli už spomenutému nedorozumeniu vzniknutému zo zámeny postáv. „Figúrka“ Jana Hodžu je vyhodená z hry v neskoršej novele *Uršuľa* (1987). Irónia Slobodovým dielam určite nechýba.
Analógia so šachovými figúrkami je v Slobobových textoch častá. Autor akoby orezával svoje

postavy, ale „*keď sa začne hra, obsahom figúrky už nie je jej tvar, hoci zostáva stále dosť dôležitý, ale jej postavenie vo vývine. (Pešiak sa môže vymeniť podľa situácie na ôsmom riadku za kráľovnú.) Keď šachista vidí takého pešiaka na siedmom riadku, dobre vie, aký je nebezpečný, hoci zmyslovo sa na ňom nič nezmenilo.*“ (Sloboda, 1988, s. 110).

Ak si dosadíme pešiaka a šachistu napríklad do situácie v novele *Uršuľa*, môžeme v „šachistovi“ jasne vidieť zámer autora a v neškodnom „pešiakovi“, ktorý prestupom zo siedmeho na ôsme políčko získava moc Hodžu (tým, že sa z neho stáva agresívny a silný muž), ale aj Uršuľu (keďže získava v hraničnej situácii ohrozenia silu a dá Hodžovmu životu v konečnom dôsledku mat).

A je to práve Uršuľa, ktorá v Slobodovom prozaickom diele migruje najviac. Sloboda sa o nej vyjadruje:

„*... putuje od románu Rozum, ktorý som napísal v roku 1980, všade sa vyskytuje, v podstate je to však stále iná postava, ale to meno zostáva. Tento román o nej – „Uršuľa“ je v Devínskej najznámejší, preto, že je jednoduchý, veľa ľudí si ho prečítalo a nemuselo sa namáhať s nejakými mojimi extravagantnými odbočeniami a snami. Téma je tiež veľmi zaujímavá – vrahyňa, ktorá sa potom vydá... Napísal som o nej aj Rubato a mnoho ľudí mi hovorilo, že by boli zvedaví, čo s ňou bude ďalej. Táto myšlienka nie je celkom cudzia ani kritikom. Vidíte, to je zaujímavé, vy musíte vykonštruovať človeka, ktorý by sa mal niekomu páčiť. A preto majú ľudia tak radi seriály, lebo musia rozmýšľať, čo bude s tým hrdinom ďalej. Aj celá biblia je vlastne tiež seriál.*“ (Sloboda, 1994, s. 12).

V románe *Rozum* vystupuje Uršuľa ako marginálna postava. Hlavný hrdina – rozprávač v prvej osobe jednotného čísla – má na rozdiel od Jana Hodžu úplne iný vzťah k svojej manželke (sám to vysvetľuje tým, že je psychicky chorá), nerobí mu žiadny problém rozmýšľať o nevere (s mladou spoločníčkou v kúpeľoch) a neskôr ju i podviesť s Uršuľou. Na druhej strane, Július Noge vidí situáciu trochu inak. Píše: „*Ak pre rozprávača v Rozume bola súlož a cudzoložstvo priam priepastným morálnym problémom i problémom citovým a psychickým, v novele Uršuľa – a nielen pre Uršuľu – je načisto bezproblémovým „športom“ (ešte sa nevedelo o AIDS-e).*“ (Noge, 1988, s. 18).

Treba podotknúť, že Uršuľa, i keď stále opisovaná ako inteligentná inžinierka, má v tomto diele iný charakter ako Uršuľa v ďalších Slobodových dielach. Môžeme sa len domnievať, že je to spôsobené jej postupným vývinom v čase a zároveň vývinom samotného autora.

Keď sa teda prvýkrát dostávame k zmienke o Uršuli v ôsmej kapitole románu *Rozum*, rozprávač nám o nej povie toto: „*Pani Uršuľa, žena môjho priateľa Jana Hodžu, rada utešuje mužov.*“ (Sloboda, 1982, s. 106). Táto veta vyznieva v neprospech jej mravnosti, i keď neskôr rozprávač vysvetľuje, že im (resp. jemu – my môžeme posúdiť len jej kontakt s rozprávačom) je akousi poradkyňou, či bútľavou vŕbou. O nejaký čas, keď Uršuľa prichádza hľadať svojho muža Jana Hodžu k nášmu rozprávačovi a prosí ho, či by sa nešiel spýtať i k susedom – Hodžovým rodičom, máme možnosť spoznať ju i na základe jej prehovorov a činov. Sloboda sa tu snaží Uršuľu trochu vykresliť, ale vyšlo z toho len niečo nie celkom presvedčivé. Jej názory sú skeptické (Rudovi: „*Prečo chceš stále niekoho vychovávať? Asi veľa žiadaš od ľudí. Nemysli si, že niečo zmeníš...*“ Sloboda, 1982, s. 114), tvrdo realistické, resp. neidealistické („*Keby sme všetci boli dobrí, tiež by nebolo na svete dobre. Musia byť aj zlí.*“ – s. 115), máva i sebaobviňujúce myšlienky, ku ktorým dospela postupom času – poznaním (Hlupákov a bláznov, „*... tých je najviac. Aj ja medzi nich patrím. Vydám sa za chlapca v mojom veku? Nie, vezmem si strigôňa, ktorý je o dvadsať rokov starší, ja hlúpa, a ten mi jedného dňa kamsi zmizne. ... Kto sa dá oklamať, je hlupák.*“ – Sloboda, 1982, s. 116).

V Slobodových dielach sa okrem vzťahov silne exponuje sexualita, sex ako taký (aj keď opísaný len lakonicky, napr. v novele Uršuľa: „*Blúzka je dolu. Boris si vyzlečie nohavice, vyzuje sa, kľak-*

ne si na posteľ, vyzliekanie pokračuje. Sú holí. „Teraz sa zase prikryjeme," povie Uršuľa – stisne chlapca a pomilujú sa. Vyskočí z postele a ide zastaviť vriacu vodu s klobásami." Sloboda, 1987, s. 50), a iné javy s nimi súvisiace (napríklad impotencia, libido). Samotná Uršuľa v románe *Rozum* je typom, ktorý sex vníma ako prirodzenú súčasť svojho života a nerobí žiadne „okolky", keď ju Rudo (rozprávač) navštívi s návrhom. Keď potom v posteli zlyhal, Uršuľa „*tvrdila, že pri takom slabom chlapovi by ona ochorela. Aby to neznelo tak surovo, poradila (mu), aby sa viac zaoberal inými ženami. Sexualita sa vraj dá nacvičiť a priviesť na taký stupeň, že človeka nič iné nezaujíma iba súlož, a že je to správne, lebo láska je viac ako nejaké škriepky, zvady a ohováranie.*" (Sloboda, 1982, s. 125).

Aj takýmto spôsobom získavajú Slobodove postavy na zaujímavosti: okrem toho, že sú obyčajné a zároveň zvláštne, ponechávajú si (na rozdiel od postáv niektorých iných autorov) niektoré svoje tajomstvá len pre seba. Čitateľova zainteresovanosť v texte je potom ešte väčšia. Nie je len pasívnym prijímateľom, ale naopak, stáva sa aktívnym komunikantom s myšlienkami autora.

V zobrazovaní Slobodových postáv by sme mohli pokračovať aj ďalej. Zistili by sme, že figúrky, ktoré pre svojich čitateľov „vystrúhal" sú rozmanité, a pritom stále tie isté – plné antinómií, vtipné vo svojej vážnosti.

Literatúra

GABLIKOVÁ, Suzi. 1995. *Selhala moderna?* Vydání první. Olomouc : VOTOBIA, 1995. ISBN 80-85885-20-4.

HARPÁŇ, Michal. 2004. *Teória literatúry*. Bratislava : TIGRA, 2004. ISBN 80-88869-39-6.

HODROVÁ, Daniela a kol. 2001. *...na okraji chaosu... Poetika literárního díla 20. století*. Praha : Torst, 2001. ISBN 80-7215-140-1.

KRAUSOVÁ, Nora. 1984. *Význam tvaru – tvar významu*. Bratislava : Slovenský spisovateľ, 1984.

MIKULA, Valér. 1980. K poetike Slobodovej prózy. In: *Romboid*, 1980, č. 1, s. 63 – 70.

NOGE, Július. 1988. Kritici diskutujú o Rudolfovi Slobodovi. In: *Romboid*, 1988, č. 4, s. 16 – 28.

NOSKOVÁ, Ingrid. 2002. Postmodernistické črty v poetike Rudolfa Slobodu. In: *Filologická revue Filozofickej fakulty UMB*, 2002, č. 4, s. 68 – 71. ISSN 1335-3624.

PETRÍK, Vladimír. 1988. Z koreňov rodnej pôdy. In: *Nové slovo*, roč. XXX, 1988, č. 15, s. 21.

SLOBODA, Rudolf. 1982. *Rozum*. Vydanie prvé. Bratislava : Slovenský spisovateľ, 1982. 264 s.

SLOBODA, Rudolf. 1987. *Uršuľa*. Vydanie prvé. Bratislava : Slovenský spisovateľ, 1987. 128 s.

SLOBODA, Rudolf. 1988. *Pokus o autoportrét*. Vydanie prvé. Bratislava : Slovenský spisovateľ, 1988. 160 s.

SLOBODA, Rudolf. 1989a. Mám spokojné svedomie. In: *Večerník*, roč. XXXIV., 1989, č. 55 (9088), s. 6 – 7.

SLOBODA, Rudolf. 1989b. Ťažko je byť iba milý. In: *Nedeľná pravda*, roč. XXII., 1989, č. 5, s. 6.

SLOBODA, Rudolf. 1994. Kto sa nevie zabaviť, ľahko ochorie... In: *Knižná revue*, roč. IV., 1994, č. 11, s. 12.

SLOBODA, Rudolf. 1995. *Narcis*. Druhé vydanie. Bratislava : LITERA, 1995. 262 s. ISBN 80-85452-55-3.

SLOBODA, Rudolf. 1997. *Herečky*. Vydanie druhé. Bratislava : Slovenský spisovateľ, 1997. ISBN 80-220-0751-X.

SOUČKOVÁ, Marta. 2001. K problematike modelovania postáv v prozaických textoch Rudolfa Slobodu. In: *Personálna téma v prozaickom texte*. Prešov : Náuka, 2001. ISBN 80-89038-03-4.

Priestor v Ballekovom diele Agáty
(Próza Palánk – štvrť mačiek v priestorovom koncepte Agátov)

KRISTÍNA KRNOVÁ

Skúmanie ktoréhokoľvek prvku sujetovej štruktúry Ballekovho diela *Agáty* možno začať konštatovaním, ktoré bol uviedol A. Bagin na adresu románu *Pomocník*: „Z troch kategórií, ktoré spoluvytvárajú profil epickej prózy – dej, postavy a prostredie – sa u Balleka dostáva prostredie na prvé a dej na posledné miesto. Nie nadarmo nazval Pomocníka v podtitule *„Knihou o Palánku“*; podal tým v podstate presnú typovú charakteristiku románu.“ (Števček – Bagin, 1979, s. 73)

Od „presnej typovej charakteristiky“ diela aktuálnej pre *Pomocníka* spisovateľ neodbočil ani v nasledujúcich *Agátoch*, v ktorých podtitule stojí *Druhá kniha o Palánku*. Znamená to však – zodpovedá tomu umelecká konštitúcia textu – že hierarchia epických kategórií, t. j. autorov záujem sa tak, ako v *Pomocníkovi,* aj tu sústredil na prostredie? Za odpoveď by sme mohli považovať popri spomínanom podtitulovom signáli žánrovej analógie už pomenovanie diela, všeobecné substantívum (agát), symbolizujúce prihraničnú oblasť južného Slovenska na dolnom toku Ipľa, teda kraj, kde leží Ballekov fiktívny Palánk. Ale stačí takýto dôkaz? Zodpovedá (titulová) explikácia priestorového parametra literárnej skutočnosti jeho reálnej sujetovej funkcii, t. j. nedošlo v poetike *Agátov* z tohto hľadiska predsa len k nejakej podstatnejšej zmene?

Nedošlo, ba funkcia priestorovej dimenzie sa tu oproti predchádzajúcemu (historicko-spoločenskému) románu ešte zintenzívnila. Prehĺbenie Ballekovho záujmu o priestor (i čas) sme – tak ako viacerí predtým – konštatovali aj pri iných príležitostiach, napr. pri posudzovaní postavenia novely *Agáva* v rámci palánskeho cyklu alebo pri skúmaní kategórie času v *Agátoch* (*Agáva ako myšlienková synekdocha palánskeho cyklu, Funkcia času v Ballekovom románe Agáty*), keď sme zistili, že v poetike tohto diela došlo k interferencii epických kategórií, t. j. že Palánk popri funkcii priestorovej a časovej konkretizácie deja prešiel v rámci svojho prozaického bytia procesom personifikácie, ktorý vyvrcholil práve v *Agátoch* spôsobom, vďaka ktorému nadobudol kontúry epickej postavy. Konštatovanie takejto významovej platnosti primárne priestorového činiteľa epickej skutočnosti má oporu v jeho pôsobnosti aj za rámcom dvoch „oficiálnych“ palánskych románov, v knihách voľne dotvárajúcich palánsky cyklus (*Lesné divadlo, Čudný spáč*).

V súvislosti s uvedeným zistením, ako aj s nasmerovaním našich úvah na priestorové relácie *Druhej knihy o Palánku* sa akosi spontánne natíska otázka, prečo autor, ak neformálne priznal mestu štatút postavy, exponoval v pomenovaní diela strom, symbolizujúci geografické poňatie juhu a meno „protagonistu“ (Palánk) umiestnil do podtitulu. Domnievame sa, že L. Ballek v tomto prípade zohľadňoval širšiu významovú platnosť knihy, ktorá je súčasne vecou zásadnejšieho zásahu do súdobej (konvenčnej) poetiky (socialistickej) epickej literatúry, čoho sa ešte neskôr dotkneme.

Teraz sa však vráťme k prezentácii priestorovej dominancie v knihe *Agáty.* Sledujme najprv jej explicitné prejavy, ktoré môžu byť signálom ich hlbšieho sémantického využitia.

Kniha je rozčlenená na dve časti. Prvá časť pozostáva z piatich próz, z ktorých dve (*Agáva, Denník lekárnika Eugena Filadelfiho*) sú napriek totožnej priestorovej a časovej zaradenosti ontologicky samostatné, kým suverenita novely *Jar na ľade* je v porovnaní s nimi viditeľne znížená (novela je „vyvodená“ z jednej z dejových línií prózy *Agáva*); prvá a tretia jednotka zostavy – historicko-sociologické črty *Palánk – štvrť mačiek* a *Palánk – mesto na hrani-*

ci – nadobúdajú svoj plný význam len v danom obsahovom a významovom kontexte. Ten vyplýva jednoznačne z časopriestorovej determinovanosti témy, t. j. z evidentného autorského zámeru zobraziť mesto v juhoslovenskom pohraničí v jeho dejinne konkrétnej situovanosti ako špecifické pozadie života jeho veľmi „pestrofarebného" obyvateľstva. Realizácia tohto spoločného menovateľa oboch textov je však rozdielna – z tematického hľadiska, akceptujúceho priestorovú uspôsobenosť palánskeho sveta, má próza *Palánk – štvrť mačiek* charakter introdukcie, kým *Palánk – mesto na hranici* zostáva v polohe irelevantnejšieho „intermezza" s istou modálnou väzbou na nasledujúcu novelu *Jar na ľade*.

Situácia druhej časti diela je na prvý pohľad analogická. Novely *Koník z Orlanda* a *Anjel a dom mačiek* sú rámcované textami, ktoré vo svojich názvoch exponujú v rovnakom syntagmatickom modeli ako črty v prvej časti meno mesta: *Palánk – námestie Republiky* a *Palánk – listy kormoránom.* Ibaže formálny (syntagmatický) príznak tentoraz zavádza, pretože text *Palánk – námestie Republiky* má poviedkovú kvalifikáciu a text *Palánk – listy kormoránom* je novela so špecificky koncipovaným sujetom. Pokiaľ ide o ontologickú svojbytnosť týchto dvoch textov, ako aj noviel „uprostred" zostavy (*Koník..., Anjel...)*, nemožno ju poprieť rovnako, ako nemožno poprieť na jednej strane vzájomnú súvislosť všetkých súčastí knihy alebo súvislosť románu *Pomocník* s dielom *Agáty* či významové spojitosti širšie vnímaného palánskeho cyklu, na druhej strane existenčnú suverenitu uvedených knižných titulov či relatívnu svojbytnosť próz zaradených do diela *Agáty.* A všetky jestvujúce súvislosti sú primárne dané jednak väzbou na totožný priestor a migrujúce postavy, ktoré v jednotlivých dielach zaujímajú v hierarchii daného epického plánu odišné pozície, jednak konkrétnou recepčnou situáciou.

Pre našu problematiku je zatiaľ dôležité to, že zameranosť na priestor sa prejavila už na primárne formálnej (titulovo-kompozičnej) úrovni žánrovo heterogénneho diela, pri čom sme poukázali aj na variabilnosť jej funkčného využitia vo významovej rovine jednotlivých textov. V tomto štádiu reflektovania problematiky sa nám čelné postavenie črty *Palánk – štvrť mačiek* javí ako funkčne špecifické (introduktívne), čo sa s ohľadom na skúmanú problematiku stotožňuje s predpokladom paradigmatického obsiahnutia priestorových relácií celého viac ako poltisícstránkového opusu. Skúsme si toto stanovisko overiť, t. j. na úrovni tejto prózy zosumarizovať priestorové parametre celku.

Ballekove rozprávačsky vitálne a epicky sýte palánske prózy niekedy prezradia autorovu zameranosť na časopriestor fiktívnej skutočnosti syntaktickým zdôraznením jedného či druhého jej rozmeru hneď na svojom začiatku. Na prvej strane novely *Hranice* v knihe *Južná pošta* napr. čítame: „Táto príhoda sa stala v hodinách babieho leta, v suchú a dávnu jeseň pred tridsiatimi rokmi." (Ballek, 1979, s. 9) Podobnú kumuláciu časových údajov nájdeme v druhej časti prózy *Agáva*, ktorá je venovaná palánskemu lekárovi MUDr. Alexandrovi Vargovi: „Doktor Alexander Varga sa vracal jedného vyhriateho popoludnia vlaňajšej jari roku 1946 na svojej bričke..." (Ballek, 1981, s. 56) Próza *Palánk – štvrť mačiek*, ktorá otvára *Agáty,* je z hľadiska svojej nasýtenosti priestorovými údajmi a ich konfigurácie takouto „prvou vetou" celého diela, čím nadobúda charakter paradigmatického východiska jeho priestorového konštituovania.

Ako sa zmienené paradigmatické dispozície tohto textu prejavujú?

Celkom jednoducho, zdanlivo deskriptívno-reflexívnym aranžovaním „scény", na ktorej sa odohrajú konkrétne ľudské príbehy, t. j. informáciami o materiálnom a duchovnom stave mesta po oslobodení r. 1945. Ale tento desaťstranový, spočiatku štylisticky suchý (administratívne neosobný), postupne čoraz poetickejší text obsahuje všetky atribúty priestorovej (i temporálnej) konštitúcie diela, čím vrchovato napĺňa svoj introduktívny charakter.

Stredobodom paradigmatického vymedzenia priestoru je Palánk ako spoločensko-historická

a demografická jednotka, ktorá sa na horizontálnej rovine stáva zdrojom dvojakého pohybu: smerom dovnútra a smerom von. Obe smerovania majú svoje osobitosti. Excentrická orientácia je pohybom od konkrétneho (Palánk) k všeobecnému – krajným bodom takejto perspektívy je viac alebo menej konkretizovaný, neraz mýtizovaný svet (cudzina, neznáme diaľky, ľudská pravlasť, rajská záhrada...). Vo vedomí Paláncanov je prítomný najčastejšie ako predstava (putovanie lastovičiek na juh, obraz mora) alebo sprostredkovaná skúsenosť (daná nacionálne a etnicky zmiešaným obyvateľstvom) a len výnimočne ako osobné poznanie. Na tejto trajektórii sa uskutočňuje aj konkrétnejšia a významovo relevantná konfrontácia slovenského severu a juhu, t. j. literárne tradičného vrchárskeho Slovenska a aktuálneho (70. – 80. roky 20. storočia) prozaického objavovania jeho južného, nížinného a národnostne zmiešaného územia. V tvorbe L. Balleka je vyjadrená antinómiou hodnotových orientácií, životných štýlov, mentality atď. a takto (problematicky) sa premieta aj do životného pocitu ľudí, ktorí prišli do Palánku zo stredného Slovenska („Nejedni sa hneď alebo aj neskôr vďačne vracali do svojich lesov, medzi kopce a úchvatné horniacke doliny.“ (Ballek, 1981, s. 13)).

Bližšie k Palánku, ale na tej istej osi dochádza aj k stretaniam dvoch sociálne a kultúrne odlišných priestorov, mesta a vidieka (Palánk s jeho administratívno-správnym významom pre priľahlé vidiecke usadlosti (dediny, samoty)), ako aj k tesnému a znepokojujúcemu kontaktu civilizácie a prírody („Za vŕškom kalvárie a vinicami za pásmom polí sa rozprestierali agátové lesy, z ktorých prichádzala do jarného mesta zadúšajúca vôňa bielych agátových kvetov“ (Ballek, 1981, s. 10)). Posledná z uvedených relácií je vo významovom kontexte diela najdôležitejšia, pretože determinuje špecifickú atmosféru mesta, v ktorej prevažuje závislosť na senzuálne ponímanom (prežívanom) prírodnom svete ovplyvňujúcom (presahujúcom) historické, kultúrne a sociálne prejavy života. Takýto, v podstate sujetotvorný potenciál vzťahu prírody a civilizácie je v texte *Palánk – štvrť mačiek* naznačený akceptovaním iracionality ovplyvňujúcej ľudský život (záhadné sily riadiace „nerozumnú“ prírodu i človeka) – k jeho efektnému epickému využitiu dôjde v prózach *Agáva* a *Denník lekárnika Eugena Filadelfiho.*

Opačná (koncentrická) orientácia sa realizuje v postupnosti mesto („Palánk, mesto na slovensko-maďarskej demarkačnej čiare, sa dostal spod vlády koruny znova pod znak leva.“ (Ballek, 1981, s. 7)) – štvrť („Ulice pri parku, najmalebnejšie v Palánku, nazývali ľudia z iných častí mesta štvrťou mačiek.“ (Ballek, 1981, s. 8)) – ulica – dom (bydlisko/domov), čo korešponduje s následnosťou a súvsťažnosťou motívov v reflektovanom tvare. Situačne krajná a významovo protikladná perspektíva domov – svet má v „pilotnom“ texte (i v nasledujúcich syntagmatických realizáciách jeho priestorovej paradigmy) aj svoje konštantné, pre L. Balleka typické symbolické vyjadrenie: mačky a vtáky. Vtáky, sťahovavé vtáky, predovšetkým lastovičky – veľkí a odvážni cestovatelia („Povojnoví ľudia nedali dopustiť na nijaké vtáky, či to boli bociany, hrdličky, sláviky, drozdy alebo sýkorky, ale lastovička bola pre nich najsvätejšia.“ (Ballek, 1981, s. 13)) a mačky – domáce zvieratá, ktoré sa držia domu a človeka, pokým nevycítia, že sú nevítané alebo nechcené („Noví obyvatelia pritúlili mačky vo svojich príbytkoch, uveličení ich nádherou a dojatí ich opustenosťou.“ (Ballek, 1981, s. 11)). Motív vtákov je v *Agátoch* symbolicky „dvojmocný“, pretože okrem priestorového príznaku nesie aj temporálny príznak (oba príznaky obsiahnuté už v motte z Novomeského *Čas letí jak vtáci nedozierni…*).

V horizontálnej línii priestorového modelovania palánskeho sveta sa ako prioritná alternatíva presadzuje exteriérovosť. Tendenciu zobrazovať epické dianie v jeho exteriérovej prezentácii evidujeme aj v epicky indisponovanom tvare *Palánk – štvrť mačiek*, kde ju popri zameranosti na dejiská verejného života mesta signalizujú deskriptívne motívy (hudba, senzitívne pôsobivé prírodné zvuky, otvorené okná – všetko javy prepájajúce interiér s exteriérom

alebo prestupujúce ich hranice: „Spoza okien kaviarní, hostincov, zo záhrad, predovšetkým jarných a jesenných, z otvorených oblokov všetkých domov mesta akoby znela ustavične hudba… Z otvorených oblokov tunajších domov, tienených starými stromami, bolo počuť ako vyhrávajú hudci na rozličných nástrojoch…“ (Ballek, 1981, s. 9)), ktorých hlbšia sémantika, presahujúca opisnosť, sa odkrýva v zmienkach o spôsobe života obyvateľov štvrte mačiek; rozprávačská formulácia takýchto zovšeobecňujúcich výrokov zreteľne akceptuje plurálnosť, senzuálnosť, ako aj emocionálnosť až precitlivelosť príznačnú pre povojnových ľudí: „Ozdobou štvrte nebolo len mačky, kvety, hudba, niekoľko záhadných udalostí alebo nezabudnuteľne krásnych žien, ale aj park osvieżujúci ľudí v horúčavách, jeho lavičky, tôňa stromov, studňa s dobrou vodou, hrdličky a množstvo spevavých vtákov obveseľujúcich ľudí od včasného rána .“ (Ballek, 1981, s. 10)

V texte sledujeme, ako sa pôvodná explikácia priestorových aspektov epickej skutočnosti tlmí a postupne sa stáva jej implicitnou súčasťou. Lapidárnym príkladom takýchto autorských operácií – touto poznámkou prekračujeme hranicu prózy *Palánk – štvrť mačiek* – sú už názvy rozprávačsky najrozľahlejších realizácií východiskovej paradigmy (*Agáva, Denník lekárnika Eugena Filadelfiho, Anjel a dom mačiek, Koník z Orlanda, Palánk – listy kormoránom, Jar na ľade*), z ktorých sa priestorový signál takmer úplne vytratil.

Exteriérovosť Ballekovho obrazu palánskeho života nie je samoúčelná, naopak, akceptuje i akcentuje jeho južanské špecifiká, také odlišné od horniackej uzavretosti, pre ktorú je zasa typická „…nuda z privážneho bytia, ale aj núdza na skalnatej vrchárskej zemi a tisícročná samota v kútiku európskych dejín.“ (Ballek, 1981, 14). Literárne novátorská vonkajškovosť a verejnosť života na slovenskom juhu (diametrálne iná ako napr. literárnohistoricky najpríznakovejšia exteriérovosť naturistickej prózy) konfrontovaná s (literárne) tradičnou vrchárskou interiorizáciou a striedmosťou sa u Balleka popri geografickej a multinacionálnej determinovanosti opiera o temporálnu situovanosť jednotlivých príbehov a o senzualizmus ako ich noetický princíp, čo sa anticipuje – ako sme uviedli vyššie – aj v úvodnej časti *Agátov.*

Pokiaľ ide o časovú lokalizáciu dianí, okrem historicky konkrétneho rámca (roky 1945 – začiatok roka 1948) prevažuje biologický čas nahrávajúci vitálnosti rozprávačskej optiky (ako aj jej vyššieuvedenej, umelecky relevantnejšej stratégii) – s výnimkou novely *Jar na ľade* všetky ostatné príbehy sa odohrávajú medzi jarou a jeseňou, keď sa život presúva z vnútra von, na terasy, verandy, dvory, do záhrad, parku, na promenádu, do ulíc, do rekreačným prímestských zón, teda na „otvorenú scénu“ mesta. Ako vidieť, priestorové a časové rozmery fiktívnej palánskej reality sa navzájom podmieňujú a bezprostredne ovplyvňujú. Verejné priestranstvá mesta, inokedy živé, sa koncom jesene vyľudňujú, aby cez zimu celkom spustli. V závislosti od vonkajších podmienok, od povahy biologického času zasahujúceho priestorovú situovanosť života, dochádza u Palánčanov k zmenám nálady („Keď prešla jeseň, ľudia pomaly bočili od parku. Zimný park akoby vyvolával v nich neznesiteľný zármutok.“ (Ballek, 1981, s. 16)), ktoré sa stupňujú uzatváraním sa do (seba a) svojich príbytkov („Iba neskôr sa rozsvietili ulice, prišiel dážď, vietor zavýjal, dážď bičoval okná, svet sa uzavrel, ľudia upierali pohľad do ohniska kachieľ, počúvali pukanie dlážky, túžili po lete a choreli na smútok veľmi podobný hladu a smädu:“ (Ballek, 1981, s. 16)). Z hľadiska noeticko-poetologického tu ide vlastne o uplatnenie prírodno-psychologického paralelizmu, typického pre sféru poézie, čo napokon ani neprekvapuje, pretože Ballekovo rozprávačstvo má evidentné lyrické dispozície. Neskorá jeseň a zima, avizované v črte *Palánk – štvrť mačiek* ako negatívne štádium kolobehu ročných období, ktoré človeka skľučuje a vo všeobecnosti evokuje zánik, sa v *Agátoch* epicky „preskakuje“: objavuje sa len v reflexívnych pasážach rozprávačských pásiem jednotlivých próz, ba aj v novele *Jar na ľade* sa epizóda z konca januára (1948) netematizuje kvôli jej

poveternostnej výnimočnosti, ale preto, lebo extrémy počasia využili palánski gymnazistili na inscenovanie nevšedného divadla (kostýmový bál na zamrznutej hladine vyliateho Ipľa). Samotné pomenovanie tejto prózy je pri tom (lyricky) polysémantické – prinajmenšom v ňom evidujeme tendenciu k oxymoronu (jar – ľad) alebo využitie konvenčnejšej symboliky jari (jar – mladosť stelesnená študentmi).

V horizontálne členenom epickom priestore *Agátov* sa odohráva sociálny život Palánku. Prevaha exteriérového dejstvovania súvisí s rozprávačskou koncepciou, v ktorej prevažuje raz vážna, inokedy decentne parodická akceptácia kolektívnej optiky a záujem o objektívne prejavy života v meste. Táto priestorová orientácia zodpovedá aj morfológii krajiny, jej nížinnému charakteru i jej priestorovej hĺbke. Exteriérová, bohato diferencovaná horizontálnosť anticipuje extenzívnosť narácie, čo však neznamená, že dielu chýba významová hĺbka resp. druhý – vertikálny priestorový rozmer.

Vertikálne ponímanie epického priestoru je vo svojej vonkajškovej podobe príznačné pre morfologicky protikladnú, t. j. vrchársku krajinu, o čom najvýrečnejšie svedčí priestorové tvarovanie naturistickej prózy (tam – vzhľadom na špecifikum noetiky – implikujúce nielen jeho empirické, ale aj transcendentálne uplatnenie). V empirickom zmysle je pohyb zdola nahor v realite nížiny iný ako v bohatšie členených krajinných reliéfoch. Uskutočňuje sa v krajných polohách, bez „medzistupňov" absentujúcich v reálnom obraze exteriéru. Na tejto trajektórii okrem pozície „dolu" (v celej jej horizontálnej členitosti), kde – ako sme už spomenuli – sa odohráva (historicko)sociálny život mesta, sa prezentuje vnútorný (psychický, duchovný) obraz tematizovanej skutočnosti. Priesečníkom horizontálno-vertikálnej orientácie priestorovej konštitúcie diela je postava, sama o sebe špecifická (psychická) priestorová entita, svojou povahou len čiastočne súmerateľná s vonkajškovo objektívnou plurálnou tvárou Palánku. Jej hlbšie využitie – reflexívno-meditatívna disponovanosť (psychická „predispozícia" vrchárskeho asketizmu a uzavretosti), prekračujúca zmyslový pomer ku skutočnosti vlastný pôvodným Palánčanom – sa v *Agátoch* prisudzuje spravidla postavám Horniakov, ktorých v reflektovanej črte zastupuje colník Jurkovič. Jeho monologické exponovanie len zodpovedá (širšie poňatému (plán postáv)) introduktívnemu charakteru textu: hybnou silou príbehov vyrozprávaných v *Agátoch* je totiž prílev (stredo-/severo-) slovenského živlu do povojnového Palánku, teda aj Jurkovič sa v analyzovanom motivickom kontexte javí ako pars pro toto všeobecnejšieho javu. V jeho prehovore sa za otázkou adaptability na miestne (najmä podnebné) pomery skrýva zložitejšia problematika (hodnotovej, mravnej, kultúrnej) identity človeka, ako aj akceptácia iracionálnej stránky ľudskej senzibility: „Tieto povojnové letá… sú neznesiteľne horúce ešte aj v noci. My Horniaci, nezvyknutí na takéto páľavy, prepadáme nezriedka až úzkosti, chytá sa nás zúrivosť a zmätok, podliehame čudným náladám a smútku, lebo slnko pôsobí na ľudskú činnosť hlbšie, ako to pripúšťame, a pri tom sa nás predsa zmocňuje hlboká a nepredstieraná ľútosť, keď už niet pochýb, že prichádza jeseň… Vidí sa nám, že v deň príletu prvej lastovičky, vtedy na jar, sadli sme si na neviditeľnú hojdačku, pomocou ktorej sme sa vyšvihli do závratných výšok neba, dotkli sme sa ho a teraz sa rútime dolu, predklonení, hlava nám oťažieva, padáme nadol, padáme…a vidíme pri tom, že to isté sa odohráva s lístím, plodmi, zvieratami, plazmi aj vtákmi, ba ešte aj so slnkom a oblohou. Hlavu máme na spadnutie, strácame istotu, letíme z výšok ako meteor, a hoci nezabúdame, aké skvelé, zrozumiteľné a jasné veci sme počuli v školách o slnku, v týchto chvíľach je nám bližšie to, čo sa o žiarivej hviezde na nebesiach dozvedel rozprávkový Popolvár…" (Ballek, 1981, s. 16)

V Jurkovičovom reflexívne koncipovanom monológu je vyjadrené vedomie zložitej (t. j. aj iracionálnej) motivácie ľudského konania, čo vo všeobecnosti umožňuje bohatšiu diferenciáciu a prenikavejšiu individualizáciu charakterov, ktorá sa – prehliadajúc tradičnú prioritu

historicko-sociálnej určenosti – uplatnila najvýraznejšie v novele *Agáva* (Naďa Hamplová, Daniel Orešanský, Hnilicovie letní hostia), ale aj v *Denníku lekárnika Eugena Filadelfiho* (portrét samotného Filadelfiho) a v próze *Anjel a dom mačiek* (postava Štefana Blaščáka). Dôsledkom nekonvenčnejšej koncepcie epickej postavy je, že celé sujety Ballekových palánskych próz sa posunuli do významových polôh dištancujúcich sa od tradičných, t. j. ideologicky podfarbených zobrazení spoločensko-historickej reality druhej polovice 40. rokov. Široká škála činiteľov ľudského správania sa, resp. autorov nezáujem o jej ideologické „doladenie" oponovalo zjednodušujúcemu voluntarizmu ideologizovanej skutočnosti i ideologizovanej literatúry. Ballekov človek sa demokratizoval, aby sa mohol konfrontovať rovnako, bez „mimoliterárnych" preferencií, so všeobecnými princípmi života i s jeho historicky premenlivými interpretáciami. Takto, na prvý pohľad fatalisticky (nie však defenzívne) vyznieva aj príhovor Eugena Filadelfiho, ktorý je v reflektovanom texte umiestnený o tri odseky vyššie: nostalgický nárek za odchádzajúcim letom obsahuje formuláciu, ktorá sa – raz explicitne, inokedy (častejšie) implicitne („sujetovo") – vracia v jednotlivých zložkách diela: „Čo sa tu odohráva podľa našej vôle?" (Ballek, 1981, s. 15)

Uvedená replika je o. i. príkladom nenápadnej ambivalentnosti motívov, s ktorými spisovateľ narába podľa precíznej stratégie, čo v tomto prípade dokazuje repríza Filadelfiho monológu „neskôr" (v zmysle epického času), v nasledujúcej novele *Agáva*, kde sa z pôvodného zovšeobecňujúceho konštatovania (*Palánk – štvrť mačiek*) transformuje do mnohovýznamovejšej sujetovej podoby. Lekárnikovo presvedčenie o nesúlade ľudských túžob s reálnymi možnosťami si MUDr. A. Varga pripomenie (t. j. v duchu zopakuje celý Filadelfiho preslov) asociatívne (asociácia vyvolaná biotemporálnou a priestorovou totožnosťou prítomnosti so situáciou spred roka), súčasne v položení, keď ako lekár zápasí s mocnejším protivníkom (smrť „stojaca pri Nadi Hamplovej") a nemôže vedieť, že on sám ešte toho istého dňa umrie. Takto, v špecifickom sujetovom postavení Filadelfiho monológ nadobúda sémantický dôraz, ktorému pritakávajú aj slová Alexandra Vargu: „Slnku nič nehovoria naše starosti." (Ballek, 1981, s. 22)

Pohľad na vertikálne štrukturovanie priestorovej paradigmy *Agátov* a jeho významové zacielenie nastolené už v črte *Palánk – štvrť mačiek* vracia našu pozornosť na začiatok, k vzťahu titulu a podtitulu diela.

Táto relácia reaguje na vedomie nepomeru medzi pretrvávajúcim (večným) a dočasným, na nesúmerateľnosť relatívne (z hľadiska človeka) neobmedzeného prírodného bytia a zanedbateľnej dĺžky ľudského života. Signalizuje prítomnosť všeobecnejšej problematiky ľudského života, prekračujúcej aktuálne problémy „každodennosti" – otázku samotného jeho zmyslu. Človek – v Ballekovom demokratizačnom poňatí každý človek – je schopný merať vlastnú existenciu bytím iných ľudí a tak prijímať aj vedomie nezvratnej konečnosti (vlastného) života. Veci, presahujúce ľudskú predstavivosť opretú o skúsenosti jeho sociálnej existencie, človeka vykoľajujú, zbavujú ho istoty, ktorú zdieľa v pocite spolupatričnosti k celku, v danom prípade k mestskej palánskej societe. V priestorovej usporiadanosti knihy vidíme významové gesto vyjadrujúce spôsob i postupnosť sebadefinície človeka, jeho vnímanie vlastnej existencie uprostred konkrétneho sociálneho sveta i v kontexte abstraktného univerza. A toto všetko – priestorové uporiadanie fiktívneho palánskeho sveta a priestorové vyjadrenie duchovného bytia niektorých jeho protagonistov – sa z kondenzovaného, neepického tvaru úvodnej časti *Agátov* transformuje do ich epicky (neraz košato) poňatých súčastí.

Literatúra

BALLEK, L. 1981. *Agáty.* Bratislava : Smena, 1981.

ŠTEVČEK, J. – BAGIN, A. 1979. *Obrazy a myšlienky.* Bratislava : Smena, 1979.

Báseň ako túžba po plnosti života a následok autorskej poetiky (K stvárňovaniu erosu v poézii Štefana Krčméryho a Jána Smreka)

JOZEF TATÁR

Hneď v úvode štúdie sa pokúsim zdôvodniť záujem o intímnu lyriku poprednej kultúrnej a literárnej osobnosti poprevratového obdobia – v mnohom tajuplného Štefana Krčméryho (1892 – 1955) a o poéziu vitalistu a senzualistu Jána Smreka (1898 – 1982), pre ktorého bolo najslastnejším slovo žena (Smrek, 1935, s. 80). Zdôrazňujem to aj za cenu, že naostatok uvedená konštatácia zužuje motivickú štruktúru jeho poézie.

Priestor venovaný v tejto štúdii Krčméryho ľúbostným výpovediam je motivovaný aj ich, najmä súčasným literárnovedným podceňovaním, či tichým „obchádzaním". Napriek skromnému zastúpeniu ľúbostnej lyriky v jednotlivých básnických zbierkach, autor modeluje primárnu životnú situáciu, čiže autentické a intenzívne prežívanie predmanželského a manželského milostného zážitku mimoriadne živo a esteticky účinne. Preto prekvapuje, že tieto básne dostali v najnovšej Kršákovej interpretácii Krčméryho poézie, najmä pri hľadaní paralely s autormi Slovenskej moderny, priestor iba jedinej vety – aj to s určujúcim poukazom na nekvantitu (2003, s. 285). Kľúčovú pozornosť venujem doteraz neinterpretovaným básňam, kde je to potrebné, využívam reinterpretáciu. Oprávňuje ma k tomu reálna motivácia výpovede – inšpirácia autentickými citovými zážitkami a otvorenosť stvárnenia, ako aj v niektorých prípadoch jej zjavný vnútorný dramatizmus, s kontempláciami presahujúcimi osobný rámec. Pravdaže, keďže je báseň umelecká konštrukcia, môže ísť len o symbiotické previazanie citových podnetov, zmyslovej empírie i autorskej fikcie.

Na základe čitateľskej skúsenosti si v ďalšom dovolím zmierniť tvrdenie druhého z básnickej dvojice – Jána Smreka –, ktorý vo svojej memoárovej knihe *Poézia moja láska 2* upozorňuje na paradox: napriek tomu, že Krčméryho považovali za „slnečnú postavu", sám sa cítil ako „snúbenec smútku". V súvislosti s jeho dilemou medzi súkromným a verejným „ja" dodáva: „Byť v poézii úprimný, teda pravdivý, k tomu je potrebná odvaha. Krčméry to vedel, veď nie bez príčiny obdivoval Adyho, on si však – vo svojom postavení – nemohol dovoliť ani len kompromis" (1989, s. 102). Pravdepodobne ho zväzovala aj spoločenská prudérnosť a nedostatočná pripravenosť kultúrno-literárneho prostredia na príjem tohto typu poézie. Preto má autorova – v niektorých prípadoch až emočne eruptívna ľúbostná poézia z rokov 1919 – 1922 charakter decentnosti. Ide o možný následok aj uvádzanej pozície kľúčového kultúrno-literárneho exponenta obdobia po roku 1918, čo môže byť aj dôvodom, prečo ju takmer nevčlenil do prvých dvoch zbierok a prečo niektoré ľúbostné vyznania, reflexie a emotívne ladené impresie vyšli s názvom *Ty a ja. Líbsbrífy* až posmrtne v roku 1972.

V obsahovej štruktúre mojej monografie *Básnik a láska* (2006) má kapitola, ktorá je venovaná erotickej poézii Jána Smreka, osobitné postavenie. Napriek tomu, že jeho poéziu podrobili analýzam mnohí autori, a dokonca aj ja sa v práci orientujem skôr na nedostatočne spracovaných básnikov, pociťoval som ju s odstupom rokov ako výzvu pre „nové čítanie", ktoré som rozšíril aj o reflexiu niektorých básní z rokov 1942 – 1962.

Štefan Krčméry s už dávnejšie avizovaným statusom „medzigeneračného" básnika (Tomčík, 1961, s. 13), a s orientáciou na literárnohistorickú, teoretickú či estetickú reflexiu, aktívne presadzoval právo na prítomnosť lyriky s motívmi lásky a erotiky v domácom recepčnom prostredí aj kriticko-recenzentsky (napr. reagoval na Smrekove zbierky), prekladateľsky (orientáciou na Heineho, Mallarmého, Adyho...), ale aj literárnohistoricky a teoreticky, napr.

v príspevku *Ad vocem: Erotika* uverejnenom v *Slovenských pohľadoch* z roku 1925 (č. 12, s. 765 – 768). V tejto reflexii sa pokúša o fragmentárny exkurz vývinovými peripetiami erotickej poézie, ktorý chronologicky rámcuje ľudová pieseň i umelá poézia 18. storočia, na druhej strane súdobý – „svojský" Ján Smrek. Na pozadí razantného odmietnutia „chorobného erotizmu" a „prepiateho sexualizmu" hlavne v románskych literatúrach postuluje ľúbostnú poéziu v našich podmienkach: „...v erotike chceli by sme počuť hlas zdravej krvi a skutočný hlas mladosti" (In: 1982, s. 118). Toto legitímne požadovanie akýchsi prijateľných noriem vychádza z recepčného postrehu, že nie vždy ľúbostná lyrika z pohľadu psychologickej úrovne vyjadruje stav mysle a srdca, z aspektu spirituálno-duchovného zase súzvuk dvojice. Autor neakceptuje ani nenáležité využívanie umelo vykonštruovaných ľúbostných kolízií, cudzie mu je nahradzovanie reality predstavou.

Krčméry aj Smrek si až bytostne uvedomovali, že láska je médium, ktorého stimulom je pestrá paleta dôvodov, prečo sme ochotní podstúpiť úvodnú fázu lásky, tzv. skusmé hľadanie, sprevádzané afektívno-efektívnou tenziou. Hľadanie a zbližovanie dvoch odlišných princípov – mužského a ženského – môže/nemusí prerásť v to, čomu zvykneme hovoriť autentický cit oddanosti a hlbokej náklonnosti. Partnerský prienik v štádiu obojstrannej zamilovanosti obrazne vystihol Ján Smrek v nenáročnej básni Dva koráby (...a skameneli v bozku, 1974, s. 33). Konštruktívna i deštrukčná, tenzívno-detenzívna, formujúca, sebaformujúca, ale i láska tvarovaná okolitou realitou, kultúrou odjakživa podlieha náročným pokusom o jej spredmetnenie.

Intímna sféra človeka patrila u nás väčšinou k delikátnym témam, ktoré sa buď tabuizovali, alebo sa o nich diskutovalo/básnilo vzhľadom na vyššie, t. j. nadoosobné ciele opatrne, vyhýbajúc sa pri tom kontroverzným situáciám, ktoré by mohli sprevádzať recepciu takto orientovanej poézie. Toto špecifikum slovenskej poézie 19. a začiatku 20. storočia nadobúda na pozadí La Rochefoucauldovej myšlienky charakter paradoxu. Tvrdí, že „by nikoho nikdy nenapadlo, že je zamilovaný, pokud by si o tom nepřečetl v knížkách, neboť představa romantické lásky (a jejího zásadního významu pro život jedince) je v obrovské míře prokazatelně literárním výtvorem" (Culler, 2002, s. 106). Bolo by nenáležité tvrdiť, že ľúbostná lyrika, ktorá sa stala doménou až modernej poézie 20. storočia, bola absentujúcim lyrickým žánrom, preto radšej opatrne – iba sa nepestovala. Podliehala pomerne prísnym recepčno-percepčným kritériám reprezentatívnych osobností literatúry, napr. Štúra či Vajanského. Evidentnou pozitivitou však zostáva, že sa tieto kritériá často prehodnocovali: neprijateľné v minulosti sa stávalo vzorovým pre súčasnosť.

Erotizovanie v slovenskej poézii zaznamenalo v minulosti svoje nepatrné zdvihy, no najmä dlhodobý útlm. Až trojica Milkin – Jesenský – Smrek (poslední dvaja knižnými realizáciami) odmietla eufemizovať intímnu problematiku, do ktorej patrí láska, nadosobnými citmi a miešať erotickú lásku s láskou k národu. Keďže sa svojou poéziou orientovali na najvnútornejšie veci človeka, stali sa významnými detabuizátormi tejto témy počas trvajúcej, končiacej i skončenej éry národnej neslobody. Ani sprofanované označenie Jána Smreka ako vyznávača vitalistickej filozofie a básnika lásky nemá vplyv na skutočnosť, že sa stal vzorom nielen pre poprevratovú mládež, ktorá si žiadala spoluprežívať minipríbehy lyrických hrdinov – súčasníkov, ale aj pre ďalších tvorcov. Inštinktívne vycítil vhodné podmienky pre etablovanie sa privátneho citového prežívania, radosti z krásy a mladosti v slovenskej poézii. Charakter literárnej situácie, ktorá mladého Smreka bezprostredne formovala a v ktorej je tematicky i poetologicky ukotvený svojím modernistickým debutom *Odsúdený k večitej žízni* (1922), zužitkovávajúcim symbolistické postupy, okrem jeho poslednej časti s názvom Dnes milujem svoj deň, naznačujúcej možnú zmenu poetík, sám voľne naskicoval takto: „Celá naša Moder-

na, začínajúc Ivanom Kraskom, mala si však viac dovoliť – pokiaľ myslím na ten eros – veď k Moderne to patrí. Nad ňou však stále držal ruku Platón... A šťastie je pre našu poéziu, že v nej Emil B. Lukáč už v roku 1921 rozbíjal okná...“ (Smrek, *Spomienok kniha druhá*, 1989, s. 102 – 103).

V básnickej tvorbe dvojice autorov – Krčméry a Smrek – má spoločná téma lásky a erotických motívov kvantitatívne i kvalitatívne rozdielne parametre. To isté platí aj o ich autorských poetikách. V rámci autoreprezentačnej línie tvorby ich spája túžba po celistvosti osobnosti, čiže ono Krčméryho širšie formulované, optimizmom dotované, „oslobodzovanie“, ale aj „tvorenie i zveľaďovanie života“, ktoré počíta v najsubjektívnejšej rovine básnenia tiež s láskou k žene (Kršáková, 2003, s. 280).

O čosi staršiemu Krčmérymu – udržiavateľovi kontinuity medzi včerajším a zajtrajším dňom, a to aj vo vlastnej poézii, vyhovovali návraty „k predchádzajúcim typom poetiky, k časovo najbližšej Slovenskej moderne a k jej symbolizmu, no zároveň k poetike Hviezdoslava, romantikov a ľudovej slovesnosti“ (tamtiež). Spontánnejší a v podebutovej fáze tvorby optimisticky naladený Smrek, ktorého verše podľa Krčméryho „tečú hladko a prívetivo“, sa dokázal zbaviť smútkov mladosti, do svojej poézie transponoval životný elán a „vybudoval si poetiku na vitalizme, senzualizme a ľahkej popevkovosti“ (*Čo zostalo z básnika*, 2000, s. 26).

Z naostatok uvedeného by mohlo vyplývať, že ide o básnikov-antipódov. Pri reflektovaní ich ľúbostných básní túto odlišnosť poetík, ako aj stvárnených životných pocitov nemožno považovať za radikálnu, lebo aj u Krčméryho je zreteľné prekonávanie existenciálneho pesimizmu a za pomoci emočných vibrácií smerovanie k životnej pozitivite. Prekonávanie negatívnych emocionálnych situácií je závislé od východiskového citového stavu a zrelosti lyrického subjektu. Rámcujú ho dve polohy: 1. predmanželskú fázu života možno ilustrovať na autoštylizačnej roli „smutného pustovníka“ z básne Jesenná túha zo zbierky *Herbarium*, túžiaceho po ženskej prítomnosti. Lyrický subjekt podliehajúci jesennej depresívnej náladovosti v samote túži po ľúbostnom objatí ženy, ktorej fyziologicko-psychicko-etická proporcionalita však kopíruje konvenčný folklórno-obrazný model, 2. v umelecky zrelej básni Slovo čisté s podtitulom Nie je hanbou povedať žene slovo čisté zase lyrický subjekt po manželskej krízovej situácii túži po žene – harmonizátorke svojho života. Báseň nepociťujem ako nenáležité vynucovanie si stálosti citu, iba ako básnický apel na ďalšie možnosti vzťahu – napriek ustáleným formám spolužitia byť v láske dynamickým a tvorivým.

Napriek tomu, že láska je súčasťou Krčméryho i Smrekovej vízie ako dosiahnuť plnosť života, k čomu prispel aj spoločensko-politický zvrat v roku 1918, ľúbostné emócie prezentujú, čo je úplne prirodzené, básnicky odlišne. Preto sa mi zdá účelnejšie a produktívnejšie predstaviť ich v ďalšom ako samostatné básnické osobnosti.

Krčméryho ľúbostná poézia sa vyznačuje variantnosťou – je oslavná, dramatická, duchovno-reflexívna aj zmyselno-erotická i konštantnosťou – ide o autentické a nepozérske výpovede. Nie je zvláštnosťou, keď sa na ploche jednej básne stretne naraz aj niekoľko typov modelovaných vzruchov, nálad či zmyslových vnemov. Doménou nejednej básne je aj láska ako náznak, ako okrajová súčasť sebaanalýzy. Skromné zastúpenie má nielen v juvenilnej fáze tvorby, ale aj v zbierkach *Herbarium* (1929), *Piesne a balady* (1930) a *Pozdrav odmlčaného básnika* (1944). Ján Brezina správne predvída, že by ľúbostná poézia „snáď bola zbierku (*Herbarium* s výrazným zosubjektívnením lyriky oproti debutu *Keď sa sloboda rodila* z roku 1920 – pozn. J. T.) presvetlila a dala jej optimistickejší charakter“ (1962, s. 10). Krčméry na svoj životný i autorsko-typologický a poetologický „zlom“, ktorý spôsobila žena a láska k nej, upozorňuje v básni Pieseň zo zbierky *Pozdrav odmlčaného básnika* (1944, s. 15) za pomoci týchto významových polarít: bez „Nevesty“ („pesničky ubolené“) – s „Nevestou“ („pesničky utešené“). Spomenuté zbierky napriek „nekvan-

tite“ ľúbostnej lyriky obsahujú niekoľko pomerne hlbokých a presvedčivých neliterátskych sond do harmonického i kolízneho prežívania lásky moderného človeka.
Tak napríklad v rozsiahlej básni Štrbské pleso zo zbierky *Piesne a balady* (1930, s. 8 – 14) za pomoci prírodno-fyziologickej paralely umelecky kultivovane vzdáva obdiv kráse ženského tela. Autor však nepodlieha lascívnosti či vulgárnosti, svoju ódu na ženské telo, plnú zmyselného nadchýňania sa fyziologicko-biologickou krásou, stajomňuje impozantnou tatranskou prírodnou scenériou s centrálnou hladinou plesa. Báseň Štrbské pleso je plná dramatizmu vyvolaného aktívnym mužských princípom a relatívne pasívnym symbolom ženského princípu, žena je však aktívna nebojácnou nahotou. Lyrický subjekt nepotláča svoj obdiv k telesnosti, ale ignoruje modelovanie perverznej sexuálnosti, ktorá nie je vhodná, vychádzajúc z názorov autora, na spoločenskú recepciu (bližšie pozri *Slovenské pohľady*, 1925, s. 765 – 768).
Aj keď Krčméryho básne o láske, ktorých tvorbe sa navyše v mladosti, ako to vyplýva z básne Ešte jeden verš po pražskej ceste..., neúspešne bránil, netvoria v rámci celoživotného básnického projektovania taký homogénny celok ako u „eroticky osobitého“ Jána Smreka, mnohé, najmä motivované citovými kolíziami, sú umelecky pôsobivé a recepčne príťažlivé. Osviežujúcim prvkom týchto veršov je osobitý krčméryovský humor (*Krčméry, Ty a ja. Líbsbrífy*,1972).
Krčméryho erotizovanie má charakter dvojlíniovosti: v podstate neproblémovú milostnú a manželskú expanzívnu ľúbostnú vášeň autor pretransformoval do cyklu básní Fáteľ mladuchy, naopak lásku poznačenú nepredvídateľnými dramatickými okolnosťami stvárnil v Dvojramennom rebríku a Slove čistom zo zbierky *Pozdrav odmlčaného básnika*. Obe básne vznikli pre autora v psychicky vypätom roku 1932. Ako výslednice básnikom realizovaného tenzívno-detenzívneho, t. j. prostredníctvom slov oslobodzujúceho procesu, potvrdzujú, že láska je pre Krčméryho najvyššou životnou hodnotou.
Báseň Dvojramenný rebrík má podobu závažnej reflexie o živote, ktorý subjekt hodnotí z pozície svojho ľudského (i profesijného) vrcholu. Napriek tomu, že je báseň vďaka motívu „dvojramenného rebríka“ sémanticky i poeticky účinnou a závažnou výpoveďou o traumatizujúcich limitoch života, nejde o rezignáciu, odovzdanosť, ale o aktívnu adaptáciu subjektu na novú situáciu, čo pôsobí až heroicky. Vízia zajtrajška, ktorú si neegoisticky podmieňuje láskou ženy, pokračovanie naznačeným smerom a v duchu emocionálnej jednoty, svedčí o vnútornej sile autora.
Kým z básne Dvojramenný rebrík zaznieva akási predzvesť možnej životnej krízy, ktorá môže zasiahnuť aj citovú sféru, Slovo čisté – ako dramatické spovedanie sa z viny – je jej naplnením. V súvislosti s touto rozsiahlou 20-strofovou básnickou skladbou so psychologickou motiváciou vzniku a so zjavnou sugesciou bergsonovského vitalizmu netreba zvlášť opakovať jej neraz uvádzaný vykupiteľský či katarzný charakter. On aj predurčil, že nejde o žiadnu typickú kanonizovanú ľúbostnú epopeju so stragizovanou pointou. Svojím intímno-ľúbostným vyznaním po bezprostrednej ruptúre vo vzťahu k svojej žene (a k okoliu) zohrala svoju významnú rolu, lebo, ako uvádza Krčméryho manželka, „bola to báseň draho vykúpená, ale jej krása mi bohato vynahradila slzy bolesti“ (1995, s. 105). Básnické „očisťovanie“ sa začína už v 1. strofe personifikovaným a synestetickým obrazom plačúcich huslí. Ide o plač subjektu, ktorý takto reaguje na svoje previnenie – agresivitu voči žene. Subjektu nejde len o rezíduá prvotných ideálov – očakávaní, ktoré projektoval do ženy a najmä do seba na začiatku vzťahu, ale ponúka kompletnú citovú energiu, ktorou disponoval pred narušením harmonickej koexistencie. Vyzdvihujúc vieru v osudovú lásku sa voči svojej lyrickej partnerke štylizuje hlavne využitím antipodickej obraznosti, pričom sa túto (i pohlavnú) dualitu snaží priviesť do úplnosti najprv emocionálnym partnerským zjednotením.

Láska ako tvorivá sila a za istých podmienok harmonizačný fenomén života je v básni imanentne prítomná aj v podobe nevyhnutnej obojstrannej ľúbostnej priazne – subjekt je darcom i obdarovávaným (1996, s. 10).
Lyrický cyklus Fáteľ mladuchy, napísaný bezprostredne po svadbe na Štrbskom Plese, zodpovedá stvárneniu etapy manželského spolužitia, ktorá je známa ako fáza trvania lásky. Psychicky i esteticky zosúladený s tatranskou prírodou a inšpirovaný posvadobným šťastím, ktoré mu zhmotňuje manželka, konštruuje jasnú, takmer nedramatickú víziu spoločnej budúcnosti. Tým, že žene svojho života priznáva absolútny ústredný význam, zreteľne tlmí ľudsky prirodzené preferovanie vlastnej osobnosti.
V poeticky adresnej spomienke Krčméry v Pezinku mu Milan Rúfus prisudzuje pozíciu majáka, ktorá obsahuje zákonite viac neosobného ako intímneho (2003, s. 2). Ani ona však neoslabila Krčméryho erotizovanie. Žiadna romantická askéza, ba ani literátske gestá, ale básnická úprimnosť – od občasných mladorozorvaných i sugestívnych erotických túžob až po stvárňovanie výlučnej – náležito citovo dotovanej, harmonicky vyváženej, intímnou tragikou zaťaženej, vážnej i humornej a napokon i hravej „veľkej“ lásky. Básnikov invariant ľúbostných výpovedí obsahuje aj niekoľko ďalších špecifík či nuáns, vďaka ktorým získava na sile a emotívnosti: ide o lásku burácajúcu, smutnovážnu, skeptickú, nádejnú, impulzívnu, vášnivú, idealizovanú, dramatickú, nezištnú a záhadnú, už svojím zrodom (báseň Pieseň o hlbokých dušiach, 1972, s. 85).
V súvislosti s Krčméryho „torzovitým“ básnickým dielom Miloš Tomčík uvádza, že je v ňom „mnoho naznačeného, ale nedopovedaného (1961, s. 22). Platí to aj o jeho ľúbostnej lyrike. Práve v možnosti recepčno-percepčného zmocňovania sa básnikovho tajomstva, náznaku i symbolu, v oscilácii medzi kontrastnou náladovosťou, v rozptyle formálneho vyjadrenia – od jednoduchých piesňových modelov po exkluzívne útvary – vidím zmysel, estetickú účinnosť a modernosť tejto poézie.
Nedeformovaný i deformovaný ľúbostný mikrosvet lyrického subjektu, zakódovaný v básnikovej obraznosti, vypĺňa priestor, ktorého krajné póly tvoria Smrekovo „senzitívne rozkošníctvo“ a Kostrova „sebatrýzeň“. S Kostrom ho spája inklinácia k podobnému poňatiu lásky – harmonickej i konfliktnej, naopak, odlišujú sa vzťahom k žene. U Krčméryho nie je nevyhnutnou podmienkou autorskej existencie, ale ľudského (citového) naplnenia zmyslu života.
V básnickej skladbe *Básnik a žena* (1934) sa Ján Smrek na pozadí klasickej osnovy ľúbostného vzťahu sústreďuje na prezentovanie nepatetického pohľadu na citové kontakty medzi „ja“ a „ty“, ktoré prebiehajú paralelne s básnickou sebareflexiou. Doménou tejto, ale i ďalších dialogicky komponovaných skladieb zo zbierky *Struny* (1962), je nielen modelovanie špecifických senzitívnych vnemov, pocitov, emócií, sprevádzajúcich dialóg so ženou alebo spomínanie naň, ale aj predstavenie osobných názorov týkajúcich sa univerzálnejších problémov umenia či života ako takého. Nevulgarizáciu partnerského vzťahu zaručuje podobne ako u Krčméryho etický a umelecký kredit subjektu, jeho viera v „čistú“ lásku. Jána Smreka už v jeho „slnečných“ zbierkach (*Cválajúce dni*, 1925; *Božské uzly*, 1929; *Iba oči*, 1933) nemôže zaujímať klasicistická i romantická dilema povinnosti a lásky. Nekonvenčne a otvorene emancipuje tému lásky, komunikuje s lyrickými hrdinkami, autor prirodzene a v literárnej a čitateľskej komunite konsenzuálne symbolizuje vášeň pre lásku a ženskú krásu. Básnik sa pričinil o to, aby ženu ako subjekt lásky v jeho poézii (i v živote) neatakovali predsudky či iné obmedzenia. Na sémantickej atmosfére týchto troch zbierok sa reálnou motiváciou a čiastočne mystifikáciou podieľa výlučne autor – otvorene tlmočí životný pocit, ktorý sa prejavuje Bžochom avizovaným doslovným „obžerstvom zmyslov“ (1961, s. 11). Novú pocitovú atmosféru umocňuje tiež s ňou korešpondujúca nová poetika, ktorú charakterizuje

lyrická pieseň, uvoľnená strofa i prirodzený básnický jazyk pochádzajúci z bežného života a autorovej lektúry.
Autor sa neizoluje od sociéty – lyrický subjekt poézie je všade tam, kde sa niečo deje, no najmä tam, kde labužnícky predvída maximum šťastia, radosti, krásy a lásky: ide o verejné priestory – námestia, nábrežia, kaviarne, ulice, ktoré velebí i vtedy, keď už zabudol na mladícku vášeň: „No viďte ulicu: tam láska žije, / a v nej je deň a noc a hviezdičky“ (1958, s. 72). Svojou poéziou lásky, krásy a mladosti iba pasívne netoleruje životnú realitu, ale práve touto tematickou škálou si realitu pretvára, Pavlom Plutkom povedané, „na svoj obraz..., má teda pred očami skutočnosť, ale robí všetko preto, aby sa od nej odpútal, aby sa táto stala niečím iným, ale pritom nepoprela samú seba“ (1992, s. 67). Smrek si svoje umelecké absolutórium kreoval ako antipód autorov modelujúcich aktuálnu spoločensko-politickú situáciu. Ak prijmeme tézu, že si „skutočný umelec v súčasnosti hľadá zárodky budúcnosti“ (tamtiež), vysvetľuje to naliehavosť jeho životného aj literárneho programu – niekedy však podliehajúceho ilúziám: mať možnosť tešiť sa aj z cudzej lásky, vyhýbať sa „móresom“, žiť bezstarostne, jasať nad svetom, kedykoľvek sa rozblázniť, ako to zaznieva z básne Ilúzia zo zbierky *Iba oči* (*Knihy slnečné*, 1963, s. 166 – 167).
Zdrojom básnických postojov je kultivovanosť a viera vo vlastnú poetickú koncepciu. Lyrický subjekt týchto textov vie lichotiť, ovláda umenie zvádzať, no autoštylizačná rola smilníka mu je cudzia. Svoju ľúbostnú báseň kultivuje zmyslom pre mieru, zakódovanou úctou k ženám, galantným vzťahom k nim, vychádzajúcim z presvedčenia, že muž si „musí ženu sám dvíhať na piedestál“ (Poézia moja láska 1, 1989, s. 103). Vychádzajúc z Luhmanna (2002, s. 81 – 82), galantnosť projektovaná do Smrekových básní smeruje v jeho prvých knihách k chcenému intímnemu vzťahu, no i k „družnosti“, niekedy skrytejšej, inokedy otvorenejšej proklamácie ideálu: vlastným príkladom napomôcť k uvoľneniu ešte aj po roku 1918 vo vzťahu k životu i k umeniu spazmatickej generácie. Jeho básnická galantnosť nie je výplodom technickej rafinovanosti v procese dobývania, naopak, jeho štýl správania skôr pripomína konzervatívneho džentlmena.
Lásku nestotožňuje s prejavmi extrémnej bakchanálnosti. Keďže mu predstavuje zmysel života, nechce mať v nej „núdze“ (napr. v básni Reč zo zbierky *Iba oči*, 1963, s. 191) preferuje spontánnosť, prirodzenosť, ľúbostnú úprimnosť bez prítomnosti tenzie medzi obsahom a formou vzájomnej komunikácie a pri zachovaní partnerskej intimity neobmedzovanie sa v erotických túžbach. Nepodlieha však ilúzii plnosti – snaží sa dospieť k slobodnému človeku, lebo len ten sa dokáže ovládať.
Žena je nevyhnutným elementom Smrekovej koncepcie modernej lásky opierajúcej sa o dobrovoľnú a rovnocennú syntézu mužskej a ženskej individuality. V žene nevidí nebezpečnú „protihráčku“ ohrozujúcu jeho pozíciu v spoločenskom obcovaní, iba nežnú aktérku ľúbosti, ktorá ho dokáže očariť, priniesť mu radosť, ale i rozvibrovať emócie, dokonca mu intelektovo a citovo konkurovať.
V Smrekovom prípade všeobecnejšie chápaný dostatok príležitostí prežívať telesno-duševnú krásu, uvoľnenie komunikačnej strnulosti, napätia, ako aj dynamický a pestrý život ešte neznamená, že sa mu darí prekonávať vlastnú citovú izolovanosť. Sprevádza ho pocit nevyváženej emočnej dôvernosti s možnou partnerkou, k čomu sa priznáva aj vo svojej memoárovej próze *Poézia moja láska 1* (1989, s. 121) a čo potvrdzuje aj tenzívne dianie v strofe z básne Ešte raz kebych na svet prišiel: „Dnes k žene zriedka dostanem sa, / bo všetky majú divný vkus: / do duše nikdy nepozrú sa – / monokel chvália, zeme kus!“ (1963, s. 98). Ako vyplýva z ukážky, aj ženám pripisuje aktívny podiel nielen na všeobecnej momentálnej erózii individuálnych a spoločenských hodnôt, ale aj na konkrétnej materializácii života, etickej korupcii, ktorých

sprievodným javom je tiež príklon k mužom-dobrodruhom či k animalite. Teda jednoznačné sklamanie subjektu, ktorý sa vždy snažil imponovať ženám inou ponukou: charakterom, vitalitou, duchaplným prejavom, kultivovaným jazykom, talentom a estetickým vkusom.
Po tom, čo „optimistickými" zbierkami zmenil Smrek motivickú štruktúru slovenskej lyriky, by sa dalo predpokladať, že svojím dielom *Básnik a žena* (1934) vstupuje do „pripravenej", „regenerovanej" recepčnej situácie. Naopak, netrafil sa napríklad do predstáv a vkusu kriticky naladeného Daniela Okáliho, ktorý bol v pražskom denníku *Národní osvobození* voči knihe nie príliš zhovievavý, skôr ironicko-výsmešný, o čom svedčí už samotný názov: „Básnik Smrek a milkovanie".
V piatich kapitolách tejto skladby sa básnik pokúša o neskreslený a odpatetizovaný pohľad na citové väzby medzi ja a ty, na pozíciu oboch partnerov v spoločenskom i umeleckom kontexte, no a prednostne na už uvedenú básnickú sebareflexiu. Len na umenovedné či básnické otázky zameraný konverzačný štýl by presahoval rámec jeho autorskej a recepčno-vkusovej koncepcie, preto má skladba aj ľudsko-vzťahový leitmotív – ľúbostný príbeh. K zavŕšeniu vzťahu nedochádza hlavne preto, že lyrický subjekt nevidí ženu len ako subjekt lásky, ale hlavne ako objekt umeleckej inšpirácie, ktorý neraz reprezentuje aj nadosobný svet s niektorými jeho konkrétnymi reáliami.
V erotickej poézii vytvorenej v rokoch 1942 – 1962, ktorá nie je epilógom k umelecky fixovanej ideálno-idylickej mladosti, sa autor v porovnaní s vitalistickou fázou tvorby akoby zastabilizoval, dozrel, stal sa vo veciach lásky hĺbavejším. Tam – básnické rekonštrukcie reálnych (i fiktívnych) situácií prostredníctvom naračno-reflexívnych ľúbostných minipríbehov s ústredným stavom vizuálnej nenásytnosti (1963, s. 180, báseň Apríl zo zbierky *Iba oči*), tu – zásluhou vedomého altruizmu kontinuita a nastoľovanie niektorých závažných otázok, ako napr. : „Koľko sĺz pre lásku sa preleje / a pre poéziu ani jedna" (1987, s. 73). Lásku nevníma ako uzavretú epizódu života – pomerne vytrvalo pokračuje v modelovaní ženy, ktorá ho ako reprezentanta mužského princípu stále pokúša, provokuje k ľúbostnej i tvorivej aktivite.
V zbierke *Obraz sveta* (1958) nonkonformistickému Smrekovi neimponuje láska k socialistickému „dnešku" ani „zajtrajšku", ignoruje politikum doby, lebo sám svojím intelektuálnym, etickým a emocionálnym statusom nazapadá do obrazu abnormálneho ľudského (i umeleckého) sveta, v ktorom „Šialenec vytrel ženu z poézie. / Šialenec vytrel lásku z pesničky" (báseň Obraz sveta, s. 72). Posilnenie reflexívnosti o zmysle vlastnej tvorby, proklamovanie nemennosti obsahovo-formálnych východísk nie je samoúčelné, literátske, ale ako implicitná súčasť psychiky lyrického subjektu básní funguje ako obranný reflex voči nedemokratickej klíme 50. rokov 20. storočia. Subjekt básní tejto zbierky však nerezignuje ani na lásku, ani na ženu. Nenávratnú mladícku zmyslovú a ľúbostnú vášeň autorovi nahrádzajú buď manželské istoty (Pod husle), alternatívne jeho bezmedzná fantázia, ktorá mu s patričnou dávkou hravosti a úsmevnej odľahčenosti umožňuje prežívať i bizarnú lásku (Silná láska), ale i adorácia prirodzenej ženskej krásy. Pripomínam však, že sa autor vyhýbal vôbec akýmkoľvek motivickým excesom, bulvárnosti i panerotizmu.
V zbierke *Struny* (1962) sa opäť výraznejšie prepracúva k hedonistickému vzťahu k životu. Básnik žijúci z krásy, k čomu sa aj otvorene priznáva v básni Oproti mne šla (s. 95) transformuje realistický obraz dievčaťa do textovej podoby poetickej „bohyne jari". V podstatne rozsiahlejšej básni Paternoster (s. 65 – 75) už nejde iba o nenásilnú, nezáväznú, hravú a vtipnú konverzáciu s fascinujúcou ženou, ale o konfrontáciu mužského a ženského princípu, o duel intelektov, pričom nie je nezanedbateľný ani konfrontovaný vekový zreteľ.
Pomerne razantný vstup erosu, senzitívnosti a bytostného optimizmu do Smrekovej poézie, v podstate aj ich permanencia, ponímanie lásky ako nehy (Tomčík, 1961, s. 90) je evident-

nou pozitivitou nielen jeho vývinu v originálnu básnickú osobnosť, ale aj autorovho podielu na „širokospektrálnosti“ slovenskej, najmä medzivojnovej poézie 20. storočia. Básnikovu až bytostnú väzbu na motívy lásky a ženy potvrdzuje aj ich prítomnosť vo „vojnových“ zbierkach *Hostina* (1944) a *Studňa* (1945).

Literatúra

...a skameneli v bozku. Zostavil K. Wlachovský. 2. zmenené vydanie. Bratislava : Tatran, 1974. 176 s.

BREZINA, Ján. 1962. Básnický profil Štefana Krčméryho. In: *Slovenská literatúra*, roč. IX., 1962, č. 1, s. 13 – 18.

BŽOCH, Jozef. 1961. *Podoby slovenskej poézie*. Bratislava : Slovenský spisovateľ, 1961. 168 s.

CULLER, J. : *Krátký úvod do literární teorie*. Brno : Host, 2002. 168 s.

Čo zostalo z básnika. Bratislava : Literárne informačné centrum, 2000.

KRČMÉRY, Hela. 1995. *Puknuté husle*. Liptovský Mikuláš : Tranoscius, a. s., 1995. 190 s.

KRČMÉRY, Štefan. 1930. *Piesne a balady*. Bratislava – Praha : Zväz slovenského študentstva, nákladom Leopolda Mazáča v Prahe, 1930.

KRČMÉRY, Štefan. 1944. *Pozdrav odmlčaného básnika*. Liptovský Mikuláš : Tranoscius, 1944. 151 s.

KRČMÉRY, Štefan. 1972. *Ty a ja. Libsbrífy*. Bratislava : Tatran, 1972.

KRČMÉRY, Štefan. 1982. Ad vocem: Erotika. In: *Svedectvo kontinuity*. Bratislava : Tatran, 1982, s. 117 – 121, (pôvodne v *Slovenských pohľadoch*, 1925, č. 12, s. 765 – 768).

KRČMÉRY, Štefan. 1996. *Slovo čisté*. Liptovský Mikuláš : Tranoscius, 1996.

KRŠÁKOVÁ, Dana. 2003. Štefan Krčméry – básnik. In: *Slovenská literatúra*, roč. 50, 2003, č. 4, s. 280 – 286.

LUHMANN, Niklas. : *Láska jako vášeň*. Praha : Prostor, 2002. 280 s.

PLUTKO, Pavol. 1992. *Autor umeleckého diela.* Nitra : Ústav jazykovej a literárnej komunikácie Pedagogickej fakulty v Nitre, 1992. 109 s.

RÚFUS, Milan. 2003. Tri básne. Krčméry v Pezinku. In: *Tvorba,* roč. XIII. (XXII.), 2003, č. 1, s. 2.

SMREK, Ján. 1935. *Básnik a žena*. 2. vyd. Praha – Bratislava : L. Mazáč, 1935. 82 s.

SMREK, Ján. 1958. *Obraz sveta*. Bratislava : Slovenský spisovateľ, 1958. 320 s.

SMREK, Ján. 1962. *Struny*. Bratislava : Slovenský spisovateľ, 1962. 144 s.

SMREK, Ján. 1963. *Knihy slnečné*. Bratislava : Slovenský spisovateľ, 1963. 344 s.

SMREK, Ján. 1987. *Noc, láska a poézia*. (Výber z knižne nepublikovaných veršov a veršov z pozostalosti.) Zostavil V. Petrík. Bratislava : Slovenský spisovateľ, 1987. 204 s.

SMREK, Ján. 1989. *Poézia moja láska 1. Spomienok kniha prvá, 1920 – 1930*. Bratislava : Slovenský spisovateľ, 1989. 239 s.

SMREK, Ján. 1989. *Poézia moja láska 2. Spomienok kniha druhá, 1930 – 1935.* Bratislava : Slovenský spisovateľ, 1989. 295 s.

TATÁR, Jozef. 2006. *Básnik a láska*. Banská Bystrica : Univerzita Mateja Bela, Pedagogická fakulta, 2006. 152 s.

TOMČÍK, Miloš. 1961. *Na prelome epoch*. Bratislava : Slovenské vydavateľstvo krásnej literatúry, 1961. 352 s.

Práce Dmytra Čyževského o slovenskej kultúre

OKSANA BLAŠKIV

Dmytro Čyževskyj (1894 – 1977), významný ukrajinský vedec, slavista a autorita v oblasti ukrajinskej literatúry, väčšiu časť svojho života prežil v zahraničí, prednášajúc na univerzitách Československej republiky (1924 – 1932), Nemecka (1932 – 1949, 1956 – 1977), Spojených štátov (1949 – 1956). Stal sa známym ako filozof a autor knihy *Hegel in Russland*, svetové uznanie získal ako autor prác o slovanských literatúrach. Jeho záujem o českú a slovenskú kultúrnu minulosť ho viedol k výskumu husitského hnutia (Husitství a východoslovanské sekty, Hus a německé protestanství, Česká píseň reformační a vývoj protestantského chorálu, Komenský a západní filosofie, Komenský a němečtí pietisté v Co daly naše země Evropě a lidstvu, (1939) pod pseudonymom Fritz Erlenbusch), českého literárneho baroka (Neue Veröffentlichungen über die tschechische Barokdichtung I – V, v Zeitschrift für slavische Philologie, 1935 - 1945), básnického dedičstva K.H. Máchu (K Máchovu světovému názoru, v: Torzo a tajemství Máchova díla, 1938) a filozofie Ľudovíta Štúra. Články Čyževského o slovenskej kultúre vychádzali hlavne v rokoch 1932-1943 v slovenských a nemeckých časopisoch. Výsledkom jeho skúmania slovenskej filozofie bola monografia *Štúrova filozofia života*, ktorá je stále považovaná za „najviac informatívny prameň o Štúrovej recepcii Hegela“ (Baer, J. A., 2003).

Slovensko Dmytro Čyževskyj navštívil najmenej dvakrát: v roku 1933 a 1935 (Pšenyčnyj E., 2003). Tu sa zoznámil s Leou a Andrejom Mrázovcami, s ktorými sa dlhoročne priatelil, ďalej s Ľudovítom Novákom, Stanislavom Mečiarom, Jozefom Škultétym, o čom hovoria listy uložené v archívoch Matice slovenskej a Slovenskej národnej knižnice. Táto korešpondencia dnes poskytuje nové údaje o vzťahoch Čyževského k Slovákom.

Čyževského články v slovenských časopisoch

Čyževského články v slovenských časopisoch, hoci nie sú početné, si zaslúžia pozornosť bádateľa. Zaujímavé sú nielen tým, že ukazujú cestu, akou Čyževskyj išiel vo svojom výskume slovenskej kultúry, ale aj preto, že otvárajú novú stránku v slovensko – ukrajinských vzťahoch, v rámci ktorých majú svoje nezastupiteľné miesto.

Nový nález Komenského spisov je článok, ktorým sa začína Čyževského spolupráca zo slovenskými časopismi. Tento článok je dôležitý tiež z hľadiska jeho vzťahu k českému prostrediu, a zároveň ukazuje, ako sa Čyževskyj dostal k slovenskej kultúre. Všeobecne významným je fakt, že najväčší prínos Čyževského pre českú kultúru a vedu je jeho nález práce J.A. Komenského *De rerum humanarum emendatione consultatio catholica* v archívoch v Halle (Nemecko). Slovenské Pohľady boli medzi prvými časopismi, ktoré informovali svojich čitateľov o tomto objave.

Medzi hallskými archívnymi dokumentmi boli aj registračné knihy slovanských študentov, prichádzajúcich na Univerzitu Martina Luthera v rokoch 1705 – 1713. V týchto knihách sa objavili nové fakty o Matejovi Bellovi, významnom slovenskom pedagógovi a filozofovi. Tieto zaujímavé materiály sú prezentované v článku *Studenten aus der Slovakei in Halle.*

Pracujúc v archívoch v Halle, Čyževskyj objavil tiež listy Štúra a Šafárika profesorovi A. F. Pottovi, ktoré boli vysoko hodnotené ako historické dokumenty (v liste k Čyževskému od 16 októbra 1935 Ľ. Novák písal: „Ja som dva listy Štúrove od kol. Mečiara už prevzal pre lingv. časť SMS. Vec po prečítaní prijímam s radosťou, lebo sú to dva zaujímavé dokumenty pre vzťah Štúrov k Pottovi“. Archív Matice slovenskej, signatúra AMS II/ 499/ 1935/ 110), a pub-

likované s komentármi Čyževského ako samostatné články a dodatky k monografii *Štúrova filozofia života*. Listy Štúra Pottovi dokazujú, že po ukončení svojho štúdia v Halle bol Štúr naďalej v kontakte so svojím profesorom. Je tu tiež spomínaný Tobias Gottfried Schröer, Štúrov profesor na bratislavskom lýceu a spisovateľ, memoáre ktorého boli publikovane v Stuttgarte v roku 1933. Výber z týchto memoárov Čyževskyj pripravil pre Slovenské Pohľady pod názvom *Tobias Gottfried Schröer a Slovensko*.

V r. 1937 Slovenské Pohľady publikovali prácu Čyževského o tvorbe Alexandra Puškina a jeho mieste v dejinách ruskej literatúry pod názvom *Puškin medzi romantizmom a klasicizmom*. Tento text je príkladom literárnokritickej aktivity Čyževského, čo je v období okolo roku 1930 výnimkou v jeho publikačných aktivitách, lebo jeho prioritou v tom čase bola filozofia slovanských národov. Ako ďalší príklad literárnej interpretácie z pera ukrajinského slavistu možno tiež spomenúť článok „Mickiewicz, Štúr a Král", napísaný neskôr, už počas pobytu v Spojených štátoch. Tam spísal aj veľmi zaujímavý komentovaný súpis slovenských kníh nachádzajúcich sa vo fondoch Harvardskej knižnice, čo sa viazalo s jeho predchádzajúcou prácou v slovenských a českých archívoch.

Rovnako dôležité vo vedeckom dedičstve Čyževského sú recenzie, ktoré počtom dominujú medzi jeho publikáciami o slovenskej kultúre. V slovenčine bola publikovaná len recenzia na „Filozofiu štúrovcov" Samuela Št. Osuského v Slovenských pohľadoch (1936). Zatiaľ je to jediná recenzia, ktorá býva odporúčaná súčasnými bádateľmi pri skúmaní dejín slovenskej filozofie aj napriek tomu, že ich bolo viac, ale publikovaných v nemčine. Viac o nich povieme ďalej.

Večno-ženské v slovenské filosofii prezentuje Čyževského názory na interpretáciu posledných riadkov Goetheho Fausta v básni Petra Záboja Kellnera-Hostinského. Pod článkom redaktor uvádza: „*D. Čiževśkyj je riadnym profesorom na univerzite v Halle v Nemecku. Je Ukrajinec. Vydal niekoľko významných spisov z dejín slovanskej filozofie a patrí medzi vedúcich historikov filozofie v slovanskom svete. Už od rokov zaujíma sa aj o slovenské filozofické myslenie, veľkú pozornosť venuje najmä štúrovskej filozofii a študovať tento materiál chodieva už niekoľko rokov na Slovensko. I minulého leta študoval v knižnici Matice slovenskej celých šesť týždňov. V rozhovore s prof. Čiževkým prišlo nám spomínať i pomer štúrovcov k princípom ženskej otázky. Zaujímalo nás najmä, čo súdi svetovo orientovaný a základne s filozofickými teóriami oboznámený učenec o Hostinského úvahe o 'večne-ženskom'. Poprosili sme ho, aby o tejto téme napísal článok pre náš časopis. O podobných témach v našej odbornej literatúre sa málo píše a je isté, že budú zaujímať i našu širokú čitateľskú obec. Ináče profesor Čiževśkyj chystá spis o dejinách slovenskej filozofie*". V tomto čase (v rokoch 1935-1939) redaktorkou časopisu Živena bola Lea Mrázová, výtvarníčka, maliarka, ktorá na začiatku tridsiatych rokov študovala umenie na Ukrajinskej akadémii v Prahe. Tento článok bol napísaný po Čyževského návšteve Martina a jeho práci v archívoch literárneho múzea. Keď sa pozrieme na Mrázovej korešpondenciu, zistíme že redaktorka pravidelne posielala Čyževskému nové čísla Živeny a on plánoval posielať jej do časopisu svoje články, napríklad o ukrajinských ženách (Pozri blizšie: korešpondenciu A. Mráz – D. Čyževskyj, Archív Slovenskej národnej knižnice, signatúra 52 G 27.). Táto korešpondencia otvára nový pohľad na činnosť Čyževského v rámci slovenského ženského spolku Živena a umožňuje interpretovať málo známy zaujímavý aspekt v rámci slovensko-ukrajinských kultúrnych vzťahov.

Publikácie Čyževského vychádzali v edíciách Matice slovenskej (Slovenské pohľady, Sborník Matice slovenskej) a v časopise Živena. Spolupráca s týmito vedeckými časopismi trvala v rokoch 1935 – 1937 a bola priamo spojená s Čyževského návštevami Martina. Tie boli motivované nielen možnosťou študovať v archívoch Literárneho múzea, ale aj priateľským vzťahom k rodine Mrázovcov.

Čyževského články v nemeckých časopisoch.
Čyževského spolupráca so slavistickými nemeckými časopismi, ktoré vychádzali na Slovensku a v Nemecku, bola dlhotrvajúca a slovenská kultúra v jeho prácach bola len jednou z tém, ktorými sa tu zaoberal. Keď Čyževskyj hovoril o slovenskej kultúre, odlišoval ju od českej a zároveň zdôrazňoval špecifickosť slovenskej filozofie a literatúry. Tým inicioval záujem nemeckojazyčného auditória o dedičstvo ďalšieho slovanského národa, a to slovenského. Čyževského články o slovenskej kultúre vychádzali pravidelne v *Zeitschrift für slavische Philologie, Südost-Forschungen, Germanoslavika, Kyrios,* a *Zeitschrift für Kirchengeschichte*.
Časopis *Zeitschrift für slavische Philologie* bol založený Maxom Vasmerom v roku 1924 a o dva roky už bol významným slavistickým časopisom, rovnako ako Jagičov *Archiv fur slavische Philologie.* V *Zeitschrift für slavische Philologie* začína Čyževskyj publikovať od roku 1927. Niektorí bádatelia hovoria o spolupráci Čyževského s *Zeitschrift für slavische Philologie* ako o priamo spojenej aktivite s Pražským lingvistickým krúžkom. Napríklad PhDr. Oľga Guzyová, bádateľka ruskej emigrácie na Slovensku, píše: *"V r. 1926 sa zúčastňuje na práci v Pražskom lingvistickom krúžku, kde sa zbližuje s N. Trubeckým. Od r. 1927 začína publikovať v časopise Zeitschrift für slavische Philologie svoje články z dejín literatúry."* (O. Guzyová, 2002) Ukrajinský bádateľ dejín pedagogiky prof. Volodymyr Kemin' hovorí, že kvôli spolupráci a priateľstvu Čyževského a Vasmera sa záujem Čyževského presunul na slovanské literatúry (Kemiň V., 2003). Zaujímavým detailom ich spolupráce je podľa môjho názoru ten fakt, že Vasmerov časopis bol jediný medzi nemeckými časopismi, ktorý sa držal ukrajinskej transliterácie priezviska ukrajinského vedca «Čyževśkyj D.» (Herkhard D., 2003).
Hoci Čyževskyj publikoval v *Zeitschrift für slavische Philologie* len tri články o slovakistike (*S. Št. Osuský: Filozofia Štúrovcov. I. Štúrova filozofia. Myjava. 1926, 330 S. II. Hurbanova filozofia. Myjava. 1928, 400 S. III. Hodžova filozofia. Myjava. 1932, 392 S.;* Neue Veröffentlichungen über die slowakische Geistesgeschichte I; Neue Veröffentlichungen über die slowakische Geistesgeschichte II), boli to najinformatívnejšie práce v tejto oblasti. *Neue Veröffentlichungen über die slowakische Geistesgeschichte I - II* (1938, 1940) otvárajú pre čitateľov prehľad prác publikovaných o slovenskej literatúre a filozofii od roku 1918. Spomínané práce možno diferencovať takto: slovenská literatúra (barok – Juraj Tranovský, 19. storočie – Ľ. Štúr a Štúrovi súčasníci), slovenská filozofia (Ľ. Štúr, S. B. Hroboň, P. Z. Kellner-Hostinský) a slovenská kultúra (memoáre Tobiasa Gottfrieda Schröera (1933), *Dejiny reformácie na Slovensku* J. Kvačalu (1935), knihy o umení).
Literárny barok bol jednou z tém, ktorým sa Čyževskyj venoval celý život. Svoj výskum českého literárneho baroka publikoval postupne v *Zeitschrift für slawische Philologie* od roku 1934 (*Neue Veröffentlichungen über die tschechische Barokdichtung. I – V,* 1934 – 1945). Od roku 1940 publikuje svoje práce o ukrajinskom literárnom baroku (*Український літературний барок. Нариси. I – III*, Prague, 1941 – 1944). Tieto práce neskôr podáva stručne v monografiách *Outline of comparative Slavic Literatures* (Boston, 1952) a *Comparative History of Slavic Literatures* (Berlin 1968) ako osobitné kapitoly. V tomto kontexte slovenský literárny barok je časťou väčšieho projektu tohto slavistu, cieľom ktorého bolo ukázať slovanský barok ako štýl.
Medzi prácami o slovenskom literárnom baroku v Neue Veröffentlichungen über die slowakische Geistesgeschichte II Čyževskyj hodnotí najprv dva zborníky (*Tranovského sborník*, Lipt. Sv. Mikuláš, 1936, 327 s.; *Jiří Tranovský. Sborník k 300. výroči kancionálu Cithara sanctorum,* Presburg 1936, 174 s.), monografie a menšie práce, ktoré prezentuje v skupinách: 1.) obdobie Tranovského, 2.) životopis Tranovského, 3.) tvorba Tranovského (napríklad Bitnar V. *Tři staletí slovenského kancionálu C. S.*, Olmůtz, 1934; Krčméry Št. *Zo slovenskej hymnolo-*

gie, Lipt. Sv. Mikuláš, 1936, 86 s.), 4.) objavy (napríklad, článok I. Vilikovského v *Tranovského sborník*), 5.) bibliografia (napríklad, bibliografia Tranovského prác publikovaných po roku 1900, zostavená a prezentovaná S. Š. Osuským v *Tranovského sborníku*; Stökl W. *Tranoscius*. In: Kyrios, II, 1937, 3, 188 – 224; Wantuła A. *Ks.Tranowski. Życie i tworcyość*, Teschen 1938, VIII, 188 s.). Hodnotenie Čyževského je veľmi podrobné a porovnávacie, poukazuje na preskúmané aspekty neznáme pre autorov prác alebo aspekty hodné skúmania v budúcnosti. Keď Čyževskyj v tomto článku hodnotí práce, vždy upozorňuje na používanie termínov ako napríklad „hegeliánstvo", „romantická veda", „romantizmus", „pozitivizmus", „realizmus", „biedermeier", čo sa týka slovenskej literatúry 19. storočia. Podrobne analyzuje práce Flory Kleinschnitzovej, monografiu A. Mráza *Ján Kalinčiak*, M. Pišúta *Počiatky básnickej školy Štúrovej*, A. Pražáka *Literární Slovensko let pädesátých až sedmdesátých* a poukazuje na to, že by mohlo byť zaujímavé ďalej skúmať tvorbu P. Kellnera-Hostinského a S. B. Hroboňa, a to aj z hľadiska filozofie. Dokonca Čyževskyj uvažoval o písaní práce o filozofii Kellnera-Hostinského podobne ako o Štúrovej filozofii života. Bohužiaľ, tento projekt bol zrealizovaný len na polovicu – monografia o filozofii Kellnera-Hostinského nikdy nebola publikovaná, vyšli len dva články *Večno-ženské v slovenské filosofii* (Živena, 1935) a *Peter Zaboj Kellner-Hostinsky – Ein slowakischer Philosoph* (Südost-Forschungen, 1957).

Čo sa týka Štúrovej tvorby, obzvlášť jeho filozofického dedičstva, táto téma bola prioritou v Čyževského skúmaní slovenskej kultúry. Jeho články a recenzie odhaľujú etapy jeho práce nad Štúrovou tvorbou. Najprv, sa stretávame s recenziami prác Štúra (napríklad *Aus Štúrs Nachlass* (1932), *Ľ. Štúr: Das Slawenthum und die Welt der Zukunft* (1934)), potom recenzie na práce S. Št. Osuského o filozofii Štúra a štúrovcov (*S. Št. Osuský: Filozofia Štúrovcov. I. Štúrova filozofia. Myjava. 1926, 330 S. II. Hurbanova filozofia. Myjava. 1928, 400 S. III. Hodžova filozofia. Myjava. 1932, 392 S.* (1935), *Dr. Sam. Št. Osuský: Štúrova filozofia* (1936)), ďalej sa môžeme zoznámiť s archívnymi materiálmi objavenými Čyževským v Halle (*Zwei Briefe Ľ. Štúrs an August Friedrich Pott* (1936)). Nevynechal ani rôzne edície prác Štúra, ktoré hodnotí v článku Neue Veröffentlichungen über die slowakische Geistesgeschichte I (1938) aj iné výskumy z dejín filozofie u Slovanov alebo Slovákov, napríklad práce A. Pražáka *Hegel u Slovákov*, J. Tvrdého *Pavel Hečko a národná pravda*. Ako autor dvoch dizertačných prác o filozofii Hegla, ako prvú úlohu si Čyževskyj stanovil očistenie interpretácií Štúra od chybných názorov, ktoré ho považovali za hegeliána. Čyževskyj prišiel na to, že hegeliánstvo v slovenskej literárnej vede tohto obdobia bolo chápané mylne. Za druhú dôležitú úlohu považoval umiestniť slovenskú filozofickú myšlienku do kontextu dejín filozofie Slovanských národov, a teda aj do kontextu európskej filozofie. Tomu venoval svoju monografiu *Štúrova filozofia života* (Bratislava, 1941).

Čyževského články v *Südost-Forschungen* sú najpočetnejšie, hoci čiastočne opakujú informáciu publikovanú v *Zeitschrift für slawische Philologie*. Tieto články sú recenzie, ktoré sú dnes cenné nielen preto, že otvárajú veľkosť záujmu Čyževského o slovenskú kultúru, ale tiež preto, že teraz dávajú najavo rozvoj slovenskej humanitnej vedy v najkomplikovanejšom období 20. storočia – v r. 1939 – 1943.

Všeobecne možno konštatovať, že v nemeckých časopisoch Čyževskyj prezentuje slovenskú kultúru, čo bolo v súlade s jeho vlastnými vedeckými záujmami, a to so skúmaním slovanských duchovných dejín. Toto Čyževského skúmanie obsahovalo slovenskú duchovnú históriu ako samostatnú a jedinečnú súčasť slovanských duchovných dejín a dnes je zaujímavým aspektom v slovensko-ukrajinských vzťahoch 20. storočia.

Súpis prác D. Čyževského o slovenskej kultúre

1932

Čyževskyj, D.: *Aus Štúrs Nachlass* // Slavische Rundschau, 1932, IV, S. 432 – 434.

1934

Чижевскій Дм.: *Ľ. Štúr: Das Slawenthum und die Welt der Zukunft* // Slavia, 1934, 3 – 4, 12, S. 567 – 573.

1935

Čyževskyj D.: *S. Št. Osuský : Filozofia Štúrovcov. II. Hurbanova filozofia. Myjava 1928. S. 400; Hodžova filozofia. Myjava 1932. s. 392* // Germanoslavica, 1935, 3/1, s.210 – 213.

Čyževskyj D.: *S. Št. Osuský: Filozofia Štúrovcov. I. Štúrova filozofia. Myjava 1926, 330 s. II. Hurbanova filozofia. Myjava 1928, 400 s. III. Hodžova filozofia. Myjava 1932, 392 s.* // Zeitschrift für slawische Philologie, 1935, 12/3 – 4, s.424 – 435.

Čyževskyj D.: *Nový nález Komenského spisov* // Slovenské Pohľady, 1935, s. 141 – 145.

Čyževskyj D.: *Studenten aus der Slovakei in Halle* // Sborník Matice slovenskej, 1935, s. 203 – 206.

Čyževśkyj D.: *Večno-ženské v slovenské filosofii* // Živena (Turč. Sv. Martin) 8, 1935, s.34 – 38.

1936

Čyževskyj D.: *Zwei Briefe Ľ. Štúrs an August Friedrich Pott* // Sborník Matice Slovenskej, 1936, 14/1, 1, s.184 – 187.

Čyževskyj D.: *Tobias Gottfried Schröer a Slovensko* // Slovenské Pohlady, 3, 1936, S.140 – 146.

Čyževskyj D.: *Dr. Sam. Št. Osuský. Štúrova filozofia* // Slovenské Pohlady, 52/10, 1936, s. 560 – 563.

1937

Čyževskyj D.: *Puškin medzi romantizmom a klasicizmom* // Slovenské Pohľady, 53, 1937, 1 – 2, s. 36 – 41, 75 – 82.

Čyževskyj D.: *J. Kvačala: Dejiny reformácie na Slovensku* // Kyrios, 1937, 3, s. 258-259.

Čyževskyj D.: *J. Kvačala: Dejiny reformácie na Slovensku* // Zeitschrift für Kirchengeschichte, 1937, 2 – 3, s. 485 – 488.

1938

Čyževskyj D.: *Neue Veröffentlichungen über die slovakische Geistesgeschichte I* // Zeitschrift für slavische Philologie, 1938, 15/1 – 2, s. 140 – 155.

1939

Tschižewskij D.: *Briefe von J. Šafařík und L'. Štúr an August Frienrich Pott* // Südost-Forschungen, 1939, 4/3 – 4, s.761 – 769.

Čyževskyj D.: *J. Kál': Československá filozofia* // Zeitschrift für slawische Philologie, 1939, 16/ 3 – 4, s. 439 – 441.

1940

Čyževskyj D.: *Neue Veröffentlichungen über die slowakische Geistesgeschichte II* // Zeitschrift für slawische Philologie, 1940, 17/1, s.179 – 195.

Tschižewskij D.: *Ďurovič J.: Duchovná poézia slovenská pred Tranovským* // Südost-Forschungen, 1940, 5/4, s. 987 – 988.

Tschižewskij D.: *Čečetka, Juraj: Zo slovenskej pedagogiky. Turč. Sv. Martin 1940, 120 s. Derselbe: Slovenké evanjelické patronátne gymnázium v Turčianskom Svätom Martine. Turč. S . Martin, 1939, 93 s.* // Südost-Forschungen, 1940, 5/4, s. 988 – 989.

1941

Čyževskyj D.: *Štúrova filozofia života.* Bratislava 1941.

Tschižewskij D.: *J. Vašica: Slovenská bohoslužba v českých zemich* // Südost-Forschungen, 1941, 6/3-4, s.673.

Tschižewskij D.: *A. Mráz: Gavlovičova škola kresťanská* // Südost-Forschungen, 1941, 6/ 3 – 4, s. 678 – 680.

Tschižewskij D.: *M. Bakoš: Vývin slovenského verša* // Südost-Forschungen, 1941, 6/3 – 4, s. 675 – 676.
Tschižewskij D.: *S. Št. Osuský: Prvé slovenské dejiny filozofie* // Südost-Forschungen, 1941, 6/3 – 4, s. 676 – 678.
1942
Tschižewskij D.: *J. Vašica: Slovenská liturgie nově osvětlena Kijevskými listy* // Südost-Forschungen, 1942, 7/1 – 2, s. 358 – 359.
Tschižewskij D.: *Linguistica Slovaca I-II* // Südost-Forschungen, 1942, 7/1 – 2, s. 304 – 305
Tschižewskij D.: *Sborník prác professorov evanjelického kolegiálného slovenského gymnasia v Prešove* // Südost-Forschungen, 1942, 7/1 – 2, s. 305 – 307.
Tschižewskij D.: *Sborník Matice slovenskej XVI – XVII, Hefte 1-6* // Südost-Forschungen, 1942, 7/1 – 2, s. 307 – 308.
Tschižewskij D.: *St. Mečiar: Hviezdoslavova Hájnikova žena. Rozbor a hodnotenie* // Südost-Forschungen, 1942, 7/1 – 2, 309 – 310
1943
Tschižewskij D.: *J. Stanislav: K jazykovednému dielu A. Bernoláka* // Südost-Forschungen, 1943, 8/1 – 2, 313.
Tschižewskij D.: *V. Jankovič: Dejiny jezuitov v Banskej Štiavnici* // Südost-Forschungen, 1943, 8/1 – 2, 314.
1951
Čyževskyj D.: *Neues über Janko Kráľ* // Zeitschrift für slavische Philologie, 1951, 21/1, S. 402 – 408.
1953
Čiževsky D.: *The Slovak Collection of the Harvard College Library* // Harvard Library Bulletin, Vol. VII, No. 3, 1953, P. 299 - 311.
Čyževskyj D.: *Mickiewicz, Štúr and Kráľ'* // Adam Mickiewicz in World Literature: Symposium. (Berkeley 1956). P. 469 - 485.
1957
Tschižewskij D.: *Peter Zaboj Kellner-Hostinsky – Ein slowakischer Philosoph* // Südost-Forschungen, 1957, 16, s. 356 – 374.

Literatúra

Baer, Josette A., (2003) National Emancipation, not the Making of Slovakia: Ľudovit Štúr's Conception of the Slovak Nation / Studies in Post-Communism Occasional Papers Series published by Center for Post-Communist Studies, St. Francis Xavier University, Canada.
Guzyova O. *Ruská emigrantská literatúra v kontexte slovenskej literatúry a kultúry v rokoch 1921 – 1945*. Prešov : NAUKA, 2002, s.129.
Герхардт Д. Воспоминания о Д. И. Чижевском. / Дмитро Чижевський і світова славістика. Славістика. Том 1. – Дрогобич: Коло, 2003. – С. 195 - 208.
Кемінь В. Празький період у науково-педагогічній діяльності Дмитра Чижевського. / Дмитро Чижевський і світова славістика. Славістика. Том 1. – Дрогобич: Коло, 2003. – С. 31-34.
Пшеничний Є., Янцен В. Листування Дмитра Чижевського з Василем Сімовичем. / Дмитро Чижевський і світова славістика. Славістика, Том 1. – Дрогобич: Коло, 2003. – С. 251 – 331.

Tento príspevok vznikol v rámci projektu Dmytro Čyževskyj a slovenská kultúra, podporeného Medzinárodným višegrádskym fondom.

Margináliе o noetike a poetike (populárnej) literatúry pre dievčatá

VIERA ŽEMBEROVÁ

I. Literárny život a poznanie literárnej kritiky v literatúre o literatúre

Literárnokritické mapovanie produkcie pôvodnej prozaickej tvorby pre dievčatá v literatúre o literatúre, ktoré pripravuje Zuzana Stanislavová v časopise Bibiana, nie raz konštatujú, že sa na túto čitateľskú skupinu autorsky v posledných dvoch desaťročiach zabúda. Súbežne s týmto objektívnym zistením nemožno však obísť skutočnosť, že práve tento okruh čitateliek si nahrádza obmedzený látkový, tematický a problémový (Rakús, 2003) záber pôvodnej tvorby v prekladovej tvorbe alebo v produkcii pre dospelého čitateľa, ktorú označíme za populárnu, lebo voči umeleckej, „vysokej" literatúre vyniká vyšším stupňom úžitkovosti a zábavnosti, bez umeleckej literatúry však žánre populárnej literatúry nie sú vôbec mysliteľné, pretože vznikajú tak, že vzorce umeleckej literatúry transformujú do podoby prijateľnej širokému okruhu príjemcov (Pavera, Všetička, 2002, 284), čomu v tom najkonvenčnejšom čitateľskom i kritickom chápaní zodpovedá dostupná, vyhľadávaná a marketingovo efektívna knižná ponuka prekladov autoriek D. Steelovej, A. Lindgrenovej, R. Pilcherovej alebo z pôvodnej produkcie D. Vasilkovej-Keleovej, D. Slavkovskej a mnohých, mnohých ďalších.

Paradoxne to, čo „typovo" chýba v próze pre dievčatá v literatúre o literatúre sa zrelým čitateľkám, ale prieskum vypovedá o tom, že to tento typ príbehovej prózy rodovo nezaujíma len ich, sa produkuje takmer plným priehrštím na uspokojenie ich vkusového či zážitkového záujmu, ktorý reálne v praxi súčasného spoločenského i osobného životného štýlu jestvuje, a nie iba v role okrajového úkazu. Napokon nemožno nespomenúť klasický druhový i žánrový fond pre mladé čitateľky, ktorý buď zažíva svoju reedíciu (obnovená a rozšírená séria o Jane Eyerovej, triptych A. Rubinšteina a iné), alebo je v rodinných knižniciach tak udomácnená, že sa s jej ponukou i záberom dnešné dievčatá – čitateľky už dávnejšie zoznámili.

Pravdepodobne, ako by nebolo náročné konkrétne odpovedať na otázku, čo čítajú zrelé čitateľky našej súčasnosti, rovnako by nemalo byť zložité odpovedať, ale skôr už v súlade s (našou) kultúrnou tradíciou, čo čítavali dievčatá pred desaťročiami (Stanislavová, 1995).

Otázka, ako ju vymedzujeme, možno ani nestráca na svojom zmysle a opodstatnenosti, keď si pripomenieme, čo všetko prijala „do seba" slovenská literatúra a kultúra od 90. rokov pre mladého čitateľa. Nielen tínedžerská literatúra, ale aj literatúra pre tínedžerov zásadne rozhýbali teoretické a kritické koordináty, ktorými sa riadili predovšetkým vydavatelia literatúry pre mladých čitateľov (kategória vekovosti, vhodnosť témy a ňou motivovaný problém, typ protagonistu, látková a tematická zásobáreň, problém vzťahu skutočnosti a fikcie, ale predovšetkým reč umeleckého textu či spôsob, akým sa modelovalo myslenie mladých ľudí na podloží dostupnej členitej umeleckej informácie, napokon osobitým prejavom svojho druhu sú tu „na mladých a štýl života" takto orientované a úspešné médiá so svojou produkciou).

Možno sa dá bez nadsadenia uvažovať o nekonvenčnom vzťahu medzi umeleckým slovom a mladým čitateľom na pozadí toho, čo si dnes z jeho osobných reálií a kontaktov „všímajú" (dospelí a rovesníci) autori literárnych textov, ktorými sa svojim raným čitateľom prihovárajú. Paradoxne, dnes by získalo súzvučnú podporu zmýšľanie okolo synkretizmu druhov a kontaminujúcich sa žánrov, priehľadnosť situácie sa zhoršuje pri látke a téme a tma zakrýva problém, s ktorým sa protagonistka v „príbehu" v súlade so stratégiou textu vyrovnáva. Rozkolísanosť druhovej i žánrovej štruktúry prozaického textu, nemusí to byť len reflex na postmodernu, ako keby vznikli ohraničenia či bloky z akýchsi textových útvarov, ktoré sa však navzájom nevylučujú, napríklad z autorskej a adaptovanej rozprávky a povesti, ďalej

z detektívneho a dobrodružného čítania pre chlapcov, z čítania pre dievčatá, chlapci a dievčatá sa stretnú pri náučnej a sci-fi literatúre a potom príde rad na spontánne módne čítanie (Harry Poter), na encyklopedické tituly a literárny gýč, lebo i ten dnes „pokojne“ profituje na detskom a mladom čitateľovi. Svoj podiel ne(viny) na každom z naznačených článkov „ponuky“ má (aj svojou kvalitou) pôsobiaca vydavateľská marketingová produkcia a „prax“ hypermarketovej siete konzumnej, ale aj frustrovanej subkultúry.

II. Literatúra v literatúre, literatúra prekladová a pôvodná próza

Teda znova, čo čítajú dnešné (veľmi) mladé čitateľky, ktoré sme označili vyššie za dievčatá? Nuž to, čo im vydavatelia ponúkajú ako preklady z inonárodných literatúr a pôvodné prozaické tituly. Po témach s dievčiskom v hlúčiku zvedavých chlapčenských rovesníkov, po sirotách a hrdinkách bez sociálnej perspektívy, novšie po zatúlaných narkomankách, dcérach s prvou erotickou skúsenosťou na úteku do pochybných spoločenstiev svojich rovesníkov sa vracia do príbehov dievčenská protagonistka, ktorú neopustilo jej rané detstvo a ani nemohlo zvnútra zvrátiť nič, čo nedokáže poprieť jej zákon osobného vývinu: na tele i na duchu, v citoch i rozumových úsudkoch a „detských“ rozhodnutiach. Zväčša ide o preklady románov pre dievčatá od Louisy May Alcottovej (Malí muži, Veľkí muži, Malé ženy), Julie Garwoodovej (Keď sa zaľúbiš), Sharon Creechovej (Chuť malinového bozku) či Betty MacDonaldovej (Usmievať sa zakázané!). V ponuke týchto titulov prevládajú malé citové a hodnotové drámy malých a mladých slečien, ich prvé vážnejšie nedorozumenia s rovesníčkami, súrodencami, súperenie o výrazné alebo pevné miesto v spoločnosti svojich rovesníkov, možno aj prirodzene sa opakujúce „drámy“ dospievajúceho dieťaťa s vlastnými i nevlastnými s rodičmi. Vždy však tak, aby dievčenská postava zvíťazila nad sebou samou po zmúdrení z osobnej skúsenosti – a problémom nemusí byť prvá láska, lebo nad všetkými jej trápeniami a nešťastiami jej rodiny sa presadí hlas rodu, väzba na rodinu, rodičov a vedomie osobnej zodpovednosti za seba a osobnú budúcnosť. Explózie citu ukončí pokora rozumu a poznania, pretože postava si musela vybrať a rozhodnúť sa sama, čo osoží jej malému svetu tak, aby v ňom mohla ďalej žiť, niekam patriť, s kýmsi v budúcnosti tvoriť svoje (nové) malé, intímne a osobné spoločenstvo. V pripomenutých tituloch sa tak stane bez pátosu, zvrátených vášní, hrubosti či iných výstredností, čo aj len v reči postavy. Jednoducho protagonistka musí a chce silou vôle dokázať sebe, že problém vyrieši, osobnú prekážku prekoná, a tak vedome zvnútra tvaruje seba. Navyše tak koná aj s nemalou dávkou úcty k spoločenstvu, do ktorého patrí. I preto má zmysel pripomenúť v tejto súvislosti, že ide o príbehy z urbanizovaných kultúr, kde mravné a spoločenské normy sú tak hlboko vkorenené v osobnej pamäti dospelých a detských postáv, že ony stačia ohraničiť príbeh svojimi rituálmi tak v štýle, ako aj v dialógu „príbehu“.

Jedno bude medzi prekladovou a pôvodnou ponukou výrazne odlišné: na jednej strane azda pôjde predovšetkým o pevný a ustálený kultúrny kontext rodiny, spoločenstva, dejín a krajiny v tituloch prekladovej literatúry a na druhej strane o otvorenú vertikalizovanú krízu spoločenského priestoru, teda aj rodiny, vzťahov, hodnôt a istôt. Akosi sme si zvykli, ukazuje sa, že je to len tematizované tabu pro domo, že starosti, aké mávali v pôvodnej próze pre mládež chlapci so svojimi rodinami i so sebou, sa dnes vďaka titulom z prekladovej literatúry stali aj veľkými až existenčnými starosťami pubescentných literárnych dievčenských postáv.

V kvalitnom preklade (Dagmar Mehešová) sa mladé čitateľky stretnú v próze C. B. Lessmann(ovej) Kamošky. Pevné priateľstvá, krehké vzťahy (Ružomberok, EPOS 2003) s postavami problémovej mladučkej Magdy, Jazmíny a Laury, čo žijú v domove bez zázemia rodiny a s takými problémami aj z ich literárnych životov, ktoré dávno prekročili hranicu toho, čo je v literatúre pre mladých možné či výnimočné, lebo sa dostali medzi spoločenské,

sociálne, citové zážitky denných skúseností mladých ľudí v žitej skutočnosti (polícia, úteky, znevažovanie, fyzické útoky, krádež, detský domov, alkoholizmus rodičov, manželstvá s nerovnakým vzťahom k deťom, ale aj spoločnosť, ktorá sa stará o problémové deti atď).
Príbeh troch dievčat s detstvom a mladosťou, ktorá ich vytláča na okraj spoločnosti skôr, ako do nej mohli vstúpiť, sa odohráva v penzióne pre problémových mladistvých. Čitateľovo očakávanie, že sa autorský záujem o tému (hlboká kríza mladosti) a jej problém (rodina verzus spoločenský delikt v troch odlišných variáciách) vyberie cestou sociálneho či mravného reflektovania naznačenej situácie, teda ako porozumieť rumovisku, do ktorého sa dievčatá nie iba svojím pričinením dostali, sa nenaplní. Skôr zaujmú čitateľa Kamošky spôsobom, ako sa odlišné ľudské (dievčenské) typy spoja nie preto, lebo sú v spoločnom takmer neriešiteľnom trasovisku, ale preto, lebo si vytvoria nešpekulatívny vzájomný citový vzťah po tom, ako kruto a bolestivo prekonali krízu zo vzájomnej nedôvery.
Pravdepodobne treba zvýrazniť azda to, že v Kamoškách sa autorská pozornosť nesústredila na „príbeh“ ako na celok, ale exponovane na líniu sujetu protagonistiek a vedome v ňom nevytvorila príležitosť pre vševedúceho demiurga spomedzi dospelých. A azda aj toto bude podstatné, keď sa omyl stane súčasťou života mladého človeka, a to rozhodne neznamená, že nemá budúcnosť: pre ňu, teda pre jej obsah a kvalitu, vlastne pre jej (svoju) hodnotu, sa však musí rozhodnúť a pričiniť protagonista(ka) predovšetkým sám. V skutočnosti sa výrazne zmenil autorský postoj i predstava o možnostiach a „vlastnostiach,“ o sociálnej a noetickej „výbave“ postavy spomedzi mladých ľudí v „súčasnom“ literárnom príbehu. Nič sa však nezmenilo na prejavoch sústredenia literárnej postavy mladistvého veku výlučne na potreby a postoje svojho ja (ani vývinovo), čo znamená, že sa nič nečakané, čo by preklenulo prirodzenú vývinovú postupnosť ranej osobnosti, nedostáva do (aktuálneho, nového) sujetu a (módnej, atraktívnej, inej) fabuly. Skôr sa modifikuje (spoločenský, sociálny, mravný) prototyp postavy v texte.

III. O kontinuite druhu a aktualizácii problému
Zo slovenskej autorskej zásobnice posledných desaťročí v próze pre dievčatá možno pripomenúť Marínu Čeretkovú-Gállovú, Mariannu Komorovú, Janu Juráňovú, Ľubu Hajkovú, Altu Vášovú, Petra Holku, Benjamína Tináka, Janu Bodnárovú aj iných, napríklad Oľgu Feldekovú. Obísť by sa nemala ani autorsky aktualizovaná a zmodernizovaná šťukológia Heleny Dvořákovej a čitateľsky dobre prijímaná Hana Zelinová alebo Viera Švenková či Nora Baráthová. Napokon ponuku rozširujú reedície obľúbených titulov Nataše Tanskej, Kláry Jarunkovej, Jaroslavy Blažkovej či Eleonóry Gašparovej. Jedno bude medzi prekladovou a pôvodnou ponukou výrazne odlišné: na jednej strane azda pôjde predovšetkým o pevný a ustálený kultúrny kontext rodiny, spoločenstva, dejín a krajiny v tituloch prekladovej literatúry a na druhej strane o otvorenú vertikalizovanú krízu spoločenského priestoru, teda aj rodiny a vzťahov v nej, hodnôt a istôt. Popri tom sa však relativizuje alebo naopak hyperbolizuje obsah „dnešnej“ mladosti v činoch a postojoch tej spoločnosti, v ktorej postavy mladých ľudí žijú. Kríza spoločenstva poznamenala dievčenské protagonistky pôvodnej produkcie jednostrannosťou: väčšinou sú akosi v tenzii so sebou a všetkým, vzpínajú sa bez oddychu voči okoliu, aby porozumeli sebe i tomu, čo konajú, no žnú neraz iba neúspech. Konce našich dievčenských protagonistiek nebývajú spravidla iba šťastné, skôr sú neľútostným pretrhnutím blany mladosti do drsnej dospelosti.
Po rozprávkovom deviatom desaťročí sa v prognóze literárnej kritiky očakávajú roky, ktoré budú v príbehoch sústredené najmä na mladého človeka, čo má toľko starostí so zmenami, ktoré otriasli jeho alebo jemu naznačovanými istotami (rodina, škola, spoločnosť).

Pravdy, s ktorými počíta vo svojej práci škola, nie sú dnes už tie pravdy, ktorými sa spontánne dnes riadi prax. Mladosť má tvár času, ale obsah zložitých (individuálnych, osobnostných) premien, ktoré sa azda práve dnes nesmú ponechať na náhodu. Azda to nebude priveľký omyl, ale posledné roky vo svojom spoločenskom hodnotovom zázemí rezignovali na konvenciu ako jav, teda aj na konvenčnú rodinu. Správy o jej kríze a zásadných premenách sú vždy signály o tom, že mladý človek sa dostáva do situácie, keď si musí vybrať a niekedy tak, že pri zlej voľbe spôsobí si starosti na celý život. Sentencia o tom, že sa za všetko platí, málokde sa tak potvrdzuje ako pri chybných výberoch, aké sa urobia v mladosti. Tematicky sa do nich zahľadela *Mariana Komorová*, ktorá nepatrí v slovenskom literárnom živote medzi nováčikov na knižnom trhu posledných rokov, ba akosi prirodzene sa dnes radí aj medzi autorky, ktoré inklinujú ku kresťanskej modalite svojich príbehov a rozprávaní. Taký by bol aj zámer jej prózy pre dievčatá *Jej veličenstvo dospelosť* (Košice, Agentúra K 2001), kde si možno prečítať i toto: „Otec nemusí ísť do kostola každú nedeľu. On nie je katolík“ (s. 30). Napokon túto líniu v príbehu autorka opúšťa pomerne rýchlo a dostáva sa do konvencie konvencií príbehov pre dievčatá, kde defilujú v tradičných prepojeniach škola, maturita, školské lásky, vzťahy k pedagógom, citové tajomstvo matky, rozloženie „síl“ v rodine, vzťah rodiča k práci, starí rodičia a ich vnuci, „prijímačky“ na vysokú školu, onemocnenie matky, spolužiak emigrant (…).
Autorka nepriamo vyvoláva potrebu opýtať sa (ale koho vlastne?), akí sú skutočne bez masky dnešní stredoškoláci?, ako, z čoho a určujúco kým, či kto utvára ich osobný vesmír?, čo sa porobilo so (turgenevovskými) vzťahmi v rodine medzi synmi – deťmi a otcami – rodičmi? (…). Vec by sa dala odbaviť i tak, že všetko sa mení, ale i tak, že „tú svoju cestu“ si musí prešliapať každý sám. Veru, musí, sú na nej aj prvé lásky, citové rivalstvá, telesnosť, tajomstvá snov a pády v nežičlivej alebo zložitej spoločenskej i osobnej reality, kde pretrváva túžba po ľahkom a šťastnom živote, ale aj voči nej sa vyhraňujúca túžba poznať, stať sa kýmsi.
Vlastne sa treba opýtať i takto: čo vieme o dnešných mladých ľuďoch?, ako sme blízko pri ich Ja? Skutočne je všetko, čo s nimi súvisí buď také ploché, alebo také dramatické? Aké miesto vo svojich myšlienkach, citoch, plánoch ponechali dnešné „drsné“ a sebavedomé, možno iba prirýchlo odrastené deti mám, blízkym i vzdialeným dospelým. Mariana Komorová o tom v próze Jej veličenstvo dospelosť nepovedala nič. Škoda, lebo mladý čitateľ isto práve na toto čaká ako na podnet, aby mohol premýšľať, čo si počať a ako naložiť so svojimi pochybnosťami ďalej?, kde a na koho sa má obrátiť? Mladosť v každom (dejinnom, spoločenskom, osobnom) čase potrebuje pomoc, pretože práve ona môže byť prijímaná aj ako vymedzený kruh (rodiny, priateľov, či inak spresnený), ale mladý človek si musí, či mal by si zodpovedne, vždy vybrať sám. Napokon je taký spoločenský medzičas a tvárit sa, že je to inak, by nebolo múdre a ani dôstojné, hoci všeličo sa obmenilo, zrýchlilo, ale aj skomplikovalo v čase, obsahu i príležitostiach dnešných mladých ľudí. A už vôbec nie v próze o dievčatách v role dcér a maturantiek v literatúre na začiatku tretieho tisícročia.

IV. Látka a jej autorská „adaptácia,“ téma a poetika

Popri vážnosti a ponornosti autorského spracovania prozaickej témy do života mladých (ľudí) dievčat jestvuje po 90. rokoch aj taká pôvodná autorská ponuka, ktorá sa na mladosť pozerá z odvrátenej strany, a predsa sa jej poznanie nevzďaľuje empírii mladého čitateľa a mladej, no kultúrou „beletristického textu“ profilujúcej sa čitateľky. Na konci 60. rokov si tematizovaný odraz krivého zrkadla na životný príbeh i ambície mladého dievčaťa a ženy zvolila v našom literárnom prostredí Nataša Tanská v kritikou i kultúrnou obcou rozporne prijímanej práci Vyznáte sa v tlačenici. Úvod do šťukológie (1968). V tom čase sa hovorilo predovšetkým o mravnom limite príbehu, ale keď vyšli práce Jany Juráňovej Iba baba (1999) a Utrpenie sta-

rého kocúra Mor(t)alitka (2000), sústredil sa záujem čitateľov na literárnu adaptáciu feministických téz do téz, poetiky, noetiky a estetiky textu. Nech už boli ambície autorky akékoľvek (Chrobáková, Romboid, 34, 1999, 6, 42 – 60), ponúkla príbeh, v ktorom sa voči pôvdnému či adaptovanému textu posunuli téma i situácie protagonistiek z rozprávkového sveta O malej morskej víle, O Palculienke, O Ruženke Šípkovej či O dvanástich mesiačikoch, ale i tých ostatných, do neromantického, nerozprávkového, egoistického, dravého a prvoplánového videnia veľkého sveta a drsných príležitostí mladého dievčaťa v ňom.

Karikatúra má svoje organizačné zákonitosti, schválnosť, hoci vtipná, sa tiež rýchlo vyčerpá a zostáva trpkosť z vedenia i videnia literárnej skutočnosti, možno aj z jej rozohrania v neliterárnom prostredí. Krutosť, drsnosť, zlo, škaredosť, arogancia, sebectvo, manipulácia, násilie a všeličo iné z „vypracovaného" arzenálu nepriateľskej komunikácie spoločenstva žien i mužov rozohrala Jana Juráňová pre svoju dievčenskú protagonistku Sojku ako trpké divadlo sveta, v ktorom sú roly rodovo i „zvykovo" rozdané tak, že už si niet kde, či ako vyberať ani iné texty, ani iné kostýmy či nevšedné riešenia, pritom reč o rezignácii na „vžitú" skutočnosť nezaznie, lebo naďalej platí: „Tak to na svete chodí, s tým sa nič nedá robiť" (Iba baba, s. 55). Ďalšia Juráňovej práca Ježibaby z Novej Baby (2006) si ponechala strategické vlastnosti rozprávky, mystiky, čarovania, ilúzie, vtipu, nápaditosti aj v ekologicky rozohranej akcii troch sestier, ktoré naprávajú život v malom meste. Juráňovej autorská „agresia" známa z textu Iba ba baba sa v Ježibabách z Novej Baby oslabila, ale ponechala si erb humornej ženskej nápaditosti, zručnosti, rozhodnosti a prevahy nad svetom mužov.

Možno by text Borisa Filana Wewerka (2006) uniesol označenie reklamného sloganu, že ide o „senzačné" čítanie čitateľom vyhľadávaného titulu podľa rebríčka predávanosti v roku, keď vyšiel. V takýchto situáciách sa natíska pragmatická otázka, prečo je to tak? Už letmé začítanie sa možno dá odpoveď o príčine nešpecifikovaného záujmu o Wewerku, no najskôr v texte i textu, teda autorovi a pozornému čitateľovi pôjde o čosi iné. Filanov text ponúka správu a neprehliadnuteľnú diagnózu toho či „ čohosi," s čím žijeme a nevieme, nechceme to dostatočne jasne pomenovať. Azda i preto nie, veď ide o literárnu „adaptáciu" toho, s čím sa vyrovnávajú v neliterárnej skutočnosti skupiny sociológov, rodičov, psychológov, lekárov, psychiatrov, sociálnych pracovníkov, naisto orgány, ktoré inštitucionálne strážia v dostupných spoločenských líniách zdravie spoločnosti.

Filanov text je spontánnou a zručne vyrozprávanou sondou do toho, čo chceme i nechceme vedieť, s čím sa pokúšame i nedokážeme žiť, no naisto neviem, čo s tým robiť, lebo (ne)dokážeme v (ne)literárnej skutočnosti – prímerom ako kedysi Emil Zola – razantne pomenovať vysielateľa i adresáta situácie, v ktorej má prvé slovo všemocná deštrukcia mladého dievčaťa, lebo sa to „deje" z jej vôle. Napokon o tejto ceste z veľkého rodinného sna o hľadaní jedného z rodičov a o postupnom, bez zábran uskutočňovanom, (seba)pozorujúcom, o sebe vypovedajúcom, seba komentujúcom, referenčnom citovom, sociálnom, mravnom vyprázdňovania sa mladého dievčaťa, ktoré je na prvý dotyk modelová troska, a predsa vypovedá vtipne, hutne, rečou sociálneho geta mladosti, čo sa zžilo s drogou. Azda i o tom rozpráva Filanov humánne cibrený príbeh o dievčati, ktoré nie je z dna a na dne ani nechce zostať. Má svoj vesmír, svoju tézu o svete i sebe, dokáže reflektovať seba vo vzťahoch i filozofovať o svojich hodnotách, pozná vlastnú mravnú normu, podľa všetkého, lebo o tom hovorí, má aj dobré vzdelanie: „Skúsim si chvíľu čítať. Bitúnok číslo 5. Čítam v knihách iba stred medzi stránkami. Všimnite si, že na kraji sú samé zbytočné slová. Miestami je tá kniha super, ale väčšinou mi lezie na nervy. Mám rada romány, kde autor vykreslí charakter postáv, napríklad niekto je šľachetný, iný je had, a ja sa už vopred teším, ako sa jeden bude šľachtiť a druhý hadiť. Vonnegut si robí, čo chce, a to ma znervózňuje. On nepíše pre nás, on píše sebe pre

potechu. Čau, Kurte. Mala som obdobie Freuda, Dänikena, Kafku. A keď to niekto nečítal, tak som ho zavrhla. Teraz čítam iba to, čo ku mne samo pripláva, Inač je strašne dôležité, kedy ktorú knihu čítate. Je to, ako keby si ju človek sám dopisoval, alebo škrtal. Dnes by mi nesadla žiadna knižka, lebo celý čas mi v hlave beží celkom iný kanál. Robím si prehliadku tvárí, s kým by sa dalo ísť na pokec.“ (Wewerka, 112)

Isto si spontánne možno povšimnúť, že metonymické pozície si protagonistka našla medzi sebou a náročnou umeleckou spisbou. Wewerka, aby sa to nezjednodušilo, „odstúpila“ od svojej identity a splynula s podobenstvom na rýchle a plaché zvieratko, ako keby nazančovala „pod čiarou,“ že azda mala kedysi všeličo, ale nemala to, čo deti majú mať, takú normálnu a fungujúcu rodinu, kde má každý vopred určenú rolu i povinnosti, teda rodinu z verného otca, vyrovnanej matky a „normálnych“ súrodencov. Wewerkina cesta kamsi je putovanie s túžbou nájsť otca, a tak cestuje, mení ľudí i zážitky, aby našla a uverila i tomu málu, teda peniazom, lebo ony dokážu aspoň na chvíľu zastaviť Wewerkino putovanie a prejavia otcov záujem o svojho potomka. Vo Filanovom rozprávaní ide o Wewerku, o dnes problémové, a predsa tak sympatické dievča, možno o oportunistku voči spoločenskej konvencii, ktorá nesmie, lebo ona už urobila všetko dostupné na naplnenie tohto zákazu, vstúpiť do jej osobnej i neosobnej skutočnosti.

Kto vie, či sa Filanovým pričinením nestane z Wewerky (literárny) výkričník životného štýlu mladých, ale označiť jej situáciu za príbeh trosky bez budúcnosti, by bolo viac ako omyl. O to autor nestojí, ale ani Wewerkina čitateľ(ka) nie.

Možno namiesto otázky, čo čítajú dnešné dievčatá, by sme mali spolu s nimi premýšľať – aj na podnet Borisa Filana – o kom čítajú? Šťastné konce sa z čítania pre dievčatá, zdá sa, vytratili, pretože Peter Holka, Jana Juráňová i Boris Filan – za všetkých - anticipujú problém mladosť v inej, citovo i vzťahovo existenciálnej, no už nie „ľahkej“ (pubertálne) mravnej či rodinnej roztržke, čo pominie. Napokon vypovedajú príbehom, hoci so dominanciou dobového erbu, drogy, o veľkej kríze mladého a už tak osamelého jedinca na ceste od rodiny, rovesníkov, spoločnosti, ale kam? A komu uveria tieto prototypy literárnych „hrdinov,“ že tadiaľ cesta nevedie ani k sebe, ani k novej istote a zmyslu jestvovania?

Populárne v populárnej literatúre má viacero nástrojov. Empatia i zážitkovosť, emotívny i poznávací kultúrny atak budú medzi tými najúčinnejšími vo vzťahu k čitateľke. Napokon v týchto líniách vedenia prostredníctvom umenia a s účinkom dosahu narácie o probléme za pomoci sugescie témy i typového vyprofilovania protagonistky nemá ohraničenie v prenikaní k typu či vkusu čitateľky, ale ani k hĺbke či šírke „zásahu“ do jej kultúrneho a sociálneho (spoločenského) zázemia.

Literatúra

CHROBÁKOVÁ, S. – rozhovor s Janou Juráňovou. Romboid, 34, 1999, 6, 42 – 60.
PAVERA, L. – VŠETIČKA, F.: Lexikón literárních pojmů. 1. vyd. Olomouc 2002.
RAKÚS, S.: Látka, téma, problém, tvar. 2. vyd. Prešov 2003.
STANISLAVOVÁ, Z.: Priestorom spoločenskej prózy pre deti a mládež. 1. vyd. Prešov 1995.

Novodobé pohľady na genézu Ondrejovových kníh pre deti a mládež

BIBIANA HLEBOVÁ

„Ondrejov našiel literárny typ, ktorý plnšie stelesnil jeho predstavu o súvislostiach prírodného, sociálneho a číro ľudského momentu – objavil dieťa. V jeho psychickom svete sa spätne zrkadlí všetko, čo zničil utilitarizmus triednych spoločností. Hľadajúc ideál prvotnej prostoty a nevinnosti, autor sa prechodne zastavil pri žánroch literatúry pre deti a mládež."

O. Čepan

Novodobé pohľady na genézu Ondrejovových kníh pre deti a mládež (***Rozprávky z hôr,*** 1932; ***Tátoš a človek,*** 1933; ***O zlatej jaskyni,*** 1935; ***Africký zápisník,*** 1936; ***Horami Sumatry,*** 1936; ***Príhody v divočine,*** 1940; ***Zbojnícka mladosť,*** 1937; ***Keď pôjdeš horou,*** 1963) v období od druhej polovice 20. a začiatku 21. storočia potvrdzujú tri základné východiská dobovej genézy.

Vzťah Ľuda Ondrejova k deťom

Autorov blízky a úprimný vzťah k deťom a mladej generácii považujeme za najdôležitejší podnet v orientácii Ľuda Ondrejova na detského čitateľa. Nazdávame sa, že autor obdivoval mladých ľudí pre ich úprimnosť, odvahu, pravdovravnosť, čistý a otvorený vzťah k životu. Medzi nimi sa cítil najlepšie, stále mladý a svieži, plný nadšenia a tvorivých síl.

V tejto súvislosti nás zaujala spomienka J. Poliaka na besedu s Ľudom Ondrejovom počas školenia spisovateľov pre deti a mládež v Budmericiach v roku 1955: „*V priebehu besedy primotkalo sa medzi nás akési plavovlasé kučeravé chlapča a zvedavo si nás obzeralo. Vedúci školenia chlapčeka šetrne upozornil, aby nás nevyrušoval a šiel sa radšej niekam hrať. Vtedy si chlapčeka povšimol aj Ondrejov, so zvláštnou nehou sa mu prihovoril a vyzval nás, aby sme si len všimli, aký nevinný a čistý pohľad má takéto ľudské mláďatko a ako nenútene sa vie správať v situácii, ktorej sa my dospelí a vzdelaní ľudia tvárime smrteľne vážne a škrobene, aj keď sa možno pritom nudíme a otravujeme*" (1980, s. 32 – 33).

Jeden z posledných listov Ľuda Ondrejova, napísaný na sklonku života dňa 20. 2. 1962 v Bratislave, bol adresovaný skupine detí z Prešova, s ktorými sa rád stretával. Autor v ňom píše, že nemôže prijať pozvanie na besedu: „*Už viac ako štyri roky ležím. Som chorý, nemôžem chodiť. Ťažko by mi bolo zaletieť k Vám i lietadlom. Nuž zaobíďte sa bezo mňa, urobte si besedu, cíťte sa tak, akoby som medzi Vami bol. V miestnosti, kde budete besedovať, nechajte jednu prázdnu stoličku. Bude to moja stolička, lebo duchom budem medzi Vami*" (ALU SNK v Martine, tiež J. Števček, 1978, s. 695).

V biografii Ľuda Ondrejova A. Maťovčík spomína na spisovateľov blízky vzťah k trom dcéram pani Želmíry Jesenskej z Martina: „*Ak mal chvíľu času, hral sa s nimi, rozprával im všelijaké príhody, vymýšľal rozprávky. Keď staršia dcérka domácej po ťažkej operácii dlho ležala v sadre, staral sa o ňu ako o vlastné dieťa. Snažiac sa zmierniť dievčatku ťažké chvíle, doniesol jej odnekiaľ straku Katru.*" Na sklonku života Ondrejov oživil svoje spomienky na tieto šťastne prežité chvíle v rodine Jesenských v poviedke *Straka – Katra,* ktorá bola publikovaná v roku 1962 (1986, s. 118 – 119).

Spisovateľ už vo svojich prvých poviedkach uverejňovaných v časopise Slniečko (1929, 1930) ukázal, že ho priťahuje špecifická osobnosť dieťaťa a vnútorný detský svet (Sliacky, 1990, s. 155).

Martin Nociar Jakubovie

V súvislosti s básnickým debutom ***Martin Nociar Jakubovie*** sa opierame o názor J. Poliaka, že tento sociálny epos je akýmsi „*kľúčom*" i „*uzlom*" v Ondrejovovej tvorbe, z ktorého možno

„*viesť spojnice k všetkému, čo tento spisovateľ súbežne alebo neskôr napísal*“ (1980, s. 27), teda aj k jeho tvorbe pre deti a mládež. J. Poliak poukázal na skutočnosť, že Ľudo Ondrejov sa po ***Martinovi Nociarovi Jakubovie*** ocitol až na dne svojej negácie mravnej a spoločenskej podoby sveta, ktorá ho priviedla k potrebe prekonať túto slepú uličku a „*nájsť životný klad, harmóniu a citovú pohodu.*“ Podľa J. Poliaka ich Ondrejov nachádza v pradávnej histórii koňa v knižke ***Tátoš a človek*****,** v panenskej prírode Afriky a Sumatry; v krajine detstva v dobrodružných cestopisoch ***Príhody v divočine*** a v ***Zbojníckej mladosti*** (1980, s. 29).

Spontánny prechod k tvorbe pre deti a mládež.

Podľa O. Sliackeho Ľudo Ondrejov vstupuje do literatúry v 30. rokoch 20. storočia. Aj keď mu ako prvé vychádzajú básnické zbierky ***Bez návratu*** (1932) a ***Martin Nociar Jakubovie*** (1932), autor sa zaujíma aj o detskú tvorbu (1990, s. 155). V roku 1932 vychádza jeho prvá detská kniha ***Rozprávky z hôr.*** Novodobé pramene potvrdzujú vplyv dvoch významných osobností Š. Krčméryho a R. Klačka i martinského umeleckého prostredia na Ondrejovovu tvorbu pre deti a mládež (Poliak, 1980, s. 25 – 26).

Pri skúmaní genézy kníh Ľuda Ondrejova pre deti a mládež sme využili všetky dostupné novodobé pramene – ohlasy na spisovateľa a jeho detskú tvorbu od druhej polovice 20. po začiatok 21. storočia.

Rozprávky z hôr

Šieste vydanie knihy ***Rozprávky z hôr*** pripravilo vydavateľstvo Mladé letá v Bratislave v roku **1963** s odporúčaním pre čitateľov od 9 rokov. Ďalšie vydania vyšli v rokoch **1972, 1981** tiež vo vydavateľstve Mladé letá v Bratislave s odporúčaním pre čitateľov od 7 rokov (SNB SNK v Martine).

Do posledných dvoch vydaní knihy ***Rozprávky z hôr*** (**1972, 1981**) bola zahrnutá *Rozprávka o medveďovi a trpaslíkovi* (Klátik, 1969, s. 41).

V roku **2002** vydalo Vydavateľstvo Spolku slovenských spisovateľov, spol. s r. o., v rámci edície Moja klasika knihu pod názvom ***Tátoš a človek*** spolu s dvoma príbehmi *Medveď spod Pavelcova, Rozprávka z Veľkej doliny* z knihy *Rozprávky z hôr* (M. Jurčo, 2002, s. 149).

Zo spomienok Ondrejovovho priateľa Fraňa Štefunku v rozhovore s K. Pazovským pri príležitosti nedožitých 70. narodenín Ľuda Ondrejova sa dozvedáme, že Ondrejovove ***Rozprávky z hôr*** „*vznikali v malej izbičke vedľa ateliéru Milana Th. Mitrovského. Tu sa viedli dlhé rozhovory s vyslúžilým pastierom P. Zelienkom, ktorý býval Mitrovského modelom. Rozprávky formálne udobroval Mitrovský*“ (Pazovský, 1971, s. 4).

A. Maťovčík tiež potvrdzuje, že ***Rozprávky z hôr*** spisovateľ napísal počas pobytu v Martine, keď býval u maliara Milana Thomka Mitrovského. Rád mu rozprával o svojom detstve, chlapčenských zážitkoch, o živote na salaši, o prírode. Svoje spomienky si zvykol zapisovať aj do neskorej noci. „*Tak vznikali kapitolky jeho knižky vydanej neskôr pod názvom Rozprávky z hôr. Dávne zážitky a skúsenosti ho podnietili k rozvádzaniu napínavých príbehov s mnohými vlastnými fantáziami. V spoločnosti tohto umelca našiel pravú tvorivú atmosféru*“ (1986, s. 89).

Pri príležitosti piateho vydania knihy vo vydavateľstve Mladé letá v Bratislave V. Hujík konštatuje: „*V knihe je pätnásť rozprávok rozdelených do dvoch cyklov: Rozprávky spod Pavelcova a Rozprávky z Veľkej doliny. V prvom cykle Ondrejov spomína na sestru Annu, starého otca, na hľadanie sladičového koreňa, na hrôzostrašnosť letnej búrky, na vyberanie vianočného stromčeka vo Vlčej doline s priateľom Edom Kosorkinom. Je tam aj vtipná príhoda Poľovačka, z ktorej sa dozvieme, ako autor v Hrochoti spolu s gazdom Plevom čakali na diviaky. Rozprávky z Veľkej doliny podmanivo približujú dolinu, ktorú kedysi vyhľadávali hľadači zlata. Autor v tejto doline zažil rozličné príhody, ktoré tu vylíčil malebne, vzrušujúco a dynamicky*“ (1982, s. 6). V. Hujík potvrdil spätosť rozprávkových príbehov s autorovými zážitkami z detstva.

Krátko po vydaní básnickej zbierky ***Martin Nociar Jakubovie*** dostáva Ľudo Ondrejov návrh od R. Klačka na knižné vydanie titulu ***Rozprávky z hôr.*** „*Ešte ani nestačil vychutnať slasť z tohto prvého vydania* (*Martin Nociar Jakubovie*), *keď mu tajomník Rudolf Klačko oznámil, že jeho rozprávky navrhol zaradiť do matičnej edície pre deti a mládež, žiadajúc ho o kompletný rukopis. Ondrejov mu okamžite priniesol dielo, vyžadujúce ešte redakčné úpravy. Klačko veľmi svedomito opravoval a brúsil rozprávky, a tak najmä jeho zásluhou vyšla v roku 1932 druhá knižka Ľuda Ondrejova Rozprávky z hôr – pútavé obrázky z detstva a prírody*“ (Maťovčík, 1986, s. 101).

O priaznivom prijatí knihy ***Rozprávky z hôr*** hovorí Ľudo Ondrejov v jednej zo svojich prednášok o vlastnej detskej tvorbe takto: „*Rozprávky z hôr. Žijú v nej zvieratá, psi, medvedi i vtáci, okolo chlapcov-sedliakov a drevorubačov. Zvieratká v tejto knižke sa nerozprávajú, ani nemyslia po spôsobe ľudí, ako to býva v mnohých rozprávkových knihách. Zvieratká z rozprávkových hôr cítia a konajú podľa svojich prirodzených pudov. Čitateľstvo prijalo knižku ako novinku – lebo u nás sa takto nepísalo – a v krátkom čase bola rozobratá*“ (Maťovčík, 1986, s. 101).

O. Sliacky potvrdil dobové konštatovanie, že prvé Ondrejovove krátke prózy, uverejňované v časopise Slniečko, „*sa stali základom jeho „detského“ debutu Rozprávky z hôr* (*1932*)“ (1986, s. 12 – 13).

Genézou niektorých Ondrejovových kníh pre mládež vrátane knihy ***Rozprávky z hôr*** sa zaoberal J. Junas, ktorý upozornil na ich reálny pôvod. Autora upútala najmä genéza rozprávky *Matejov návrat,* ktorá bola publikovaná v ďalších vydaniach knihy ***Rozprávky z hôr*** pod názvom *Medveď spod Pavelcova.* V nej zachytil príhodu, ktorá ovplyvnila jej napísanie: „*Kedysi v lete r. 1931 sa produkovala na uliciach Martina stará cigánka s malým medveďom na reťazi. Udierala do bubna a zajaté úbohé zviera poskakovalo. Túto scénu dokonca odfotografoval známy akademický maliar a spisovateľ Jaroslav Vodrážka. Obrázok uverejnil až oveľa neskôr vo svojej knižke Maco Mrmláč. Pri fotografovaní bol s Vodrážkom aj Ľudo Mistrík-Ondrejov, priateľ Vodrážkovcov. Táto udalosť sa ho vtedy hlboko dotkla gniavením života zvierat. Podľa Vodrážkovho rozprávania Mistrík chcel medveďa silou-mocou oslobodiť a malo to aj neskoršiu dohru. Svoj neúspech kompenzoval autor pôsobivým a šľachtiacim obrazom horského tvora, ktorý sa v poviestke predsa len vracia do rodných vrchov, aj keď so znakom ľudského otrokárstva – obojkom na šiji*“ (1993, s. 161 – 162).

Tátoš a človek

Kniha pre mládež ***Tátoš a človek*** vychádza v roku **2002** vo Vydavateľstve Spolku slovenských spisovateľov, spol. s r. o., v Bratislave v rámci edície Moja klasika s doslovom Milana Jurča, ktorý jej vydanie označil ako „*literárnohistorickú rehabilitáciu zabudnutého dielka,*“ pretože kniha dovtedy vyšla len raz v roku 1933. Pôvodná kniha ***Tátoš a človek*** bola doplnená výberom rozprávok z kníh ***Rozprávky z hôr, O zlatej jaskyni*** **a** ***Dobrý človek ide lesom*** (2002, s. 149 – 150).

Ondrejovov priateľ Fraňo Štefunko v rozhovore s K. Pazovským povedal, že spisovateľ svoju knihu pre mládež pôvodne nazval *Po stopách tátoša.* Vo vydavateľstve „*jej titul premenili na Tátoš a človek*“ (Pazovský, 1971, s. 4).

J. Junas skúmal genézu detskej knižky ***Tátoš a človek*** a zistil, že jej vznik ovplyvnil jeden zážitok z prechádzky, ktorý hlboko zapôsobil na spisovateľa: „*Ondrejov na jednej z nespočetných vychádzok a výletov na Martinské hole či iba Pod Stráne zbadal spolu s Vodrážkom za mostom ponad Turiec v kroviskách pri starej bútľavej vŕbe opusteného vetchého koňa, čo sa už ledva držal na nohách. Vodrážka si tento obraz ihneď naskicoval a Ondrejov mal námet, ktorý potom rozpracoval pod názvom Tátoš a človek*“ (1993, s. 162).

O zlatej jaskyni

Aj táto Ondrejova kniha pre mládež patrí k zabudnutým titulom. Niektoré rozprávky vyšli vo Vydavateľstve Spolku slovenských spisovateľov, spol. s r. o., v roku **2002** v rámci edície Moja klasika ako druhá časť knihy ***Tátoš a človek.*** Okrem rozprávok *Starý otec rozpráva, O túlavom trpaslíkovi, Krpatý samotár* sú tu všetky ostatné rozprávky z pôvodného vydania ***O zlatej jaskyni*** (1935) s nasledujúcimi titulmi: *Rozprávka z divého ostrova, O svete trpaslíkov, Rozprávka o medveďovi a trpaslíkovi, Zlý pastierik, Bodliačik, Lenivý Driemavec, O čarovnom dáždniku* (pôvodne *O červenom dáždniku*), *Učeň čarodejníka* (M. Jurčo, 2002, s. 152).

Z. Klátik v súvislosti s knihou ***O zlatej jaskyni*** konštatoval, že Ondrejova pri písaní ovplyvnil základný noetický problém, ktorý ho ustavične znepokojoval: „*bolesť z nedokonalosti a pokrivenosti ľudského života*“ (1969, s. 38).

J. Poliak spája vznik Ondrejovovej rozprávkovej knihy ***O zlatej jaskyni*** s autorovou bohatou fantáziou. Podľa neho to mali byť fantastické príbehy „*z fiktívnej planéty* (*niečo na spôsob neskoršie vytvoreného Malého princa autora Saint-Exupéryho*), *ale spod rozprávkového pláštika zreteľne presvitajú strasti obyčajných pozemšťanov*“ (1980, s. 29).

Podľa zistenia J. Junasa kniha ***O zlatej jaskyni*** vznikla na základe Ondrejovovej myšlienky „*zobraziť svet trpaslíkov v jeho povýšení vlastnou civilizáciou*“. Pravdepodobne sa inšpiroval prekladom knihy z poľského originálu od Márie Konopnickej O trpaslíkoch a o sirôtke Marienke (1993, s. 162).

Aj podľa M. Jurča Ondrejovovu knihu ***O zlatej jaskyni*** spája trpasličí motív s knihou poľskej spisovateľky M. Konopnickej *O trpaslíkoch a o sirôtke Mariške,* ktorá vyšla v roku 1934 v preklade L. Mrázovej. Podľa neho „*Konopnickú však nekopíruje*“ (2002, s. 142).

Africký zápisník, Horami Sumatry, Príhody v divočine

Trilógia dobrodružných cestopisov ***Príhody v divočine*** vyšla vo vydavateľstve Mladé letá v Bratislave v rokoch **1963, 1975, 1983** s doslovom Jána Poliaka a odporúčaním pre čitateľov od 9 rokov. V roku **1968** trilógiu vydalo aj vydavateľstvo Slovenský spisovateľ v Bratislave v rámci edície Vybrané spisy Ľuda Ondrejova (SNB SNK v Martine).

Prvý dobrodružný cestopis ***Africký zápisník*** vychádza vo vydavateľstve Mladé letá v Bratislave v roku **1988** (SNB SNK v Martine).

V roku **2003** vydavateľstvo Ikar, a. s., v Bratislave pripravilo reedíciu trilógie ***Príhody v divočine*** ako odporúčané čítanie pre žiakov základných škôl (Učiteľské noviny, LIII, 20. 2. 2003, č. 8, s. 7).

O genéze Ondrejovovej trilógie dobrodružných cestopisov ***Príhody v divočine*** sme sa najviac dozvedeli zo spomienok Ondrejovovho priateľa J. Medveďa, podľa ktorého ich vznik „*podmienila slobodná a hravá fantázia, pretože „cestovateľ“ Ondrejov neprežil ani jednu z opisovaných dramatických príhod. Nebol cestovateľom v skutočnosti. Počas svojho života navštívil niekoľkokrát iba Juhosláviu a Rakúsko. Hoci necestoval, predsa túžil po diaľkach, pretože to prýštilo z jeho bytostného a umeleckého uspôsobenia. V samej podstate bol totiž romanticky nežným lyrikom, básnikom opojeným prírodou a diaľkami. Staré túžby si azda uspokojil pri písaní cestopisov, pri meraní diaľok cez moria a šírošíre končiny suchej zeme. Pravda, prv, ako sa pustil do práce, musel si preštudovať predmet záujmu – „čierny kontinent“ – Afriku, ak už chcel dôverne písať o zvláštnej prírode, ľuďoch a zvieratách, ak chcel, aby jeho cesta nadobudla vieryhodný charakter. Toto štúdium mu bolo aj útechou, lebo príroda a zvieratá boli dve veľmi krásne oblasti na tejto planéte, pri ktorých sa veľmi rád pristavil a zahľadel do ich podstaty. Príroda mu bola blízka ako básnikovi určitého typu a lásku k zvieratám si priniesol na svet ako dar*“ (1964, s. 318).

Anonymný autor (–kult-) sa pravdepodobne poznal s Ľudom Ondrejovom. Vyjadril sa o ňom, že spisovateľova fantázia nemala hraníc. Ondrejov „*svoje dobrodružné cestopisy ako Africký*

zápisník, Horami Sumatry a Príhody v divočine písal v kaviarni Štefanka – obľúbenom miestečku umelca“ (Práca, 26, 19. 10. 1971, č. 248, s. 6).
V osobných stretnutiach so spisovateľom sa J. Poliak dozvedel, ako si Ondrejov veselo spomínal na zrod cestopisu ***Africký zápisník*,** keď sa s priateľom M. Bazovským rozhodli vycestovať do Afriky. Ich cesta však z finančných dôvodov stroskotala v juhoslovanskom prímorskom mestečku, odkiaľ sa museli vrátiť domov. Lenže „*Ondrejov mal v pláne napísať o Afrike cestopisnú knižku. Nuž tak v horúčavách sparného leta obliekol sa vraj doma do ovčieho kožucha a aby sa jeho ilúzia tropickej horúčavy ešte vystupňovala, ponoril si nohy do lavora s horúcou vodou.*“ J. Poliak cituje Ľuda Ondrejova: „*Tu odrazu začnete sa potiť v úpale tropického slnka. Vymania sa vám zázračné kraje divočiny s vysokou trávou, s hadmi i s nosorožcami, s čriedami slonov i antilop. Začnú vás napádať leopardy – noc vás zavalí – počúvate rev a ujúkanie divočiny v noci. Hmyz vás mučí, trápi pri táborovom ohni ...*“ (1976, s. 8).
Ondrejovou inšpiráciou k cestopisu ***Horami Sumatry*** bol podľa spomienok J. Poliaka dokumentárny film anglického cestovateľa – lovcu divej zveri v trópoch pre zoologické záhrady. Film sa premietal v 50. rokoch v Bratislave: „*Skoro všetky spôsoby chytania divej zveri, ktoré používal ten Angličan, opísal som už v knihe Horami Sumatry,*“ takto si vybavuje J. Poliak Ondrejovove slová. Najväčšiu ľútosť však Ondrejov údajne pociťoval z toho, že sa pri písaní svojich cestopisov nemohol opierať o reálne zážitky, len o svoju fantáziu a dokumentárny materiál (1976, s. 8). Vplyv cestopisných filmov na Ľuda Ondrejova potvrdzuje aj jeho priateľ J. Bodenek slovami: „*Ondrejov ich sledoval s nadšením*“ (1980, s. 40).
Faktografické udalosti, ktoré predchádzali vzniku Ondrejovových cestopisov, podrobne približuje A. Maťovčík pri zostavovaní Ondrejovovej biografie. Z nej sa dozvedáme, že dňa 16. októbra 1935 Matica slovenská súhlasila s udelením štipendia pre Ľ. Ondrejova na študijnú cestu do rovníkovej Afriky, na ktorej by mal možnosť „*získať mnoho poznatkov, ktoré by mohol uplatniť v literatúre pre mládež*“ (1980, s. 56). Dňa 4. apríla 1938 vystavila Matica slovenská odporúčanie na žiadosť Ľ. Ondrejova vycestovať k brehom východnej Afriky s presvedčením, že svoje skúsenosti autor literárne využije v tvorbe pre mládež (1980, s. 57).
Plány Ľuda Ondrejova však rýchlo stroskotali, ale spisovateľ neustúpil od svojej myšlienky napísať knihy z prostredia divokej africkej prírody. Nazdával sa, že nepoznanú prírodu mu pri písaní cestopisov nahradí Juhoslávia či Sedmohradsko. Spisovateľ sa napokon „*uspokojil s naším Dobročským pralesom a plešiveckými „préria mi.“ Pri písaní cestopisov mu pomohlo štúdium a najmä fantázia – ktorá nezriedka príliš prevažuje misku vedeckosti – ako aj Jaroslavovi Haškovi príbuzné huncútstvo, rodiace na tejto planéte nejestvujúcu faunu a flóru*“ (Žáry, 1983, s. 57).
Ondrejovov záujem o písanie cestopisov ovplyvnilo priateľstvo s Milošom Bazovským a spoločne plánovaná cesta do Afriky: „*Moľo mal cestou maľovať obrazy, ktoré chceli predávať na výstavách v juhoslovanských mestách, a tak získať peniaze na ďalšiu cestu do africkej divočiny. Zážitky z cesty Ľudo plánoval opísať v pútavých knihách pre mládež. Plán to bol veľkolepý, len ho bolo treba uskutočniť. Pustili sa aj do príprav. Zhromaždili mapy, čítali cestopisné knihy, pozerali dobrodružné filmy, študovali odbornú literatúru. O vlastnej ceste sa radili s bratislavským námorným kapitánom Turzom, ktorý im odporúčal obrátiť sa na hlavného prístavného kapitána v Sušaku pána Čeligoja. Najvážnejším problémom boli však peniaze a tých bolo treba hodne. Moľo mal čosi ušetrené, ale Ľudovi z honorárov veľa nezostávalo, preto podal žiadosť o cestovné spisovateľské štipendium, ktoré mu odporučila aj Matica slovenská*“ (Maťovčík, 1986, s. 139 – 140).
Priebeh ich odchodu zaznamenal A. Maťovčík takto: „*Ráno bolo na martinskej stanici veľké odprevádzanie a lúčenie. Odvážnych cestovateľov vyprevádzali blízki priatelia: rodina Jesenských, Mrázovci, sochár Fraňo Štefunka, Ján Bodenek a iní. O priebehu ich cesty sa zachovali*

stručné správy – 11. mája 1937 československá pasová kontrola v Petržalke potvrdila ich návrat domov. Tak sa skončila dobrodružná cesta Ľuda Ondrejova a Moľa Bazovského do Afriky. Dostali sa len do Juhoslávie, odkiaľ sa vrátili domov. Došli im peniaze, a preto sa museli vrátiť domov.“ Ondrejovova túžba vycestovať do Afriky sa nikdy nesplnila. „*A tak knihy, ktoré o Afrike a o dobrodružstvách v divočine napísal, sú výtvorom jeho fantázie*“ (1986, s. 140 – 142).

Na knižnom vydaní posledného cestopisu ***Príhody v divočine*** sa podieľal J. Horáček. Požiadal Ondrejova o rukopis knihy, na ktorej práve pracoval. „*Hneď mi pohotovo odpovedal, že mi ho o týždeň prinesie. A slovo dodržal. Bola to knižka pre mládež Príhody v divočine, ktorá vyšla s ilustráciami martinského výtvarníka Pavla Kubínčana medzi mojimi prvými vydaniami*“ (1987, s. 55).

Zbojnícka mladosť

V roku **1962** vyšla ***Zbojnícka mladosť*** ako prvá časť vrchárskej trilógie ***Slnko vystúpilo nad hory*** vo vydavateľstve Slovenský spisovateľ v Bratislave v edícii Pôvodná próza s doslovom Jána Poliaka a v roku 1969 vo Vybraných spisoch Ľuda Ondrejova ako 2. zväzok (SNB SNK v Martine).

Kniha pre mládež ***Zbojnícka mladosť*** vyšla v roku **1966** vo vydavateľstve Mladé letá v Bratislave s doslovom Ruda Morica a s odporúčaním pre čitateľov od 9 rokov. ***Zbojnícka mladosť*** vyšla aj v rokoch **1969, 1974, 1984** v rámci Klubu mladých čitateľov vo vydavateľstve Mladé letá v Bratislave s doslovom Jána Poliaka (SNB SNK v Martine).

Spomínanú knihu vydalo aj vydavateľstvo Tatran v Bratislave v roku **1978** v rámci Zlatého fondu slovenskej literatúry pod názvom ***Ľudo Ondrejov*** s úvodnou esejou a chronológiou autorovho života od Jána Števčeka. V roku **1982** vychádza ***Zbojnícka mladosť*** vo vydavateľstve Tatran ako samostatná kniha s doslovom Jána Števčeka (SNB SNK v Martine).

V roku **2002** vydavateľstvo Ikar, a. s., v Bratislave pripravilo reedíciu knihy ***Zbojnícka mladosť*** s doslovom Ondreja Sliackeho ako odporúčané čítanie pre žiakov základných škôl (Učiteľské noviny, LIII, 20.2. 2003, č. 8, s. 7).

J. Špitzer dobre poznal Ľuda Ondrejova. „*Fantáziou si vedel pričariť svoje rodné hory a poľany, plné tajomstiev, neobyčajných príbehov, plné smútku, ale i neskrotnej sily, akou vedel obdariť svojich hrdinov, bijúcich sa proti nespravodlivosti sveta. Láska k ľudu a jeho krajine zrodila Jerguša Lapina, Paľka Stieranku, jednookého Turoňa a ďalších*“ (1962, s. 1).

Podľa J. Poliaka Ondrejov pri písaní ***Zbojníckej mladosti*** vychádzal najmä zo spomienok na vlastného detstvo a prežité zážitky. V dedinke Kostiviarska ešte žijú vrstovníci Ľuda Ondrejova, ktorí „*vedia presne povedať, čo z dejových motívov knihy sa skutočne odohralo a kto sa skrýva za Matejom Kliešťom, Štefanom Fašangom, Paľkom Stierankom, Zuzkou Košaľkuľou. A spomína sa, že Jerguš Lapin má mnoho spoločného s mladučkým Ľudom Mistríkom, a to tak v povahe, ako aj v životných osudoch*“ (1963, s. 81). Ďalej konštatuje, že „*najlepším kľúčom ku genéze Zbojníckej mladosti je Martin Nociar Jakubovie. Martin Nociar, symbolický hrdina skladby, mučí a zmieta sa v neriešiteľných rozporoch medzi svojou predstavou o plnosti života, medzi svojou túžbou po ľudskej rovnosti a spravodlivosti, a medzi skutočnosťou, v ktorej vládli kruté zákony prospechu a zisku, plodiace hlad a bezprávie na jednej a obludnú moc na druhej strane. Po všetkých trpkých neúspechoch a sklamaniach uchyľuje sa tento profét a burič do hôr, aby si tam v kosodrevinovom útulku liečil utržené rany. Rezignácia neovládne síce celú jeho dušu, v jej kútiku tlie viera, že sa raz uskutoční „najkrajší sen ľudstva,“ keď „sa človek stane človekom,“ no uskutočnenie tohto sna spája s mesianistickou vierou v zrod nadľudského individuálneho činu*“ (1963, s. 74).

Ľudo Ondrejov v čase písania ***Zbojníckej mladosti*** prežíval smútok a rozhorčenie z biedneho postavenia ľudu, preto sa nemohol celkom oddať len spomienkam na detstvo. „*A tak sa*

Zbojnícka mladosť stala nielen umeleckým dokumentom spisovateľovho detstva, ale aj dielom prudko vzopätej fantázie. Jerguš Lapin prežije, precíti a vykoná v knihe mnoho z toho, čím kedysi pred prvou svetovou vojnou na samote pri Kostiviarskej žil mladučký Ľudo Mistrík" (Poliak – Klátik, 1963, s. 103).

Podľa slov V. Petríka na vznik ***Zbojníckej mladosti*** vplývalo aj Ondrejovovo „*zbojnícke gesto,*" „*zbojnícka vzbura,*" ktorým autor prejavoval svoj citový protest a udržiaval svoju morálnu rovnováhu v nespravodlivej spoločenskej situácii (1971, s. 3).

J. Števček poznamenáva, že spisovateľ si pri písaní knihy ***Zbojnícka mladosť*** „*na pomoc privoláva detstvo, aby sa v ňom okúpal, občerstvil a pozrel sa pravde do očí. Nie v strachu pred ňou, ale v snahe nebáť sa života, zabudnúť na jeho rozpory*" (J. Števček, 1973, s. 135 – 136). To znamená, že pre Ondrejova bolo detstvo rozhodujúcim podnetom, dokonca akoby si tento „*detsky citlivý*" (Plávka, 1986, s. 247) spisovateľ „*pri písaní tohto diela prepožičal od detí ich zrak a srdcia*" (Poliak, 1980, s. 31).

J. Bodenek konštatuje, že bez martinského prostredia „*nebola by vznikla Zbojnícka mladosť alebo prinajmenšom nebola by vznikla v takej podobe, v akej ju poznáme – v jej podobe slobodnej, hrdej a ničím nemýlenej krásy k prostému slovenskému človeku a k jedinečnej slovenskej prírode*" (1980, s. 36). Potvrdzujú to aj spomienky Š. Mistríkovej, podľa ktorej v tomto prostredí sa mu pracovalo najľahšie, nemusel veľa korigovať či meniť, ***Zbojnícku mladosť*** napísal „*takrečeno na dúšok, za šesť týždňov*" (1980, s. 43).

V súvislosti s genézou ***Zbojníckej mladosti*** J. Števček konštatoval, že Ondrejovovi pri písaní išlo „*nepochybne o spomienku na krajinu detstva, ale aj o niečo iné: medzi seba a spomienku na detstvo vkladal Ondrejov iný, vysnívaný svet hodnôt. A hodnoty, ako je známe, vytvárame si zvyčajne vtedy, keď nám niečo chýba*" (1982, s. 61). Kniha je tak „*uhnetená prinajmenšom z dvoch odlišných zážitkov: z presne odpozorovaných detailov popisovaného sveta, teda z niečoho, a súčasne z nevyhnutnosti a vnútornej nutkavosti zhodnotiť zažité v dospelom svete, ktorý je nielen reálnejší, ale aj tvrdší, problémovejší. Všetko, čo Ľudo Mistrík Ondrejov v Kostiviarskej pri Banskej Bystrici ako dieťa zažil, vyvolal si neskôr preto, že si tieto zážitky musel vyvolať, aby sa zorientoval vo svojom „dospelom svete.*" *A ten svet nebol ani preňho, ani pre jeho súčasníkov jednoduchý*" (1982, s. 62).

Podľa zistení A. Maťovčíka Ľudo Ondrejov „*bytostne túžil napísať dielo, v ktorom by odkázal ľuďom svoje mravné posolstvo, dielo, do ktorého by vložil celý svoj život. Jeho básne vyjadrovali smutné tóny, sklamania, bolestné údery, temnú stránku zložitej mozaiky životného obrazu. Ale to ho neuspokojovalo. V ustavičnom napätí a hľadaní dozrievalo v ňom odhodlanie k tvorivému činu. Cítil, že odkiaľsi z nedozernej hĺbky vlastného vnútorného ustrojenia sa tisne na povrch čosi mocne rezonujúce, čo čaká na svoj čas. A ten čas nastal!*" (1986, s. 143 – 144).

M. A. Kováč prináša do genézy ***Zbojníckej mladosti*** nové poznanie, ktoré spája s Ondrejovovou záľubou prezentovať sa na verejnosti ako ľudový rozprávač. V tejto súvislosti pripomenul, že takto vznikali viaceré jeho práce, medzi nimi aj ***Zbojnícka mladosť,*** ktorú „*predtým vyrozprával v martinskom Slovane mnohým poslucháčom. O jej zaznamenanie sa pričinil doc. A. A. Baník, ktorý prinútil autora počas dvojtýždňovej chrípky zostať doma a dať jej písomnú podobu*" (1988, s. 88).

Aj J. Rezník zaznamenal spomienku Fraňa Štefunku na Ondrejovovo písanie ***Zbojníckej mladosti.*** „*Veru neobyčajný zrod mala Zbojnícka mladosť. Jej autor trpieval v drsnom turčianskom prostredí na angínu, ktorá ho niekedy cez jednu zimu aj viac razy ukladala do postele. Keď takto ležal, spomenul si, že si urobí poznámky k rozpomienkam na svoje detstvo. Po niekoľkých dňoch, ležiac na posteli, začal súvisle písať, každý deň asi tak jednu kapitolu. Mal som neobyčajnú radosť, že sa tak neobvykle drží pri práci na posteli, a nosil som mu každý deň malú fľaštičku*

koňaku, ale celkom malú „zapečatenú“, aké vtedy predávali. A tak asi za tri týždne bola kniha Zbojnícka mladosť napísaná a vyšla ešte toho istého roku. Honorár za ňu umožnil Ľudovi stať sa profesionálnym spisovateľom, azda prvým na Slovensku“ (2001, s. 158).

Keď pôjdeš horou

Posledná Ondrejovova kniha pre najmenších čitateľov ***Keď pôjdeš horou*** vyšla vo vydavateľstve Mladé letá v Bratislave v roku **1963** s odporúčaním pre čitateľov od 9 rokov, v roku **1966** s odporúčaním pre čitateľov od 7 rokov a v roku **1982** ako mimočítankové čítanie pre žiakov 3. ročníka ZŠ (SNB SNK v Martine).

Pri písaní knihy ***Keď pôjdeš horou*** pomáhala spisovateľovi M. Haľamová a podieľala s J. Poliakom na jej vydaní. Podľa jej spomienok Ondrejova k napísaniu knihy priviedla nasledujúca udalosť: „*Ilustrátor Richard Bláha z Prahy ponúkol námet náučnej knižky o stromoch. Ale kde nájsť autora na také texty ? Ani neviem, ako mi vhuplo do hlavy: Ľudo Ondrejov. Bolo to v októbri 1961 a Ľudo Ondrejov bol už veľmi chorý. Dožíval poslednú jeseň svojho života. Našli sme ho v posteli. Spočiatku neprejavil záujem, ale my s dr. Jánom Poliakom sme sa nevzdávali. Napokon prisľúbil a onedlho som si prisadla s blokom a ceruzou. Preberali sme strom za stromom. Do oblokov prízemnej izby nazerali jemne sfarbené halúzky brezy. Ondrejov sa podchvíľou zahľadel do obloka a rozhovoril sa o niečom celkom inom. Zašiel v spomienkach celkom ďaleko a z bohatstva fantázie vyčaril obraz za obrazom, príbeh za príbehom. Naveky mi bude ľúto, že som nemala pri sebe magnetofón. Keď sa z tej diaľky vrátil k našej téme, chvíľami sám písal na papieriky, ale len útržky viet, a keď sa rozhovoril k veci, zapisovala som každé slovo. Odchádzala som od Ondrejovovcov o desiatej večer. Bol to môj najdlhší pracovný deň v Mladých letách. Ale mala som v bloku všetky stromy a v sebe tichú radosť, že sa dobrá vec podarila. Konečné znenie som o pár dní zaniesla Ondrejovovi, bol spokojný. A tak vznikla táto knižočka*“ (1963, s. 27).

Svedectvo M. Haľamovej dopĺňa J. Poliak, podľa ktorého „*krátke lyrické výpovede o rôznych druhov našich stromov napísal, lepšie povedané, nadiktoval z podnetu redakcie ťažko nemocný Ondrejov niekoľko mesiacov pred svojím skonom. Takže tu máme vlastne dočinenia s posledným spisovateľovým dielom: je príznačné, že na samom začiatku Ondrejovovej tvorby stojí tiež dielo pre deti a o horách – Rozprávky z hôr, 1932*“ (Poliak, 1964, s. 226).

O. Sliacky zasa uvádza, že vznik knihy ***Keď pôjdeš horou*** podmienila objednávka vydavateľstva Mladé letá v Bratislave, ktoré chcelo vydať „*nekonvenčný typ umelecko-náučnej knižky*“ (1986, s. 22).

Záverom môžeme konštatovať, že okolnosti Ondrejovovej cesty k literatúre pre deti a mládež z obdobia života spisovateľa sú identické s poznatkami získanými po autorovej smrti. Informácie, ktoré sme získali prostredníctvom prameňov z druhej polovice 20. a začiatku 21. storočia nám v porovnaní s archívnymi materiálmi z čias života spisovateľa oveľa konkrétnejšie približujú genézu Ondrejovových kníh pre deti a mládež.

Literatúra

BODENEK, J.: Ľudo Ondrejov a Martin. In: *Biografické štúdie 9. Zborník referátov z vedeckej konferencie o Ľudovi Ondrejovovi usporiadanej v Martine 11. novembra 1976.* Martin : Matica slovenská, 1980, s. 34 – 43.

HAĽAMOVÁ, M. (1963): Doslov. In: ONDREJOV, Ľ.: *Keď pôjdeš horou.* Bratislava : Mladé letá, 1963, s. 27.

HORÁČEK, J. – VESELÝ, Š.: Majster čierneho umenia. *Život,* 37, 1987, č. 10, s. 54 – 55.

HUJÍK, V.: Príbehy z detstva (Ľudo Ondrejov). *Nové knihy,* 1982, č. 11, s. 6.

JUNAS, J.: O toponymii a genéze niektorých diel Ľuda Ondrejova. *Kultúra slova,* 27, 1993, č. 5 – 6, s. 158 – 162.

JURČO, M.: Synkretizmus pohansko-prírodnej filozofie a kresťanskej univerzality. In: *Osobitosť literárnej tvorby Ľuda Ondrejova. Zborník referátov na vedeckej konferencii konanej v predvečer 100. výročia narodenia spisovateľa 18. októbra 2001 v Štátnej vedeckej knižnici v Banskej Bystrici.* Banská Bystrica : Filologická fakulta UMB, 2001, s. 412.
KLÁTIK, Z.: *Ondrejovov mýtus o slobode.* Bratislava : Slovenský spisovateľ, 1969. 208 s.
KOVÁČ, Mišo A.: Slovesná a audiovizuálna konkretizácia diela Ľuda Ondrejova. In: *Ľudo Ondrejov 1901 – 1962. Zborník materiálov z vedeckej konferencie Banská Bystrica – Uľanka 9. – 10. októbra 1986.* Martin : Osveta, 1988, s. 88 – 92.
kult: Básnik „Zbojníckej mladosti". *Práca,* 26, 19.10. 1971, č. 248, s. 6.
MAŤOVČÍK, A.: Život a dielo Ľuda Ondrejova v dátach (Pramene a dokumenty). In: *Biografické štúdie 9. Zborník referátov z vedeckej konferencie o Ľudovi Ondrejovovi usporiadanej v Martine 11. novembra 1976.* Martin : Matica slovenská, 1980, s. 46 – 63.
MAŤOVČÍK, A.: *Číry a čistý rozprávač Ľudo Ondrejov.* Martin : Osveta, 1986. 240 s.
MEDVEĎ, J.: Nad „cestopismi" Ľuda Ondrejova. *Zlatý máj,* 8, 1964, č. 6 – 7, s. 318 – 319.
PAZOVSKÝ, K.: Zo spomienok na Ľuda Ondrejova. *Matičné čítanie,* 4, 1971, č. 22, s. 4.
PETRÍK, V.: Umelecký odkaz Ľuda Ondrejova. *Pravda,* 52, 19.10. 1971, s. 3.
PLÁVKA, J.: Posledný romantik. In: PLÁVKA, A.: *Po západe slnka.* Bratislava : Slovenský spisovateľ, 1986, s. 243 – 253.
POLIAK, J.: *Literatúra, mládež a súčasnosť.* Bratislava : Mladé letá, 1963. 220 s.
POLIAK, J.: Plod vydavateľskej tvorby. *Zlatý máj,* 8, 1964, č. 5, s. 226 – 227.
POLIAK, J.: Básnik prírody a mladosti. *Matičné čítanie,* 9, 1976, č. 19, s. 8.
POLIAK, J.: Ľudo Ondrejov a literatúra pre deti a mládež. In: *Biografické štúdie 9. Zborník referátov z vedeckej konferencie usporiadanej v Martine 11. novembra 1976.* Martin : Matica slovenská, 1980, s. 23 – 33.
POLIAK, J. – KLÁTIK, Z.: *O literatúre pre mládež. Učebnica pre pedagogické inštitúty.* Bratislava : Slovenské pedagogické nakladateľstvo, 1963. 272 s.
REZNÍK, J.: *Túry do literatúry. Po literárnych stopách na Slovensku.* Bratislava : Slovart, 2001. 480 s. ISBN 80-7145-616-0
SLIACKY, O.: „Letieť ako vták" čiže sen Ľuda Ondrejova. *Zlatý máj,* 30, 1986, č. 1, s. 11 – 22.
SLIACKY, O.: *Dejiny slovenskej literatúry pre deti a mládež do roku 1945.* Bratislava : Mladé letá, 1990. 274 s. ISBN 80-06-00150-2
ŠPITZER, J.: Niet už Ľuda Ondrejova. *Kultúrny život,* 17, 1962, č. 12, s. 1.
ŠTEVČEK, J.: Pokus o rekonštrukciu osobnosti (Ľudo Ondrejov). In: *Lyrizovaná próza.* Bratislava : Tatran, 1973, s. 132 – 137.
ŠTEVČEK, J.: Chronológia autorovho života. In: *Ľudo Ondrejov. Dielo. Zlatý fond slovenskej literatúry.* Bratislava : Tatran, 1978, s. 685 – 696.
ŠTEVČEK, J.: Komplex stvorenia Zbojníckej mladosti. In: ŠTEVČEK, J.: *Nové skice.* Bratislava : Slovenský spisovateľ, 1982, s. 61 – 68.
Učiteľské noviny, LIII, 20. 2. 2003, č. 8, s. 7.
ŽÁRY, Š.: V krčme života s Ľudom Ondrejovom. *Slovenské pohľady,* 99, 1983, č. 12, s. 56 – 71.

Úlohy vo vyučovaní slovenského jazyka

MILAN LIGOŠ

1. Úvod

V roku 1988 bol v odbornom časopise *Komenský* pripravený do tlače náš príspevok s názvom ***Prehľad základných úloh v štruktúrach vyučovacích hodín***. Vzhľadom na značný rozsah textu (min. 20 normovaných strán, t. j. 1 AH) tento odborovo-metodický materiál napokon nebol vôbec publikovaný. V teórii i praxi vyučovania materinského jazyka je však problematika úloh, resp. riešenia úloh nepochybne stále aktuálna, preto sme sa rozhodli z uvedeného dobového rukopisu istú časť vybrať a uverejniť v tomto zborníku venovanom významnému životnému jubileu prof. PhDr. Brigity Šimonovej, CSc. Text je orientovaný na tematickú oblasť odborovej didaktiky a môže sa stať užitočným pre učiteľov slovenského/materinského jazyka na 1. a 2. stupni základnej školy. Prirodzene, otvorený je aj pre širšou odbornú verejnosť. Vychádzame z presvedčenia, že úlohy (tiež v zmysle ako riešenie úloh, problémov, otázok, príkladov, cvičení, zadaní a pod.) sú relevantnou, veľmi významnou a frekventovanou metódou vo vyučovaní materinského jazyka. V teórii vyučovania slovenského jazyka je napr. najmä problematika systému úloh ešte málo prepracovanou oblasťou a pedagogická prax určite čaká na nové poznatky a podnety v intenciách ich didaktickej aplikácie či konkretizácie nielen pri vyučovaní materinského jazyka, ale aj v celom výchovno-vzdelávacom programe školy. V predloženom texte sa môžu čitatelia oboznámiť s návrhom istých ***modelových úloh*** pri jazykovom a slohovom vyučovaní v rámci tematického okruhu *Syntax* pri tematickom celku *Jednoduchá veta* podľa vtedajších pedagogických dokumentov (z konca 80. rokov 20. storočia, t. j. tesne pred r. 1989) pre 1. stupeň ZŠ. V prípade záujmu sme pripravení uverejniť na inom mieste aj ďalšiu časť spracovaného materiálu. Text publikujeme v pôvodnom znení, resp. v pôvodnej štylizácii.

1.1. Kontext výberu témy a metódy vyučovania

Vieme, že učiteľ slovenského jazyka a literatúry v pedagogickej praxi privíta každú konkrétnu pomoc, ktorá mu prispeje ku skvalitneniu jeho výchovno-vzdelávacej práce so žiakmi. Vychádzajúc z tejto potreby praxe, spracovali sme konkrétne úlohy na aktivity žiakov v jedenástich po sebe nasledujúcich vyučovacích hodinách slovenského jazyka. Prichodí nám na tomto mieste poznamenať, že ide o isté rámcové modely vyučovacích hodín, ktoré možno tvorivo dopĺňať podľa neopakovateľných podmienok výchovno-vzdelávacej práce učiteľa.

V intenciách výraznejšie naznačiť integračné vzťahy jazykovej a slohovej zložky učebného predmetu *slovenský jazyk a literatúra*, k vyučovacím hodinám jazyka uvádzame aj dve témy zo slohovej zložky: *1. máj* a *Holubice*. Ako sme už naznačili, celkove v pôvodnom spracovaní sme síce pripravili jedenásť vyučovacích hodín, vzhľadom na priestor nášho príspevku na tomto mieste na ilustráciu ponúkame sedem vyučovacích hodín. Prvé hodiny uvádzame podrobnejšie, ďalšie budú už priblížené stručnejšie.

Predložené úlohy predstavujú isté premyslené kroky v rámci základnej štruktúry jednotlivých vyučovacích hodín. Vychádzame tu zo zistenia, že samotné ***učebné úlohy*** sú jednoznačne ***jednou z najefektívnejších metód rozvoja i sebarozvoja žiaka***. Prirodzene, musí ísť o premyslené a didakticky opodstatnené inštrukcie alebo úlohy, s jasnými charakteristikami. Pri zostavovaní našich úloh sme kládli dôraz na tieto kritériá: ***novosť, tvorivosť, logická nadväznosť, primeranosť a zaujímavosť, poznávanie, hľadanie, aktualizácia i aplikácia učiva.***

V našom materiáli/scenári sa odvolávame na učebnicu *Slovenský jazyk pre 3. ročník základnej školy* (Ballová - Bernáthová - Petríková; ďalej *Slovenský jazyk/3*) a na *Pracovný zošit zo sloven-*

ského jazyka pre 3. ročník základnej školy (Ballová – Bernáthová, 1986; ďalej *Pracovný zošit/3*). Vo vyučovacích hodinách sa žiaci aj sami hodnotia podľa tzv. *sebakontrolného hárku*.
Vyučovacie hodiny sme spracovali v rámci riešenia rezortnej výskumnej úlohy RŠ – IV – 03 – 3/13. 2 s názvom *Základné prostriedky motivačného pôsobenia vo vyučovaní slovenského jazyka v základnej škole*. Výskumnú úlohu sme riešili v rokoch 1986 – 1989 a spracovaný materiál predstavuje jeden z viacerých výstupov autora príspevku.

2. Ukážky vyučovacích hodín: Jednoduchá veta

2.1. Jazyková zložka

1. hodina – úvodná, motivačná

Výchovno-vzdelávací cieľ: Ciele a úlohy v tematickom celku, nová organizácia učebného procesu s motivačným uvedením učiva.
Dôvera v sily, schopnosti a možnosti žiakov, dobré vzťahy medzi ľuďmi.
1. U: Žiaci,
učili ste sa o slovách, o ich tvorení, význame, zadeľovali ste si ich do veľkých skupín, do slovných druhov, niektoré ste ohýbali, menili a pod. Slová v súvislej reči však nevystupujú samostatne alebo izolovane, ale ich spájame do väčších jazykových celkov (jednotiek). Vedeli by ste povedať, ako sa volajú väčšie jazykové jednotky ako slová?

ŽŽ: (Vety).
U: Pokúste sa to dokázať.
ŽŽ: Rôzne odpovede, azda aj objavné.

U: Najmenší zrozumiteľný celok, v ktorom sa spájajú slová, je veta. A my sa teraz približne dva týždne budeme zaoberať s vetou. Teda bližšie si ju budeme všímať, pozrieme sa na ňu ako pod lupou. V tomto ročníku si najskôr zopakujeme, čo už o vete viete, z čoho sa skladá. Potom spoznáme, čo je základom stavby vety, ako sa rozvíja, tvorí, či sa môže nejaká veta spájať aj s inými vetami. Určite vás bude zaujímať, akú úlohu či funkciu získavajú slovné druhy vo vete a pod.
Od dnešnej vyučovacej hodiny sa budete učiť trocha iným spôsobom, ako ste boli azda doteraz zvyknutí. Poznáte to už tejto vyučovacej hodine. Napr. teraz sa každý sám ohodnotí, preskúša, čo už vie podľa pripraveného prehľadu.
2. Krátka inštruktáž učiteľa k vyplneniu prehľadu vedomostí a zručností na 1. vyučovacej hodine (celkový zámer – samokontrola, nie známka, ale pre svoju kontrolu a orientáciu, značky +, –, ?, úprimnosť, dôvera...). Na vyplnenie stačí maximálne 10 minút. Po samostatnom vyplnení žiaci odložia hárky na okraj lavice. Poverení žiaci ich zozbierajú.
3. U: Každý z vás vyplnil, čo už vie, alebo, čo ešte nevie o vete. Z tohto základného poznania budeme teda vychádzať pri našej ďalšej práci. Aby sme naozaj splnili naše zámery a ciele pri učive *Jednoduchá veta*, zmeníme si našu organizáciu práce (tu vyučujúci zmení zasadací poriadok v triede najmä so zreteľom na utvorenie pracovných skupín, 4 – 6 žiakov, každá skupina dostane jednu písanku, učiteľ určí v spolupráci so žiakmi vedúceho, zapisovateľa, pomocníkov, žiaka na hlásenie výsledkov práce a pod., učiteľ akceptuje reálne motivačné možnosti žiakov, ich záujmovú orientáciu, vysvetlí nový spôsob hodnotenia práce, ďalej sebahodnotenie na konci každej hodiny, úsilie o atmosféru pohody a vzájomného porozumenia, spájanie učiva so životom žiakov, s ich potrebami a záujmami, so životom v rodine a pod.)
4. U: Pokúste sa v každej skupine dohodnúť, čo odpoviete na tieto otázky:
- Čo už o vete vieme?
- Podľa čoho poznáme, zachytíme, že je to veta (pri počúvaní, čítaní, hovorení a i.)?
- Prečo, načo potrebujeme poznať vetu, jej stavbu, druhy?

5. Diskusia s učiteľom, výsledky práce. Pochvala, prvá korekcia k práci skupiny – povzbudenie, rady a pokyny učiteľa.
6. Každá skupina si bude môcť vybrať z ponúknutých úloh jednu úlohu a potom ju riešiť/vyriešiť.
1. úloha: Malá Evka rada strihá papier. Raz zobrala svojmu staršiemu bračekovi Jankovi časopis *Ohník* a začala rozstrihovať jednu stranu. Veľa neurobila, lebo hneď prišiel Janko a zabránil jej v ďalšom rozstrihávaní strany, teda aj textu. Je zaujímavé, že sa Evke podarilo rozstrihať práve iba štyri vety na slová. Janko si chcel celý text prečítať, preto sa pokúsil spomenuté vety zo slov znova poskladať. Pomôžete mu to urobiť aj vy v skupinách? V obálke máte pripravené všetky slová, z ktorých podľa zmyslu utvorte/poskladajte vety. (Učiteľ má pripravené obálky).
Ide o štyri vety z obalu *Ohníka* (r. 1984, č. 19): „Ale ja i tak zbieram chlieb a pečivo pre moju chlebíkovú starkú. Nie je to moja stará mama. Zoznámili sme sa nedávno. Šla z našej brány a niesla za plnú veľkú tašku starého chleba.“ (Ako sme uviedli, vety sú rozstrihané na slová).
2. úloha: Vrátil si sa zo školy domov neskoršie ako zvyčajne. V kuchyni nájdeš mamu smutnú s vyčítavým pohľadom. Pokús sa povedať jej dve - tri vety, ktorými by sa ti ju azda podarilo potešiť či rozveseliť. Dohodnite sa v skupine a zapíšte si tieto vety.
7. Výsledky práce, záver a zhodnotenie. Domáca úloha: pozrieť si, čo by už mali vedieť o vete z 2. ročníka. Alebo: Získať, zachytiť, nájsť aspoň dve zaujímavé vety a zaznačiť si ich do písanky.

2. hodina
Výchovno-vzdelávací cieľ: Aktivizácia a systematizácia učiva, príprava na pochopenie pojmu *základné vetné členy* a ich ďalšie poznávanie.
Spoločenské postavenie človeka, vzťahy medzi súrodencami.
A. 1. U: Milí žiaci,
poviem vám zasa niečo nové o Jankovi a jeho malej sestre Evke.
Janko už chodí do školy. Evka kričí. Janko píše domácu úlohu. Evka sedí na koberci v detskej izbe. Janko jej neskôr číta z rozprávkovej knižky. Evka pozorne počúva.
2. Dvaja žiaci (šikovnejší) majú osobitnú úlohu: Pokúste sa upraviť text tak, aby sa
stále neopakovali zbytočne mená detí Janko a Evka. Môžete zmeniť aj poradie viet. Čo si myslíte, bude po úprave text živší alebo zaujímavejší?
3. U: (Text na meotari) Prečítajte si ešte v tichosti o Jankovi a malej Evke. Dokážte,
že tento text sa skladá z viet. Pripravte si odpoveď so spolužiakom v lavici.
4. U: Podľa čoho ste poznali vety v hovorenom prejave (vtedy, keď som vám hovoril o Jankovi a Evke)? Podľa ktorých znakov zasa v písanom texte (teda na meotari)? Kontrola dvojice žiakov – pozri ad 2. (Predpokladá sa rôzna odpoveď žž., možnosť diskusie, dialógu...).
5. U: Žiaci, určite by ste radi chceli aj teraz niečo nahlas alebo aspoň šeptom niečo povedať. Povedzte teda alebo napíšte ľubovoľnú vetu, len tak, aká vám napadne. Môžete povedať napr. aj o výsledku vašej práce pri domácej úlohe, prípadne aj teraz hoci vyhľadajte vetu v niektorej vašej knihe či v nejakom časopise, ktorý máte poruke. Vhodné by bolo tiež spomenúť si napr. na vetu, ktorú vám povedala ráno mama, alebo niekto z rodiny, taktiež spolužiak/spolužiačka cez prestávku pred hodinou a pod.
6. U: Čo je teda veta? Povedzte jej znaky (možnosť párovej, skupinovej práce). Spomeň si prípadne aj na poučku o vete z 2. ročníka.
B. 7. U: Zatiaľ sme poznávali vetu podľa týchto znakov: (má pripravené na meotari) *Veta: zrozumiteľný celok, zvukový celok, písaný – grafický celok. Jedna veta – jedno sloveso.* Odteraz si budeme všímať vety aj z hľadiska ich stavby, teda pozrieme sa dovnútra viet a objavíme

v nich azda ďalší znak, podľa ktorého už s istotou poznáme vetu. Vyberme si aspoň dve vety z nášho textu na začiatku hodiny. Napr.
Evka kričí. Janko jej neskôr číta z rozprávkovej knižky.
8. U: Z koľkých slov sa skladajú tieto vety? Vieme podľa nich zistiť, kto kričí, kto číta? (Učiteľ má na meotari pripravené)
Evka (kričí).
Janko (číta).
Azda budete tiež vedieť odpovedať: Čo robí Evka? Čo robí Janko? (na meotari)
(Evka) kričí.
(Janko) číta.
9. U: Skúsme teraz doplňovať, kto iný by mohol kričať, čítať? Čo iné by mohli robiť Evka, Janko?
C. 10. U: Ako vidíte, podstatné mená, slovesá a iné slovné druhy spájame, používame vo vetách. Tieto slová sa vo vete zvyčajne obmieňajú, dostávajú akoby nové funkcie a tak sa z nich vo vete stávajú vetné členy.
Poznámka: Vhodná výchovná situácia na využitie analógie a aktualizácie s funkciami, resp. so sociálnym zaradením (sociálnom rolou) ľudí v spoločnosti. Napr. ako otec, učiteľ, vodič, chodec a pod.; žiak – športovec, dieťa, turista, chodec, bicyklista, hráč, kamarát, kupujúci atď.
(Systémovo - schéma na tabuli):
slovný druh (plnovýznamové slovo) ---------- vetný člen vo vete
človek ---------- žiak v škole
(Bystrejší žiaci môžu v tejto súvislosti uvažovať, mať úlohu na *zhlukovanie, brainstromning, pojmovú mapu* a pod., ako otvorená aktivita)
11. Domáca úloha – výberovo:
- pozrieť si v *Slovenskom jazyku*/3, s. 131 – 132 a zistiť názov dvoch vetných členov (možnosť využiť krížovku s tajničkou!),
- zapísať si tri vety, ktoré počujete od niekoho, alebo nájdete pri čítaní a veľmi sa vám zapáčia; pokúste sa v nich nájsť slová, ktoré odpovedajú na otázky: Kto (čo) niečo robí? Čo robí niekto (niečo)? Vhodné by bolo získať vety zo svojho prostredia – rodina, blízki, záujmová, voľná činnosť...
12. Záver, hodnotenie, sebahodnotenie (pozri v Prílohe - *Sebakontrolný hárok*.).

3. hodina
Výchovno-vzdelávací cieľ: Upevniť pojem o spojení základných vetných členov (základná skladobná dvojica vety), aplikácia na holom (nerozvitom) podmete a holom (nerozvitom) prísudku.
Spojenie učiva so životom žiaka, záujem o čítanie a ušľachtilé využívanie voľného času.
A. 1. U: Čo nové, zaujímavé ste zistili pri domácej úlohe? Priniesli ste si aj pekné vety? (diskusia k vypracovaniu domácej úlohy, možnosť uplatnenia programu kladnej motivácie vo vyučovaní).
Napísanie pekných a vhodných viet na tabuľu (učiteľ bez explikácie sleduje spojenie podmetu a prísudku, usmerňuje výber viet z tohto hľadiska – pozri ďalej, nadväznosť ad B)
2. U: Povedzte nám o podmete a prísudku ako o vetných členoch (pre žiakov na výber už ponuka ako domáca úloha).
3. Čítanie poučiek, výkladového textu v učebnici *Slovenský jazyk/3*, s. 131 – 132.
4. Riešenie úloh podľa učebnice *Slovenský jazyk/3*, s. 131/1, s. 132/2, 3.
5. Domáca úloha – vybrať si:
- *Slovenský jazyk/3*, s. 132/4 písomne alebo

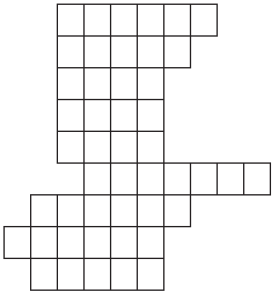
- v obľúbenej knihe (knižke, v časopise, novinách) nájsť spojenie podmetu a prísudku (záujemci môžu sa orientovať na šport, hudbu, prírodu a pod.).
B. 6. *Holý podmet a holý prísudok (nerozvité hlavné vetné členy)*: U: V napísaných vetách na tabuli si všimnite (z domácej úlohy, pozri vyššie ad 1) spojenie podmetu a prísudku (Kto? Čo? Niekto/Niečo robí?, základné skladobné dvojice podmet a prísudok).
Hľadajte spojenie podmetu a prísudku v našom texte o Jankovi a Evke (pozri vyššie 1. hodina, ad 1. – pripravené na meotari).
7. U: Z koľkých slov sa skladajú spojenia podmetu a prísudku v našich vetách? Označme si v nich podmet skratkou *Po* a prísudok skratkou *Pr* (skratky si nadpíšeme nad celé slová).
8. Poučka *Slovenský jazyk/3*, s. 133 – čítanie, rôzne formy čítania. Diskusia (aj problém holá, nerozvitá veta, pozostávajúca iba z podmetu a prísudku).
9. *Pracovný zošit/3*, s. 42/1, 2 – individuálna práca, učiteľ sleduje činnosť žiakov a poskytne im prípadne pomoc.
10. Sebakontrola žiakov – hárok (každý žiak má pripravený na lavici)
11. Záver, hodnotenie, utvorenie príjemnej atmosféry na konci hodiny, radosť z poznania nového.

4. hodina
Výchovno-vzdelávací cieľ: Pochopenie prisudzovacieho skladu ako spojenia základných vetných členov, aplikácia a upevnenie.
Spojenie učiva so životom žiaka, tvorivosť.
1. *Slovenský jazyk/3*, s. 133/6a, b, c – skupinová práca.
Aj kontrola domácej úlohy – diskusia, hodnotenie v skupinách.
Pozn.: Poučka/poučenie o holom (nerozvitom) podmete a holom (nerozvitom) prísudku – aktivizácia, zopakovanie.
2. U: Spojenie podmetu a prísudku nazývame aj prisudzovacím skladom (podľa prísudku, ide teda o základnú skladobnú dvojicu vety, o jej základ; o ďalších skladoch, skladobných dvojiciach vo vete sa budeme učiť neskôr...). Budeme si ho zobrazovať takto: (Žiaci si tiež takto, t. j. skratkou a grafickým znázornením načrtnú do svojich písaniek).

	Po	*Pr*				
napr.	*Evka*	*kričí.*	Evka	=	kričí.	(meotar)

3. U: Doplňte aj iné spojenia slov, prípadne iné slová do nášho zobrazenia. Pokúste sa o to tiež podľa úloh v cvičení *Slovenský jazyk/3*, s. 135/5.
4. *Pracovný zošit/3*, s. 42/3, 4.
Poznámka: Pre šikovnejších žiakov (podľa tempa a správnosti pri riešení úloh) ponúknuť diferencujúcu aktivitu – lúštiť krížovku. Napríklad takú, ako prikladáme nižšie v tomto texte. Samozrejme, učiteľ si môže pripraviť, utvoriť či zvoliť inú.
5. Domáca úloha - výberovo:
- pokúste sa vymyslieť krátku príhodu (prípadne si spomenúť na nejakú svoju, prežitú), v ktorej bude vystupovať: vodič, auto a murár (pre párne skupiny); slnko, jar a stromy (pre nepárne skupiny), pričom použiť aspoň dve holé (nerozvité) vety. Za skupinu stačí, keď si pripravíte jednu príhodu. Teda bude treba sa dohodnúť v skupine na spolupráci. Môžete napr. pripraviť návrhy viacerí alebo spoločne pracovať, po vypočutí vybrať najlepší variant, prekvapiť ostatné skupiny, spôsobiť im radosť a pod.
- aspoň dvaja žiaci, záujemci, budú hľadať v *Čítanke/3* časť článku/úryvku, ktorý sa im veľmi páčil, ale aj v ktorom sa nachádza aspoň jedna holá (nerozvitá) veta.

6. Samokontrola – pozri hárok.



1. Hlavný vetný člen.
2. Ženské vlastné meno (v strede slova sa nachádza hláska/písmeno E).
3. Ukazovacie zámeno.
4. Slovo s podobným významom (synonymum) k slovu rev.
5. Väčšia jazyková jednotka ako slovo.
6. Spojenie dvoch viet.
7. V slovenčine okrem jednotného čísla poznáme číslo:
8. 3. osoba množného čísla prítomného času slovesa chváliť.
9. Spojenie dvoch slov (plnovýznamových) vo vete.

5. hodina

Výchovno-vzdelávací cieľ: Aktivizácia učiva s pochopením rozvitého podmetu a rozvitého prísudku. Rozlišovať pojmy: holá (nerozvitá) a rozvitá veta.

Spojenie učiva so životom žiaka, problematika tvorivosti a samostatnosti. Utváranie priaznivej, príjemnej atmosféry vo vyučovaní a navodzovanie radosti z objavenia nového poznatku.

A. 1. Čítanie toho, čo si žiaci doma pripravili, vymysleli v rámci domácej úlohy. Ocenenie originálnych, zaujímavých a tvorivých riešení. Aj učiteľ si na tabuľu, resp. na meotar pripravil niekoľko holých (nerozvitých) viet o tom, čo odvčera nezvyčajné prežil, s čím sa stretol, čo ho prekvapilo, čo robil a pod.

Pozn.: Vhodná komunikačná situácia na aktivizáciu, aktualizáciu učiva a účinné výchovné pôsobenie na žiaka.

2. U: Prečo hovoríme, že niektoré naše vety sú holé (alebo nerozvité)? Diskusia v pléne.

B. 3. U: Pokúsme sa v rámci našich viet vypovedať aj niečo viac, t. j. rozšíriť, rozviť vety. Napr.:

- Evka kričí (malá, naša, silno, prenikavo, každé popoludnie, cez noc, v izbe, na ihrisku....).
- Janko píše (usilovný, milý, cvičenie, listy, doma, úlohy, po skončení vyučovania, rád, s kamarátom...).
- Dcéra čítala (moja, naša, včera, v knihe, o živote starých rodičov, pred spaním...).

Pozn.: Na meotari môžu byť pripravené aj ďalšie vety, napr.:

- Murár stavia. Žiak našiel. Spolužiačka pomôže. Učiteľka rozpráva. Korytnačka pláva...

4. U: Nájdite a povedzte z týchto viet slová, ktoré tvoria prisudzovacie sklady. Potom znázornite prisudzovací sklad svojimi kartičkami na lavici (dvojica žiakov, záujemci, pripínajú aplikácie na magnetickej tabuli).

5. Čo si myslíte, ako by sa mohli volať také vety, v ktorých sme rozvili (alebo rozšírili, bližšie určili) podmet či prísudok? Ako budeme potom volať taký podmet, ktorý sme rozvili, rozšírili s ďalšími slovami? Teda tak, ako sme pred chvíľkou robili s našimi spoločnými vetami.

6. Oboznámiť sa s poučkou v *Slovenskom jazyku/3*, s. 135 (v hornej časti).

C. 7. *Slovenský jazyk/3*, s. 135/7a, b, c – skupinová práca.

Poznámka: Núka sa tu možnosť individuálnej/diferencovanej práce. Napr. učiteľ má text pripravený na osobitnom papieri:

Jeden žiak z 3. B triedy napísal vety. Ale, ako azda vidíš, urobil aj chyby. Pomôž mu ich opraviť:

F Dolnom kubíne my mama kupyla auto. Vydel som aj visoky dom. Z mamou my bolo dobre. Sichrave počasje nám ňeprekázalo. Na svoju mamu som pišný. (Text je v dvojhárku priesvitky, žiak opravuje ceruzkou).

8. Kontrola vypracovaných úloh, diskusia.
Domáca úloha - výberovo:
- pripravte si otázky, ktorými sa môžeme vo vete opýtať na podmet a prísudok (Po, Pr; pomôžte si pritom aj úlohami v *Slovenskom jazyku/3*, s. 138/12, 13, 14)
- napíšte si dve vety, ktoré vám napadnú. Potom si nad slová graficky znázornite spojenie podmetu a prísudku. Napokon rozdeľte si podmetovú a prísudkovú časť vety zvislou čiarou (ceruzkou)
- vráťte sa k svojej predchádzajúcej domácej úlohe (pozri 4. hod., ad 5, prípadne ad A. 1. na začiatku tejto vyučovacej hodiny) a vyhľadajte si v nej (v texte) rozvité vety.
9. *Pracovný zošit/3*, č. 43/1, 2, 3.
10. Samokontrola žiakov – pozri sebakontrolný hárok.

6. hodina
Výchovno-vzdelávací cieľ: Upevňovanie pojmu prisudzovací sklad, utváranie názornej predstavy o podmetovej a prísudkovej časti vety.
Spolupráca pri plnení úloh, deľba práce v ľudskej spoločnosti, vzájomná pomoc.
1. (Učiteľ má pripravené na zadnej strane tabule alebo iným, názorným spôsobom): Na podmet sa pýtame otázkami... a prísudkom. Na prísudok sa pýtame otázkami... a podmetom. Aké otázky ste zistili vy? Na čo ste prišli.
Poznámka: Zatiaľ aspoň dvaja žiaci znázorňujú spojenie podmetu a prísudku. Oddeľujú tiež podmetovú a prísudkovú časť vety (Z tých žiakov, ktorí si vybrali takúto domácu úlohu).
2. Diskusia, oboznámenie sa s poučkou *Slovenský jazyk/3*, s. 136.
3. *Slovenský jazyk/3*, s. 136/9a, b, 10a, b, s. 137/11a – skupinová nediferencovaná práca.
4. *Pracovný zošit/3*, č. 44/1, 2, 3, resp. aj 4. Diskusia o výsledkoch individuálnej práce (učiteľ si pripraví otázky k tomu, ako riešili úlohy, kde mali problémy, čo ich potešilo a pod.).
5. Domáca úloha:
- vybrať si zo *Slovenského jazyka/3* jedno z troch cvičení: s. 137/11c, s. 138/14, s. 139/15,
- dvaja žiaci si pripravia rozprávanie o tom, ako som našiel peknú rozvitú vetu (kedy, kde, prečo sa mi zapáčila, čím ma zaujala, prekvapila, čo spôsobila, dôkaz o tom, že je rozvitá...).
6. Samokontrola žiakov – pozri hárok v Prílohe.

2. 2. Slohová výchova (ukážky dvoch vyučovacích hodín v tematickom celku)
7. hodina
Výchovno-vzdelávací cieľ: Aktivizácia a aplikácia učiva z jazyka v súvislom texte, rozvoj štylizačných zručností žiakov.
Práca je zdrojom mnohých hodnôt v živote jednotlivca i v spoločnosti, rozvoj tvorivosti. Aktualizácia vlastných skúseností žiakov.
Komentár, reflexia: Táto vyučovacia hodina bola orientovaná na slohovú a komunikačnú výchovu žiakov. Vzhľadom na náš priestor sa teraz už obmedzíme iba na poslednú, t. j. 11. vyučovaciu hodinu v tematickom celku, ktorá je tiež slohová. K tejto, 7. vyučovacej hodine, ponúkame na tomto mieste aspoň stručný komentár s možnosťou alternácie vzhľadom na nový učebný program pre žiakov 3. ročníka podľa platných učebných osnov z r. 1997 (*Učebné osnovy slovenského jazyka a literatúry pre 1. stupeň základnej školy,* 1997). Robíme tak aj čiastočne preto, lebo témou 7. vyučovacej hodiny bol dobový *1. máj*. Ako vieme, aj v súčasnosti je tento sviatok známy, avšak učiteľ si už so žiakmi môže skôr vybrať z viacerých tém a alternatívnych programov vyučovania.
V štruktúre našej vyučovacej hodiny z r. 1988 bola motivácia a evokácia na autentické skú-

senosti či zážitky žiakov. Dvaja - traja žiaci rozprávajú o jarných hrách, pričom ostatní žiaci sledujú a zachytávajú niekoľko holých, nerozvitých viet, tiež rozvité vety, prípadne aj celú podmetovú a prísudkovú časť v niektorej vybratej vete. Vyučovanie sa ďalej potom orientuje na diskusiu o výsledkoch práce, žiaci spoločne s učiteľom riešia otvorené problémy. Nasleduje úvodný rozhovor o 1. máji, o tom, kto už bol na oslave, kde, čo tam robil, videl, čo sa mu páčilo alebo nepáčilo a pod. Žiaci sa spontánne rozprávajú v skupinách (5 pracovných skupín), pričom sledujú jazykové jednotky, prebraté na predchádzajúcich vyučovacích hodinách: holý podmet, prísudok, rozvitý podmet, prísudok, holá, rozvitá veta atď.
Učiteľ má na meotari pripravený súvislý text, rozprávanie žiaka o 1. máji v malom mestečku. Po prezentácii textu žiaci si v skupinách vypisujú z tohto rozprávania prisudzovacie sklady. Uvedené aktivity sú dopĺňané ponukou cvičení zo *Slovenského jazyka/3*, s. 202, 1, 2. V závere je diskusia o výsledkoch spoločnej práce. Na domácu úlohu učiteľ ponúkol možnosť pokúsiť sa v nečistopise vhodne rozvinúť vypísané prisudzovacie sklady, t. j. holé (nerozvité) vety hoci aj na iné témy podľa vlastných skúseností, záujmu žiakov, prípadne i podľa svojej obrazotvornosti a fantázie. Napokon žiaci vypracovali samokontroný hárok (pozri v Prílohe 7. vyučovacia hodina).
Podľa cit. nových učebných osnov pre 1. stupeň základnej školy (1997) žiaci 3. ročníka sa učia o holých (nerozvitých) a rozvitých vetách iba z hľadiska zúženia a rozšírenia počtu slov vety, pričom sa odporúča aktivity realizovať formou hry. Na 1. stupni ZŠ sa teda žiaci už neoboznamujú s uvedenými syntaktickými pojmami, podľa platných učebných osnov z r. 1997 je táto problematika vetnej štruktúry umiestnená až v 5. ročníku ZŠ. Ako sme už naznačili, predložené námety, predovšetkým úlohy v štruktúrach vyučovacích hodín možno s určitosťou využiť aj dnes v pedagogickej praxi v rámci jazykovo-systémovej a slohovo-komunikačnej výchovy.
Ako alternatíva k dobovej vyučovacej hodine s témou *1. máj* ponúkame napr. takýto námet a postup:
V rámci evokácie by vybratí žiaci, záujemci rozprávali o tom, ako prišli dnes do školy, čo počuli, videli, všimli si, cítili... ; ostatní žiaci sa snažia pritom zachytiť časti vety, ktoré odpovedajú na otázky: kto, čo, kde, prečo, ako, kedy. Neskôr si žiaci podľa hry s vetami poznačia aspoň tri pekné vyjadrenia. Potom si vypočujú z CD nahrávky zvuky – *Ráno v meste* a pokúsia sa tvoriť čo najkratšie vety (kto, čo robí, aký je...).
Poznámka: Môže ísť aj o postup orientovaný na vizuálne vnemy a asociácie, napr. predloženie dejových obrázkov, komiksu, filmu bez zvuku a pod. Dôležité tu je, že žiaci majú úlohu podľa zvuku alebo obrazu aktivizovať svoju obrazotvornosť a istým spôsobom rekonštruovať príbeh, situáciu...
V súvislosti s platnou učebnicou *Slovenský jazyk pre 3. ročník základných škôl* (Bakalová – Krajčovičová – Bujalka, 2002) sa ponúka téma *V ríši škaredých vecí*, s. 171 – 172. V tomto zmysle by sa tematika komunikácie ďalej mohla vo vyučovaní rozvíjať smerom k dialógu o tom, kto si všimol také miesto odpadu (smetí) cestou do školy alebo v prezentovanom obrazovom materiáli. Učiteľ so žiakmi by spoločne uvažovali, prečo je tam veľa smetí, podľa učebnice *Slovenský jazyk/3*, s. 171/2a, b, c by uvoľnili priestor pre svoju imagináciu, fantáziu, predstavovali by si, že by sa stala takáto vec..., vymysleli by čo najkratšie, najdlhšie vety o týchto zvláštnych, neskutočných rastlinách, stromoch, ovocí a pod.: *kovové hrušky, handrové jabĺčka, drôtené bodliaky, bakelitové slivky...* Napokon by mohli nasledovať tieto úlohy:
- Viete si predstaviť, ako by sa tento problém dal odstrániť (znečisťovanie prostredia)? Rozhodnite sa pre skutočného alebo rozprávkového hrdinu. Ako by ste ho pomenovali?
- Pokúste sa vymyslieť rozprávkový príbeh na tému: *Už smeti miznú. Namiesto smetí huby.*
- Skúste vymyslieť krátke hádanky podľa *Slovenský jazyk/3*, s. 172/4a, b, v ktorých treba uhádnuť odpoveď – kto/čo robí.

V lekcii novej učebnice *Slovenský jazyk/3* je vhodný východiskový text: báseň z detskej tvorby o tom, ako fúka vietor a roznáša z našich smetísk papiere či plasty po okolí. Text je doplnený aj ilustráciou a na navodenie príjemnej atmosféry lekcia začína otvoreným kvietkom fialky. K východiskovému textu sú pripojené aj inštrukcie na uvoľňovanie fantázie žiakov v súvislosti so životným prostredím moderného človeka. Predstavujú si krajinu, v ktorej sa túlajú smeti len tak, a vymýšľajú, ako taká ríša škaredých vecí vyzerá, ako sa volá, či majú s tým skúsenosti, ako sa cítia a pod.(porov. *Slovenský jazyk/3*, s. 171/1a, b, c).
Pre čitateľov nám prichodí ešte pripomenúť, že najmä v intenciách slohovo- -komunikačnej výchovy je pre pedagogickú prax o. i. veľmi užitočnou publikácia J. Kesselovej *Rozviazané jazýčky* (1999, 2000). Nahliadnuc do tohto učebného textu, učiteľ určite nájde v ňom viacero námetov, ako organizovať vyučovanie slohovo-komunikačnej výchovy v 3., resp. v 5. ročníku základnej školy v nadväznosti na naše vyučovacie hodiny z jazykovo-komunikačného vyučovania o jednoduchej vete.

11. hodina
Výchovno-vyučovací cieľ: Aktualizácia a aplikácia učiva z jazykovej zložky pri vybratej téme, rozvoj slovnej zásoby žiakov, ich štylizačných a kompozičných zručností či schopností. Tvorivé riešenie problémov. Nekonajme svojvoľne a samoľúbo či sebecky, čestne sa priznajme i k prípadným zlým, úmyselným/neúmyselným činom.
Téma: *Holubice*.
1. U: Prečítajte, čo ste si pripravili v domácej úlohe (Pozn.: Z 10. vyučovacej hodiny mali žiaci na domácu úlohu: priniesť aspoň jeden príklad – ukážku použitia učiva v živote žiaka, napr. v iných učebných predmetoch, mimo vyučovania, vo voľnej, záujmovej činnosti, v rodine, s kamarátmi a pod.). Hodnotenie so zreteľom na výrazové kategórie reči: autentickosť, zaujímavosť a originálnosť, samostatnosť.
Rozbor úryvku z knihy *Jazyk a reč* (Mistrík, 1984, s. 106) – heslo: *Holubica mieru.*
Rozhovor so žiakmi o probléme mieru, orientácia na konkrétne myslenie. Potom nájsť vo vete prisudzovací sklad:
„Už v prastarej biblickej legende priniesla holubica Noemovi správu,...“. Možnosť využiť aj iné druhy umenia (výtvarné, filmové, divadelné, hudobné...), ručné práce žiakov, práca v krúžkoch, vo svojom voľnom čase a pod.
2. U: V tichosti si z *Čítanky/3* prečítajte článok *Holubice* (K. Jarunková, s. 180 – 181). Potom v skupinách riešte tieto úlohy:
- 1. skupina: Zostavte citátovú osnovu z jednoduchých rozvitých viet.
- 2. skupina: Zostavte citátovú osnovu z jednoduchých súvetí.
- 3. skupina: Pripravte si rozprávanie podľa osnovy – *Slovenský jazyk/3*, s. 204/1, pričom využiť aj cvičenie s. 205/2.
- 4. skupina: Pripravte si osnovu ako sériu obrázkov na listy papiera (štyri listy, prirodzene, túto úlohu dostane skupina, v ktorej je chytrý či nadaný žiak na kreslenie, prípadne minimálne so záujmom o túto činnosť a pod.).
- 5. skupina: Pripraviť si rozprávanie s tematickou obmenou, napr. ako sa príbeh mohol inak odobrať: ujo ich prichytil, jeden holub mohol uletieť atď., podľa záujmov, fantázie a úrovne tvorivosti žiakov.

Rezerva (ako maximálny model hodiny, prípadne, pre tých žiakov, ktorí budú skôr hotoví s prácou, a majú záujem o ďalšie aktivity): Pripravte si rozprávanie tej časti článku, ktorá vás najviac zaujala. Prečo ste si vybrali práve túto časť, čo ste v nej našli, napr. čo vás prekvapilo, potešilo a pod.

3. Kontrola výsledkov pri riešení úloh, diskusia, hodnotenie.
4. Slovenský jazyk/3, s. 205/2 – nahrádzať podmet a prísudok (ako tvorivé cvičenie).
5. Zadanie domácej úlohy (výber podľa záujmu a schopností, možností žiakov):
- *Slovenský jazyk/3*, s. 205/3a, b (učiteľ môže ponúknuť dvom – trom žiakom s nižšou úrovňou vedomostí , zručností alebo schopností)
- Dokončiť príbeh textu *Holubice* inak, napr. ujo Kováč bol tiež v sprievode na oslave a všetky holuby okamžite prileteli k nemu..., holuby sa naľakali veľkého hluku, trúbenia fanfár, hudby, veľkej masy ľudí....
- Čo všetko robili holuby (vypísať slovesá).
- Navštíviť nejakého uja, ktorý naozaj chová holuby a popýtať sa, prečo to robí, čo mu to prináša (nie vynáša!), ako sa s nimi má, čo mu robí starosti, radosť, čo by chcel zmeniť a pod.
6. Záver, samokontrola – hárok.

3. Záver

Z nášho náčrtu úloh k vyučovacím hodinám zrejme možno postrehnúť, že v danom tematickom celku sa zohľadňuje postup od konkrétneho ku všeobecnému či abstraktnému, od uvedomenia si, spoznávania jazykového javu v kontexte komunikačnej situácie a iných jazykových prostriedkov k jeho používaniu, uplatneniu na vyššej úrovni v jazykovej praxi žiakov. Vychádzame teda z konkrétnej jazykovo-kultúrnej praxe, postupujeme k teórii, poznávaniu v úzkej prepojenosti s formálnym i tvorivým myslením žiakov, napokon sa opäť k ich jazykovo-komunikačnej praxi vraciame s tým, že samotného žiaka rozvíjame s anticipačnou vzostupnou tendenciou, resp. úrovňou (v zmysle dosahovania jeho „najbližšej zóny rozvoja“).
Prichodí nám pripomenúť, že ponúknuté učebné úlohy pre žiakov, ale aj rámcové štruktúry (scenáre) hodín, postupy, formy a metódy práce žiakov i učiteľa sme sa usilovali síce na jednej strane obmieňať, varírovať, zohľadňovali sme nadväznosť vyučovacích hodín a ich prepojenosť či skĺbenosť s celkovou štruktúrou učiva tematického celku a pod., na druhej strane sme však nešli do podrobnejších krokov pri vyučovaní, lebo ponechávame istý priestor na tvorivý a neopakovateľný vklad učiteľov slovenského jazyka a literatúry podľa svojich konkrétnych realizačných podmienok a možností vo svojej pedagogickej praxi.
Náš metodický materiál sme tvorili pred takmer dvoma desaťročiami v inom spoločensko-politickom a kultúrnom kontexte. Je pre nás zaujímavé i povzbudzujúce, že väčšina zo spracovaných úloh ani dnes nestratila na svojej aktuálnosti a že naplno korešponduje s novou koncepciou vyučovania materinského jazyka v základnej škole. Ponúkané úlohy smerujú ku aktivizácii, evokácii, motivácii, socializácii, kreativizácii, interakcii vo vyučovaní, majú tiež rozmer samostatnosti, samokontroly, výchovnosti a rozvíjania jazykovej kultúry žiaka v intenciách rozvoja celkovej jeho osobnosti. Navyše, ako sme v úvode nášho príspevku už pripomenuli, systém úloh pri plánovaní, organizácii a kontrole výchovno-vzdelávacieho procesu patrí medzi málo rozpracované oblasti teórie a praxe vyučovania materinského jazyka. Preto sme sa rozhodli uvedený odborno-metodický materiál s istým odstupom rokov publikovať v pôvodnom znení.

Poznámky

[1] Ako vidieť, v slohu išlo o tendenčné témy. Vyučovanie bolo situované na začiatok mája, teda koncom školského roka. Navyše, mnohí učitelia často preberali z jednotných učebníc témy s nezmenenou štylizáciou. Týmto spôsobom bol ešte aj pre toto obdobie príznačný tzv. všeobecný alebo neutrálny, školský sloh, ktorý bol takmer pre celú populáciu v spoločnosti unifikovaný a v ktorom potom absentovala motivácia a stimulácia, komunikačná situácia, diferenciácia a individualizácia v reláciách s praktickou štylistikou a teóriou komunikácie. Prirodzene, pripúšťame aj tvorivý a zážitkový prístup zo strany konkrétnych učiteľov.
[2] Pozri Príloha, s. 14: *Prehľad vedomostí a zručností žiakov z tematického celku Jednoduchá veta – 3. ročník základnej školy.*

[3] Výskumná úloha bola garantovaná a koordinovaná na Pedagogickej fakulte v Banskej Bystrici. Jedným z výstupov bola aj *Záverečná správa výskumnej úlohy*. Pozri v lit.
[4] Pozri Príloha, ibid.
[5] Porov. *program kladnej motivácie* v práci L. Langera, *Úloha motivace ve vyučování na základní škole.*, 1984.
[6] Pozri Langr, ibid.
[7] V novej koncepcii vyučovania je markantné úsilie o tzv. dvojúrovňový model riadenia výchovno- -vzdelávacieho procesu.
[8] Spracovala J. Palenčárová, *Komunikačné a zážitkové vyučovanie materinského jazyka na 1. stupni základnej školy,* 2004.
[9] Cit. nová učebnica *Slovenský jazyk/3*, 2002.
[10] Ibid.
[11] Ibid.
[12] Ibid.

Literatúra

BALLOVÁ, Adriana – BERNÁTHOVÁ, Margita – PETRÍKOVÁ, Ľudmila. 1986. *Slovenský jazyk pre 3. ročník základnej školy*. 1. vyd. Bratislava: SPN, 1986.

BALLOVÁ, Adriana – BERNÁTHOVÁ, Margita. 1986. *Pracovný zošit zo slovenského jazyka pre 3. ročník základnej školy*. 1. vyd. Bratislava: SPN, 1986.

BALLOVÁ, Adriana a kol.1986. *Metodická príručka na vyučovanie slovenského jazyka a literatúry v 3. ročníku základnej školy*. 1. vyd. Bratislava: SPN, 1986. 344 s.

BAKALOVÁ, Veronika – KRAJČOVIČOVÁ, Jarmila – BUJALKA, Anton. 2002. *Slovenský jazyk pre 3. ročník základných škôl*. 3. vyd. Bratislava: Vydavateľstvo Poľana, 2002.

BETÁKOVÁ, Valéria – TARCALOVÁ, Želmíra. 1981. *Didaktika materinského jazyka*. 1. vyd. Bratislava: SPN, 1981. 312 s.

BETÁKOVÁ, Valéria – JACKO, Jozef – ZELINKOVÁ, Kristína. 1984. *Teória vyučovania slovenského jazyka*. 1. vyd. Bratislava: SPN, 1984. 248 s.

DEDINSKÁ, Lenka – HORVÁTOVÁ, Jiřina. 1979. *Čítanka pre 3. ročník základnej školy*. 2. vyd. Bratislava: SPN, 1979. 248 s.

KESSELOVÁ, Jana. 1999. *Rozviazané jazýčky. Cvičenia zo slovenského jazyka pre 3. a 4. ročník základnej školy*. 1. časť. Prešov: Náuka, 1999. 43 s.

KESSELOVÁ, Jana. 2000. *Rozviazané jazýčky. Cvičenia zo slovenského jazyka pre 3. a 4. ročník základnej školy*. 2. časť. 1. vyd. Prešov: Náuka, 2000. 48 s.

LANGR, Ladislav: *Úloha motivace ve vyučování na základní škole*1984. 1. vyd. Praha: SPN, 1984.

LIGOŠ, Milan. 1979. *K motivácii vo vyučovaní gramatiky slovenského jazyka*. Rukopis dizertačnej práce. Trnava: Pedagogická fakulta UK, 1979. 256 s.

LIGOŠ, Milan. 1989. *Záverečná správa výskumnej úlohy RŠ – IV – 03 – 3/13. 2*. Banská Bystrica: Pedagogická fakulta, 1989. 47 s.

MISTRÍK, Jozef. 1984. *Jazyk a reč*. 1. vyd. Bratislava: Mladé letá, 1984. 430 s.

Ohník, 1984, č. 19.

PALENČÁROVÁ, Jana. 2004. *Komunikačné a zážitkové vyučovanie materinského jazyka na 1. stupni základnej školy. 1. časť. Umenie počúvať (súbor modifikovaných štúdií)*. Rukopis dizertačnej práce. Prešov: Pedagogická fakulta PU, 2004. 108 s.

Učebné osnovy slovenského jazyka a literatúry pre 1. stupeň základnej školy (1. – 4. ročník). 1997. Vypracovanie učebných osnov koordinovali: Ľudmila Vavreková – Ján Cangár – Ján Krpčiar. Bratislava: MŠ SR, 1997. 24 s.

Učebné osnovy Slovenský jazyk a literatúra pre 5. až 9. ročník základnej školy. 1997. Vypracovanie učebných osnov koordinovali: Ľudmila Vavreková – Ján Cangár – Ján Krpčiar. 1. vyd. Bratislava: MŠ SR, 1997. 44 s.

Príloha: Prehľad vedomostí a zručností žiakov v tematickom celku:
Jednoduchá veta – 3. ročník základnej školy

Čo viem o jednoduchej vete?	**Vyučovacia hod. slovenského jazyka:**											Spolu:		
	1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.	8.	9.	10.	11.			
1. Poznám (nájdem) vetu v hovorenom prejave?														
2. Poznám (nájdem) vetu v písomnom prejave – v texte?														
3. Viem nájsť v texte jednoduché vety a súvetia (aspoň podľa troch znakov)?														
4. Čo je to veta? (poznáš poučku z 2. ročníka?)														
5. Čím sa zvyčajne stávajú slovné druhy (plnovýznamové slová) vo vetách?														
6. Ktoré sú základné vetné členy?														
7. Čo je to podmet?														
8. Čo je to prísudok?														
9. Poznám otázky, ktorými si môžem pomôcť pri zisťovaní podmetu a prísudku?														
10. Viem nájsť vo vete prisudzovací sklad?														
11. Viem, aký je holý (nerozvitý) a holý (nerozvitý) prísudok?														
12. Viem, čo je základom stavby jednoduchej vety?														
13. Viem zmeniť (rozšíriť) holú vetu na rozvitú?														
14. Viem, kedy hovoríme, že ide o rozvitý podmet alebo prísudok.														
15. Viem znázorniť stavbu jednoduchej vety.														
16. Dokážem rozlíšiť jednoduché vety a súvetia podľa ďalšieho znaku: počtu prisudzovacích skladov.														
17. Viem využiť pri rozprávaní štyri druhy viet podľa obsahu, ďalej holé a rozvité vety.														
18. Viem v článku Čítanky/3 , časopisu alebo novín nájsť prisudzovacie sklady, rozvité jednoduché vety alebo súvetia.														
19. Uvedomujem si, kde potrebujem v živote vedomosti o vete?														
20. Vedel/a by som vysvetliť niekomu, prečo sa učíme o stavbe jednoduchej vety a súvetia?														

Vyučování českého jazyka a chystané změny ve vzdělávání na základní škole

MILOŠ MLČOCH, MILAN POLÁK

1. Vyučování českého jazyka po roce 1989

V našem příspěvku bychom chtěli stručně popsat situaci ve vyučování českého jazyka zejména v jeho jazykové složce a nastínit některá úskalí chystaných inovací ve vzdělávání.

Změněná politická situace se po r. 1989 promítá logicky také do oblasti vzdělávání. Stranou kritických připomínek nezůstává ani pojetí jazykového vyučování.

S první výraznou kritikou dosavadního pojetí výuky českého jazyka vystupuje O. Hausenblas v publikaci *Vrátíme smysl hodinám češtiny?* (1991). **Jako základní cíl výuky v českém jazyce vytyčuje komunikační dovednosti a schopnosti žáka,** jež jsou rozvíjeny pod vedením učitele v komunikačních situacích – **zvládnutí gramatického systému je až druhotné a není cílem pro všechny žáky.**

K názorovým střetům zastánců tradičního jazykového vyučování s tímto pojetím potom dochází na stránkách Učitelských novin a dalších časopisů. Jde například o tematické číslo časopisu *Čeština doma a ve světě* (č. 1, r. 1994). Téma tohoto čísla znělo: *Vyučovat mluvnici - nebo učit komunikovat?*, mimo jiné zde publikovali své příspěvky také O. Hausenblas (*Češtináři bez gramatiky?*) a O. Uličný (*K článku Ondřeje Hausenblase Češtináři bez gramatiky?*).

Rozdílné názory těchto odborníků se projevily zejména při přípravě *Vzdělávacího programu Obecná škola*, k jehož definitivní podobě pro 1. stupeň základní školy proběhla v roce 1996 debata na stránkách Učitelských novin. Postupně se k problému jazykového vyučování vyjádřili například O. Hausenblas a A. Měchurová na straně jedné, na druhé straně potom například O. Uličný a P. Hauser.

Částečnou odpověď na otázku, kde je v tomto sporu pravda, nalezneme, pokud vyjdeme ze všeobecně uznávaných cílů výuky jazyka, jak je stanovil před více než sto lety G. A. Lindner (1828 – 1887):

- cíl praktický (rozumět projevům a vyjadřovat se),

- cíl formální (prostřednictvím jazyka myslet),

- cíl materiální (prostřednictvím jazyka sdělovat vědomosti).

Z tohoto přehledu je patrné, že **zastánci gramatického pojetí zdůrazňují především cíl formální (kognitivní) a materiální,** často ovšem porušují elementární pedagogické zásady – těmi jsou zásady přiměřenosti a učení se pro život. V rozporu s vyučovacími podmínkami (například snížení časové dotace pro předmět, viz Polák, 2002) navíc zařazují někteří autoři ve snaze respektovat zásadu vědeckosti do některých edukačních materiálů (zejména do učebnic) pro základní školu nové gramatické učivo (například z oblasti valenční syntaxe), často ovšem užívají nejednotnou terminologii. Chyby v jazykovém vyučování připisují převážně nedostatečné didaktické průpravě učitelů, nízká úroveň češtinářů na základních školách ovšem nebyla v poslední době potvrzena. (Podle jedné z posledních prověrek ČŠI, jež proběhla na 2534 školách, se český jazyk umístil z osmi předmětů na druhém místě v pořadí kvality výuky, MF Dnes, 6. 1. 2003, s. A/3.)

Pro zastánce odlišného pojetí výuky českého jazyka je typický důraz na komunikační zřetel ve vyučování (cíl praktický) a zejména psychologický aspekt ve vztahu k žákovi. Ten se má mimo jiné projevit také v prezentaci gramatického učiva, jež má být prostředkem, nikoliv cílem vyučování. Komunikační výchova je chápána zastánci tohoto pojetí mnohem šířeji – má být realizována ve všech předmětech při uplatnění mezipředmětových vztahů a nových „učebních strategií“.

Tyto názory se v různé míře promítaly také do podoby vzdělávacích programů, jež postupně v České republice vznikaly (Programy Základní škola, Obecná škola a Národní škola, podrobnější analýza Polák, 2002).

K další diskusi nad výsledky vzdělávání v České republice došlo po zveřejnění výsledků výzkumu PISA, jenž byl mimo jiné zaměřen na čtenářskou gramotnost patnáctiletých žáků (podrobněji Straková, 2002).
Pokusem o praktické řešení naznačených problémů má být *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání* (VÚP, 2005), jenž je v současnosti ověřován na pilotních školách.

2. Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání

Uvedený vzdělávací program vychází z dlouhodobého záměru ve vzdělávání, z *Národního programu rozvoje vzdělávání v České republice* (tzv. *Bílé knihy*). Byl koncipován od roku 2001, kdy vyšla jeho první verze. Ve srovnání s předcházejícími kurikulárními dokumenty můžeme sledovat tyto základní principy:
1. Na rozdíl od předchozích vzdělávacích dokumentů **vymezuje RVP** již v úvodu (s. 12, 13) **výstupní požadavky**, tj. cíle vzdělávání (například podněcovat žáky k tvořivému myšlení, logickému uvažování a k řešení problémů, vést žáky k všestranné, účinné a otevřené komunikaci atd.), **jež mají nadpředmětový charakter. Dále jsou vymezeny kompetence, k nimž mají být žáci vedeni** (s. 14 an.).
2. **Důraz je kladen nejenom na vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami** (s. 108 an.), **ale také na vzdělávání žáků mimořádně nadaných** (s. 110 an.).
3. **Učitelům jsou dávány k dispozici různé formy integrování obsahu vyučování** (využití alternativních metod výuky a informačních technologií, metod kooperativního učení, problémového a projektového vyučování apod.).
4. Mezi priority projektu jsou zařazeny **dovednosti komunikace a kooperace žáků** (část A, *Východiska, pojetí a charakteristika základního vzdělávání v RVP*, s. 4).
5. Je kladen **důraz na výchovu samostatného myšlení žáků.**
6. **Ve všech vzdělávacích cílech najdeme prvky komunikační výchovy** – vzdělávání směřuje například k tomu, aby žák získal základy tvořivého myšlení, dovedl logicky uvažovat a řešit problémy, dále zvládl základy všestranné a účinné komunikace atd.
7. Obecné kompetence žáků (s. 29 an.) jsou zaměřeny na **učení, řešení problémů, komunikaci a pracovní činnosti a spolupráci.**
8. Všechny tyto **cíle jsou vytyčeny a dále realizovány v jednotlivých vzdělávacích oblastech** (například Jazyk a jazyková komunikace, Informační a komunikační technologie, Člověk a společnost), jež se tematicky komunikační výchovy týkají také. Rozvoji komunikační výchovy napomáhají tzv. ***průřezová témata*** (s. 90 an.), ta **jsou realizována ve všech předmětech** (například výchova osobnostní a sociální, mediální výchova aj.).
9. **Ústřední myšlenkou RVP se tak stává integrace jednotlivých předmětů**, místo nich se hovoří o *oblastech základního vzdělávání*, těch je celkem devět (s. 32 a další,). V nich jsou jednotlivé předměty začleněny – například oblast *Člověk a společnost* v sobě zahrnuje předměty dějepis, společenský, hospodářský a politický zeměpis a výchovu k občanství.
Pro realizaci všech těchto záměrů je ovšem třeba poskytnout učitelům nástroje, jež jim budou pomáhat tyto změny v praxi realizovat. Z tohoto důvodu zařadili autoři do prvé verze RVP z r. 2001 tzv. **podpůrné prostředky** (s. 226 an.), a to **dramatickou výchovu a kritické myšlení**, přičemž **dramatická výchova** mohla být využita jako metoda či samostatný předmět. Zcela novým prvkem v našem vzdělávacím systému bylo potom tzv. **kritické myšlení**, o němž autoři projektu v původní verzi říkají: „Kriticky myslet je schopnost, dovednost, která se musí rozvíjet průběžně, činnostmi, a to na libovolném tématu (tedy ve všech předmětech, pozn. autora příspěvku) a v podmínkách, které jsou příznivé“ (s. 226). Tyto podpůrné prostředky tedy měly být určitými technologiemi, jež v sobě zahrnují různé metody a formy práce – ty jsou zaměřeny mimo jiné na rozvoj kompetencí uvedených v RVP, tedy i rozvoj žáků v oblasti komunikace. Zejména s ohledem na cíle projektu je škoda, že v definitivní verzi RVP tyto podpůrné prostředky nenajdeme.

Na základě srovnání RVP s již existujícími vzdělávacími programy **můžeme konstatovat, že tento vzdělávací dokument představuje zatím nejpropracovanější vzdělávací koncepci, jež se snaží vidět vzdělávání ve všech jeho souvislostech – také proto v něm komunikační výchova hraje dominantní roli.**

K významným cílům tohoto dokumentu patří také další **posílení autonomie škol**, tato tendence se má promítnout mimo jiné také v tom**, že si jednotlivé školy budou vytvářet vzdělávací programy podle místních podmínek.**

V této souvislosti ovšem vyvstávají další zásadní otázky:

1. **Jak jsou učitelé v praxi připraveni na tyto změny a jak budou na nové podmínky vzdělávání připravováni také budoucí učitelé na odpovídajících vysokých školách?**

2. Jak bude probíhat evaluace celého systému vzdělávání (a také osvojování jednotlivých kompetencí), jinými slovy, kdo a jak bude práci jednotlivých škol hodnotit?

3. Jak budou na tyto změny reagovat školy střední a zejména školy vyskoké připravující budoucí pedagogické pracovníky?

Z této stručné analýzy nového RVP vyplývá, že pokud mají být plánované změny v systému našeho vzdělávání efektivní, **je třeba především získat pro tento záměr učitele nejen na nižších stupních škol, ale také pedagogy na školách vysokých. Na druhé straně je nutné zajistit pro vysoce odbornou činnost všech pedagogů také odpovídající podmínky, včetně jejich finančního ohodnocení a diferenciace kvality práce jednotlivých učitelů. Jak ovšem vyplývá z posledního mezinárodního srovnání (OECD, 2006), nedostává se našemu školství právě finančních prostředků nutných mimo jiné také k modernizaci celého školství a zajištění zdárného průběhu chystaných změn.**

Literatura

BLAŽKOVÁ, J.: Učitelé fyziky a němčiny propadli. In: *MF Dnes*, 2003, 6. 1. 2003, s. A/3.

HAUSENBLAS, O.: *Vrátíme smysl hodinám češtiny?* 1. vyd. Zbuzany, 1992. 58 s.

HAUSENBLAS, O.: Češtináři bez gramatiky? In: *Čeština doma a ve světě*, 1994, č. 1, s. 4 – 9.

HAUSENBLAS, O.: Druhá možnost pojetí. In: *Učitelské noviny*, 1996, r. 99, č. 15, s. 15 – 16.

HAUSER, P.: Čeština = nuda? In: *Učitelské noviny*, 1996, r. 99, č. 28, s. 21.

MĚCHUROVÁ, A.: Čeština = nuda? In: *Učitelské noviny*, 1996, r. 99, č. 10, s. 13.

MĚCHUROVÁ, A.: Čeština - nuda. In: *Učitelské noviny*, 1996, r. 99, č. 15, s. 21.

POLÁK, M.: *Učitel českého jazyka a současná základní škola.* Olomouc: VUP, 2002.

STRAKOVÁ, J. a kol.: *Vědomosti a dovednosti pro život. Čtenářská, matematická a přírodovědná gramotnost patnáctiletých žáků v zeních OECD*. Praha: ÚIVV, 2002.

ULIČNÝ, O.: K článku Ondřeje Hausenblase Češtináři bez gramatiky? In: *Čeština doma a ve světě*, 1994, č. 1, s. 9 – 11.

ULIČNÝ, O.: Druhá možnost pojetí. In: *Učitelské noviny*, 1996, r. 99, č. 30, s. 21.

Dokumenty

Bílá kniha – národní program rozvoje vzdělávání v České republice. Verze ze 4. 12. 2002. Location: http://www.msmt.cz

České školství v mezinárodním srovnání. Vybrané ukazatele publikace OECD Education at a Glance 2006. Praha: ÚIVV, 2006.

Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání. Výzkumný ústav pedagogický. Poslední verze schválená 1. 9. 2005. location: http://www.vuppraha.cz

Vzdělávací program Obecná škola. 4., upr. vyd. Praha: Portál, 1996. 272 s.

Vzdělávací program Občanská škola. 3., upr. vyd. Praha: Portál,1996. 480 s.

Vzdělávací program Základní škola. 1. vyd. Praha: Fortuna, 1996. 290 s.

Vzdělávací program Národní škola. 1. vyd. Praha: SPN, 1997. 162 s.

K inovaci studijních programů připravujících budoucí učitele českého jazyka

Mgr. Miloš Mlčoch, Ph.D. – Mgr. Milan Polák, Ph.D.
Katedra českého jazyka a literatury Pedagogické fakulty UP, Olomouc, Česká republika

Vzdělávací systém základních škol v České republice prochází na počátku 21. století výraznými proměnami. *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání* (RVP) a jeho realizace přinese změny v obsahu jednotlivých předmětů, v jejich vzájemné integraci, změny ve způsobu práce učitelů a v důsledku by měl přinést především změny v myšlení a učení žáků.

Na tyto připravované změny musí reagovat také vysokoškolská pracoviště, která připravují budoucí učitele. V tomto příspěvku se pokusíme naznačit, jakými cestami se ubírá Katedra českého jazyka a literatury Pedagogické fakulty UP v Olomouci.

Naše pracoviště již dlouhodobě klade velký důraz na kontakt s učiteli z praxe. Úzce spolupracujeme zejména s cvičnými učiteli, kteří vedou naše studenty v době jejich pedagogické praxe na základních školách. Pořádáme pro ně pravidelné didakticky zaměřené semináře, kde jsou prezentovány například nové katalogy forem a metod, nové učebnice českého jazyka pro 2. stupeň ZŠ apod. V roce 2006 jsme připravili nový vzdělávací modul *Český jazyk – odborný a didaktický seminář I*, v jehož náplni najdeme mimo jiné aktivizační metody pro všechny obsahové složky literární výchovy, metody rozvíjející kritické myšlení v literární výchově, internet a multimédia ve výuce českého jazyka či mezipředmětové vztahy ve slohovém vyučování.

Abychom kvalitně připravovali budoucí učitele českého jazyka, musíme především inovovat a modifikovat studijní plány v rámci studijních programů, které nabízíme uchazečům o studium. Základní změna naše studenty čeká od září 2007, kdy u nás začnou studovat nový studijní program. Jde vlastně o dva studijní programy, protože stávající čtyřletý studijní program byl strukturalizován, a vznikl tak tříletý bakalářský program **Specializace v pedagogice** se studijním oborem **Český jazyk se zaměřením na vzdělávání**. Na něj bude navazovat magisterský studijní program **Učitelství pro 2. stupeň základních škol**, studijní obor **Učitelství českého jazyka pro 2. stupeň základních škol**.

Nově připravené studijní programy obsahují ve svých plánech studijní disciplíny, které splňují požadavky vymezené Rámcovým vzdělávacím programem po základní vzdělávání a vycházejí vstříc potřebám, jež jsou kladeny na budoucí učitele českého jazyka.

Studijní obor **Český jazyk se zaměřením na vzdělávání** je koncipován tak, že v jeho náplni převažují odborné filologické disciplíny. Ty jsou doplněny o disciplíny, které využívají ve větší míře nových vyučovacích forem a metod, popřípadě se vztahují k oblastem, které umožňují rozšířit profil absolventa tohoto studijního programu.

Jde například o předmět ***kultura mluveného projevu***, který byl přeřazen z kategorie volitelných mezi povinné disciplíny. Vycházíme ze skutečnosti, že současná společenská poptávka výrazně akcentuje kompetence v oblasti mluvených projevů. Vznikají profese, u nichž je schopnost správně se vyjadřovat, mluvit spisovně, plynule, srozumitelně a se správnou dikcí jedním ze základních předpokladů. Obsah tohoto předmětu je zaměřen prakticky, zejména na nácvik spisovné výslovnosti, procvičení prostředků zvukové stránky souvislého projevu, dechové a hlasové složky řeči. Pozornost je věnována přípravě veřejného vystoupení, jazykové diplomacii, práci s diktafonem a videokamerou.

Povinně volitelná disciplína ***internet a multimédia ve výuce českého jazyka*** připraví budoucí učitele ovládat nástroje, které jim umožní vyhledávat internetové zdroje týkající se vyučování čes-

kého jazyka a ovládat multimediální vzdělávací pomůcky. Tato média nelze ve výuce využívat samoúčelně, ale vzhledem k tomu, že obliba počítačů mezi mládeží je značná, je zcela zřejmé, že využití těchto prostředků je pro žáky velmi atraktivní a klasickou výuku v každém případě obohatí. Jednotlivé výukové multimediální programy jsou zaměřeny například na pravopis, skladbu, literární historii ad.
Obdobně jsou zaměřeny také ***moderní trendy v elektronické komunikaci***, volitelný předmět, který obsahuje např. tato témata: formy a typy elektronické komunikace, jazyk a text v elektronické komunikaci, komunikační modely a komunikační procesy (přenosový a rituálový model), asynchronní komunikace, synchronní komunikace ad.
Nově koncipována je bakalářská zkouška sestávající ze tří základních částí – jazykové, literární a kultury mluveného projevu. Vedle znalosti vypsaných okruhů témat ke zkoušce je vyžadována znalost studijní literatury a schopnost orientovat se v pramenech a v sekundární odborné literatuře. Součástí zkoušky je jazyková analýza textu, analýza a interpretace úryvků literárního díla a hodnocení kompetence studenta v oblasti kultury mluveného projevu, kterou projeví prakticky na základě zvoleného tématu z oblasti pedagogicko-psychologické a společenskovědní.
Absolvent získá titul bakalář. Své znalosti a dovednosti získané v bakalářském studijním programu může využít ve vzdělávacích zařízeních, jako jsou knihovny, pedagogická centra, instituce zabývající se volnočasovými aktivitami dětí a mládeže apod. Vzhledem k rozsahu jazykových disciplín a získaných kompetencí mohou absolventi působit také na sociálních odborech veřejné správy na úrovni referentů. Předpokládáme, že většina studentů se rozhodne pro pokračování studia v navazujícím magisterském studijním programu.

Studijní obor **Učitelství českého jazyka pro 2. stupeň základních škol** je určen zájemcům o povolání učitele. Tomu odpovídá i výběr disciplín ve studijním plánu, v němž **převažují oborové didaktiky**, které umožňují studentům aplikovat odborné znalosti v praxi.
Velký význam má povinně volitelný předmět ***kreativní myšlení v literární výchově***, který přispívá hlubšímu pochopení literárního díla a využívá hlavně metod kritického myšlení.
Zcela nově byly do studijního plánu tohoto programu zařazeny další disciplíny. Povinný předmět ***aktuální otázky současné lingvistiky*** se zabývá např. těmito tématy: problematika diglosie a bilingvismu, česko-slovenský a slovensko-český pasivní bilingvismus v současné jazykové situaci, tendence ve vývoji současné společnosti a jejich vliv na jazykovou situaci – jazyková nivelizace a homogenizace, tendence k profesionalizaci a intelektualizaci, tendence k demokratizaci a pseudodemokratizaci v mluvených i psaných projevech, popř. vliv médií na současnou jazykovou situaci.
Česká literatura v televizní dokumentární tvorbě, která navazuje na českou literaturu ve filmových a televizních adaptacích, bude mít tento obsah: dokumentární film jako součást vizuální kultury, jeho význam v historii kinematografie, český dokumentární film a jeho tvůrci, problematika žánrů dokumentární tvorby (dokument zpravodajský, publicistický, naučný, vědecký a s výraznou estetickou funkcí), dokumentární tvorba a její místo při studiu literatury, literatura v kontextu s vývojem společnosti a dějinnými událostmi, filmový a televizní dokument a jeho možnosti při získávání literární kompetence, významné literární osobnosti, jejich život a tvorba jako téma dokumentárního filmu – konkrétní vybrané ukázky i ucelená díla, práce s dokumentárním filmem jako artefaktem a informačním zdrojem, vztah k jiným médiím, dokumentární záznam a divadelní tvorba.
Povinná ***rétorika*** umožní studentům seznámení s dějinami rétoriky od řeckých počátků po vývojové trendy počátku 21. století. Ke stěžejním tématům patří: komunikace a komunikát, text ve vztahu ke komunikátu, etapy komunikačního procesu, kontakt komunikantů, vztahy mezi komunikanty,

přijímání komunikátu, neporozumění a nedorozumění. Na konkrétních příkladech budou dokumentovány nejčastější prohřešky proti spisovné normě.
Na rétoriku volně navazují ***mluvené projevy – praktikum***, v nichž studenti budou moci rozvíjet své řečové schopnosti.
Pro studenty bude zřejmě atraktivní i ***současná česká literatura***, do studijních plánů zpravidla nezařazovaná. Tento předmět zajistí mj. seznámení se současnou českou literární produkcí – poezií, prózou, dramatem – se zaměřením na analýzu a interpretaci literárního díla, dále přehled a výběr literárních děl, která nebyla dosud zahrnuta do učebnic literárních dějin s ohledem na jejich aktuální prezentaci. Studentům budou předkládána nejen díla začínajících autorů, ale také díla uznávaných básníků, dramatiků a prozaiků vydaná po roce 1989. Přednáška je doplněna o ukázky z dostupných literárních textů a celek díla bude zařazen do soudobého literárního kontextu, stejně jako do kontextu již existujícího autorova díla.
E-learning pro učitele českého jazyka připraví studenty na novou formu vzdělávání využívající kompetence v oblasti moderních informačních technologií a umožní jim pracovat se žáky prostřednictvím vzájemné internetové komunikace.
Povinně volitelný ***jazyk současné žurnalistiky*** není zařazen zcela nově, ale jeho zaměření koresponduje s mediální výchovou jako jednou ze složek RVP.
Pro studenty atraktivní ***světová literatura*** byla přesunuta z kategorie volitelných mezi povinně volitelné disciplíny.
Státní závěrečné zkoušky z českého jazyka se skládá ze tří částí: mluvnice, literatury a didaktiky českého jazyka. Studenti musí prokázat znalost studijní literatury a schopnost orientovat se v pramenech a v sekundární odborné literatuře. Součástí zkoušky je také jazyková analýza textu a analýza a interpretace úryvku literárního díla. V didaktické části student prokáže, do jaké míry je schopen aplikovat své teoretické znalosti ve školské praxi. V průběhu celé zkoušky bude hodnocena kromě již zmíněných požadavků také úroveň studentova mluveného projevu.
Po absolvování studia student získá titul magistr a bude vybaven potřebnými kompetencemi především pro vykonávání profese učitele českého jazyka na 2. stupni základní školy. Své znalosti a dovednosti může využít také ve stejných vzdělávacích zařízeních a institucích jako absolvent bakalářského studijního programu.

Dokumenty

Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání. Výzkumný ústav pedagogický. Poslední verze schválená 1. 9. 2005. Location: http://www.vuppraha.cz

Elektronická (internetová a multimediálna) podpora vyučovania slovenského jazyka a literatúry

IVAN OČENÁŠ

Našou úvodnou výpoveďou dnes už nevyjadríme nič nové ani prekvapujúce: Internet, multimédiá a elektronická komunikácia uskutočňovaná prostriedkami ako počítač alebo mobilný telefón a formami ako e-mail [imejl], chat [čet] alebo SMS/esemeskami (krátkymi textovými správami, z angl. Short Message Service), sú v súčasnosti najskloňovanejšími výrazmi. Napriek tomu sa vo vyučovaní slovenského jazyka a literatúry v našich školách dosť ťažko presadzujú a využívajú. Pravdepodobne, ako v prípade každej hyper-/supermodernej veci, aj učiteľ slovenčinár potvrdzuje, že len máloktorý je ochotný meniť zaužívaný stereotyp svojej práce. Pravdaže, ochota a pripravenosť na využitie internetu a multimédií vo vyučovaní slovenského jazyka a literatúry môže v praxi ešte naraziť na nedostatočné materiálno-technické zabezpečenie informačno-komunikačnými technológiami a prostriedkami. Naozaj ešte nejde o bežnú učebnú pomôcku ani didaktickú techniku, pretože sa s nimi nepočíta ani v najnovšej systematickej didaktike slovenského jazyka pri ich klasifikácii, hoci z hľadiska foriem a metód sa už spomína multimediálne vyučovanie, resp. multimediálna metóda vyučovania (porov. Palenčárová, 2003, s. 58). Vývoj v oblasti internetu a multimédií je mimoriadne dynamický, a preto je na každom z nás, aby sledoval vývoj...

Elektronická komunikácia sa od tradičných typov komunikácie (auditívneho, vizuálneho, komplexného – auditívno-vizuálneho typu) neodlišuje obsahovými, ale formálnymi parametrami, najmä digitálnym spôsobom záznamu informácií a z neho vyplývajúcou väčšou nezávislosťou, oddeliteľnosťou obsahu od média (materiálneho nosiča – počítačového pamäťového zariadenia, a to magnetického alebo optického). Tento spôsob záznamu umožňuje aplikovať operatívnejšie individuálne metódy práce s informáciami.

Internet čiže KOMPLEXNÁ GLOBÁLNA SIEŤ POČÍTAČOV pozostáva z tisícov ďalších nezávislých počítačových sietí prevádzkovaných vládnymi agentúrami, výchovno-vzdelávacími a výskumnými inštitúciami alebo súkromnými obchodnými spoločnosťami. Táto sieť sietí alebo elektronická knižnica, informačná superdiaľnica je súčasne NOVÉ KOMUNIKAČNÉ MÉDIUM, ktoré mení spôsob komunikácie medzi ľuďmi, odstraňujúc geografické bariéry, je to ZDROJ VZDELÁVANIA, ale aj ZÁBAVY a ODDYCHU, t. j HYPERMÉDIUM, a pre mnohých už dnes BEŽNÁ SÚČASŤ KAŽDODENNÉHO ŽIVOTA. Od vzniku internetu v roku 1969 (na objednávku Ministerstva obrany USA prepojením výpočtových centier štyroch univerzít (Stanford, Utah, Los Angeles a Santa Barbara) teda uplynulo 35 rokov, počas ktorých sa využíval predovšetkým v akademickom prostredí, až od roku 1991 sa využíva aj na komerčné ciele, najmä vytvorením World Wide Web (1993 – oficiálne povolenie využívania internetu v komerčnom prostredí).

Za multimédium sa považuje integrovaná prezentácia (podľa Makulová in: Katuščák a kol., 1998, s. 233), ktorá obsahuje aspoň tri zo siedmich prvkov: TEXT, GRAFIKU, FOTOGRAFIU, ZVUK, ANIMÁCIU (oživené schémy), VIDEOSEKVENCIE (filmové a televízne ukážky, živú kameru...) umožňujúce INTERAKTIVITU.

Text ako komplexný jazykový prejav/prehovor/komunikát (Mistrík, 1997, s. 272) čiže sekvencia (postupnosť) viet, v ktorej je aktualizovaná ich zapojiteľnosť do nadvetného celku s istou komunikačnou funkciou, a to tak, že sú istými prostriedkami spojené a istým spôsobom usporiadané (Dolník, 1999, s. 94 – 95), nie je v elektronickom priestore len lineárne radený a vertikálne členený, ale pomocou (hyper)odkazov/liniek (zvýraznených slov v texte

umožňujúcich prechod do ďalšieho textu/na ďalšiu internetovú stránku alebo zobraziť vysvetľujúci obrázok a pod.) je usporiadaný tak, že obsah dokumentu, t. j. hypertext môžeme čítať nesúvislým spôsobom. Hypertext je teda nesekvenčný, t. j. neexistuje pravidlo, podľa ktorého by sa určitý text mal čítať, ale používateľ sleduje text spôsobom, ktorý zodpovedá jeho poznatkovému tezauru (Makulová in: Katuščák a kol., 1998, s. 113).
Grafika ako výstup dátových údajov v grafickom móde, režime, ktorého kvalita závisí od maximálneho množstva zobraziteľných bodov, množstva farieb a rýchlosti čítania dát.
Animácia čiže oživenie umožňujúce zobraziť pohyblivé obrázky tak, že do jedného súboru sa uloží niekoľko obrázkov, ktoré sa prehliadačom načítajú ako celok a zobrazujú sa jeden po druhom v poradí, ako boli vložené. Rozfázované zábery nejakej činnosti potom vyvolávajú dojem pohybu.
Interaktivita je aktivita jednotlivých multimediálnych prvkov, ktorá záleží na prianí užívateľa – stlačením tlačidla alebo kliknutím na počítačovej myši sa prehrá videoukážka, audiosignál, aktivuje sa hypertextový odkaz a pod.
Spojenie niektorých týchto prvkov (aj) zábavy so vzdelávaním umožňuje realizovať starú Komenského zásadu SCHOLA LUDUS. Multimediálne aplikácie majú vysokú pamäťovú kapacitu, a preto sa v súčasnosti publikujú a distribuujú výhradne na CD-ROMoch (Compact Disk Read Only Memory), t. j. optických dátových nosičoch, pamäťových médiách ako aplikáciách technológie kompaktných diskov (CD) v počítačovom priemysle, určených len na čítanie dát.
V ďalšej časti nášho príspevku sa zacielime na niektoré elektronické vzdelávacie programy, internetové a multimediálne aplikácie s možnosťou didaktického využitia vo vyučovaní slovenského jazyka a literatúry v základných aj stredných školách.

SLEX99 – ELEKTRONICKÝ LEXIKÓN SLOVENSKÉHO JAZYKA KRÁTKY SLOVNÍK SLOVENSKÉHO JAZYKA ON LINE

Asi pred dvadsiatimi rokmi vstúpili aj na Slovensku do procesu tvorby slovníkov počítače, bez ktorých si už prípravu nijakého nového slovníka nevie predstaviť žiaden lexikograf. S *Lexikónom slovenského jazyka SLEX99* (1998) – elektronickou podobou troch základných slovenských slovníkových diel: Krátkeho slovníka slovenského jazyka, Synonymického slovníka slovenčiny a Pravidiel slovenského pravopisu – sa otvorila v slovenskej lexikografii a jazykovede vôbec nová kapitola ich histórie. SLEX99 je výsledkom viacročného úsilia, na ktorom sa podieľali pracovníci Jazykovedného ústavu Ľudovíta Štúra SAV, Laboratória počítačovej lingvistiky Pedagogickej fakulty Univerzity Komenského a firmy Forma, spol. s r. o., Bratislava.
SLEX99 ako súborná elektronická publikácia umožňuje obohacovať slovnú zásobu, metamorfovať každodennú komunikáciu v hovorenej i písomnej podobe, znásobovať vyjadrovaciu pohotovosť, dodávať komunikátom želateľnú presnosť a správnosť.
Elektronický *Krátky slovník slovenského jazyka* obsahuje odborný opis slovnej zásoby súčasnej spisovnej slovenčiny. Zachytáva jadro slovnej zásoby s niektorými jej okrajovými oblasťami, ako sú nové, niektoré zastarávajúce, knižné, ale aj hovorové slová, frekventované nespisovné výrazy, niektoré termíny a pod. Je to výkladový slovník, ktorý zároveň slúži ako poradca v otázkach jazykovej správnosti a poskytuje informácie o gramatických vlastnostiach slov. On-line aktuálna verzia (podľa 4., doplneného a upraveného vyd. 2003) Krátkeho slovníka slovenského jazyka je prístupná na internetovej stránke Jazykovedného ústavu Ľ. Štúra SAV (www.juls.savba.sk) a firmy Forma, s. r. o. (www.forma.sk).
Synonymický slovník slovenčiny v elektronickej forme obsahuje systematický opis časti slovnej zásoby, ktorá sa označuje ako lexikálne synonymá, t. j. slová zvukovo odlišné majúce rovnaký alebo blízky význam. Dobré ovládanie synoným obohacuje hovorený aj písomný

prejav človeka a rozvíja jeho vyjadrovacie schopnosti.
Elektronická verzia *Pravidiel slovenského pravopisu* podáva sústavný opis písomných, resp. grafických prostriedkov, ktorými sa zachytáva primárna ústna, resp. hlásková podoba spisovnej slovenčiny a tvorí sa písomný prejav. Jej súčasťou rovnako ako v tlačenej podobe je pravopisný a gramatický slovník s najfrekventovanejšími slovami súčasnej spisovnej slovenčiny doplnený výberom osobných mien a cudzích i domácich zemepisných názvov.
SLEX99 ako prvé elektronické lexikologicko-lexikografické dielo „nepredstavuje len ‚elektronické faksimile' tlačeného vydania jednotlivých slovníkov – od takéhoto celku sa právom očakáva, že používateľovi poskytne omnoho viac. Základnou funkciou pri práci s *Lexikónom slovenského jazyka* je **vyhľadanie slova v združenom abecednom registri a následné zobrazenie príslušných hesiel** – ak existujú – zo všetkých troch slovníkov. Táto operácia je dostupná aj používateľovi tradičného tlačeného slovníka. Celkom novú dimenziu však predstavuje možnosť vyhľadať výskyty slova alebo slovného spojenia v definíciách a dokladových spojeniach vnútri jednotlivých hesiel – takúto možnosť v klasickom slovníku nemáme" (Benko, 1998). Vyhľadávanie slúži na zistenie všetkých výskytov slova alebo skupiny slov v plnom texte všetkých slovníkov alebo každého slovníka jednotlivo. Prednosťou takejto elektronickej publikácie je vysoká rýchlosť vyhľadávania. Jeho výsledky sú prístupné prakticky okamžite.
Elektronický *Lexikón slovenského jazyka SLEX99* možno v školskej praxi využívať rovnako ako v tlačenom formáte pri hľadaní významu slov a ich slovotvorných, synonymických, antonymických, homonymických vzťahov a ortograficky kodifikovanej podoby, zvlášť v tematických celkoch: spisovná slovenčina; slovná zásoba; slovotvorba; práca so slovníkom; podstatné mená; prídavné mená; slovesá; príslovky, zámená, číslovky, predložky, spojky (Učebné osnovy SJL, 1997, s. 7 a 8).

ZVUKOVÉ DIKTÁTY ZO SLOVENSKÉHO JAZYKA

Ide o výučbový program na CD-ROM určený na precvičovanie pravopisných javov v 320 diktátoch (120 diktátov pre 2. – 4. ročník, 120 diktátov pre 5. – 7. ročník a 100 diktátov pre 8. a 9. ročník) s vyhodnotením chýb počítačom a možnosťou tlače úplných textov (vyplnený diktát) alebo pracovných listov (nevyplnený diktát). Pracovné listy možno veľmi dobre využiť na precvičenie pravopisných javov doplňovaním chýbajúcich znakov perom priamo do textov bez použitia počítača. Všetky diktáty sú nahovorené (audio-parameter) a CD-ROM je zároveň ako audio CD funkčný aj v bežnom prehrávači CD.
Program umožňuje v jednoduchom a prehľadnom grafickom prostredí doplniť v každom diktáte chýbajúce písmená priamo na obrazovke monitora osobného počítača (parameter interaktivity), následne spočíta chyby v každom diktáte, uvedie počet správnych odpovedí a percentuálnu úspešnosť. Program rozlišuje veľké a malé písmená, bodky, čiarky, dĺžne, mäkčene, úvodzovky a iné interpunkčné znamienka. Ako ukážku uvádzame text diktátu č. 255:

Diktát č. 255
Spustnuté dvor__ majitelia už dávno opustil__ a odišl__ za prácou.
Na územ__ Ukrajiny sa nachádza Černobyľ, miesto najväčšej c__vilnej katastrof__.
Zl__hanie reaktorov zapríčinili rôzne faktor__, ale najdôležitejší bol ten ľudsk__.
Štyr__ps__ a tr__mačky sa nemohli zniesť na spoločnom dvore.
Recepčn__ v motel__ mu nenašiel potrebné telefónne číslo, a tak ob__šiel naprázdno.
Práca mu išla od ruk__, ale aj tak sa motal bezcie__ne po ateliér__.
Vo február__ mal ísť k lekárov__ na pov__nnú lekársku prehliadku.
Nezabudol si__ že máš cvičiť na hoboj__ aj cez celé prázdnin__?
Jeho ideál__ sa rozpl__nuli po stretnutí s v__znamným športovcom.
Hovor__l som o svoj__ch plánoch a on sa na mňa díval ako na nev__liečeného rojka.

ANIMOVANÝ SLOVENSKÝ JAZYK
je výučbový program zo slovenského jazyka a literatúry pre 1. a 2. stupeň základných škôl. Obsah programu je rozdelený na kapitoly: HLÁSKOSLOVIE, TVAROSLOVIE, SYNTAX, NÁUKA O SLOVE, SLOH A LITERATÚRA. Jednotlivé kapitoly tvorí vysvetľovanie pojmov, napr. delenie hlások, spodobovanie; sloh, jazykový štýl, slohový postup a útvar; klasifikácia literatúry, zvukové vlastnosti básnického diela, literárne druhy a pod. Učivo sa vysvetľuje animáciami, je ozvučené auditívnymi efektmi a nahovorenými definíciami. Jeho súčasťou sú tri desiatky testov a rovnaký počet pravopisných diktátov, v ktorých si možno overiť nadobudnuté vedomosti. Program na každú otázku ponúka tri odpovede, z ktorých je len jedna správna. Cieľom je určiť čo najviac správnych odpovedí. Pri nesprávnom zodpovedaní otázky program animáciou vyznačí chybu a odpoveď opraví, čím sa i pri chybných odpovediach užívateľ učí. Každý diktát obsahuje jedenásť naživo nahovorených viet, ktoré je potrebné doplniť o chýbajúce hlásky a interpunkčné znamienka. Program rozlišuje veľké a malé písmená, bodky, čiarky, dĺžne i mäkčene. Po doplnení všetkých chýbajúcich znakov je diktát vyhodnotený počtom chýb a vyznačením chybných znakov. Program má intuitívne ovládanie v pôsobivom modrom grafickom prostredí, ktoré má pozitívny vplyv na koncentráciu mysle. Žiaľ, v textoch tohto programu je aj viacero vecných nedôsledností.

ŽIAČIK
je vzdelávací elektronický program, ktorý je určený pre žiakov základných škôl na precvičovanie a upevňovanie vedomostí zábavnou formou nielen zo slovenského jazyka, ale aj z matematiky, slovnej zásoby cudzích jazykov (anglický, nemecký, český a maďarský), zemepisu a chémie a umožňuje preskúšať užívateľa programu v týchto sekciách: MATEMATIKA, SLOVENČINA, CHEMICKÉ PRVKY, ZEMEPIS, CUDZIE JAZYKY, KVÍZOVÉ OTÁZKY, ABECEDY, ČAS A DÁTUM, PENIAZE, NOTY. Sekcia SLOVENSKÝ JAZYK obsahuje moduly VYBRANÉ SLOVÁ, SKLOŇOVANIE, PRAVOPIS, RODY A VZORY. VYBRANÉ SLOVÁ a SKLOŇOVANIE podstatných mien, prídavných mien, zámen a číslovíek program umožňuje precvičovať metódou dopĺňania *i/y*; pravopisné cvičenia umožňujú precvičiť písanie veľkých a malých písmen, krátkych a dlhých samohlások, ďalej grafém *e/ä, u/v, l/ľ, s/z, š/ž*; cieľom modulu RODY A VZORY je správne určiť príslušný gramatický rod alebo skloňovací vzor.
Podľa autora programu skúšanie môže prebiehať v troch módoch:
- *Neobmedzené skúšanie* – skúša užívateľa ľubovoľne dlhý čas a nezobrazuje sa hodnotenie úspešnosti.
- *Skúšanie s definovaným počtom* – umožňuje zadať stanovený počet príkladov v rozmedzí 1 – 9999, po ukončení ktorých sa zobrazí hodnotenie úspešnosti s oznámkovaním skúšaného. Vyhodnotí sa aj percentuálna úspešnosť riešenia, bodovanie za počet príkladov a ich náročnosť. Ďalej sa registruje najlepší dosiahnutý výsledok – bodový rekord, spolu s menom skúšaného (podobne ako v počítačových hrách). Hodnotenie skúšaného známkou sa vyhodnocuje podľa percenta správne vyriešených úloh.
- *Skúšanie pomocou vytlačených zadaní* – umožňuje vytlačiť sériu úloh podľa navolených parametrov s možnosťou tlače správnych riešení na samostatný papier.

Pri aktivovaní časovača začne ubiehať predvolený čas, ktorého plynutie znázorňuje grafický stĺpec. Po uplynutí tohto času program vyhodnotí úlohu ako nesplnenú (nestihnutú). Dĺžku časového intervalu možno zmeniť v nastaveniach programu. Databáza slov sa môže upravovať pomocou editora vybraných slov a editora cudzích slov, resp. aj editora rodov a vzorov v nastaveniach programu.

Prehľad vybraných internetových portálov so stručnou charakteristikou ich obsahu

http://www.infovek.sk/predmety/slovencina/index.php

je stránka projektu Infovek, ktorého cieľom je pripraviť mladú generáciu na uplatnenie sa v globálnej informačnej spoločnosti tretieho tisícročia. Projekt sa opiera o tri piliere: hardvérový, edukačný a obsahový. Obsahuje sekcie: ČO JE NOVÉ, PEDAGOGICKÉ DOKUMENTY (napr. učebné osnovy, štandardy), PRACOVNÉ LISTY (na vybrané slová po spoluhláske *m*), ŠTUDENTSKÉ PRÁCE, PROJEKTY, SÚŤAŽE, ODKAZY.

http://www.juls.savba.sk

je oficiálna internetová stránka Jazykovedného ústavu Ľudovíta Štúra Slovenskej akadémie vied v Bratislave s informáciami o úlohách a cieľoch slovakistického vedeckovýskumného pracoviska. Na vyučovaní ju možno využiť na vyhľadanie mien slovenských jazykovedcov (elektronická súborná personálna bibliografia slovenských slovakistov a slavistov) alebo informácií o jazykovedných príručkách a časopisoch (elektronická verzia akademickej *Morfológie slovenského jazyka* vydanej tlačou v roku 1966, Kultúry slova, Slovenskej reči, Jazykovedného časopisu).

http://korpus.juls.savba.sk

SLOVENSKÝ NÁRODNÝ KORPUS

Ide o internetovú stránku elektronického textového korpusu ako <u>špecifického</u> súboru jazykových dát, ktorý sa <u>buduje</u> a spracováva <u>na vedecko-výskumné a učebné ciele</u>. Korpus môže používateľom poslúžiť ako zdroj poznania reálneho fungovania jazykových prostriedkov, pretože jednotlivé slová možno v ňom prezerať v kontexte, v akom sa reálne vyskytujú. Učiteľovi a žiakovi umožní vniknúť do systému slovenského jazyka inak ako tradičné školské učebnice či cvičebnice.

http://www.books.sk

ENCYKLOPÉDIA SÚČASNÝCH SPIOVATEĽOV NA SLOVENSKU

Encyklopédiu tvoria abecedne usporiadané heslá a profily autorov obsahujú fotografiu a základné textové informácie o ich literárnej tvorbe.

http://www.litcentrum.sk

Slovenský literárny portál ako súčasť informačného systému Literárneho informačného centra poskytuje aktuálne informácie o slovenskej literatúre, jej osobnostiach a literárnom živote na Slovensku. Stránka umožňuje prístup do internetového *Albumu slovenských spisovateľov*, ktorý poskytne študentom základné informácie o osobnostiach slovenskej literatúry, ich dielach a význame. Profily autorov obsahujú ich životopis, prehľad tvorby a jej charakteristiku, myšlienky a názory o autorovi.

http://www.lca.sk

Portál Literárnej a kultúrnej agentúry L.C.A. informuje o autoroch a knihách Vydavateľstva Bagala – L.C.A., ktoré sa venuje výhradne pôvodnej tvorbe. Predovšetkým sú to debutujúci a mladí autori.

http://www.mlade-leta.sk; http://www.spn.sk

Portál Vydavateľského domu Slovenské pedagogické nakladateľstvo a Mladé letá, spol. s r. o., vznikol spojením dvoch renomovaných vydavateľstiev. Slovenské pedagogické nakladateľstvo vydáva od roku 1920 učebnice a populárno-náučnú literatúru, slovníky, lexikóny a príručky pre študentov a širokú verejnosť, s dôrazom na kvalitu a odbornosť. Mladé letá vyše polstoročia vydávajú beletriu a umelecko-náučnú literatúru pre deti od predškolského veku po obdobie dospievania i knihy do rodinných knižníc.

S internetovými stránkami vydavateľstiev či literárnych agentúr možno na vyučovaní pracovať s cieľom, aby žiaci vyhľadali napr. informácie o aktuálnej produkcii vydavateľstva alebo informácie o konkrétnej knihe.

http://dent.ii.fmph.uniba.sk/~filit/fil/fil.html
FILOZOFICKÁ ENCYKLOPÉDIA FILIT
Sústava hypertextových a iných dokumentov a počítačových programov na podporu štúdia filozofie a výskumu v rámci nej. Používať ju možno samostatne alebo v spojení s inými hypertextovými encyklopédiami a hypertextovými dokumentmi, bežnými textami uloženými v knihách, poznámkach používateľa a pod. a ako nadstavbu nad textovými editormi a databázovými systémami. Výraz FILIT je skratka utvorená z názvu *Filozofická hypertextová encyklopédia na báze programu CREDIT*. (CREDIT je hypertextový systém, pomocou ktorého bol FILIT pôvodne vytvorený.) V školskej praxi možno s programom pracovať analogicky ako s knižnou encyklopédiou na poznávanie významu a obsahu pojmov, napr. pojem slovenčina s odkazmi: ABECEDA SLOVENSKÁ; BERNOLÁKOVCI; BERNOLÁKOVČINA; GRAMATIKA SLOVENČINY; JAZYK; LINGVISTIKA SLOVENSKÁ; PREKLADATELIA ZO SLOVENČINY DO ANGLIČTINY; SLOVÁCI; SLOVAKISTIKA; ŠTÚROVCI; ZOZNAM LITERATÚRY O SLOVENČINE.
http://www.eucebnice.cz/literatura/
ELEKTRONICKÁ UČEBNICE LITERATURY
Internetová stránka a multimédium ako ojedinelý vzdelávací projekt, ktorý je určený najmä stredoškolským študentom, učiteľom a školám. Možno ju využívať na hodinách literatúry, počas prípravy na maturitnú skúšku alebo pri prijímacích skúškach z literatúry. Tiež ju môžu využiť žiaci základných škôl alebo vysokoškolskí študenti filologických študijných programov. *Elektronická učebnice literatury* spĺňa Zoznam kľúčových kompetencií pre európsku vzdelanosť, ktorý vydala Európská únia pre svoje členské štáty. Na internete sú, žiaľ, voľne prístupné len ukážky z učebnice.
http://www.literatura.kvalitne.cz
LITERÁRNĚ-FILOSOFICKÁ ENCYKLOPEDIE
Encyklopédiu tvoria abecedne usporiadané heslá a profily autorov s textovými informáciami o ich literárnej tvorbe.
Okrem stránok odborných agentúr a vzdelávacích inštitúcií sú na internete prístupné pre žiakov a študentov stránky, ktorých obsah napĺňajú sami svojimi študentskými prácami a úlohami. Takými sú napr.:
http://www.referaty.sk
alebo „všetko, čo študent potrebuje“ je portál, ktorý oficiálne vznikol 1. októbra 2000. Od svojho vzniku sa projekt rýchlo rozvíjal a dostával do povedomia najmä študujúcej generácie. So svojou databázou 10 574 študijných materiálov je najväčším zdrojom referátov, ťahákov, životopisov, slohových útvarov, prác SOČ, vypracovaných maturitných otázok či obsahov diel v čitateľskom denníku. Ku každému referátu sú dostupné podrobné štatistiky a funkcie. Medzi tie najpoužívanejšie patria priama tlač referátu, ukladanie textu na disk vo formáte TXT a RTF, posielanie na e-mail, či diskusia, zoznam internetových stránok a galéria obrázkov súvisiacich s témou, alebo zoznam podobných referátov z databázy. K ľahšej orientácii medzi množstvom ponúkaných materiálov slúžia informácie o počte slov referátu, ktoré sú hneď prepočítané aj na približný počet strán, a možnosť známkovania referátov a teda hodnotenia ich kvality priamo návštevníkmi stránky. Portál zaznamenáva denne niekoľko tisíc návštevníkov, pričom počas „sezóny“ (uzatváranie známok, maturity) to býva aj viac ako 10 000 ľudí. Portál je najnavštevovanejším v oblasti vzdelávania na slovenskom internete (podľa www.naj.sk) a patrí medzi 30 najnavštevovanejších spomedzi všetkých internetových stránok na Slovensku.
http://www.studentske.sk
Portál ponúka rýchle textové stránky. Sekcia SLOVENSKÝ JAZYK obsahuje 5 podsekcií: ČITATEĽSKÝ DENNÍK – LITERATÚRA. MATURITNÉ TÉMY. GRAMATIKA – SLOH. BÁSNE – PRÓZA. RÔZNE. OSOBNOSTI – ŽIVOTOPISY...

Výpočtová technika, internet a elektronické didaktické prostriedky ponúkajú nové a efektívne metodické možnosti vo vyučovacom procese a komplementárne alternatívy autodidaxie. Sú použiteľné na všetkých stupňoch škôl, od základných po vysoké, v každej fáze vyučovacej hodiny (motivácia, expozícia, fixácia, diagnostika a hodnotenie). Testy napr. netreba vytlačiť na papier a ďalej rozmnožovať, netreba písať zadanie úloh na tabuľu, diktovať a opravovať diktáty, čo prináša značnú úsporu času. Na každej vyučovacej hodine učiteľ disponuje ihneď hodnotením všetkých žiakov (samozrejme v sieťovej verzii). Pri riešení úloh žiaci ihneď vidia svoju odpoveď a môžu ju porovnať so vzorovým riešením. Elektronické vzdelávacie programy umožňujú v krátkom čase vyskúšať väčšie množstvo žiakov a ich výsledky okamžite vyhodnotiť, čo je inými prostriedkami alebo formami náročnejšie (napr. pri prijímacích skúškach). V prípade, že učiteľ nemá výpočtovú techniku k dispozícii v triede, programy umožňujú tlač úloh na skúšanie žiakov alebo precvičovanie učiva bez výpočtovej techniky. Pre každého žiaka sa dá zostaviť odlišný test. Ani ten najdokonalejší učebný materiál však nedokáže suplovať osobno-osobnostný vzťah učiteľa k obsahu predmetu a človečenský prístup k žiakom s jeho živým a jedinečným rečovým prejavom.

Literatúra

Animovaný slovenský jazyk [CD-ROM]. Michal Kubík – LUMI, 2001.

Benko, Vladimír. 1998. *SLEX99 – Elektronický lexikón slovenského jazyka : Úvod*. Bratislava : Forma, s. r. o., 1998. PN F00398

Dolník, Juraj. 1999. *Základy lingvistiky*. Bratislava : Stimul – Centrum informatiky a vzdelávania FF UK, 1999. 228 s. ISBN 80-85697-95-5

Katuščák, Dušan – Matthaeidesová, Marta – Nováková, Marta. 1998. *Informačná výchova : Terminologický a výkladový slovník*. Bratislava : Slovenské pedagogické nakladateľstvo, 1998. 376. ISBN 80-08-02818-1

Mistrík, Jozef. 1997. *Štylistika*. 3., upravené vyd. Bratislava : Slovenské pedagogické nakladateľstvo, 1997. 600 s. ISBN 80-08-02529-8

Palenčárová, Jana – Kesselová, Jana – Kupcová, Jana. 2003. *Učíme slovenčinu komunikačne a zážitkovo*. Bratislava : Slovenské pedagogické nakladateľstvo, 2003. 224 s. ISBN 80-10-00328-X

SLEX99 – Elektronický lexikón slovenského jazyka. Bratislava : Forma, s. r. o., 1998. PN F00398

Učebné osnovy SLOVENSKÝ JAZYK A LITERATÚRA pre 5. až 9. ročník základnej školy. Schválilo Ministerstvo školstva Slovenskej republiky dňa 3. apríla 1997 výmerom č. 1640/97-151 s platnosťou od 1. septembra 1997. Bratislava : MEDIA TRADE, spol. s r. o. – Slovenské pedagogické nakladateľstvo, 1997. 48 s. ISBN 80-08-02659-6

Zvukové diktáty zo slovenského jazyka [CD-ROM]. Michal Kubík – LUMI, 2002.

http://dent.ii.fmph.uniba.sk/~filit/fil/fil.html
http://korpus.juls.savba.sk
http://www.books.sk
http://www.eucebnice.cz/literatura
http://www.infovek.sk/predmety/slovencina
http://www.juls.savba.sk
http://www.lca.sk
http://www.litcentrum.sk
http://www.literatura.kvalitne.cz
http://www.lumi.sk
http://www.mlade-leta.sk
http://www.naj.sk
http://www.referaty.sk
http://www.regino.sk
http://www.spn.sk
http://www.studentske.sk

Obsahová a procesuálna problematika didaktiky slovenského jazyka a slohu

LÝDIA JANÁKOVÁ

1. Predmet a vedný základ didaktiky slovenského jazyka a slohu

Didaktika slovenského jazyka a slohu má v systéme vysokoškolskej prípravy budúcich učiteľov významné miesto. Poslaním tejto najmladšej vednej disciplíny je oboznámiť študentov učiteľstva s najnovšími poznatkami z oblasti teórie vyučovania tohto predmetu a pripraviť ich po obsahovej, procesuálnej stránke na pedagogickú prax.

Jeden z problémov je nedostatočné a rôznorodé teoretické chápanie a vysvetľovanie predmetu didaktiky slovenského jazyka a slohu a jej vedného základu, ktoré vyplýva zo zložitosti obsahu vzdelávania a procesu vyučovania a učenia.

Didaktika slovenského jazyka a slohu (alebo tiež teória vyučovania jazyka a slohu) patrí medzi pedagogické odvetvia, do skupiny odborových didaktík.

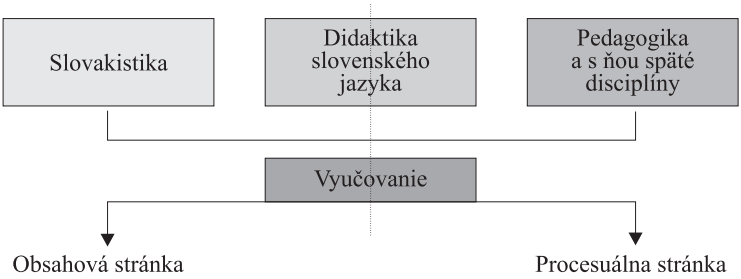
Predmetom skúmania odborových didaktík sú výchovno-vzdelávacie aspekty príslušných oborov ľudskej činnosti z hľadiska transformácie (prenosu) ich obsahov do výchovno-vzdelávacieho procesu.

V prípade didaktiky slovenského jazyka a slohu je príslušný odbor ľudskej činnosti dosť zložitý a obtiažne ohraničiteľný. Za základ (jadro) tohto systému je tradične považovaný jazyk. Súčasný jazyk zahŕňa do svojho obsahu celú oblasť ľudskej komunikácie, ktorá tvorí základ dnešného komunikačného vyučovania slovenského jazyka a slohu. Literárna komunikácia má v systéme ľudskej komunikácie svoje špecifické miesto, zahrňuje stále väčšiu oblasť estetického a etického poznávania a hodnotenia, rozvoja kritického myslenia.

Predmetom skúmania didaktiky slovenského jazyka a slohu je obsah vzdelávania, rozumieme tým čo sa má žiak naučiť zo slovenského jazyka a slohu (čiže čo má učiteľ učiť) a proces vyučovania a učenia. Do procesu zahŕňame metódy, zásady, organizáciu a organizačné formy vyučovania, ale aj prostriedky využívané vo vyučovaní a pod. (Čiže ako má učiteľ učiť a čo treba pri tom rešpektovať). Patria sem aj otázky interakcie (vzťahu) medzi učiteľom a žiakom, problematika učenia (jeho podmienky, zákony, druhy).

Takýmto vymedzením predmetu sa dostáva didaktika slovenského jazyka a slohu do súvislosti s inými vednými disciplínami, čerpá z ich poznatkov, metód a cieľov.

Didaktika slovenského jazyka a slohu je v chápaní V. Betákovej – Ž. Tarcalovej (1984, s. 9) hraničná vedná disciplína. Stojí na rozhraní vedného odboru, ktorý skúma vyučovací proces v slovenskom jazyku a súčasne využíva poznatky pedagogických a psychologických disciplín.



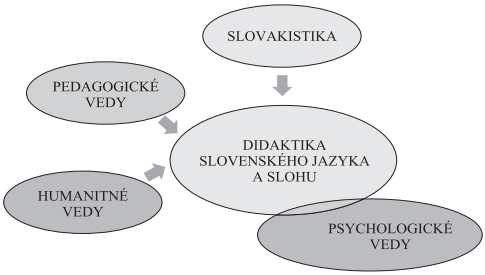
J. Kupcová (2003, s. 8) uvažuje skôr o prieniku jazykovedných poznatkov do vyučovacieho procesu pri rešpektovaní pedagogických a psychologických zákonitostí.

E. Vyskočilová - D. Dvořák (In: Školní didaktika, 2002, s. 35) poukazujú na skutočnosť, že odborové didaktiky sú interdisciplinárne vedy, ktoré integrujú vedy o vzdelávaní a príslušný vedný odbor. Skúmajú nielen procesy učenia a vyučovania určitého predmetu (v našom prípade slovenského jazyka a slohu), ale i procesy vytvárania vedomostí príslušného odboru a ich úlohu a „život“ v spoločnosti.

Z toho vyplýva, že pre didaktiku slovenského jazyka a slohu sú zdrojom nasledovné vedné disciplíny:

a) slovakistika,
b) pedagogické vedy,
c) psychologické vedy,
d) humanitné, spoločenské a prírodovedné vedy.

Didaktika slovenského jazyka a slohu sa s nimi neprekrýva. Prijíma z nich určité prvky, vytvára nasledovnú osobitnú štruktúru integrácie a v prípade psychológie prelínania (skúma ako vyučovanie pôsobí na vývin osobnosti žiaka).



Obsahová stránka didaktiky slovenského jazyka a slohu vychádza zo slovakistiky.

a) Slovakistika ako vedný odbor zaoberajúci sa slovenským jazykom, literatúrou a históriou vytvára jadro obsahu vzdelávania. Študent v obsahu už by mal stavať na preberaných poznatkoch s fonetiky a fonológie, morfológie, lexikológie, syntaxe a štylistiky. Pritom však má problémy s ich didaktickou transformáciou. J. Kupcová (2003, s. 7) definuje tento pojem ako súbor činností, ktorými sa z vedného odboru jazykoveda vytvára náplň školského predmetu. Nezanedbateľná je skutočnosť, že v štúdiu poslucháčov absentujú poznatky zo sociolingvistiky, psycholingvistiky, ktoré zasadzujú vyučovanie jazyka do komunikačno-pragmatického rámca. Týka sa to aj jazykovej kultúry, kde dochádza k neustálemu vzájomnému ovplyvňovaniu jej jednotlivých súčastí, k ich prelínaniu a prekrývaniu. Pojem jazykovej kultúry zahrňuje široký komplex otázok súvisiacich s jazykovou teóriou i praxou. V oblasti jazykovej teórie sú závažné otázky súčasného úzu, normy a kodifikácie jazykových javov. Podľa J. Mistríka (1983, s. 268) teória jazykovej kultúry v súčasnosti súvisí s hľadaním a určovaním pružnej, modernej, vývinu schopnej a pritom zreteľne vyhranenej jazykovej normy a jej vzťahu k permanentne sa meniacemu úzu i k nevyhnutnej kodifikácii. Analogicky, ako existujú a platia prijateľné zásady, pružné normy pre život spoločnosti, tak musia existovať a platiť prijateľné zásady a pružné normy pre fungovanie jazyka v spoločnosti.

Procesuálnu stránku vyučovania ovplyvňujú pedagogické, psychologické, humanitné, spoločenské a prírodovedné vedy.

b) Pedagogika spoluvytvára jadro so zameraním na výchovné ciele a zásady vzdelávania, pretože má pôsobiť a pôsobí na rozvoj osobnosti žiaka. Čerpá zo všeobecnej didaktiky, histórie pedagogiky a školstva. Inšpiratívna je aj porovnávacia pedagogika (systémy výchovy a vzdelávania v iných krajinách, metódy a formy práce v školách). Metodológia pedagogiky poskytuje zasa rôzne výskumné metódy, ktorými skúma rôzne didaktické javy.

Veľmi úzky je vzťah didaktiky a teórie výchovy – tá skúma pôsobenie na jedinca z výchovného hľadiska. Obe disciplíny majú viaceré spoločné metódy, zásady, formy a pod., lenže didaktika sa orientuje na vzdelávaciu stránku, kým teória výchovy na výchovnú stránku. Toto rozdelenie má význam z hľadiska vedeckého skúmania javov, z hľadiska rozpracúvania samotnej vedy a pod. V konkrétnej praxi je však nutné komplexné pôsobenie, čo je vyjadrené aj v pojme výchovno-vzdelávací proces. (Petlák, 1997, s. 23)

c) Psychologické disciplíny – všeobecná, vývinová, pedagogická, ale aj ďalšie – poskytujú didaktike základ pre riešenie mnohých otázok. Všeobecná psychológia opisuje psychické poznávacie procesy, vývinová a pedagogická zas primeranosť učiva, primeranosť metód práce učiteľa a pod. Pedagogická psychológia osvetľuje procesy učenia. Nevyhnutné sú poznatky z psychológie tvorivosti. Vývinová psychológia poukazuje na zvláštnosti detí rôzneho veku. Fungovanie skupiny – triedy a vzťahu učiteľ – žiak, sleduje sociálna psychológia. Pre didaktiku je zvlášť dôležitá psychológia hry, ktorá vysvetľuje podstatu a fungovanie jej prostriedkov a metód. Psychológia zároveň čerpá z didaktiky, pretože skúma ako vyučovanie pôsobí na vývin osobnosti žiaka.

d) Humanitné vedy v širšom slova zmysle sa tiež využívajú v didaktike slovenského jazyka a slohu. Poznávanie sveta, človeka, spoločnosti a seba samého poskytujú poznatky sociológie a histórie, politológie, etnografie, a kultúrnej antropológie, filozofie, etiky a estetiky. Vedy o človeku a spoločnosti v najširšom slova zmysle, poskytujú didaktike výchovne bohatý, prakticky nekonečný materiál k poznávaniu, experimentácii a osvojovaniu. Gnozeológia, poskytuje didaktike organizovaný a usmerňovaný teoretický základ. Sociológia a jej poznatky sa využívajú (keďže škola a trieda sú tiež sociálne skupiny), na formovanie kolektívu, vzťahy medzi žiakmi v triede, v škole, vytváranie skupín pri skupinovom vyučovaní, poverovanie žiakov rôznymi úlohami atď.

Kybernetika sa zaoberá všeobecnými princípmi riadenia a prenosu informácií o strojoch a živých organizmoch. Dnes využitím poznatkov kybernetiky, vyučovanie chápeme ako vzájomné pôsobenie učiteľa a žiakov. Učiteľ doceňuje a rešpektuje spätnú väzbu (prejavy a činnosť žiakov), na základe ktorej upravuje svoj prístup k žiakom. Kybernetiku využíva didaktika pri programovom vyučovaní.

Logika (veda o formách správneho myslenia), sa zaoberá formálnou stránkou a vývinom poznávacích postupov uskutočňovaných myslením a vyjadrovaných v danom jazyku. Pojmy, súdy, úsudky, zovšeobecnenia – sú základnou požiadavkou pre prácu každého učiteľa. Každá vyučovacia hodina, všetka činnosti učiteľa musí mať logické stanovisko vedúce k pochopeniu poznávacej skutočnosti žiakmi.

Hygienu uplatňuje didaktika vo svojej teórii a praxi vyučovania – osvetlenie tried a dopad svetla, farba tabule, výška stoličiek a lavíc, teplota v triede, sedenie žiakov atď. Všetko toto významne ovplyvňuje priebeh vyučovania.

Psychohygiena sleduje zase duševnú hygienu žiakov – správne zostavený rozvrh hodín, počet hodín v dni, relaxácia v rámci vyučovacej hodiny a pod.

Nedostatočné zvládnutie základných a súčasných vedomostí z týchto odborov spôsobuje, že študent ich nedokáže integrovať a aplikovať na seminároch z didaktiky slovenského jazyka a slohu. Integrácia a aplikácia vedomostí z vedných odborov je stav ideálny. Však k realite neprispievajú nasledovné závažné fakty.

V súčasnosti sa rozsah didaktiky slovenského jazyka a slohu zúžil na našej fakulte z dvoch semestrov do jedného (t. j. trinásť stretnutí za semester). Prax poslucháčov prebieha súbežne v semestri, keď sa ešte len postupne oboznamujú s obsahovou a procesuálnou stránkou vyučovania slovenského jazyka a slohu. Prípravy na vyučovacie hodiny počas praxe poslucháčom robia problémy. Teória sa podáva v systéme a poslucháč nestíha súbežne aplikovať vedomosti na praktický výcvik vo vyučovaní slovenského jazyka a slohu v jednotlivých ročníkoch ZŠ.

V dôsledku tejto skutočnosti poslucháč ešte nemá hlboké vedomosti svojho predmetu, jeho vnútornej logiky, neovláda metódy komunikačno-poznávacieho vyučovania slovenského jazyka a slohu. Nemá ani vlastné skúsenosti z takéhoto vyučovania, pretože sa neuplatňovali počas jeho školskej dochádzky. Nevie ako vyučovať svoj predmet, nepozná typické problémy s ktorými žiaci prichádzajú do školy. Často nepozná a nevyužíva rôzne metódy, pomôcky a didaktické prostriedky. Nemá prehľad o učebniciach, pracovných zošitoch, ktoré sú na trhu k dispozícii, nevie o ich prednostiach a nevýhodách, o možnostiach ich využitia.

Poslucháč nevie, aké ťažkosti môžu mať žiaci a ako na ne reagovať. Jeho repertoár didaktických prostriedkov mu neumožňuje využívať viac alternatívnych metód práce. Využíva len základnú metódu výkladu, ktorý nie je systematický a nedokáže v ňom uplatniť didaktickú transformáciu. Žiaci sú oboznamovaní s pojmami a princípmi ako ich vykladá veda. Dnešné vyučovanie sa zakladá na samostatnosti, na maximálnom využití poznávacích činností žiakov. *Vtedy býva vysvetľovanie vedľajšou vyučovacou metódou.* Učiteľ vysvetľuje učebnú látku tak, aby sa na objavovaní dosiaľ neznámeho javu aktívne zúčastňovali všetci žiaci. Rozvíja poznávanie myslením, aby žiaci uplatňovali myšlienkové operácie. Zároveň poslucháč nepozná rôzne induktívne postupy problémového, projektového, integrovaného vyučovania. Nedokáže prostredníctvom komunikačno-poznávacieho vyučovania slovenského jazyka a slohu rozvíjať schopnosť žiakov analyticky a kriticky myslieť, neučí ich klásť otázky a nachádzať viac ako jedno riešenie problému. Nenaučí deti nachádzať viac ako jedno riešenie problému, pokiaľ alternatívne riešenia existujú, porovnávať ich a hodnotiť.

2. Nerovnováha obsahovej a procesuálnej stránky vyučovania slovenského jazyka a slohu

V praxi sa stretávame s nerovnováhou medzi obsahovou a procesuálnou stránkou vyučovania slovenského jazyka a slohu. Prejavuje sa nasledovne:

1) motivácia nevychádza zo skúseností a poznatkov žiaka,
2) motivácia nesúvisí s učivom,
3) v prevahe motivácie na úkor vysvetľovania a fixácie učiva,
4) v absencii motivácie,
5) žiakom chýba vnútorná motivácia k učeniu,
   - výklad je hlavná metóda nezakladá sa na samostatnosti a maximálnom využití poznávacích činností žiakov,
   - na objavovaní učiva sa aktívne nezúčastňujú všetci žiaci,
   - neefektívne využívanie vyučovacieho času,
   - sústredenie na splnenie učebných cieľov na úkor pochopenia učiva všetkými žiakmi,
   - sústredenie na priestupky a prejavy nežiadúceho správania žiakov na úkor splnenia učebných cieľov,
   - nevyužívanie aktivity žiakov pre vyučovanie spolužiakov,
   - neschopnosť rozoznať, využívať a riadiť druhy učenia a ďalších psychologických a sociálnych procesov,
   - neefektívny spôsob hodnotenia práce jednotlivcov a celej triedy,
   - nedostatočné využívanie formatívneho, neznámkovaného hodnotenia,
   - žiakom sa nedáva príležitosť hodnotiť sám seba a zodpovedať za svoju prácu, jej kontrolu a výsledky.

Vzhľadom na túto problematiku poskytujeme prierez didaktickými modelmi, ktoré sú obrazom hľadania didaktických ciest, približujúcich sa čo najviac k dieťaťu. Prezentoval ho holandský didaktik Kees Verhage (2000, s. 154) v rámci projektu Škola ZMENA (slovensko-holandské vzdelávanie učiteľov). Na projekte participovali PF UK Nitra, PF UMB Banská Bystrica a HOGESCHOOL HELICON Zeist a jeho výsledky boli spätne overované a potvrdzované v praxi našich základných škôl.
K. Verhage popisuje didaktiku ako časť pedagogiky, ktorá sa zaoberá prenosom vedomostí a schopností. Didaktiku umiestňuje medzi dieťa, ktoré treba vzdelávať a medzi vedomosti a schopnosti, ktoré musia byť prenesené z kultúry (zo súhrnných materiálnych a duchovných hodnôt ľudstva).

vedomosti a schopnosti ← DIDAKTIKA → dieťa

Autor sleduje na piatich didaktických modeloch *mechanický, štrukturalistický, empirický, realistický, metamorfózny,* na čo kladie didaktika dôraz: či na oblasť vedomostí a schopností alebo na dieťa. Sleduje, či sa učiteľ prikláňa k učebnej látke alebo k dieťaťu, či vychádza z učebnej látky alebo z dieťaťa.

2.1. Mechanický model didaktiky

Tradičná didaktika vychádza z vedomostí, inštrukcií, čim žiakom ponecháva málo slobody a vlastnej iniciatívy. Tento mechanický model didaktiky sa snaží u detí zaviesť pevné modely myslenia, ktorými vzniká vedomosť. Jej základná metodika je:

ukázať → napodobniť → cvičiť

Vlastná iniciatíva dieťaťa je malá, didaktika určuje spojenia a formuluje názory. Pri realizácii tohto modelu prebieha predovšetkým inštruktáž: keď to urobíš takto a takto, nemôže sa nič pokaziť. Dá sa povedať, že učiteľ sa stavia na stranu vedomostí a tým je dieťa donútené osvojiť si názory učiteľa, nie je viac slobodné. Vzniká pritom určitá hierarchia v poradí:

vedomosť → učiteľ → žiak

Tento model možno začleniť do dogmatického vyučovania. Jeho základom bolo mechanické, pamäťové učenie sa – dril. Dominantnú pozíciu na vyučovacej hodine mal učiteľ, ktorý direktívnym spôsobom žiakom určoval čo je želané – neželané, čo je a čo nie je dobré, čo je – nie je pravda a pod. Základným prostriedkom výučby bolo slovo. Vyučovací proces bol realizovaný bez kontaktu s realitou, mal verbálnu, abstraktnú povahu.
Je samozrejmé, že žiaci sa dokážu učiť a naučiť učivo aj pri uplatňovaní mechanického modelu v procese výučby. Platí to najmä pre nadané deti a deti s dobrou pamäťou, ale tie sa vždy učia dobre. Problém nastane až vtedy, keď treba niečo naučiť slabších žiakov. Ten spočíva v tom, že všetko to, čo sa čerpá len z roviny vedeckých vedomostí, slabší žiaci si nedokážu dosť dobre integrovať medzi svoje už osvojené poznatky. Všetky vnemy zostávajú v rovine jednotlivých skúseností, ktoré nemajú žiadnu súvislosť s tým, prečo ich potrebujeme vedieť. V mechanickom modeli išlo o viac menej jednostrannú komunikáciu. Naznačuje ju schéma:

ODOVZDÁVANIE poznatkov → OSVOJOVANIE poznatkov → REPRODUKCIA poznatkov

Výklad → Zapamätanie → kontrola

Z druhov učenia prevažuje verbálne (pamäťové) učenie. Často ešte má v praxi široké uplatnenie, pretože učiteľom sa páči pozícia reprezentanta poznatkov.

2.2. Štrukturalistický model didaktiky

V 50-tych rokoch minulého storočia bola mechanická didaktika v Holandsku považovaná za zastaralú. Hľadali sa možnosti ako dieťa viac zapojiť do vyučovacieho procesu. Tento štrukturalistický model približujúci sa viac k deťom si kladie otázku: ako učiť, aby učivo pre deti bolo čo najzrozumiteľnejšie. Vychádza sa pritom zo štruktúr, ktoré umožnia deťom vypracovať štandardizované riešenie. Hľadali sa didaktické formy, ktoré približovali vedomosti na konkrétnejšej rovine. Oblasť odovzdávania vedomostí bola štruktúrovaná tak, že vznikli logickejšie kroky učenia. Vychádza sa z konkrétneho materiálu alebo obrazu, ale neskoršie riešenia sú priamym zobrazením štruktúr, ktoré sa zavádzali na začiatku. Názorný materiál neponúka deťom poznateľné zážitky z detského sveta, ale len intelektuálne zafarbené zavedenie problematiky, ktoré vychádza zo zákonitostí učebnej látky. Ináč povedané, učebná látka sa zjednodušuje dovtedy, kým deti nedokážu ľahko vstúpiť do štruktúr v oblasti vedomostí.

Oba uvedené modely vychádzajú z učebnej látky (teda z obsahu) a pokúšajú sa ju deťom vo väčšej alebo menšej miere objasniť. Až v 60-tych a 70-tych rokoch minulého storočia v Holandsku upustili od tohto východiskového bodu. Didaktika sa pýta, ako vlastne dieťa prežíva učebnú látku. Prístup, ktorý z toho vyplýva vedie k empirickému modelu, ktorý je opäť reakciou na štrukturalistický model.

2.3. Empirický model didaktiky

Pokúša sa vychádzať skutočne z detského sveta skúseností. Východiskovým bodom už nie je učebná látka, ale motivácia samotných detí. Pre to, čo sa majú deti naučiť, hľadá učiteľ určitý kontext, z ktorého bude učebná látka vychádzať. Zážitkový svet dieťaťa sa stáva východiskom. Dochádza k priamemu spojeniu s kontextom do ktorého sa zasadzuje učebná látka s konečnou aplikáciou vedomostí. V tomto modeli chýba ešte medzikrok medzi kontextom a aplikáciou vedomostí. Tým sa opäť upiera dieťaťu možnosť zažiť proces, v ktorom samo objavuje vedomosti, pretože vychádza zo zobrazujúcej abstrakcie.

2.4. Realistický model didaktiky

V modernej didaktike sa hovorí o rekonštrukcii, keď sa naznačuje, ako deti integrujú nové vedomosti do svojich predvedomostí. Realistická didaktika vychádza z určitého kontextu. Východiskom je svet skúseností detí, kde sú už k dispozícii podvedomé skúsenosti (predvedomosti). Podľa Leviho (1980, s. 23) podvedomie je to, čo v danej chvíli prebieha v mozgu, ale nedáva o sebe vedieť). Predvedomosti používajú deti na to, aby samé z vlastnej skúsenosti skúmali veľký celok novej učebnej oblasti. Vďaka tomu objavia z analýzy vychádzajúce jednotlivosti, ktoré sa stávajú základom novej rekonštrukcie prítomných predvedomostí na nový pojem. Predvedomosť je často konkrétne obrazná. Ak sa z nej ponúka istý problém, potom ho vie dieťa v tejto obrazovo-konkrétnej rovine samé zvládnuť. Takto vznikajú špecifické modely riešenia problému. Východiskovým bodom je analýza, pri ktorej dieťa skúma celok za pomoci vlastných predvedomostí, pričom učiteľ sprevádza žiaka smerom ku syntéze, vedie k všeobecnému modelu. V praxi je sprevádzanie žiaka veľmi podstatné.

Z uvedených didaktických modelov vyplýva, že didaktika hľadá cesty, aby sa viac priblížila dieťaťu. Zážitkový svet detí je pritom východiskovým bodom. Deti sú motivované detským kontextom (hra, spev, pohyb, opakovanie, skúsenosti).

Ak chce didaktika skutočne čerpať z pedagogiky a psychológie, potom je dôležité uvažovať v akom vzťahu je dieťa k vedomostiam a schopnostiam. Pritom si škola musí uvedomiť, že dieťa už v predškolskom období dosahuje pozoruhodné učebné výkony „didaktikou“, ktorú viditeľne uplatňuje samotné dieťa. V nej sa dá predpokladať, že deti si z prírody (súhrn všet-

kých vecí a javov, ktoré nevznikli zámernou ľudskou činnosťou) berú schopnosti, ktoré sú pre učenie dôležité. Nimi dieťa čerpá z prirodzených prameňov „univerzálnych vedomostí“. Takto sa v rannom detstve položí základ pre syntax jazyka, pre spontánne sčitovanie a delenie, zákonitosti hudby, či univerzálny jazyk obrazov – kreslenie. Skúsenosti s učením, ktoré dieťa takto nadobudne, dávajú mu do veľkej miery voľnosť: dieťa podľa vlastných skúseností hodnotí svet, ktorý je inšpiračný zdroj jeho rečového prejavu.

Priamy styk s realitou, hlavne s najbližším prostredím ovplyvňuje psychiku dieťaťa, prebúdza predstavy a city k aktívnej činnosti. Rečový prejav je výsledkom vyrovnania sa indivídua so svetom. Je prejavom celej osobnosti, nielen úzkej zložky psychiky. Uplatňuje sa v ňom emocionálne a racionálne poznávanie a logické myslenie.

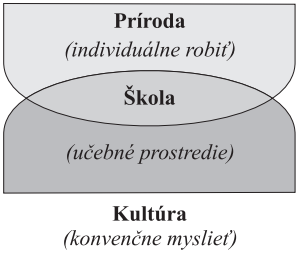
Medzi nástroje, ktoré dieťa využíva pri tomto skúsenostnom učebnom procese patrí:

- fantázia a obrazotvornosť,
- hranie sa,
- zmysel pre umenie,
- zvedavosť,
- konkrétne konanie,
- individuálne kvality.

Oproti prírode stojí kultúra (súhrn materiálnych a duchovných hodnôt ľudstva), v ktorej je zakotvená práve konvencia (ustálený spôsob), neosobné, verejné vedomosti. Práve tu dieťa nie je slobodné, musí sa prispôsobiť konvencii.

Dôležité nástroje kultúry tvoria:

- inteligencia a predstavivosť,
- strategické myslenie,
- triezvosť,
- poslušnosť,
- mentálne konanie,
- všeobecné kvality.



Z uvedeného nákresu vyplýva, že škola by mala byť takým učebným prostredím, kde sa učenie stáva aktivitou, pri ktorej si dieťa môže rozvíjať svoje vrodené schopnosti, pomocou nich nájde cieľ kultúry - vedomosti. Dieťa si musí rozvíjať také schopnosti, ktoré sú v kultúre podmienkami pre každodenný alebo pracovný život. Jadro učenia pritom tvorí vlastné pochopenie a vlastná stratégia učenia, ktoré sú sprostredkovateľom medzi prírodou a kultúrou.

Medzi týmito dvoma oblasťami dochádza k metamorfóze (vývojovým zmenám): vlastné prirodzené schopnosti dieťaťa sa menia na nástroj, použiteľný v kultúrnom prostredí, neosobné kultúrne vedomosti sa menia na osobné vedomosti a schopnosti dieťaťa.

2.5. Metamorfózny model didaktiky

Pozorovanie malého dieťaťa nás učí, že všetko na svete má pre neho určitú príťažlivú silu. V predškolskom veku sa dieťa ešte dokáže značne autonómne učiť. Pri tomto autonómnom procese dieťa používa spôsoby spoznávania, ktoré mu poskytujú jeho skúsenosti. Tie sa dajú využiť aj v didaktickom procese a sú to: *hra, spev, rytmus, pohyb a opakovanie*. Vďaka tomu môže dieťa zaradiť novozískané skúsenosti medzi predchádzajúce poznatky.

V hre, vychádzajúc z rytmu a pohybu, môže dieťa samé reflektovať svoje skúsenosti a tieto zaradiť do svojich detských predvedomostí. V procese takéhoto učenia je dieťa ešte slobodné. Je dôležité, že pri učení deti môžu túto slobodu prežívať trvalo. Pokiaľ sa budú cítiť neslobodné, stáva sa všetko učenie mechanickým. Potom si ľahko vytvoria averziu voči určitým pred-

metom: „Nemám rád gramatiku, veď ju predsa neviem!“ Metamorfózny model dáva možnosť zachovať slobodu dieťaťa, vychádza z dieťaťa.

Vychádzať z dieťaťa znamená niečo viac ako len preloženie učebnej látky do detských pojmov alebo rozdelenie celku konvenčných vedomostí do pochopiteľných krokov. Pre dieťa je dôležité, aby učebný proces vychádzal z jeho vlastných „prirodzených“ skúseností. K tomu musia byť splnené určité učebné podmienky. Tie platia vlastne pre každú situáciu, v ktorej si človek osvojuje niečo, čo mu je „cudzie“.

Kees Verhage (2000, s. 156) učenie v metamorfóznom modeli charakterizuje pomocou nasledovných krokov:

1. vnímanie učebnej látky	-	dieťa sa musí s učebnou látkou stretnúť tak, aby sa prebudila jeho prirodzená učebná aktivita a preto musí byť učebná látka vložená do jasného a zreteľného súvisu, kontextu,
2. spojenie sa s učebnou látkou	-	na základe napínavých otázok učiteľa, dieťa musí pocítiť skutočnú potrebu riešiť dané situácie, využívajúc pritom fantáziu,
3. spracovanie učebnej látky	-	dieťa rozvíja vlastné stratégie riešenia,
4. individualizácia	-	dieťa aplikuje vlastné stratégie riešenia,
5. cvičenie	-	dieťa na základe kladenia rozličných priamych otázok sa učí pohybovať v oblasti vedomostí,
6. rozšírenie stratégií	-	dieťa rozvíja všeobecné stratégie riešenia,
7. kreatívna, tvorivá práca	-	dieťa môže získané vedomosti voľne aplikovať a využívať ich ako základ pre nový učebný proces.

Tento učebný proces nie je žiadny mechanizmus, ale autentický proces, ktorý sa prostredníctvom učiteľa dáva do pohybu. Pritom sa učiteľ nenachádza v hierarchickom vzťahu „vševediaceho“ voči dieťaťu ako „nevediacemu“. To totiž často odoberá dieťaťu odvahu: ak si myslí, že sa niečo naučilo, učiteľ alebo učebnica uvedie vždy niečo, čo dieťa predsa len nevie. Ak učiteľ vovedie dieťa dovnútra problému učiva, pomôže tým žiakom usporiadať a zosystematizovať si svoje skúsenosti.

Uvedená analýza obsahovej a procesuálnej problematiky by mala v didaktike slovenského jazyka a slohu pomôcť realizovať sebariadenú výučbu, ktorú si žiak prevažne sám alebo s pomocou učiteľa projektuje, vyhodnocuje, analyzuje. Tým prispejeme k obnove humanizácie výchovy a vzdelávania na 1. stupni ZŠ.

Literatúra

- BETÁKOVÁ, Valéria – TARCALOVÁ, Želmíra. 1984. *Didaktika materinského jazyka.* Bratislava: SPN, 1984. 313 s.
- KALHOUS, Zdeněk – OBST, Oto a kolektív. 2002. *Školní didaktika.* Praha: Portál, 2002. 447 s.
- LEVI, Vladimír Ľvovič. 1980. *Umenie byť sám sebou.* Bratislava: Smena, 1980. 265 s.
- MISTRÍK, Jozef. 1983. *Moderná slovenčina.* Bratislava: SPN, 1983. 292 s.
- PALENČÁROVÁ, Jana – KESSELOVÁ, Jana – KUPCOVÁ, Jana. 2003. *Učíme slovenčinu komunikačne a zážitkovo.* Bratislava: SPN, 2003. 213 s.
- Petlák, Erich. 1997. *Všeobecná didaktika.* Bratislava: Iris, 1997. 270 s.
- VERHAGE, Kees. 2000. *Rovnováha medzi didaktikou a pedagogikou.* In: Zmena a inovácie školy a výchovy. Edit. PF UKF Nitra, PF UMB Banská Bystrica, HOGESCHOOL HELICON Zeist. Nitra: Garmound, 2000. s. 154 – 160.
- VERHAGE, KEES. 2000. *Komu patria oblaky?* In: Zmena a inovácia školy a výchovy. Edit. PF UKF Nitra, PF UMB Banská Bystrica, HOGESCHOOL HELICON Zeist. Nitra: Garmound, 2000. s. 161 – 167.

Text a učebnice slovenského jazyka

MARTIN ŠTREBA

Alfou i omegou súčasného vyučovania slovenského jazyka (a literatúry) na základných školách stáva sa tzv. komunikatívne vyučovanie resp. komunikatívna koncepcia vyučovania slovenského jazyka a literatúry. V zásade ide o koncept, keď sa konkrétnemu jazykovému javu priraďuje jeho funkčnosť v konkrétnej komunikačnej (životnej) situácii. Ambíciou súčasných učebníc pre základné školy je potvrdiť a rozvíjať túto koncepciu. Učebnice sú teda vystavané a pripravené práve na základe tejto koncepcie.

Druhým významným fenoménom, ktorý sa stáva jedným z nosných pilierov súčasných koncepcií vzdelávania a vyučovania je gramotnosť. Avšak gramotnosť chápaná nie úzko ako „schopnosť čítať a písať" ale gramotnosť chápaná omnoho širšie a v mnohých kultúrnych súvislostiach. S istým akceptovateľným zovšeobecnením a zjednodušením možno povedať, že gramotnosť sa teda chápe ako „schopnosť porozumieť kultúrnym symbolom vlastnej kultúrnej society". Ide teda o tzv. „funkčnú gramotnosť" *Hovorí sa teda o funkčnom, resp. sociálne relevantnom uplatňovaní čítania a písania v istom kultúrnom kontexte. Funkčná gramotnosť tiež býva vymedzovaná rôzne. Všeobecne povedané ide o „schopnosť efektívne sa zapájať a participovať na rozličných skupinových a spoločenských aktivitách, vyžadujúcich používanie gramotnosti (čítania, písania i počítania); ako aj o samostatné využívanie gramotnosti v prospech vlastného individuálneho rozvoja i rozvoja spoločnosti"* (UNESCO, 1978; in: Harris, Hodges, 1995, str. 90 citované podľa Zápotočná, 2004)

Ak sa teda zamýšľame nad komunikatívnosťou a gramotnosťou, môžeme povedať, že ide o koncepty a pojmy značne komplementárne. Ak z hľadiska komunikatívnosti hovoríme o nutnosti zasadiť jazykový jav do dajakého jemu prirodzeného existenčného prostredia, z hľadiska gramotnosti ide teda o schopnosť porozumieť takémuto javu v interakcii s jeho prostredím, resp. tomu, čo reprezentuje. Pri istom zovšeobecnení možno teda hovoriť o schopnosti porozumieť textu, tomu čo daný jazykový jav v texte reprezentuje. Text tu prirodzene chápeme široko – ako výsledok sociálnej (a kultúrnej) interakcie. Podľa môjho názoru je teda z pohľadu kooperácie gramotnosti a komunikatívnosti dôležité poukazovať na to, aký má konkrétny jazykový jav v texte (ako výsledok komunikácie) funkčnosť, akým médiom (a médiom čoho) sa daný jav v texte (komunikácii) stáva. Práve pre vyššie spomenuté skutočnosti si myslím, že text ako taký by mal byť v takejto koncepcii dominantným.

Dôležitým faktom je, že nie je možné oddeľovať slovenský jazyka od literárnej zložky predmetu, ako sa to často deje. Výchovu kompetentného čitateľa ako primárny a zároveň dominantný cieľ literárnej výchovy nie je možné realizovať oddelene od lingvistickej zložky predmetu, lepšie povedané jazykové vzdelávanie nemožno oddeľovať od literárneho; nemožno „rozumieť jazyku" a „nerozumieť textu". (Prax je zväčša taká, že literárna zložka ponúka literárnu teóriu, jazyková zas teóriu lingvistickú. K prieniku nedochádza zo zámerom rozvíjať kultúrnu gramotnosť, ale selektovane poukázať v literárnom texte na prítomnosť istého jazykového javu - napr. poukáže sa na písanie veľkých písmen v texte – osvojuje sa síce lingvistický jav, problém, ale nie jeho funkčnosť, teda základný pilier komunikačnej koncepcie) Dôsledkom takejto selekcie je, že sa jazykové vzdelávanie realizuje izolovane od svojho živého prostredia, osvojuje sa jazyk ako lingvistický systém, a nie ako nástroj komunikácie. Práve takejto neprirodzenej selekcii by mohol pomôcť väčší dôraz na textovú zložku. Cieľom by mala byť výchova kompetentného používateľa jazyka, nie poznanie jazyka v jeho teoretickej podstate.

Ak vravíme o súčasných učebniciach slovenského jazyka pre základné školy ako o učebni-

ciach založených na základe komunikatívneho prístupu ku koncepcii vyučovania musíme konštatovať, že najväčší prínos z hľadiska práce s textom (aj ale nielen umeleckým) znamená veľké množstvo zozbieraného, pripraveného živého textového materiálu, tzn. materiálu plného živého jazyka, vychádzajúceho viac-menej z bežných a reálnych životných (komunikačných) situácií (aj veľmi primeraného vekovým a iným osobitostiam žiaka- akceptovateľné hovorové výrazy, autentická štylizácia, štylisticky príznakové slová, primeraný výber lexikálnych jednotiek). Prítomné pôvodné texty preto nepôsobia sterilne, ale práve naopakpôsobia autenticky. Práve sterilita textov (často ideologicky zaťažená) bola príznačnou pre staršie učebnice slovenského jazyka. Veľkú väčšinu tvoria práve pôvodné texty, účelovo štylizované práve pre konkrétny tematický celok a na tento úvodný alebo východiskový text následne nadväzuje séria cvičení.
Ďalšou skupinou textov prítomných v súčasných učebniciach sú autorské beletristické texty renomovaných slovenských autorov (Mitana, Stoličný, Mináč, Kuchta a i.) intenčne upravené práve z hľadiska preberaného jazykového javu, jazykovej problematiky. Myslím, že z hľadiska rozvoja čitateľskej kompetencie (ako som povedal – neoddeliteľnej od kompetencie primerane používať jazyk) sú najmä tieto texty nezastupiteľné, pretože práve tieto (beletristické) texty používajú jazyk vo všetkých svojich (významových, štylistických, kultúrno-sociálnych...) rovinách (nie sú tým primárne myslené roviny jazyka ako systému, ale skôr roviny jazyka ako kultúrneho, sociálneho a komunikačného fenoménu) a práve takéto kompetentné používanie jazyka (a teda „porozumenie“ jazyku) by malo byť cieľom školského vzdelávania.
Ako som už uviedol vyššie, texty v učebniciach slúžia ako východisko k aktuálnemu tematickému textu. Text sám osebe teda nefunguje v učebnici ako predmet skúmania, ale ako „objekt“ poskytujúci dostatočné množstvo „materiálu“, ktoré je následne na hodine podrobené lingvistickému skúmaniu. V konečnom dôsledku teda dochádza paradoxne (nazerané cez optiku komunikačnej koncepcie vyučovania slovenského jazyka) k vytrhnutiu jazykového javu z priestoru jeho existencie.
Diskutabilnými sa javia niektoré texty, ktorých výber zdá sa byť ideologicky mierne zaťaženým (napr. Mináčov text podporuje skôr planý patriotizmus ako skutočné odpatetizované vlastenectvo – hoci sám zdanlivo proti nemu brojí, ale napr. aj Štúrove texty sú myslím pre tento vek a aj účel nevhodné- podobné „oslavy slovenčiny“ pôsobia skôr kontraproduktívne- vo vekovej kategórii, pre ktorú sú dané učebnice určené).
Azda by nebolo na škodu pouvažovať nad možnosťou koncipovať texty v spomínaných učebniciach viac príbehovo, príbeh ako prirodzená oblasť čitateľského záujmu dieťaťa (aj adolescenta) absentuje. V učebniciach cudzích jazykov je častokrát príbeh dominantným a samotné úvodné texty jednotlivých kapitol sú epizódami uzavretého a postupne sa rozvíjajúceho príbehu (častokrát presahuje rozsah jedného ročníka). Takáto „drobnosť“ výrazne prispieva k atraktivite učebnice.
V globále teda texty v súčasných učebniciach slovenského jazyka pôsobia živo a autenticky, ich najväčším nedostatkom je ale, text tu slúži iba ako „zásobáreň“ lingvisticky skúmateľného materiálu. Možno to azda pripodobniť k pohľadu na les ako len na „zásobáreň“ dreva.

Literatúra

Zápotočná, O.: *Kultúrna gramotnosť v sociálnopsychologických súvislostiach.* Bratislava: Album, 2004.

Vplyv nárečia na pravopis na začiatku 21. storočia

PAVOL ODALOŠ – JANA KUTLÁKOVÁ

1. Pravopisná problematika v odbornej literatúre

1.1. Prvotný úmysel kodifikátorov spisovnej slovenčiny A. Bernoláka a Ľ. Štúra zaviesť fonematický pravopis – s dominanciou rovnomenného princípu so zámerom, aby každej fonéme zodpovedala patričná graféma – bol narušený hodžovsko-hattalovskou reformou a následným uplatňovaním aj etymologického pravopisného princípu. Na základe uvedeného princípu píšeme slová podľa spôsobu písania v minulosti, pričom používame y, ä, ô, resp. d, t, n, l pred e, i, ia, ie, iu neoznačujeme mäkčeňom a vyslovujeme mäkko. Už Ľ. Novák (1931) upozornil na fakt, že fonematicko-etymologický pravopis je tažký. Ľ. Novák pokladá Štúrov pravopis za ľudový a Hodžov a Hattalov za aristokratický. Následné výskumy pravopisných vedomostí a zručností v rámci diktátov uvedené predpoklady potvrdili v školskej praxi (Ballay, 1965).

1.2. Hovorená a písaná podoba slovenského jazyka predstavujú dve podoby realizácie jazyka, hovorená podoba prostredníctvom artikulovanej reči, písaná podoba formou dištinktívnych grafém. Súčasťou kompetencií v rámci slovenského jazyka je aj písomné zaznamenávanie hovoreného vypovedaného, prečítaného či nadiktovaného textu. V školskej praxi sa predstavená kompetencia overuje prostredníctvom kontrolných diktátov.

Diktát ako akýkoľvek nadiktovaný ľubovoľne modelovaný alebo prirodzene vzniknutý text po napísaní vyjadruje nielen mieru schopnosti pretlmočiť zvukovú podobu reči do grafických tvarov písma, ale aj mapuje proces zvládnutia učebných osnov, špirálovite komponovaného toku vedomostí, zručností a schopností (Odaloš, 2005a).

1.3. Problematika pravopisu bola v slovenských podmienkach analyzovaná z dvoch uhlov pohľadu: z praktického hľadiska s dôrazom na úroveň pravopisných vedomostí aj s ohľadom na štrukturáciu chýb, príp. na stupnice chýb a z teoretického hľadiska s dôrazom na klasifikáciu a typy diktátov, obidva pohľady spája snaha o zvyšovanie úrovne pravopisu prostredníctvom písania diktátových textov. V poslednom období sa skúma tiež úroveň pravopisných vedomostí slovenčiny v rôznych národnostiach a etnikách.

Pravopisu žiakov na 2. stupni ZŠ venoval pozornosť J. Štefanovič (1957, 1967) s dôrazom na mapovanie jeho úrovne s priemetom do štrukturácie chýb. Úrovni pravopisných vedomostí sa venovali aj J. Oravec (1960) a P. Melichar (1962). P. Odaloš (1995) sa zase zameral na analýzu pravopisných chýb v písaných prejavoch maďarských vysokoškolákov študujúcich slovenčinu, resp. v písaných textoch rómskych žiakov na 1. stupni základnej školy (Odaloš, 2005a, 2005b, 2006a, 2006b).

Pravopisu a diktátom venovali pozornosť tiež J. Jelínek – V. Styblík (1975/1976), M. Nováková (1987/1988), M. Čechová – V. Styblík (1998), J. Hubáček (2000), M. Imrichová (1999/2000), A. Gerlaková (2002/2003), J. Jacko (2002/2003) a ďalší.

2. Výskumné pravopisné výsledky

2.1. Proces vyformovania spisovného jazyka z nárečí – bernolákovská kodifikácia bola založená na západoslovenskom nárečí, štúrovská kodifikácia ako fundamentálna s modifikačným vplyvom hodžovsko-hattalovskej reformy mala základ v stredoslovenských nárečiach – vytvoril systémové predpoklady na územný (lokálny) vplyv nárečí na spisovný jazyk, na jeho zvukovú a pravopisnú podobu, najmä v prípade nárečí výrazne odlišných od podoby spisovného jazyka.

Uvedené predpoklady sú napĺňané napr. aj v oravskej goralskej nárečovej oblasti, do ktorej patrí 11 slovenských obcí (a 13 dedín ešte na poľskom území). Slovenské goralské obce sa

nachádzajú v západnej a severnej časti hornej Oravy s doplnením ešte oravskými obcami Hladovka a Suchá Hora, ktoré sú vklinené medzi slovenské obce v severovýchodnej časti strednej Oravy a od ostatných častí ich oddeľuje pás hornooravských a stredooravských nárečí (Dudášová – Krišššáková, 1993).

2.2. Zámerom nášho príspevku je zmapovať vplyv goralského nárečia na pravopis žiakov na Cirkevnej základnej škole sv. apoštola Pavla v Sihelnom (vzťah nárečia a pravopisu mapoval aj J. Oravec, 1954). Východiskom našich úvah je diplomová práca spoluautorky štúdie J. Kutlákovej Vplyv goralského nárečia obce Sihelné na pravopis žiakov 5. a 8. ročníka základnej školy (2006).

Výskumnú vzorku tvorilo 80 žiakov dvoch piatych a dvoch ôsmych ročníkov základnej školy, 42 žiakov 5. A. a 5. B. triedy a 38 žiakov 8. A. a 8. B. triedy, ktorí napísali diktát a vyplnili komunikačný dotazník.

Napísaný diktát bol z učebnice 5. ročníka (Krajčovičová – Caltíková, 2004) s týmto textom: *Kedysi dávno zvieratá hovorili ľudskou rečou. Ľudia zas rozumeli zvieracej reči. V tmavých horách žil vybíjaný lišiak Renart. Raz utrápený čakal pod vysokým stromom na nejaký kúsok potravy. Práve prichádzali bohatí kupci na vozoch, naložených čerstvými rybami. Renartov líščí rozum hneď vedel, čo urobiť. Ako najrýchlejší šíp voz predbehol. Ľahol si na cestu a tváril sa ako mŕtvy. Prekvapení pohoniči sa potešili líščiemu kožuchu. Hodili ho rovno na kôš plný rýb. V prefíkaných lišiakových očiach zahrali iskierky. O chvíľu bol prvý kôš s rybami prázdny.*

5. A – počet žiakov 22 **5. B – počet žiakov 20**

Tabuľka č. 1

T/1	A	B	C	D	E	F
Ž1	2	0	0	0+1	1+0	2/2
Ž2	2	2	0	0	0	2/2
Ž3	2	2	0	0	0	2/2
Ž4	2	0	1	1+0	0	2/2
Ž5	3	0	2	0	0+1	2/2
Ž6	3	2	1	0	0	2/2
Ž7	3	3	0	0	0	2/2
Ž8	4	2	2	0	0	3/3
Ž9	6	2	2	1+1	0	3/3
Ž10	6	2	2	2+0	0	3/3
Ž11	6	1	2	1+1	1+1	4/4
Ž12	7	3	1	0+2	1+0	4/4
Ž13	8	3	3	0	1+0	4/4
Ž14	8	3	2	2+0	0+1	4/4
Ž15	9	4	3	1+1	0	4/4
Ž16	10	4	2	2+1	1+0	5/4
Ž17	11	7	2	1+0	1+0	5/5
Ž18	13	7	4	0+1	0+1	5/5
Ž19	14	6	5	1+1	0+1	5/5
Ž20	19	13	4	1+1	0	5/5
Ž21	21	14	4	0+2	0+1	5/5
Ž22	23	16	3	1+2	0+3	5/5

Tabuľka č. 2

T/2	A	B	C	D	E	F
Ž1	2	2	0	0	0	2/2
Ž2	2	2	0	0	0	2/2
Ž3	2	1	1	0	0	2/2
Ž4	2	1	1	0	0	2/2
Ž5	3	2	1	0	0	2/2
Ž6	3	3	0	0	0	2/2
Ž7	3	1	1	1+0	0	2/2
Ž8	3	0	1	0	1+1	2/2
Ž9	5	2	1	0+1	1+0	3/3
Ž10	6	4	1	0	1+0	3/3
Ž11	7	4	2	1+0	0	4/4
Ž12	7	5	0	2+0	0	4/4
Ž13	9	5	2	2+1	0	4/4
Ž14	13	8	3	1+1	0+1	5/5
Ž15	14	8	3	2+1	1+0	5/5
Ž16	21	15	5	1+0	0	5/5
Ž17	23	17	3	2+1	1+0	5/5
Ž18	23	16	2	2+2	1+1	5/5
Ž19	29	18	6	3+1	1+0	5/5
Ž20	29	19	6	1+2	1+0	5/5

8. A – počet žiakov 20

Tabuľka č.3

T/3	A	B	C	D	E	F
Ž1	0	0	0	0	0	1/1
Ž2	0	0	0	0	0	1/1
Ž3	0	0	0	0	0	1/1
Ž4	0	0	0	0	0	1/1
Ž5	1	1	0	0	0	2/1
Ž6	1	0	1	0	0	2/1
Ž7	2	1	0	0	1+0	2/2
Ž8	2	0	2	0	0	2/2
Ž9	2	0	1	0	1+0	2/2
Ž10	3	2	1	0	0	2/2
Ž11	3	0	2	1+0	0	2/2
Ž12	3	1	0	1+0	1+0	2/2
Ž13	4	2	2	0	0	2/3
Ž14	4	0	2	0	2+0	2/3
Ž15	5	2	2	0	1+0	3/3
Ž16	6	1	3	2+0	0	3/3
Ž17	6	1	4	0	1+0	3/3
Ž18	9	3	3	1+1	1+0	4/4
Ž19	10	3	5	0	2+0	4/5
Ž20	12	3	6	1+0	1+1	5/5

8. B – počet žiakov 18

Tabuľka č. 4

T/4	A	B	C	D	E	F
Ž1	0	0	0	0	0	1/1
Ž2	0	0	0	0	0	1/1
Ž3	0	0	0	0	0	1/1
Ž4	1	0	1	0	1+0	2/1
Ž5	2	1	0	1+0	0	2/2
Ž6	2	2	0	0	0	2/2
Ž7	2	0	1	0	1+0	2/2
Ž8	3	0	1	1+0	1+0	2/2
Ž9	3	0	2	0	1+0	2/2
Ž10	3	1	1	0	1+0	2/2
Ž11	3	1	2	0	0	2/2
Ž12	4	1	3	0	0	2/3
Ž13	4	0	0	2+1	2+0	2/3
Ž14	5	0	2	2+0	1+0	3/3
Ž15	6	1	3	1+0	0+1	3/3
Ž16	9	3	3	2+0	1+0	4/4
Ž17	11	3	4	2+0	2+0	5/5
Ž18	13	3	8	0	2+0	5/5

2.3. Žiacke diktátové výsledky predstavujeme prehľadne v štyroch tabuľkách. Značky T/1, T/2, T/3, T/4 označujú poradové číslo tabuľky, znak Ž pomenúva žiaka/žiačku, znak A celkový počet chýb, znak B počet chýb v kvantite, znak C počet chýb v spodobovaní a chýb s nimi súvisiacich, znak D chyby v i/y, znak E chyby v interpunkcii a chyby v ďalších pravopisných javoch, znak F známky podľa stupníc.

2.4. Typy klasifikačných stupníc sme charakterizovali na inom mieste (Odaloš, 2005 a), v našom pohľade hodnotíme podľa stupnice A. Ballaya (1965, s. 92), ktorú odporúča používať na 2. stupni a na strednej škole: 1 za 0 chýb, 2 za 1 – 3 chyby, 3 za 4 – 6 chýb, 4 za 7 – 9 chýb, 5 za viac ako 10 chýb, resp. po lomke podľa stupnice používanej v skúmanej základnej škole v súčasnosti v roku 2006: 1 za 0 – 1 chybu, 2 za 2 – 3 chyby, 3 za 4 – 6 chýb, 4 za 7 – 10 chýb, 5 za viac ako 11 chýb.

3. Typy pravopisných chýb

3.1. Chyby v kvantite

3.1.1. Z celkového počtu chýb v tabuľke č. 5 v štyroch skúmaných triedach, ktorých bolo 530, 263 (49,62% všetkých chýb) urobili žiaci v kvantite. Z 263 chýb v kvantite mali piataci 224 chýb (85,17%), z toho v 5. A. 92 chýb (34,98%) a v 5. B. 132 chýb (50,19%), resp. ôsmaci 39 chýb (14,83%), z toho v 8. A. 20 chýb (7,61%) a v 8. B. 19 chýb (7,22%).

Tabuľka č. 5

T/5	A	B	B1 %	B2 %
5.A	180	92	34,98	17,36
5.B.	208	132	50,19	24,91
8.A	73	20	7,61	3,77
8.B.	71	19	7,22	3,58
5.+8.	532	263	100,00	49,62

Ďalšie žiacke výsledky predstavujeme v piatej tabuľke. Značka T/5 označuje poradové číslo tabuľky, znak A celkový počet chýb, znak B počet chýb v kvantite, znak B1 počet chýb v percentách z celkového počtu chýb v kvantite, znak B2 počet chýb v kvantite v percentách z celkového počtu chýb.

3.1.2. Chyby v kvantite zaraďujeme medzi chyby zastrešené fonematickým pravopisným princípom, ktorý je v slovenskom pravopise dominantný. Podstatou fonematického princípu je zaznamenávať jednu fonému jednou grafémou. J. Ballay (1965, s. 42) v rámci 5000 grafém (5 textov /3 štýlov/ po 1000 grafém) dokázal fungovanie tohto princípu v texte na ploche od 91,9% po 95,4%. J. Horecký (1952/1953) odhaduje uplatnenie uvedeného princípu pred úpravou pravopisu v roku 1953 na 90% a po úprave asi na 93%.

3.1.3. Dominancia chýb v kvantite medzi žiackymi chybami naznačuje výrazný vplyv inej variety národného jazyka, územne (lokálne) fixovanej, na spisovnú formu slovenčinu. Prognózovaná varieta je sihelnianske nárečie, ktoré patrí medzi oravské goralské nárečia. Goralské nárečia sú nárečia poľského pôvodu. J. Dudášová-Krišššáková (1993, s. 53) považuje za základnú kvalitu vokalického systému sihelnianskeho goralského nárečia defonologizáciu kvantity s následnou zmenou opozície krátke – dlhé vokály na opozíciu otvorené – zúžené vokály. Vokalický systém sihelnianskeho nárečia obsahuje sedem foném, ktoré podľa otvorenosti a neotvorenosti tvoria štyri stupne a dva rady podľa artikulačného miesta. Sú to a/, e, o/, y, o (zúžené)/, i, u. Z predchádzajúcej charakteristiky sihelnianskeho nárečia vyplýva, že nemá dlhé samohlásky, ktoré sa v spisovnej slovenčine nachádzajú a signalizujú dĺžňom (á, é, í, ý, ó, ú).

3.1.4. Chyby v kvantite sú zastrešené realizáciou fonematického pravopisného princípu a sú komplexne determinované charakterom krátkeho goralského nárečia.

3.2. Chyby v spodobovaní (a chyby s nimi súvisiace)

3.2.1. Z celkového počtu chýb v tabuľke č. 6 v štyroch skúmaných triedach, ktorých bolo 530, 149 (28,12% všetkých chýb) urobili žiaci v spodobovaní, resp. v chybách s nimi súvisiacimi. Zo 149 chýb mali piataci 84 chýb (56,38%), z toho v 5. A. 45 chýb (30,20%) a v 5. B. 39 chýb (26,18%), resp. ôsmaci 65 chýb (43,63%), z toho v 8. A. 34 chýb (22,82%) a v 8. B. 31 chýb (20,81%).

Tabuľka č. 6

T/6	A	C	C1 %	C2 %
5.A	180	45	30,20	8,49
5.B.	206	39	26,18	7,36
8.A	73	34	22,82	6,42
8.B.	71	31	20,81	5,85
5.+8.	530	149	100,00	28,12

Ďalšie žiacke výsledky predstavujeme v šiestej tabuľke. Značka T/6 označuje poradové číslo tabuľky, znak A celkový počet chýb, znak C počet chýb v spodobovaní (a chýb s nimi súvisiacich), znak C1 počet chýb v percentách z celkového počtu chýb v spodobovaní (a chýb s nimi súvisiacich), znak C2 počet chýb v spodobovaní (a chýb s nimi súvisiacich) v percentách z celkového počtu chýb.

3.2.2. Chyby v spodobovaní vznikajú v dôsledku gramatického javu spodobovania, v rámci ktorého má pravopisná podoba jednu spisovnú formu a výslovnostná (vyslovená) podoba má inú spodobovanú formu, napr. spisovné ľudskou a spodobené [ľuckou]. Podobné chyby môžu vznikať aj v ďalších slovách a spojeniach v kontexte diktátu: zas [zaz], v tmavých [f tmavých], lišiak [lišiag], šíp [šíb], voz [vos], rýb [rýp], v prefíkaných [f prefíkaných], lišiakových [lišiakovýh], očiach [očiah], kôš [kôž], s rybami [z rybami]. Uvedený gramatický jav zastrešuje morfematický pravopisný princíp, ktorý vyjadruje, že v spisovnej slovenčine sa

zachováva jednotná pravopisná podoba slov a morfém so znelými a neznelými spoluhláskami na rozdiel od výslovnosti (Pravidlá slovenského pravopisu, 2000, s. 27).
3.2.3. Chyby súvisiace s chybami v spodobovaní vznikajú:
a) za podpory podôb slov v sihelnianskom nárečí, napr. spisovné hneď je nesprávne spodobené ako hneť (napr. aj učiteľom pri výslovnosti diktátu, pretože nasledujúce slovo vedel začína tiež na znelú spoluhlásku) a nárečová podoba má tvar hnetky a pod.
b) aj v dôsledku sihelnianskeho nárečového tvaru, keď žiaci nesprávne chápu spodobovanie, napr. spisovné prázdny pod vplyvom nárečového pruozny píšu nesprávne ako prázny a pod.
3.2.4. Chyby v spodobovaní a chyby s nimi súvisiace zastrešené realizáciou morfematického pravopisného princípu sú čiastočne determinované goralským nárečím.

3.3. Chyby v i/y

3.3.1. Z celkového počtu chýb v i/y v tabuľke č. 7 v štyroch skúmaných triedach, v ktorých bolo 530, 68 (12,81%) všetkých chýb urobili žiaci v i/y. Zo 68 chýb v i/y mali piataci 51 chýb (75%), z toho v 5. A. 28 chýb (41,18%) a v 5. B. 23 chýb (33,82%), resp. ôsmaci 17 chýb (25%), z toho v 8. A. 7 chýb (10,29%) a v 8. B. 10 chýb (14,71%).
Tabuľka č. 7

T/7	A	D	D1 %	D2 %
5.A	180	28	41,18	5,28
5.B.	208	23	33,82	4,34
8.A	73	7	10,29	1,32
8.B.	71	10	14,71	1,87
5.+8.	532	68	100,00	12,81

Ďalšie žiacke výsledky predstavujeme v siedmej tabuľke. Značka T/7 označuje poradové číslo tabuľky, znak A celkový počet chýb, znak D počet chýb v i/y, znak D1 počet chýb v percentách z celkového počtu chýb v i/y, znak D2 počet chýb v i/y v percentách z celkového počtu chýb.
3.3.2. Chyby v i/y sú zastrešené dvoma pravopisnými princípmi: gramatickým a etymologickým princípom.
Viacej chýb v i/y (v súhrnnej tabuľke v rámci znaku D vo vyjadrení x+y numericky gramatický princíp predstavuje prvú číslicu) mali žiaci v rámci pravopisnej realizácie gramatického javu zastrešeného gramatickým princípom, keď písmená y, ý a i, í sa používajú na rozlíšenie tvarov nom. singuláru a nom. plurálu prídavných mien vzoru pekný (Pravidlá slovenského pravopisu, 2000, s. 28). Žiaci robili chyby najmä v spojeniach *prekvapení pohoniči, bohatí kupci, vybíjaný lišiak, utrápený čakal.*
Menej chýb v i/y (v súhrnnej tabuľke v rámci znaku D vo vyjadrení x+y numericky etymologický princíp predstavuje druhú číslicu) mali žiaci v slovách pravopisne zastrešených etymologickým pravopisným princípom, ktorý v predponách a základoch domácich slov na označenie foném i, í používa i, í a y, ý podľa pôvodu v staršom jazyku, keď jestvovali osobitné fonémy i, í a y, ý (Pravidlá slovenského pravopisu, 2000, s. 28). Žiaci robili chyby v slovách *kedysi, vybíjaný, vysokými, prefikaných, chvíľu, lišiak* sa pod.
3.3.3. Chyby v i/y sú determinované vokalickým a konsonantickým systémom sihelnianskeho goralského nárečia. Základnou črtou konsonantického systému goralských nárečí podľa J. Dudášovej-Kriššákovej (1993, s. 80) je mäkkostná korelácia spoluhláskových foném s následným vysokým počtom spoluhlások, pričom sa rozlišujú tvrdé a mäkké spoluhlásky vo všetkých artikulačných radoch. Vo vokalickom systéme sihelnianskeho goralského nárečia v porovnaní so stavom v slovenských nárečiach a v spisovnej slovenčine fonéma y sa v uve-

denom nárečí vyskytuje v tých pozíciách, kde máme v spisovnej slovenčine y, napr. *mlody* (mladý), *vyprać* (vyprať), a/lebo e, ie, napr. *uozyňić śe* (oženiť sa), *mľyko* (mlieko), *gřych* (hriech), a pretože je fóna y samostatnou fonémou, môže sa vyskytovať po mäkkých i tvrdých spoluhláskach, napr. *śňyk* (sneh), *tacy xlopcy* (takí chlapci) a pod.

3.3.4. Determináciu chýb v i/y nárečím predpokladáme v dôsledku odlišného nárečového tvaru a existencie dvoch nárečových foném a grafém i/í a y/ý v porovnaní so spisovným jazykom, v ktorom píšeme podľa etymologického a gramatického pravopisného princípu a existuje jedna fonéma i/í a dve grafémy i/í, y/ý.

3.4. Chyby v interpunkcii a chyby v ďalších pravopisných javoch

3.4.1. Z celkového počtu chýb v interpunkcii a chýb v ďalších pravopisných javoch v tabuľke č. 7 v štyroch skúmaných triedach, v ktorých bolo 530, 52 (9,81%) všetkých chýb urobili žiaci v interpunkcii a v ďalších pravopisných javoch. Z 52 chýb v interpunkcii a chýb v ďalších pravopisných javoch mali piataci 25 chýb (48,67%%), z toho v 5. A. 14 chýb (26,92%) a v 5. B. 11 chýb (21,75%), resp. ôsmaci 27 chýb (51,92%), z toho v 8. A. 12 chýb (23,08%) a v 8. B. 15 chýb (28,84%).

Tabuľka č. 8

T/8	A	E	E1 %	E2 %
5.A	180	14	26,92	2,64
5.B.	206	11	21,75	2,08
8.A	73	12	23,08	2,27
8.B.	71	15	28,84	2,83
5.+8.	530	52	100,00	9,81

Ďalšie žiacke výsledky predstavujeme v ôsmej tabuľke. Značka T/8 označuje poradové číslo tabuľky, znak A celkový počet chýb, znak E počet chýb v interpunkcii a chýb v ďalších pravopisných javoch, znak E1 počet chýb v percentách z celkového počtu chýb v interpunkcii a chýb v ďalších pravopisných javoch, znak E2 počet chýb v interpunkcii a chýb v ďalších pravopisných javoch v percentách z celkového počtu chýb.

3.4.2. Interpunkcia je sústava príslušných grafických znakov, ktoré sa používajú na členenie textu (Pravidlá slovenského pravopisu, 2000, s. 92). Žiaci robili chyby najmä v písaní čiarky, keď čiarku buď nepísali tam, kde má byť, resp. písali tam, kde nemá byť. V texte diktátu sa nachádzali dve čiarky, ktoré žiaci vynechávali: v segmente *na vozoch, naložených čerstvými rybami* a v segmente *vedel, čo urobiť*. Čiarka sa nachádzala na viacerých miestach diktátu nadbytočne, napr. *kedysi dávno, zvieratá hovorili/, bohatí kupci, na vozoch/, ľahol si na cestu, a tváril sa ako mŕtvy/ v prefíkaných lišiakových očkách, zahrali iskierky/ a pod***.**

Interpunkčné chyby nie sú ovplyvnené nárečím.

3.4.3. Ďalšie chyby súviseli s nesprávne použitým diakritickým znamienkom a s nesprávne použitou fonémou.

Vplyv nárečia predpokladáme pri použití mäkčeňa v slovách *veďel* a *hoďili*. V konsonantickom systéme sihelnianskeho nárečia absentujú spoluhlásky ď a ť, a preto pri používaní uvedených konsonánt v spisovnom jazyku ich niektorí žiaci zmäkčujú aj pred samohláskami i, e. Žiaci pod vplyvom nárečia – neexistencie ď+ť – nadbytočne zmäkčujú.

Vplyv nárečia na pravopis tiež predpokladáme u žiaka, ktorého otec pochádza z Rabče. V uvedenej obci (aj v obciach Rabčice, Suchá Hora a Hladovka) sa uskutočnila zmena ch na h (Rabča, 1995, s. 14), a preto žiak v diktáte písal *prihádzali, vozoh, hvíľu* namiesto *prichádzali, vozoch a chvíľu*. Chyby v ďalších presne vyšpecifikovaných pravopisných javoch sú ovplyvnené nárečím.

4. Vplyv nárečia na pravopis

4.1. V predchádzajúcich častiach sme predpokladali vplyv nárečia na pravopis na základe systémových znakov vokalického a konsonantického systému sihelnianskeho goralského nárečia a najmä jeho odlišností v porovnaní so spisovnými jazykom.

Systémový predpoklad vplyvu nárečia na pravopis sme potrebovali skonkretizovať v komunikačnej praxi v tom zmysle, že sme chceli zistiť, do akej miery žiaci poznajú nárečia a používajú ho v komunikácii, resp. či nárečím rozprávajú ich rodičia, starí rodičia a priatelia. Konkretizáciu vplyvu nárečia na toho-ktorého žiaka sme realizovali prostredníctvom výskumného dotazníka v piatych a ôsmych ročníkoch a výsledky sme percentuálne vyhodnotili. Výsledky obsahuje tabuľka č. 9.

Č. ot.	Text výskumnej otázky	5.A 5.B.	5.A 5.B.	8.A 8.B.	8.A 8.B.
1.	Viem plynule rozprávať goralským nárečím	A 19%	N 81%	A 26%	N 74 %
2.	Čiastočne popri spisovnom jazyku ovládam goralské nárečie	A 52%	N 48%	A 55%	N 45%
3.	Vo svojom okolí sa často stretávam s goralským nárečím	A 100%	N 0%	A 97%	N 3%
4.	Niektorí moji priatelia ovládajú goralské nárečie	A 19%	N 81%	A 18%	N 82%
5.	Obaja rodičia pochádzajú z obce Sihelné	A 64%	N 36%	A 76%	N 24%
6.	Jeden z mojich rodičov nepochádza z obce Sihelné	A 57%	N 43%	A 58%	N 42%
7.	Pochádzam z rodiny, kde obaja rodičia ovládajú goralské nárečie	A 69%	N 31%	A 82%	N 18%
8.	Pochádzam z rodiny, kde iba jeden rodič ovláda goralské nárečie	A 31%	N 69%	A 18%	N 82%
9.	Moji starí rodičia ovládajú goralské nárečie	A 100%	N 0%	A 97%	N 3%
10.	Moji rodičia ovládajú goralské nárečie, ale doma rozprávajú spisovnou slovenčinou	A 43%	N 57%	A 37%	N 63%
11.	Moji rodičia ovládajú goralské nárečie a rozprávajú s ním iba doma a s priateľmi	A 57%	N 43%	A 63%	N 37%

4.2. Z dotazníkových výskumných výsledkov vyplynulo, že v obci Sihelné má goralské nárečie pevné miesto v komunikácii aj na začiatku 21. storočia. V rámci skúmanej vzorky žiakov piatych a ôsmych ročníkov najvýraznejšie ovládajú goralské nárečie starí rodičia skúmaných žiakov a tiež väčšina rodičov hovorí goralským nárečím. Skúmaní žiaci a ich priatelia ovládajú goralské nárečie menej, no väčšina čiastočne komunikuje prostredníctvom neho a často sa vo svojom okolí stretáva s ním.

Uvedené fakty potvrdili naše predpoklady o každodennom kontakte goralského nárečia so spisovným jazykom. Predpokladaný vplyv, resp. ovplyvňovanie spisovného jazyka žiakov piatych a ôsmych ročníkov nárečím sa budeme snažiť dokázať na príkladoch konkrétnych vybraných žiakov a budeme ho podmieňovať ich ovládaním goralského nárečia a kontaktom s goralským nárečím v rodine, medzi priateľmi a v každodennej komunikácii.

4.3. Žiak T/1 Ž 22 aktívne ovláda a používa dialekt, podobne ako jeho obaja rodičia, nárečím komunikuje aj s priateľmi. Mal 14 chýb v kvantite, ďalšie chyby vo fonematickom pravopise v zamieňaní hlásky ch za h v slovách *prihádzali, vozoh, hvíľu* pod vplyvom rabčianskeho nárečia otca, ďalšie chyby *kedisi, tmavich, utrapení, prázny, lišiag, z rybami*.

Žiačka T/2 Ž 14 rozpráva goralským nárečím, hovoria ním rodičia, starí rodičia i priatelia. Mala 8 chýb v kvantite, ďalej chyby zastrešené morfematickým pravopisným princípom, napr. *luckou, rýp, prázny,* resp. *utrápaní čakal, vibíjaný.*
Žiak T/3 Ž 18 čiastočne ovláda goralský dialekt, no je v kontakte s nárečím v rodine i mimo nej. Mal 3 chyby v kvantite a chyby zastrešené morfematickým, gramatickým a etymologickým pravopisným princípom: *hneť, kôž, prázny, bohatý kupci, čerstvími* a interpunkčnú chybu.
Žiak T/4 Ž 16 používa goralské nárečie a kladne odpovedal aj na ostatné otázky. Mal 3 chyby v kvantite a chyby súvisiace s morfematickým a etymologickým pravopisným princípom*: ras, vos, rip, prekvapený pohoniči, vybíjaní lišiak* a interpunkčnú chybu.
Žiačka T/1 Ž 9 nerozpráva dialektom a hoci obidvaja rodičia ovládajú dialekt, na dorozumievanie v rodine používajú spisovnú slovenčinu. Mala 2 chyby v kvantite a 3 chyby zastrešené morfematickým a gramatickým pravopisným princípom: *kôž z rybami, čerstvími, plní.*
Žiačka T/2 Ž 1 rozpráva spisovnou slovenčinou, dialekt ovláda čiastočne, rodičia hoci komunikujú v goralskom dialekte, v rodinnom prostredí používajú spisovnú slovenčinu. Mala dve chyby v kvantite.
Žiak T/3 Ž 5 rozpráva spisovnou slovenčinou, z rodičov ovláda dialekt len otec, ktorý ho však používa na komunikáciu mimo rodiny, doma hovoria spisovne. Mal 2 chyby v kvantite a v slove *hneť.*
Žiak T/4 Ž 10 rozpráva spisovnou slovenčinou, rodičia ovládajú nárečie, no v domácom prostredí používajú spisovnú slovenčinu. Mal 1 chybu v kvantite a v spojení *bohatý kupci.*
Analýza štruktúry chýb 8 žiakov z 80 potvrdila, že žiaci, ktorí ovládajú nárečia, bežne s ním komunikujú v rodine a mino rodiny, mali viac chýb v kvantite a chýb v spodobovaní a chýb s nimi súvisiacimi, príp. ďalších chýb determinovaných nárečím, ako žiaci, ktorí boli v menšom kontakte s nárečím. Samozrejme, že uvedené chyby determinované nárečím sú podmienené tiež kvalitou vedomostí žiakov zo slovenského jazyka a žiackymi schopnosťami zvládnuť učebnú látku vrátane pravopisu na určitej klasifikovanej kvalite vymedzenej osnovami a štandardami.

5. Synchrónne ročníkové a diachrónne výskumné porovnanie

5.1. Synchrónne ročníkové porovnanie

5.1.1. Pri porovnávaní výsledkov žiakov 5. ročníka a žiakov 8. ročníka konštatujeme lepšie pravopisné zručnosti ôsmakov ako piatakov. Je to logické, pretože diktát bol vybraný z učiva i z učebnice 5. ročníka.

T/10	A	B	C	D	E
5.A.	180	92	45	28	14
5.B.	208	132	39	23	11
8.A.	73	20	34	7	12
8.B.	71	19	31	10	15
5+8	532	263	149	68	52

5.1.2. Vplyv „krátkeho nárečia“ na spisovný jazyk žiakov 2. stupňa je zreteľný najmä v piatom ročníku, pretože 85,17% všetkých chýb v kvantite urobili piataci. Chyby v spodobovaní a chyby s nimi súvisiace, pri konštatovaní čiastočného vplyvu nárečia, robili častejšie žiaci 5. ročníka v percentuálnom vyjadrení 56,38%. Tiež chyby v i/y determinované nárečím v 75% mali vo svojich prácach žiaci 5. ročníka. Nárečie zreteľnejšie vplýva na žiakov mladšieho veku, čo potvrdili aj naše výskumy o komunikácii goralským nárečím v rodine a v každodennej komunikácii v obci.

5.2. Diachrónne výskumné porovnanie

Z predchádzajúcich pravopisných výskumov získal najexaktnejšie výsledky o žiackej pravopisnej úrovni J. Ballay (1965, s. 49), keď na 74 školách na vzorke 25 000 žiakov robil výskum v 3. – 5.

a v 6. – 9. ročníku základnej deväťročnej školy, resp. v stredných všeobecnovzdelávacích i odborných školách v rámci diktátov a slohových prác. Na základnej škole robili žiaci najčastejšie chyby v písaní i/y, v kvantite, v interpunkcii, v spodobovaní a vo veľkých písmenách. Podľa odpovedí učiteľov z ankety ich žiaci robia najčastejšie chyby v interpunkcii, v písaní i/y, vo veľkých písmenách, v kvantite a v spodobovaní. Naše výskumné výsledky prezentované v predchádzajúcich častiach a korelujúce aj s výskumami J. Štefanoviča (1957), J. Oravca (1959/1960), J. Melichara (1962) naznačili potrebu zvyšovania úrovne pravopisu a odstraňovania chýb v kvantite, v spodobovaní, v písaní i/y a v interpunkcii prostredníctvom intenzívnej a premyslenej realizácie pravopisných cvičení.

6. Spôsoby zvyšovania pravopisnej úrovne, odporúčania pre prax

Zvyšovanie pravopisnej úrovne skúmaných žiakov je podmienené odstraňovaním pravopisných chýb v predstavenej štruktúre chýb prostredníctvom pravopisných cvičení.

6.1.1. Chyby v kvantite súvisia s fonematickým pravopisným princípom a zaznamenávaním jednej fonémy jednou grafémou. Chyby v kvantite sú fonetické chyby. Oravec (1954, s. 566) rozlišuje aj foneticko-morfologické, morfologické a lexikálne chyby. Chyby v kvantite odstránime učením žiakov správnej spisovnej výslovnosti. Podstatou správnej spisovnej výslovnosti je zreteľné vyslovovanie všetkých zvukov, z ktorých sa slovo skladá. Žiaci sa v 1. ročníku učia všetky fonémy vyslovovať a následne ich ako grafémy písať. Učiteľ musí žiakov upozorňovať, že výslovnosť niektorých foném je v spisovnom jazyku odlišná ako v ich nárečí. Je preto potrebné sluchovo zafixovať spisovné sluchové obrazy reči, o ktoré sa žiaci môžu následne opierať. Ostrosť sluchu a sluchovú pamäť musíme u žiakov rozvinúť do takej miery, aby boli schopní vydeľovať zvuky, ktoré nie sú vlastné ich nárečiu, pamätať si spisovné zvuky a identifikovať ich aj pri ich ďalších výskytoch. Precvičovanie sluchovej pamäte žiakov umožní aj v budúcnosti presné sluchové rozlišovanie spisovných zvukov a ich grafické fixovanie bez chýb v kvantite.

6.1.2. Pri odstraňovaní chýb v kvantite (porovnaj metodický postup nápravy chýb v ľ, Oravec, 1954, s. 579) postupujeme v škole nasledovne:

1. V goralských nárečiach neexistuje kvantita, preto sa kvantitu musia žiaci naučiť výslovnostne realizovať a písomne zaznamenávať.
2. Učiteľ vysvetlí a ukáže artikuláciu uvedeného zvuku na vybraných príkladoch.
3. Učiteľ porovná artikuláciu dlhých a krátkych samohlások s dôrazom na ich dištinktívnosť, na ich schopnosť rozlišovať významy slov a tvarov v spisovnom jazyku, napr. latka – látka, pas – pás, sud – súd a pod.
4. Žiaci precvičujú vo výslovnostných cvičeniach kvantitu, následne dĺžku a krátkosť pravopisne zaznamenávajú v pravopisne realizovaných výslovnostných cvičeniach (akékoľvek cvičenie realizované ústne).

6.1.3. Sluchovo-artikulačné vnímanie pravopisného javu spájame s jeho zvukovou predstavou a s písomnou reakciou ako s troma zložkami asociačnej štruktúry fonematického písania (Ballay, 1965, s. 67; Štefanovič, 1967, s. 62). Fonematické chyby navrhuje J. Oravec (1954, s. 574) odstraňovať prostredníctvom sluchových diktátov, keď žiak zapisuje presne počuté bez zmeny, resp. zapisuje len všeobecný obsah a nepridŕža sa presného textu.

6.1.4. Didaktiky slovenského jazyka (Betáková – Tarcalová 1984; Pálenčárová – Kesselová – Kupcová, 2003) v rámci typov pravopisných cvičení a druhov diktátov neuvádzajú ako typy výslovnostné pravopisné cvičenia ani výslovnostné diktáty (s výnimkou J. Čabáka, 1957, s. 96, ktorý používa termín pravopisné cvičenia ústne). Vychádzajú pravdepodobne z predpokladu, že zapísať jednotlivý zvuk v slove patričnou grafémou by nemalo byť zložité v slovenčine, v ktorej na 90% zodpovedá jednému zvuku jedna graféma. Aj šlabikáre uvádzajú vety tohto typu hneď v úvode, napr. už klasické vety tohto typu Mama má Emu a Ema má mamu. Naše výskumy z nárečového

aj rómskeho prostredia však ukazujú, že v prípade vplyvu inej nespisovnej variety toho istého spisovného jazyka alebo iného jazyka na spisovný jazyk môže dochádzať k výraznému negatívnemu ovplyvňovaniu písanej spisovnej podoby jazyka aj keď ovplyvňujúci jazyk má len zvukovú nenapísanú podobu. Z uvedeného dôvodu je potrebné najmä v nárečovom a národnostnom prostredí realizovať výslovnostné cvičenia fixované pravopisne nadiktovaním piatich až desiatich slov viackrát týždenne, cvičenia sú známe ako päťminútovky písané napr. do slovníčkov. Už v týchto prvotných pravopisných cvičeniach sa ostrosť sluchu a sluchová pamäť začína prepájať so zrakovou pamäťou. Výslovnostné cvičenia je potrebné kombinovať s odpisovaním ako so základnou pravopisnou metódou. Podľa V. Betákovej a Ž. Tarcalovej (1980, s. 119) sa žiaci 1. ročníka učia písať na spôsob kopírovania, keď vlastne odkresľujú tvary písmen. Z tohto uhla pohľadu je učenie sa písania jednotlivých grafém, ich spájania do lexém a zapisovania slov do viet práve využívaním metódy odpisovania.

6.2.1. Chyby v i/y sú determinované etymologickým pravopisným princípom, podľa ktorého sa fonémy i, í zaznačujú grafémami i, í a y, ý podľa stavu písania v staršom jazyku. Z uvedeného dôvodu nie je možné uplatňovať tézu píš, ako počuješ realizovanú pri fonetickom pravopisnom princípe a ani tézu píš podľa pravidla uplatňovanú pri morfematickom a gramatickom pravopisnom princípe. J. Ballay (1965, s. 73) navrhuje uplatňovať tézu píš, ako vidíš. Zdôrazňuje fixovať používanie menovaných grafém na základe zrakovej pamäte, pretože sluchovú pamäť nie je možné uplatňovať v dôsledku zániku fonémy y, ý a pravidlo nie je možné presne sformulovať. Nemožnosť aplikácie osvedčených princípov sluchu a pravidla bola dôvodom vytvorenia a začatia uplatňovania novej didaktickej kategórie vybraných slov, v ktorých píšeme y, ý po spoluhláskach b, p, m, v, r, z, s.

6.2.2. Asociačná štruktúra etymologického pravopisného princípu obsahuje sluchovo-artikulačné vnímanie pravopisného javu – jeho sémantiku – zrakovú predstavu – písomnú reakciu (Ballay, 1965, s. 68; Štefanovič, 1967, s. 67).

6.2.3. Chyby tohto typu odstraňujeme precvičovaním a rozvíjaním zrakovej pamäte, aby si žiaci nielen zrakovo zafixovali zloženie slova i celé tvary slov, ale aby pochopili a aj osvojili si významy slov. Chyby v i/y podľa etymologického pravopisného princípu odstraňujeme prostredníctvom cvičení na odpisovanie a dopĺňacích cvičení.

Odpisovanie sa používa aj v 2. a 3. ročníku základnej školy, keď si žiaci zapamätávajú slová pomocou zrakovej a motorickej pamäte aj/najmä pri osvojovaní si pravopisných javov, ktoré nemožno odôvodňovať. Metodický postup pri odpisovaní (Ballay, 1965, a. 76) zdôrazňuje prečítať slovo, gramaticky a pravopisne ho analyzovať a vecne pochopiť, napísať ho a porovnať s pôvodným textom. Z dôvodu lepšieho uvedomovania pravopisného javu je vhodné odpisovanie spájať s ďalšími činnosťami. Odpisovanie so zvýrazňovaním pravopisu (Ballay, 1965, s. 76; Betáková – Tarcalová, 1984, s. 121) podporuje zrakovú pamäť zvýrazňovaním pravopisne dôležitej časti slova či celého slova. Zvýrazňovanie sa môže realizovať podčiarkovaním určitých pravopisných javov alebo napísaním uvedeného miesta farebne. Výberové odpisovanie (Ballay, 1965, s. 76; Betáková – Tarcalová, 1984, s. 120) zdôrazňuje selektívne vypisovanie určitých slov s nacvičovaným pravopisným javom alebo istých druhov viet z textu.

Doplňovacie cvičenia (Ballay, 1965, s. 77) nadväzujú na odpisovanie, keď si žiak osvojil akusticko-vizuálny obraz slova. Realizovaním uvedených cvičení sa presvedčíme o pevnosti a trvácnosti tohto obrazu v akusticko-vizuálnej pamäti práve dopĺňaním tých vynechaných miest, v rámci ktorých možno spraviť pravopisnú chybu. Cvičenia na dopĺňanie realizujeme na základe písania alebo posturicky zdvihnutím kartičky s chýbajúcim písmenkom (Betáková – Tarcalová, 1984, s. 121, Tarcalová, 1976).

Ako doplnkové možno použiť aj komentované písanie a obmieňacie cvičenia.

6.3.1. Chyby v spodobovaní a chyby s nimi súvisiace sú zastrešené morfematickým pravopisným princípom. Neplatí tu známe z fonematického pravopisu píš ako počuješ, pretože vyslovená a napísaná podobu sú odlišné. V školskej výučbe pravopisu sa na pravopis tohto typu myslí už v 2. ročníku, keď sa žiaci zoznamujú s gramatickým javom spodobovania a precvičujú ho na jednoduchých príkladoch s odporúčaním, aby si žiaci povedali vždy základný tvar slova ako pomôcku k napísaniu odvodeného slova, napr. *loď – loďka,* nie *loťka,* pretože nárečové tvary slov môžu podporovať pravopis nespisovnej spodobovanej podoby slova.
6.3.2. Chyby v interpunkcii a chyby v i/y v nom. sing. a nom. pl. v prídavných menách vzoru pekný spája s chybami v spodobovaní a s chybami s nimi súvisiacimi používanie pravidla. Pravidlo pri spodobovaní naznačuje nepísať podľa výslovnosti, ale podľa odvodeného tvaru. Pravidlo pri interpunkcii káže odčleňovať sémantické celky. Pravidlo písania i/y v nom. sing. a nom. pl. v prídavných menách vzoru pekný žiada používať v nom. sing. ypsilon a v nom. pl. jotu. Metodickým odporúčaním je pravidlo sa naučiť, precvičovať jeho znalosť a písať podľa neho, aby sa vymenované typy chýb nevyskytovali.
6.3.3. Asociačná štruktúra morfematického, morfologického a syntaktického pravopisu obsahuje sluchovo-artikulačné vnímanie pravopisného javu – jeho sémantiku – gramatickú funkciu – zrakovú predstavu – písomnú reakciu (Ballay, 1965, s. 69; Štefanovič, 1957, s. 68).
6.3.4. Chyby tohto typu odstraňujeme najmä prostredníctvom komentovaného písania ako hlasného odôvodňovania pravopisných javov: buď výberového komentovania určitých pravopisných javov alebo komplexného komentovania všetkých pravopisných javov, resp. prostredníctvom obmieňacích pravopisných cvičení s dôrazom na obmieňanie slovných tvarov. Ako doplnkové možno používať aj cvičenia na odpisovanie.
6.4. Na 2. stupni základnej školy je potrebné v rámci pravopisného výcviku pracovať tiež s Pravidlami slovenského pravopisu a s Krátkym slovníkom slovenského jazyka napr. vyhľadávaním diktovaných slov z diktátu s dôrazom na ich pravopis a význam, na vyhľadávanie istého počtu slov ako príkladov na určitý gramatický jav, na dopĺňanie vynechaných slov napr. pri pravopise cudzích slov v ôsmom ročníku atď. (pozri Juríčková, 1962; Rovňák, 1962).

7. Záver

Zámerom nášho pravopisného príspevku bolo zmapovať vplyv goralského nárečia na pravopis žiakov na Cirkevnej základnej škole sv. apoštola Pavla v Sihelnom. Na základe výsledkov pravopisného výskumu, štrukturácie chýb a komunikačného dotazníka predpokladáme vplyv nárečia na pravopis v chybách v kvantite a v chybách v i/y, čiastočne v chybách v spodobovaní a v chybách s nimi súvisiacich. Zvyšovanie pravopisnej úrovne realizujeme prostredníctvom školskej aplikácie systému pravopisných cvičení: výslovnostných cvičení, cvičení na odpisovanie, cvičení na dopĺňanie, komentovaného písania a obmieňacích pravopisných cvičení.

Literatúra:

BALLAY, J. 1965: *Metodika pravopisu.* Bratislava: Slovenské pedagogické nakladateľstvo, 1965. 177 s.
ČABÁK, J. 1957: *Metodika vyučovania slovenského jazyka na národnej škole*. Bratislava, 1957.
ČECHOVÁ, M. – STYBLÍK, V. 1998: *Čeština a její vyučování.* Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1998. 264 s.
DUDÁŠOVÁ-KRIŠŠÁKOVÁ, J. 1993: *Goralské nárečie.* Bratislava: Veda, 1993. 167 s.
GERLAKOVÁ, A. 2002/2003: *Školská interpretácia ypsilonu vo vybraných slovách.* In: Slovenský jazyk a literatúra v škole, roč. 49, 2002/2003, č. 3 – 4, s. 71 – 80.
Goralské nárečia. Slovník. 2004. Námestovo: Štúdia F, 2004. 460 s.
HABOVŠTIAK, A. 1965: *Oravské nárečie.* Bratislava: Veda, 1965. 544 s.
HORECKÝ, J. 1952/53: *O hlavných princípoch slovenského pravopisu.* In: Slovenská reč, 1952/53, s. 77 – 81.

HUBÁČEK, J. 2000: *Několik poznámek k diktátům.* In: Komenský, roč. 124, 2000, č. 5 – 6, s. 94 – 95.
IMRICHOVÁ, M. 1999/2000: *Aktuálne a naliehavé problémy súčasnej ortografie v školskej praxi.* In: Slovenský jazyk a literatúra v škole, roč. 46, 1999/2000, č. 7 – 8, s. 231 – 235.
JELÍNEK, J. – STYBLÍK, V. 1975/ 1976: *K hodnocení a klasifikaci pravopisu.* In: Český jazyk a literatúra, roč. 26, 1975/ 1976, č. 2, s. 65 – 71.
JACKO, J. 2002/2003: *Rodina, škola a pravopis*. In: Slovenský jazyk a literatúra v škole, roč. 49, 2002/2003, č. 9 – 10, s. 310 – 314.
JURÍČKOVÁ, A. 1962: *Práca s Pravidlami v 9. ročníku ZDŠ.* In: Slovenský jazyk a literatúra v škole, roč. 8, 1962, č. 3, s. 89 – 91.
KRAJČOVIČOVÁ, J. – CALTÍKOVÁ, M. 2004: *Slovenský jazyk pre 5. ročník ZŠ.* Bratislava: Orbis Pictus Istroplitana, 2004. 136 s.
KUTLÁKOVÁ, J. 2006 : *Vplyv goralského nárečia obce Sihelné na pravopis žiakov 5. a 8. ročníka základnej školy.* Rukopis diplomovej práce. B. Bystrica: Univerzita Mateja Bela, 2006. 67 s.
MELICHAR, J. 1962: *Úroveň pravopisných vedomostí a princípy vyučovania pravopisu na ZDŠ.* Rukopis diplomovej práce, Bratislava, 1962.
NOVÁK, Ľ. 1931 : *K problému reformy československého pravopisu.* In: Sborník Matice slovenskej, 1931, s. 38 – 72.
NOVÁKOVÁ, M. 1987/1988: *Diagnostická funkcia diktátov.* In: Komenský, roč. 112, 1987/1988, č. 7, s. 414 – 417.
ODALOŠ, P. 1995: *Analýza pravopisných chýb v písaných prejavoch maďarských vysokoškolákov študujúcich slovenčinu*. In: Nemzetközi szlavisztikai napok V. (II. kötet.) Szerkeszti: Gadányi Károly. Szombathely: Berzsenyi Dániel Tanárképző Főiskola, 1995, s. 579 – 585.
ODALOŠ, P. 2005a: *Diktáty rómskych žiakov I. Typológia klasifikačných stupníc a pravopisných chýb. Nie je diktát ako diktát.* In: Cesty zvyšovania socializácie rómskeho etnika. Zborník príspevkov z pracovného seminára (Lipovce 15. – 16. decembra 2004). Prešov: Pedagogická fakulta, Prešovská univerzita, 2005a, s. 133 – 140.
ODALOŠ, P. 2005b: *Diktáty rómskych žiakov II. Pravopisná úroveň na 1. stupni základnej školy.* In: Príprava učiteľov elementaristov a európsky multikultúrny priestor. Prešov 22. – 23. júna 2005. Prešov: Pedagogická fakulta, Prešovská univerzita, 2005b, s. 362 – 365.
ODALOŠ, P. 2006a: *Diktáty rómskych žiakov III. Pravopisná úroveň žiakov vo 4. ročníku ZŠ.* Zborník príspevkov z pracovného seminára (Lipovce 26. – 27. januára 2006). Prešov: Pedagogická fakulta, Prešovská univerzita, 2006, v tlači.
ODALOŠ, P. 2006b: *Diktáty rómskych žiakov IV.* In: Edukácia rómskych žiakov. Teória – výskum – prax. Zborník vedeckovýskumných prác z riešenia úloh štátnej objednávky „Zvyšovanie úrovne socializácie rómskej komunity prostredníctvom systémov vzdelávania sociálnych a misijných pracovníkov a asistentov učiteľa“ schválenej uznesením vlády SR č. 912/2002. 1. vyd. Banská Bystrica: Pedagogická fakulta Univerzity Mateja Bela, 2006, s. 123 – 139.
ORAVEC, J. 1954: *Vyučovanie spisovného jazyka v nárečovom prostredí.* In: Jednotná škola, roč. 9, 1954, č. 5, s. 563 – 582.
ORAVEC, J. 1960: *Ako zlepšiť úroveň vedomostí žiakov z pravopisu. (Zhrnutie a záver ankety.)* In: Slovenský jazyk a literatúra v škole, roč. 6, 1960, č. 6, s. 175 – 181.
Pravidlá slovenského pravopisu. 2000. 3. uprav. a dopl. vyd. Bratislava: Veda, 2000. 592 s.
ROVŇÁK, A. 1962: *Práca s Pravidlami ako prostriedok aktivizácie myslenia a konania žiakov*. In: Slovenský *jazyk a literatúra v škole, roč. 8, 1962, č. 3, s. 89 – 91.*
Sihelné. Vlastivedná monografia. 1998. Dolný Kubín: Vydavateľstvo, tlačiareň, knihárstvo Janka Hubová, 1998. 130 s.
ŠTEFANOVIČ, J. 1957: *K otázke didaktického systému gramatiky a pravopisu na ZDŠ.* Rukopis kandidátskej práce. Bratislava: Univerzita Komenského, 1957.
ŠTEFANOVIČ, J. 1967: *Osvojovanie pravopisu*. 1. vyd. Bratislava, Slovenské pedagogické nakladateľstvo, 1967. 180 s.

Kognitivní konstruktivismus ve vyučování českého jazyka

MARIE ZOUHAROVÁ

1. Charakteristika termínu kognitivní konstruktivismus

Kognitivní konstruktivismus je uváděn v didaktice jako jedno z dominantních soudobých paradigmat. Vychází z genetické epistemologie J. Piageta a americké kognitivní psychologie, jejímž představitelem byl např. J. S. Bruner. Hlásá, že poznávání probíhá konstruováním, a to tak, že poznávací subjekt si spojuje informace získané z vnějšího světa do smysluplných struktur a provádí s nimi mentální operace na úrovni odpovídající jeho kognitivnímu vývoji (Pedagogický slovník, 2001).

Kognitivní věda má výrazně interdisciplinární charakter a předpokládá spolupráci se všemi obory (anatomie, fyziologie, biochemie, neurologie, filozofie, teorie informace atd.), které se kognitivními procesy zabývají a mohou přispět k jejich objasnění. Poznávací procesy jsou úzce spjaty i s procesy verbálními, proto má v rámci kognitivní vědy významné místo i lingvistika.

2. Vývoj názorů v kognitivním konstruktivismu

Původ kognitivismu spadá do meziválečného období. Reaguje na behavioristické názory na učení. Jeden z prvních stoupenců E. Tolman poukazuje na to, že řadu vlastností učení nelze vyložit podle jednoduchých zákonů behaviorismu a že je třeba důsledněji se zabývat procesy v mysli učícího se - **mentálními reprezentacemi**. Další stoupenci teorii kognitivismu rozpracovávají - F. Ch. Bartlett předkládá pojem **mentálního schématu**, J. Piaget zkoumá podstatu poznávacích procesů a změny jejich předpokladů u člověka během vývoje. Na Piageta se odvolávají i v současnosti různé proudy konstruktivismu. Je považován za autora, který vybudoval novou vědu o zákonitostech růstu lidského poznání - **genetickou epistemologii**. Pro rozvoj tohoto učení nelze ani opomenout přínos L. S. Vygotského.

K rozmachu kognitivismu dochází na přelomu padesátých a šedesátých let 20. století. Začíná se prosazovat tzv. **kognitivní paradigma**. Je založeno na odmítnutí behaviorálních modelů a na tvrzení, že lidské myšlení, chápání a učení jsou složité procesy a ty je třeba vysvětlovat složitými modely. Nelze vzájemně separovat učení, vnímání, myšlení, řešení problémů, nelze zredukovat vzdělávací proces jen na otázku vhodného uspořádání prostředí jedince apod.

Tyto myšlenky jsou prezentovány v dílech J. S. Brunera (1965, 1967), který se zabýval postavením pojmů ve struktuře učiva, D. Ausubela, propagujícího tzv. **organizátory postupu**, a pracemi H. Aebliho. V poslední práci koriguje Bruner (2002) své názory tvrzením, že vedle struktury pojmů a zákonů jsou pro učení nenahraditelná i vyprávění, narace.

Českou veřejnost seznamoval s různými proudy americké pedagogiky po první světové válce V. Příhoda, v šedesátých létech zprostředkovává kontakt s konstruktivismem F. Jiránek. Spolu s J. Kopeckým překládají Brunerovy práce. Jsou k nám uvedena i díla L.S. Vygotského.

V 70. letech zájem o kognitivismus roste. Byly zavedeny výrazy jako **pojem-koncept** (viz Thagard, 2001) **rámec (frame)**, **schéma (schema)** nebo **scénář (script)**. M. Minsky (1978) dokazoval, že myšlení je třeba chápat spíše jako aplikace rámce (frame) než jako logickou dedukci. Část sociálních znalostí má totiž formu scénářů, které popisují typické sekvence pochodů i běžných každodenních situacích, jako je třeba návštěva restaurace. Obdobně zdůrazňují důležitost kognitivistické teorie pro běžný život U. Neiser a G. Kelly. Podle nich se neomezují poznávací procesy a aspekty osobnosti na vědecké poznání, ale lidé je užívají ve svém každodenním životě. Člověk je přirozeně zvídavý, postupně získává nové poznatky a využívá je k řešení životních problémů. Přitom si formuluje hypotézy jako vědec, ověřuje je, nebo zamítá.

Prohlubují se poznatky o tom, jak mozek zpracovává informace a vzniká tzv. **konekcionistický model** mozku a mysli. Vychází se z toho, že v lidském mozku je asi 100 miliard neuronů, z nichž každý je propojen s tisíci jinými. Vzájemná propojení nervových buněk vytvářejí neuronovou síť. Je založena na tom, že rozvětvené výběžky neuronů – dendrity vedou vzruchy směrem do nervové buňky, vzruchy z buňky vede dlouhý výběžek neurit. Neurony se tak spojují ve složitý systém řetězců. Místo spojení dvou neuronů se nazývá synapse. Uskutečňuje se mezi neuritem jedné buňky a dendritem druhé buňky nebo mezi neuritem a tělem následující buňky. V synapsích přestupuje nervový vzruch z jednoho neuronu na druhý.
Tak, jak jsou propojeny jednotlivé neurony v mozku a vytváří neuronovou síť, tak mají být propojeny i pojmy v mysli učícího se. Struktury podobné neuronům se označují jako **zástupce interpretace pojmů** nebo **tvrzení** či **reprezentace pojmů** (Thagard, 2001).
Lze tedy konstatovat, že podle představitelů kognitivismu je myšlení založeno na logice, pravidlech, pojmech, analogiích, představivosti, na konekcionalistických sítích.
V současné době se teorie kognitivního konstruktivismu nadále zdokonaluje. Propracovává se otázka mentálních reprezentací i další prostředky rozvoje myšlení žáka. I přesto podle některých pedagogů „základem soudobé didaktiky zůstává behaviorální analýza cílů výuky a na ní založený výběr metod vyučování“ (Vyskočilová, Dvořák, 2002, s. 29.)
Ke konstruktivismu se hlásí řada pokusů o inovaci učení, učiva a vyučování. Konstruktivisté studují jednak to, jak je proces učení podmíněn úrovní žákových mentálních schopností a jeho dosavadními znalostmi. Dále zpochybňují použitelnost obecných modelů učení a tvrdí, že proces učení je třeba studovat jako učení konkrétnímu obsahu. Zkoumají specifika učení v jednotlivých předmětech, tedy zajímají se o oborové didaktiky nebo interdisciplinární bádání mezi psychologií učení a teorií vyučování - psychodidaktiku.
Podle Vyskočilové, Dvořáka (2002) je možné v soudobých konstruktivistických pedagogikách vyčlenit několik proudů:
1. konstruktivismus vystupuje jako re-konstrukce dosavadních pojetí, naivních teorií. Je možné jej pojímat i jako stimulování náročnějších myšlenkových operací, pojetí směřující k rozvoji operačního myšlení;
2. konstruktivismus se pojímá jako autokonstrukce. V učení jde o budování vlastní identity v sociálním kontextu (Štech, 1992). Žákovi jde o porozumění sobě samému, svému místu ve společnosti a tomu napomáhá konfrontace s názory druhých, kooperace (Kasíková, 1997);
3. znalosti jsou pojímány jako sociální konstrukty, s mnohostí možných reprezentací jedné informace. Poznání je výsledkem činnosti konkrétních lidí, kteří pro žáka zvolili jedno z možných vyjádření, a pojetí různých lidí se liší. Žák má rozumět různým reprezentacím skutečností a dokázat mezi nimi přecházet (Hejný, Kuřina, 2001);
4. konstruktivismus je chápán jako sociální aktivismus, má sloužit k re-konstrukci společnosti, setkáváme se s ním v podobě různých ekologických nebo globálních koncepcí výchovy;
5. jako konstruktivismus se označuje též filozofická (epistemologická) pozice, v níž je pochopení individuální a sociální podmíněnosti poznatkových struktur vyhrazeno ve skepsi k možnosti poznání světa vůbec.
Kognitivní směr prosazuje těsnou souvislost všech kognitivních procesů. Na kognitivních procesech se zakládá **myšlení**. Existují značné interindividuální rozdíly v tom, který druh myšlení u jedince převažuje, i v celkové úrovni myšlení.
Dítě poznává okolní svět a způsob jeho poznávání bývá velmi specifický. Lze proto hovořit o **dětské interpretaci světa** či o **dětském učení.** Tuto problematiku zpracovávají koncepce významných pedagogů (J. Piaget, L. S. Vygotskij, J. S. Bruner, D. P. Ausubel a F. J. Dochy) a ve své podstatě odůvodňují zavádění myšlenek kognitivního konstruktivismu do vyučování.

Koncepce J. Piageta

Zabývá se vývojem kognitivních schopností. Spočívá ve tvrzení, že dítě se přizpůsobuje požadavkům vnějšího prostředí tzv. **adaptací**. Zajišťují ji dva protikladné a zároveň komplementární procesy - **asimilace** a **akomodace. Asimilace** probíhá tak**,** že dítě si vytváří při učení svá vlastní schémata činností. Nové objekty a jejich vztahy se začleňují do stávajících schémat chování dítěte, do dosavadních zkušeností. Přizpůsobuje-li se dítě tlaku prostředí, dochází k opačnému procesu - k akomodaci**.** Oba procesy jsou v dynamické rovnováze. Nové učivo, tedy i pojmy, mohou vyvolat nerovnováhu mezi asimilací a akomodací. Potom dochází k následujícím situacím:

- nové pojmy odpovídají dosavadním poznatkům dítěte. Začleňují se do stávajících struktur, kvantitativně je obohacují a vylepšují. Přitom se nejedná o pouhé mechanické převzetí poznatkové struktury, ale dítě ji subjektivně přepracovává, nová struktura je přizpůsobena stávající;
- nové pojmy nejsou v souladu s existujícími poznatky dítěte. Je navozen **kognitivní konflikt**, zpochybňují se některé časti dosavadního poznatkového schématu. Mají-li být nové pojmy asimilovány, musí být stávající struktury přepracovány, přebudovány. Jde o změnu kvalitativní. Nové poznatky se jeví dítěti jako anomálie. V daném okamžiku není schopno dosavadními postupy zpracovat nové učivo. Buď je odmítne, nebo přebuduje svou dosavadní strukturu.

Piagetovy názory byly dále rozpracovány. Skutečnost, že dítě je schopno v určitém věku dosáhnout jen určitých kognitivních výsledků, byla dále zkoumána a nejnovější výzkumy naznačují, že důležitou úlohu v této problematice sehrává nedostatečná kapacita pracovní paměti mladších dětí, dále nedostatek vědeckých poznatků potřebných pro pochopení daného tématu a kontext dětského uvažování. Dětské přesvědčení, očekávání se většinou nebere v úvahu.

Koncepce L. S. Vygotského

Vychází z předpokladu, že psychický vývoj dítěte je kulturně a historicky determinován. Rozlišuje dvě úrovně vývoje dítěte: současnou, aktuální úroveň a úroveň budoucí, vyšší, k níž se dítě blíží. Vygotskij tak vytvořil existenci tzv. **zóny nejbližšího vývoje**, která je charakterizována časově, ale také způsobilostí dítěte. Je to rozdíl mezi úrovní řešení úloh, kterou dítě dosáhne pod vedením dospělého, za jeho pomoci a úrovní další, které dosahuje samo, bez této pomoci. Vygotskij se domnívá, že pomoc dospělých má urychlovat psychický vývoj dítěte – učení musí předbíhat vývoj.

Toto tvrzení sebou přináší riziko, zejména při jednostranné aplikaci. Může se dospět k názoru, že škola musí co nejrychleji odhalit nedokonalé, nesprávné psychické struktury dítěte a pod vedením učitele se má dítě rychle přibližovat správným poznatkovým strukturám dospělých. Tato teorie se odrazila v názorech L. V. Zankova, D. B. Eľkonina a V. V. Davydova.

Koncepce J. S. Brunera

Upozorňuje na důležitost rozlišování povahy učiva, jeho vnitřních **struktur**. Tuto skutečnost by mělo mít na zřeteli i vyučování. Bruner tvrdí, že každé vyučovací téma má svou specifickou strukturu, která se skládá z dílčích **faktů**, dále z **pojmů** a ze **zobecnění**. Pro lepší pochopení používá metaforu stromu: listy jsou fakta, větve konkrétní pojmy, které uspořádají téma učiva, a kmen představuje generalizace. Porozumí-li žák struktuře tématu, snáze pochopí celek, usnadní si dlouhodobé zapamatování a vybavování učiva.

Koncepce D. P. Ausubela

Je nazývána také **teorií smysluplného učení**. Jedná se o učení, které nevyužívá memorování, pouhého pamětního učení, přidávání nových poznatků k dosavadním. Podle této teorie je třeba, aby se žák učil vědomě a promyšleně. Hledal vztahy mezi novými a dosavadními strukturami poznatků, a tak měnil obě dvě. Přitom nejde jen o hledání jednoduchých asociačních vazeb, ale o začleňování nových poznatků do existující struktury, podřazení nových prvků

existujícímu obecnému schématu, čímž se obě struktury navzájem proměňují a obohatí. Změní se především vertikální vztahy mezi pojmy. Prostřednictvím tzv. **hierarchického učení** dochází k posunům pojmů z jedné hierarchické úrovně do jiné, vytvářejí se a upevňují nové vazby, které předtím mezi prvky pojmové sítě neexistovaly, pojmy se přeskupují do nových vztahů. Struktura se stala koherentní. Žák si propracovává obsahy pojmů, lépe rozlišuje jejich významy v rozdílných kontextech a nalézá nové souvislosti.

Koncepce F. J. Dochyho

Rozpracovává v návaznosti na práce D.P. Ausubela tzv. **teorii dosavadních poznatků** (prior knowledge). Podle tohoto pojetí jsou dosavadní znalosti souborem aktuálních znalostí dané osoby. Jsou dostupné už před tím, než se začne jedinec zabývat určitou učební úlohou, a jsou strukturovány do schémat. Dochy je dělí na deklarativní a procedurální a svou povahou jsou částečně explicitní a částečně implicitní. V podstatě se skládají z obsahových znalostí a z metakognitivních znalostí. Svou podstatou jsou dynamické. Uchovávají se ve speciální znalostní bázi dosavadních znalostí.

3. Způsoby ovlivňování žákovského pojetí učiva

Snaha učitele i žáka **ovlivnit** a **změnit žákovo pojetí učiva** probíhá podle Čápa, Mareše (2001) v jednotě dvou, popř. tří činností. Jedná se o **konstruování nových poznatků**, **rekonstruování poznatků dosavadních**, popř. **reorientování žákova vědění**.

Změny mohou probíhat trojím způsobem. V prvém případě jde o postupnou, samovolnou změnu, kdy žák dojde k výslednému stavu sám. Jen část žáků je schopna sama a relativně rychle dobrat se správné struktury termínů a přesnějšího pochopení vztahů. Tato činnost trvá žákům většinou déle, nepřesné či chybné prvky poznatkové struktury zpomalují nebo komplikují učení se dalším partiím učiva. Tato etapa bývá označována jako **evoluce pojmů, přirozené dozrávání, neúplné restrukturování**.

Druhý způsob vychází z L. S.Vygotského. Tvrdí, že mnozí žáci jsou sice schopni změnit sami neúplnou či částečně chybnou strukturu svých poznatků, ale jejich struktura je na změnu připravenější, když žákům někdo citlivě pomůže. Potom dospějí k restrukturaci dříve a je hlubší, než kdyby byli ponecháni sami o sobě. V podstatě jde o změnu využívající **sociální faktory**. Vnější pomoc by měla být nabízena citlivým způsobem, aby nesnižovala žákovo sebepojetí a jeho sociální pozici u spolužáků.

Třetí možnost se označuje jako radikální změna. Není možné čekat příliš dlouho, až žák popraví svou neúplnou či chybnou subjektivní strukturu poznatků, ale je třeba zasáhnout. Jedná se o konceptuální změnu, o **radikální restrukturování poznatků**. Zajímavý způsob **koncepčních změn** pro konstrukci (re-konstrukci) poznatků uvádějí E. Vyskočilová – D. Dvořák (2002). Doporučují:

- nejprve navodit u žáka nesoulad, nespokojenost s jeho původním pojetím učiva;
- potom předat nové pojetí učiva žákovi tak srozumitelně, aby je dokázal pochopit a zamyslel se nad ním;
- přitom nové pojetí učiva musí být přesvědčivé, hodnověrné, pro žáka přijatelné;
- zároveň toto pojetí musí být funkční, použitelné, z žákova pohledu užitečné.

Uvedené zásady byly dosud v odborné literatuře i v praxi ověřovány v přírodovědných předmětech. V tomto článku je využijeme v předmětu společenskovědním, v českém jazyce při vyučování syntaktických termínů.

4. Vytváření struktur učiva

Už od narození se dítě učí postupně poznávat své okolí, v podstatě se jedná o poznávání jistých struktur. Vytváří si tak **dětské naivní teorie** jevů a v neposlední řadě i **prekoncepce pojmů**. Prekoncepty zobecňují minulou zkušenost dítěte a vztahují ji k současnosti, zároveň

umožňují predikaci budoucnosti, vylučují předem málo pravděpodobné možnosti. Jsou nutnou podmínkou učení, ale zároveň mohou představovat překážku nebo komplikaci. Vyskočilová, Dvořák (2002, s. 54-55) doporučují „dívat se na ně jako na surovinu, jako na materiál, který musí být zpracován v namáhavém, postupném procesu změny, re-konstrukce, v jehož průběhu dochází k **redefinici pojmů** a vzniku nové jednoty“. Proto se zjišťování prekonceptů a práce s nimi považuje za základní faktor výuky.

Se vstupem do školy začíná být žákovo poznávání usměrňováno a také řízeno. Žák si nevybírá (až na malé výjimky) téma, předmět, problém o kterém se chce něco dozvědět, nesoustředí svou pozornost na poznávání a pojmenovávání věcí a jevů, které si sám vybral. Obsah učiva je dán v učebních textech a s ním bezprostředně souvisí výběr a počet termínů.

Ve škole mívá sdělování obsahu učiva lineární podobu. V textu učebnice i ve výkladu učitele se obyčejně řadí jednotlivé myšlenky za sebou. Při vyučování však nejde o to, aby se žák naučil izolované myšlenky, poznatky či pojmy. Pro dobré osvojení učiva je nezbytné, aby žák pojmy nejen postihl, ale osvojil si také vztahy mezi nimi. Žák také musí termíny a identifikované vztahy vyjmout z kontextu a opět sestavit, tedy **zrekonstruovat** jejich **strukturu.**

5. Přístupy ke strukturování učiva

Novější přístupy ve strukturování učiva se objevují na přelomu 70. a 80. let a pokračují v 90. letech. Jejich teoretické základy se opírají o poznatky o sémantické paměti, teorii učebních strategií, umělé inteligence, zpracování informací člověkem. Výzkumy jsou podloženy poznatky kognitivní psychologie, psycholingvistiky a počítačových věd.

Cílem je zlepšit **učební strategii**, kterou je myšlena žákova činnost při výběru učiva, zapamatování, uchovávání v paměti a vybavování učiva, aby se kvalitativně zlepšily žákovy postupy při učení.

Objevily tři názory na **postupy při strukturování učiva**:

Hloubkové zpracování

Pro tvorbu učebních strategií proto vyplývají dvě doporučení:

- strategie musí od žáka vyžadovat takové zakódování poznatků, které směřuje k větší sémantické hloubce, tedy opírá se o učení s porozuměním;
- strategie by měla zahrnovat i vyhledávací mechanismy, které by současně dovolily rekonstruovat paměťovou stopu.

Zpracování typu „shora dolů/odspoda nahoru“

Jedná se o procesy používané při porozumění textu. Pomocí postupu „shora dolů“ se v obecné rovině probírají možné vstupy. Zvažujeme, které údaje by mohly posloužit jako vstup pro schémata uložená v paměti. Postup „odspoda nahoru“ je takový postup zpracování informací, kdy se nejprve analyzují vlastnosti vstupních dat a podle nich se potom volí určitá metoda pro zpracování informací.

Známý učební materiál vyprávěcího charakteru bývá obvykle zpracován procesy typu „shora dolů“. Složitější text, který nemá charakter vyprávění, bývá zpracován procesy „odspoda nahoru“.

Zpracování reorganizováním

Tento typ spořádání učiva může mít **lineární podobu**, tedy podobu psaného, tištěného či jinak technicky prezentovaného textu, či může mít **podobu nelineární** – jedná se o obrazový materiál blížící se realitě – video, film, ilustrace, ale i schémata, grafy, vývojové diagramy, matice, sítě apod. Pozornost budeme soustředit na poslední typ – **nelineárně abstraktní reprezentace struktury učiva**, protože k tomuto se vztahuje téma práce.

V podstatě jde o to vytvořit obecně použitelné strategie strukturování učiva, které by byly nezávislé na obsahu učiva. Těmto strategiím by se mohl žák naučit a samostatně je používat.

Klíčové pojmy a vztahy by měly být uspořádány co nejlépe a nejpřehledněji. Je třeba uspořádat pojmy v mysli a potom teprve může být vytvořená struktura tzv. vizualizací – přenesením na papír. Proto se vžilo označení **prostorová učební strategie** (spatial learning strategies). Toto je podstata tvorby pojmových map.

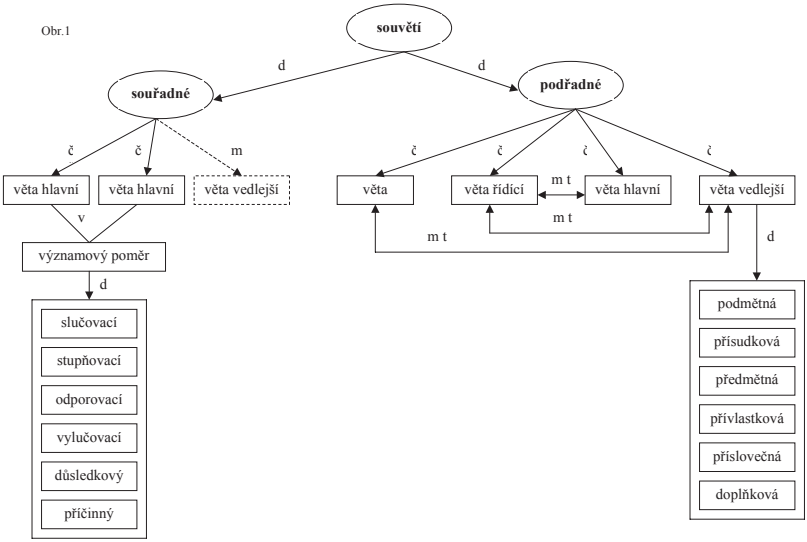
6. Způsoby strukturování učiva

Existuje pět obecně použitelných nelineárních **způsobů strukturování učiva** (podle Čápa, Mareše, 2001). Na základě těchto všeobecných principů jsme strukturovali pro každý typ učivo o souvětí určené žákům základní školy.

Vytváření sítí (networking)

Teoretickým východiskem je teorie sémantické paměti a pojetí dlouhodobé paměti jako sítě s uzly a hranami. Autoři této učební strategie (D. F. Dansereau a Ch. D. Holley, 1984) ztotožnili **uzly** grafu s **pojmy**, které se má žák naučit, a **hrany** grafu se **vztahy** mezi těmito pojmy. Cílem bylo vytvořit nenáročný způsob znázorňování zachycující strukturu běžných typů učiva.

Při vytváření sítě se určí klíčové pojmy z učebního textu. Tyto pojmy tvoří uzly konstruované učební sítě. Dále se identifikují nejdůležitější vztahy, které navzájem spojují vybrané pojmy.



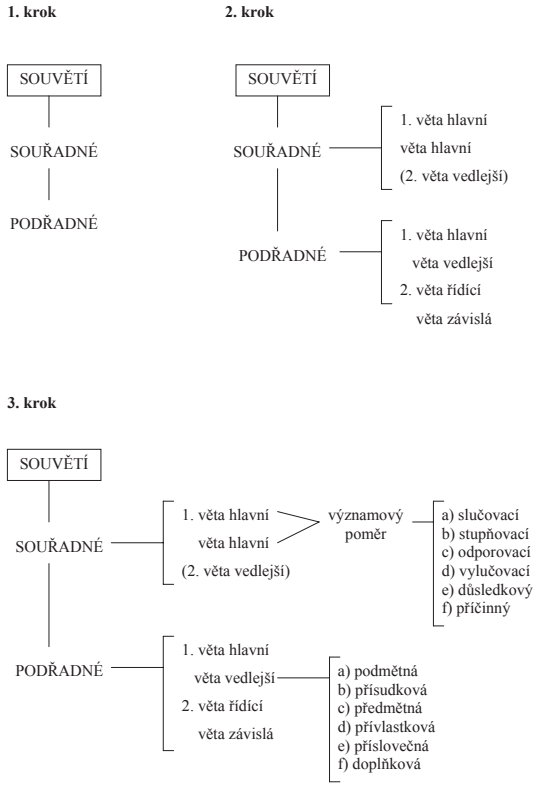
Příklad - obr. 1.

Vysvětlivky: d - druh, č - část, v - vztah, mt - možná totožnost, m - možnost.

Strukturování klíčových pojmů (concept structuring – ConStrukt)

Autorem tohoto přístupu je J. L. Vaugham (1984). Východisko tvoří teorie čtení textu s porozuměním a teorie metakognitivního učení. J. L. Vaugham poukazoval, že výkladové části učebnic se nesnaží žákům usnadnit učení. Chybí jim koheze, jednotící zřetel, sémantické elaborování obsahu, často bývají přetíženy dlouhými nezajímavými výčty a faktografickými údaji. Ve výkladovém textu se také vyskytuje mnoho nových pojmů, jejich vazby nejsou zřetelně vyloženy. Snaha o odborné vyjadřování učebnic způsobuje, že se pojmy stávají až nesrozumitelnými.

Tento typ strukturování učiva předpokládá, že žákovy znalosti pojmů jsou během studia výkladového textu omezené nebo žádné. Proto se musí žák s pojmy obeznámit tak, že se snaží porozumět jejich klíčovým vztahům a manipulovat s těmito vztahy. Dále předpokládá, že žák nemusí nejprve identifikovat všechny vztahy mezi pojmy v daném textu a potom začít konstruovat struktury učiva. Naopak počítá s tím, že žák objevuje vztahy postupně a vnáší je do svého přehledu o krocích.

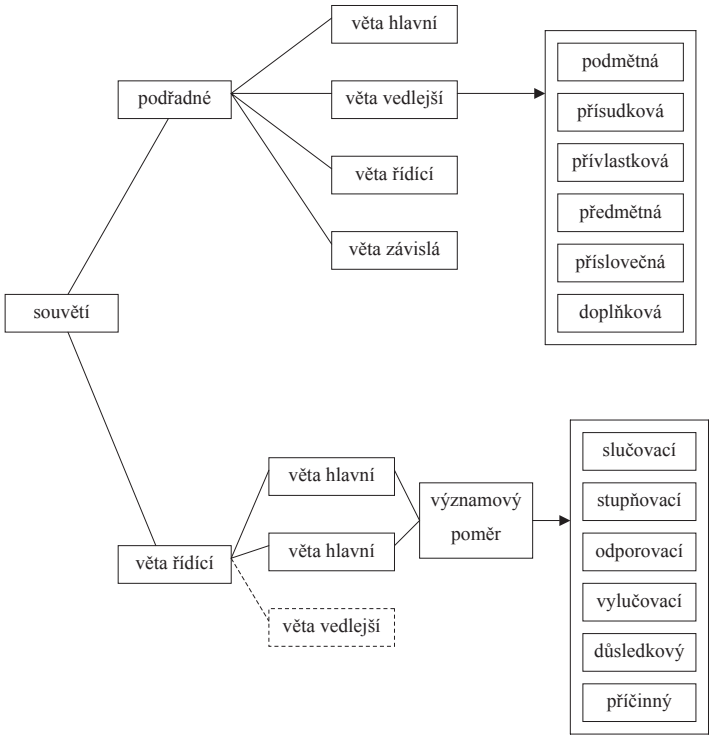


Příklad obr. 2

Vytváření schémat

B. Camster, J. van Bruggen, M. J. Mirande (1984) jsou autoři tohoto přístupu strukturování učiva. Koncepce se opírá o teorii sémantické paměti, teorii grafů a její základní pojmy - uzel, hrana, o pojem **makrostruktura** v teorii porozumění textu a v teorii umělé inteligence. Vytváření schémat je podobné vytváření sítí, úsečky znázorňující vztahy jsou označovány konvenčními symboly.

Z textu se vybírají pojmy, které se vyskytují poprvé, jsou nové. Známé a opakující se pojmy jsou do schématu zařazeny jen tehdy, jsou-li dále rozvíjeny. Klíčový pojem se může objevit ve schématu jen jednou. Schéma musí postupovat zleva doprava, shora dolů nebo od středu ven. Úsečky označující vzájemné vztahy mezi pojmy by se neměly křížit a neměly by být příliš dlouhé. Schéma by mělo být stručné a přehledné.



Vysvětlivky: — statický vztah,
→ dynamický vztah,
--- možný vztah.

Příklad – obr. 3.

Vytváření map (mapping)

Autory jsou T. H. Anderson a B. B. Armbruster (1984). Teoretickým východiskem vytváření map je teorie učení z textu s porozuměním (teorie propozic) a teorie zpracovávání informací typu „shora dolů/ odspoda nahoru“. Předpokládá se, že každý text se skládá z hierarchicky uspořádaných propozic. **Propozice** je definována jako smysluplná znalostní jednotka, která se skládá ze dvou pojmů a vztahu či vztahů mezi nimi. Při mapování je možné každý nalezený vztah vyjádřit určitým, obecně srozumitelným symbolem. Ke znázornění vztahů se používají grafické symboly, které specifikují jeden ze dvanácti možných vztahů. (Čáp, Mareš, 2001, s. 461.)

Postupuje se tak, že po přečtení učebního textu se určí hlavní pojem. Ten nemusí být zdůrazněn nejdříve, pořadí pojmů nebývá dáno jeho důležitostí. Vyberou se pojmy podle jejich úrovně obecnosti, přičemž pojem vyšší úrovně se při tvorbě map zařadí výše. Nejobecnější pojem je vyčleněn zvlášť, umístěn nahoru a oddělen dvojitou čarou. V tomto pojetí jsou pojmové

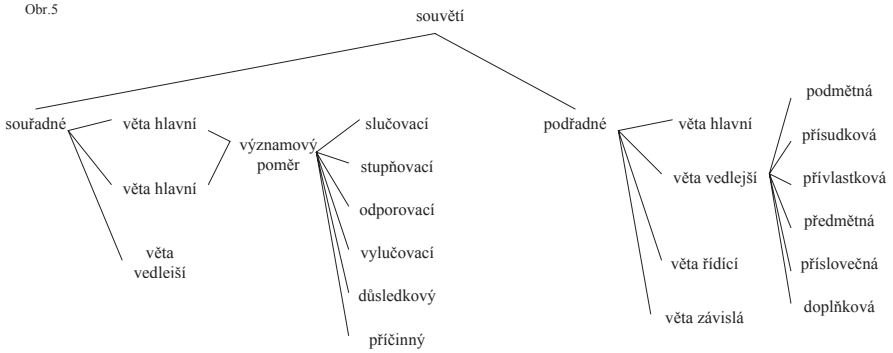
mapy závislé na subjektivním výběru pojmů a vztahů z textu, a proto mohou existovat alternativní a dost odlišné pojmové mapy téhož textu.

SOUVĚTÍ SOUŘADNÉ		SOUVĚTÍ PODŘADNÉ
Věta hlavní	≡	Věta hlavní
(věta vedlejší)	(≈)	věta vedlejší
(věta řídící)	(≈)	věta řídící
(věta závislá)	(≈)	věta závislá

Příklad – obr. 4.
Vysvětlivky: ≡ totožné, ≈ možné.

Rekurentní grafické organizování (graphic prostorganizers)
Další varianta, která by mohla žákům usnadnit učení se nazývá **strukturovaný přehled učiva.** Přehled se vytváří až po přečtení textu, proto se hovoří o **zpětném organizování**.
Autory jsou R. F. Barron a R. M. Schwarz. Teoretickým zdrojem je teorie čtení textu a teorie učení D. P. Ausubela – smysluplné receptivní učení. Při učení je nejdůležitější kognitivní struktura. Aby nové poznatky navazovaly na existující kognitivní strukturu, doporučuje Ausubel využívat organizátory postupu vpřed.
Pojmy a vlastnosti pojmů se vypisují na papír, nejsou nijak graficky zvýrazněny ani ohraničeny. Znázornění většího celku není specifikováno. Základní hierarchické vztahy znázorňují úsečky jdoucí shora dolů (bez šipek) vedlejší vztahy znázorňují úsečky odbočující od vertikály vpravo a vlevo, opět bez šipek. Graf tedy zachycuje tři typy vztahů: nadřazenost, podřazenost, stejnost úrovně. Výsledkem dodatečného organizování pojmů je stromový graf.

Obr.5



Příklad – obr. 5.
V posledních letech se hledá zobecňující název pro různé přístupy ke strukturování učiva. V odborné literatuře se začíná prosazovat pro činnost souhrnné označení **pojmové mapování (concept mapping)** a pro výsledek **pojmové mapy (concept maps)**.

Literatura

ARMBRUSTER, B. B.; ANDERSON, T. H. Maping – RepresentingInformative Text Diagrammtically. In Holley, Ch. D. Danserau, D. F. (Eds.) *Spatial Learning Strategies*. Orlando, Academic Press, 1984, s. 198 - 209.

BRUNER, J. S. *Making Stories: law, Literatur, Live*. New York, Farrar, Strauss, 2002.

BRUNER, J. S. *O jasnosti*. Praha: KPÚ, 1967.

BRUNER, J. S.*Vzdělávací proces*. Praha: SPN, 1965. 89 s.

ČÁP, J.; MAREŠ, J. *Psychologie pro učitele*. 1. vyd. Praha: PORTÁL, 2001. 655 s. ISBN 80-7178-463-X.

FISHER, R. *Učíme děti učit se a myslet*. 1. vyd. Praha: PORTÁL, 1997. 172 s. ISBN 80-7178-063-4.

HEJNÝ, M., KUŘINA, F. *Dítě, škola, matematika. Konstruktivistické přístupy ve vyučování.* 1. vyd. Praha: PORTÁL, 2001. 187 s. ISBN 80-7178-581-4.

HOLLEY, CH. D.; DANSERAU. D. F. (Eds.): *Spatial Learning Strategies*. Orlando, ACADEMIC PRESS, 1984.

KASÍKOVÁ, H. *Koperativní učení*. 1. vyd. Praha: PORTÁL, 1997. 147 s. ISBN 80-7178-167-3.

MINSKY, M. A framework for representing knowledge. In P. H. Winstan ed. *The psychology of computer vision*. New York: MCGRAW-HILL, 1978, s. 211-277.

MIRANDE, M. J. Schematizing – Technique and Empirical Evidence. In: Holley, Ch. D. Danserau, D. F. (Eds.): *Spatial Learning Strategies*. Orlando, ACADEMIC PRESS, 1984, s. 149 - 161.

NOVAK, J. D., GOWIN, D. B. *Learning How to Learn*. Cambridge: CAMBRIDGE UNIVERSITY PRESS, 1983.

PASCH, M. aj. *Od vzdělávacího programu k vyučovací hodině*. 1. vyd. Praha: PORTÁL, 1998. 424 s. ISBN 80-7178-127-4.

PIAGET, J.; INHELDOVÁ, B. *Psychologie dítěte.* 3. vyd. Praha: PORTÁL, 1997. 143 s. ISBN 80-7178-608-X.

PRŮCHA, J. *Moderní pedagogika*. 1.vyd. Praha: PORTÁL, 1997. 495 s. ISBN 80-7178-170-3.

PRŮCHA, J.; WALTEROVÁ, E.; MAREŠ, J. *Pedagogický slovník.* 1. vyd. Praha: PORTÁL, 1998. 328 s. ISBN 80-7178-252-1.

STERNBERG, R. J. *Kognitivní psychologie.* 1. vyd. Praha: PORTÁL, 2002. 636 s. ISBN 80-7178-376-5.

ŠTECH, S. *Škola stále nová.* Praha: UNIVERZITA KARLOVA, 1992. 258 s.

THAGARD, P. *Úvod do kognitivní vědy.* 1. vyd. Praha: PORTÁL, 2001. 231 s. ISBN 80-7178-445-1.

VÁGNEROVÁ, M. *Kognitivní a sociální psychologie žáka základní školy.* 1. vyd. Praha: UNIVERZITA KARLOVA, 2001. 304 s. ISBN 80-246-0181-8.

VAUGHAN, J. L. Concept Strukturing - The Technique and Empirical Evidence. In Holley, Ch. D., Danserau, D. F. (Eds.): *Spatial Learning Strategies*. Orlando, ACADEMIC PRESS, 1984, s. 127 – 147.

VYGOTSKIJ, L. S. *Myšlení a řeč*. 1. vyd. Praha: SPN, 1970. 295 s.

VYSKOČILOVÁ, E., DVOŘÁK, D. *Didaktika jako věda a jako nástroj učitele.* In Školní didaktika. 1.vyd. Praha: PORTÁL, 2002. 447 s. ISBN 80-7178-253-X.

ZANKOV, L.V. *Didaktika a život*. 1. vyd. Praha: SPN, 1971.

ZOUHAROVÁ, M. *Inovace organizace a prezentace syntaktických termínů v učivu českého jazyka na základní škole.* 1. vyd. Olomouc: UP, 2005. 241 s. ISBN 80-244-1017-6.

ZOUHAROVÁ, M. Pojmy ve vyučování skladbě na ZŠ. In *Studia Philologica* 7, Olomouc: UNIVERZITA PALACKÉHO, 1996, s. 33. ISBN 80-7067-691-4.

ZOUHAROVÁ, M. Syntaktické pojmy ve vyučování skladbě českého jazyka. In *Spisovná čeština a jazyková kultura,* Praha: FF UK, 1995. ISBN 80-85899-02-7.

ZOUHAROVÁ, M. *Zvláštnosti pojmu-termínu ve vyučování se zřetelem k syntaxi.* 1. vyd. Olomouc: UNIVERZITA PALACKÉHO, 2002. 95 s. ISBN 80-244-0434-6.

Tvorivá dramatika ako činiteľ osobnostného rozvoja žiaka

MARTA GERMUŠKOVÁ

Slovo tvorivosť je jedným z najskloňovanejších slov v slovnej zásobe človeka 21. storočia, avšak v školskej zóne sa potreba rozvíjania tvorivosti v mnohých prípadoch akcentuje na úrovni teórie, pričom praktická realizácia vykazuje značné manká. Inak by sme tak často nerobili reformy reforiem. Zatiaľ je v školskej praxi evidentné, že percentuálne prevažuje typ encyklopedického žiaka na úkor žiaka tvorivého, osobnostne flexibilného. Existuje nemnoho učiteľov, ktorí sa vybrali menej schodnou, ale o to produktívnejšou cestou hľadania tvorivých alternatív k tradičnému, kognitívnemu modelu výchovy slovesným umením. Jednou z tých, ktorí zasvätili svoj život literatúre a tvorivej práci s ňou (ako režisérka a dramaturgička detského a študentského divadla), je aj jubilantka profesorka Brigita Šimonová. Možno ju smelo označiť za symbiotičku v oblasti teórie a praxe tvorivej dramatiky.

Po čase terminologickej rozkolísanosti v používaní pojmov (počas existencie federatívneho Československa - dramatická výchova, tvorivá dramatika) sa na Slovensku (na rozdiel od Českej republiky, kde existujú naďalej katedry s názvami katedry dramatickej výchovy) terminologicky sprestížnil pojem **tvorivá dramatika**, na čom má jednoznačnú zásluhu predsedníčka Združenia tvorivej dramatiky na Slovensku **B. Šimonová**. Prikláňame sa k jej pojmoslovnému vymedzeniu a k jej výhradám k používaniu pojmu dramatická výchova: „Samotný pojem má obmedzenie v trojakom výklade prívlastku dramatická (smerom k divadlu, smerom k psychológii, smerom k pejoratívnosti) a zároveň použitiu pojmu dramatická výchova sa bránia divadelníci, ktorí ho chápu ako obmedzovanie tvorivej činnosti.“[1]

Obmedzenie týkajúce sa vzťahu k divadlu je očividné, vo vzťahu k psychológii pri pojme dramatizácia ide o evokáciu citovo vygradovanej situácie. Evidentná pojmová redukcia sa objavuje v didaktickej praxi (pri dialogizácii, improvizovanej dramatizácii a rolových hrách).

Pod pojmom tvorivá dramatika B. Šimonová[2] rozumie „súbor metód, postupov a prostriedkov, ktoré môžu podnietiť a realizovať:

1. tvorivé riešenie životných situácií,
2. tvorivé osvojovanie si učiva v škole,
3. výchovu pedagógov (aj manažérov a pod.),
4. výchovu prijímateľa umenia,
5. interpretáciu umeleckého diela,
6. dramatizáciu textu,
7. hereckú, režijnú a dramatickú prípravu,
8. tvorbu inscenačného tvaru,
9. tvorbu umeleckého diela (literárneho, výtvarného, hudobného).

Tieto širokospektrálne možnosti ovplyvňovania žiaka pomocou techník a metód tvorivej dramatiky naznačujú nové zóny kreatívneho tréningu žiakov, čo možno vnímať ako prevenciu či prípravu na rôzne záťažové situácie, ktoré produkuje dnešný zložitý spôsob života (vzťah k drogám, multimediálne „zajatie“ detí, problém agresivity v školských kolektívoch a pod.). To je **praktická dimenzia** využitia tvorivej dramatiky (konsituácia literárnej postavy s možnými životnými rolami žiakov).

Tvorivá dramatika (alebo **dramika)** môže žiakom prinášať osobnostné zisky vysokého stupňa, najmä v súvislosti s možnosťami rozvíjania samostatnosti, fluencie, flexibility, originality, verbálnej a nonverbálnej (napr. pohybovej, výtvarnej) aktivity. Dôležitá je aj výchova žiakov ako tvorivých umeleckých manažérov (žiak v role režiséra, scenáristu, scénografa), čo je v školskej praxi

relatívne nová a pre žiakov náročná úloha. Jej pozitívami sú: tréning predstavivosti, prehĺbenie sociability a asertivity žiakov, **potreba rolovej empatizácie** školských komunikantov v interakčných vzťahoch a pod.

Didaktika tvorivej dramatiky má v rukách kľúč aj na uplatnenie **intenzitného modelu interpretácie** umeleckého diela, ktoré sa viacnásobným tvorivým „prehrávaním" môže viac otvárať príjemcovi, čím sa prehlbuje jeho chápanie a porozumenie textu (sémantická a semiotická interpretácia textu). To má rozhodujúci vplyv na recepčný postoj žiaka z hľadiska akceptácie kvality literárneho textu, prípadne jeho argumentačného odmietnutia.

Ponáranie sa do rozličných tvorivých rolí prináša žiakom aj problém psychického vyrovnávania sa či „nastavovania sa" na hranie roly. Treba povedať, že nie každá rola je žiakovi rovnako príjemná. **Stupeň akceptability roly** závisí od naturelu žiaka (či naturel literárnej postavy kongruuje so žiackym naturelom alebo nie – empatizácia alebo odcudzovanie vo vzťahu k predstavovanej role), no zároveň aj od jeho ďalších dispozícií (psychických, emocionálnych, komunikatívnych, pohybových a iných). **Inkongruencia žiaka** s predstavovanou rolou, ktorú mu vnúti pedagogický diletant v oblasti tvorivej dramatiky, môže vyvolať u žiaka **negatívne psychické stavy**. V. Poliach a S. Kariková[3] hovoria v tejto spojitosti **o niekoľkých možných psychotoxických účinkoch** dramatizačných techník:

1. **Následky v oblasti emocionality** (ľútosť, vzdor, hanba, fixácia sociálneho strachu).
2. **Upevnenie chybných postojov** (potvrdenie vlastnej neschopnosti, potvrdenie negatívnej predstavy o učiteľovi, upevnenie postojovej negativity k spolužiakom, upevnenie presvedčenia typu „už nikdy nebudem hrať").
3. **Následky v oblasti vzťahov** (strata priateľov v triede následkom zlyhania, šírenie klebiet, strata dôvery v učiteľa, ktorý vystavil žiaka traumatickej situácii).
4. **Psychosomatické ťažkosti** (záchvaty, bolesti hlavy).
5. **Zhoršenie neurotických ťažkostí** (tiky, poruchy spánku, depresie).

Učiteľ, amatér v oblasti tvorivej dramatiky, môže mať pocit, že metódy a techniky tvorivej dramatiky sú bezrizikové, pretože časté ódy na tvorivé metódy vyvolávajú dojem, že ich aplikácia môže byť len pozitívna. Kvalifikovaný učiteľ však musí poznať riziká vstupu na tenký ľad hlavne v prípade experimentovania s emočne náročnými metódami spojenými s literárnymi ukážkami, v ktorých sú zobrazené psychicky veľmi náročné typy postáv (napr. postava dr. Jesenia z diela Ľ. Zúbka Doktor Jesenius). Kreačný a psychický ponor žiaka v nízkom veku do vekovo staršej, intelektuálne a psychicky zložitej postavy v ešte zložitejšom dejinnom čase je mimoriadne ťažký a predstavuje záťažovú, stresovú situáciu (psychicky vysiľujúci stav). Fenomén smrti (poprava dr. Jesenia) je určite rizikovým faktorom, ktorý môže navodiť psychické problémy žiaka. Vyšší vek recipienta už dáva možnosť využiť napr. techniku s názvom „**aleja svedomia**" (J. Valenta, 1997), pri ktorej môžu žiaci produkovať posledné myšlienky dr. Jesenia. Je možná aj opačná reakcia žiaka v danej role (s neempatickým typom správania). Vyvoláva ju neadekvátny (ľahkovážny) vzťah k predstavovanej role, čím namiesto pocitov tragiky sa dostávajú na povrch tragikomické reakcie herca i publika. Povinnosťou učiteľa je rozhodne zvažovať vhodnosť výberu ukážok so zámerom ich otestovania metódami a technikami tvorivej dramatiky.

Okrem psychických negativizmov možno u žiakov vystopovať (v priebehu aplikácie dramatizačných metód a technik) **nevhodné spôsoby správania učiteľov**, čo žiakov rozhodne demotivuje[4]:

1. Nútenie žiaka hrať rolu (manipulatívny nátlak).
2. Nevhodné poznámky učiteľa.
3. Nediskrétnosť učiteľa.
4. Prílišná túžba po experimentovaní zo strany učiteľa (ide o ohrozovanie žiakov osobnými ambíciami učiteľa).
5. Predvádzanie vlastných dokonalých schopností učiteľa, čo pribrzďuje výkon žiakov.

6. Nevedomé „vybavovanie si účtov“ (napr. keď učiteľ vyzve nesympatického žiaka, aby hral trápnu rolu).
7. Dvojitá rola (niektorým žiakom prekáža, že majú hrať sympatickú rolu a učiteľ im dal predtým zlú známku - vzťahové bariéry medzi učiteľom a žiakom, pretvarovanie žiaka).

Napriek tomu, že sme sa usilovali upozorniť na druhú stranu mince s názvom tvorivá dramatika, nemožno nevyzdvihnúť jej pozitívne (aj **terapeutické**) **účinky**: sebaprejavenie, spätná sociálna väzba, informácia o alternatívnych možnostiach správania, korektívna emočná skúsenosť, emočná abreakcia - katarzia a iné. Dramatoterapia je mimoriadne účinná pri práci s fyzicky a psychicky handicapovanými deťmi i dospelými klientmi. Tejto problematike venuje pozornosť K. Majzlánová (2004) na Slovensku a M. Valenta (2001) v Čechách.

Keďže v Čechách už existuje niekoľko katedier dramatickej výchovy, kde sa aplikujú zaujímavé metódy a techniky tvorivej dramatiky, uvádzame aspoň mená niektorých nadšencov pre túto oblasť tvorivosti: Josef Valenta, Milan Valenta, Irina Ulrychová, Miroslav Dismann, Marie Pavlovská, Věra Brožová, Jaroslav Provazník a ďalší. V Českej republike vychádza aj vynikajúci **časopis Tvořivá dramatika**, ktorý prináša teoretické impulzy i praktické námety na tvorivú prácu so žiakmi rôznych vekových kategórií (otázky školskej drámy a divadla vo výchove, metodika divadelnej práce s deťmi, technológie štruktúrovanej drámy a pod.).

Ako sme už spomenuli na Slovensku sa o dynamiku procesov v oblasti tvorivej dramatiky zaslúžila naša významná odborníčka, literárna teoretička a umelecká praktička, zanietená didaktička literatúry pre deti a mládež profesorka **B. Šimonová**. Jej životným poslaním, ktoré roky napĺňa s obdivuhodným entuziazmom, je realizácia Komenského myšlienky SCHOLA LUDUS. Človek už od malička je tvor hravý, tj. **HOMO LUDENS**, a hravosť ako symptóm tvorivosti by nemal strácať ani vo vyššom veku. O tvorivých ľuďoch sa dá povedať, že v sebe nosia symbiózu hravosti a disciplíny, pretože bez súhry týchto dvoch komponentov by nemohli vzniknúť reálne výsledky v tejto oblasti. **M.Csikszentmihályi** (1996, pozri Zelina, 2006, s.20) uvádza **10 čŕt tvorivej osobnosti**:

1. Tvoriví ľudia sú plní fyzickej aj mentálnej energie, ale často sú tiež slabí, tichí, pokojní a v ústraní.
2. Tvoriví ľudia sú bystrí, schopní, inteligentní, ale aj naivní a detskí súčasne.
3. Tvoriví ľudia kombinujú hravosť a disciplínu, zodpovednosť a nezodpovednosť.
4. Tvoriví ľudia alternujú medzi imagináciou, fantáziou a zakorenením v zmysluplnej realite.
5. Tvoriví ľudia tendujú k extraverzii aj introverzii.
6. Tvoriví ľudia sú skromní, plachí aj pyšní a súčasne hrdí.
7. Tvoriví ľudia veľmi utekajú od rigidity, stereotypu, bojujú s prekážkami tvorivosti, ale súčasne sú poslušní a poddajní.
8. Tvoriví ľudia sú zároveň rebelmi aj konzervatívni.
9. Tvoriví ľudia sú vášniví do svojej práce, predsa však môžu byť extrémne objektívni.
10. Tvoriví ľudia sú otvorení, senzitívni, častejšie sa exponujú do utrpenia a bolesti a napriek tomu, alebo práve preto tvorivá práca im poskytuje veľa radosti, potešenia a šťastia a stáva sa zmyslom ich života.

Z naznačenej charakteristiky tvorivých ľudí vyplýva, že osobnostne nejde o vyhranené typy, pretože podľa nášho názoru každá vyhranenosť je jednostrannosťou. Keďže tvorivé osobnosti sa vyznačujú vysokou mierou nespokojnosti so skostnatenosťou a túžbou po nových riešeniach, ich prirodzenou vlastnosťou je pozorné vnímanie (všímavosť, fokalizácia – zameranosť na detaily i celok) medzerovitosti v živote školy i spoločnosti a originálnosť myslenia. Často je sprievodným znakom kreatívcov zmysel pre humor a sebairónia. To je nesmierne dôležité aj pre pedagóga, ktorý takýmto spôsobom dokáže „otvoriť“ svojich zverencov a stimulovať ich ku kreatívnym výkonom. Je zaujímavé, ako kontrastne, ba až paradoxne, či výkyvovo vyznieva **charakteristika tvorivej osobnosti.** A práve v protichodnostiach, v osobnostnej zmenotvornosti (flexibilite) sa skrýva jadro

tvorivých procesov fluencie (množstvo nápadov tvorivého človeka), flexibility (rozmanitosť jeho nápadov) a originality (jedinečnosť nápadov).
V ostatnom čase sa aj u nás dostáva do popredia záujem o TIE (Theater in Education, tj. divadlo vo výchove), ktoré vzniklo v 60. rokoch 20. storočia v Anglicku a prebojúvalo myšlienku, aby divadlo vychádzalo v ústrety edukačným potrebám. Divadlo rozhodne plní okrem estetickej i formatívnu funkciu, a to tým, že žiakov „pasuje" za divákov, ktorí majú občas možnosť participovať na hre, pričom sa dá využiť:

1. **divadlo – fórum**, kde sa hrá dvakrát, avšak pri opakovaní hry ju diváci zastavujú a „preberajú" od herca (aspoň na chvíľu) určitú rolu a iniciujú svojimi hráčskými vstupmi alternatívne riešenie situácie;
2. **skupinovú prácu**, pri ktorej pracuje každá skupina s učiteľom – hercom; na základe tejto práce vznikajú krátke predstavenia, a to z minidiskusií a improvizácií vychádzajúcich z témy a príbehu hry.

Divadlo – fórum predstavuje **typ interaktívneho, participatívneho divadla**, ktoré žiakov vťahuje do predstavenia s aktuálnymi výchovnými problémami (drogy, kriminalita atď.) a umožňuje im, aby otvorene komunikovali o pálčivých témach súčasnosti, pretože sa ich v tejto hektickej dobe plnej marazmu možno aj osobne dotýkajú. Pritom si môžu kultivovať svoje komunikatívne zručnosti, schopnosti verejne vystupovať či rozširovať svoje poznanie o procesoch divadelnej tvorby, aby získali zážitky na základe participácie v hre a možnosť kreovania určitých hodnotiacich postojov k téme.
Pri práci s prozaickým čítankovým segmentom sa žiaci zoznamujú s určitým umeleckým mikropríbehom. Ak učiteľ chce, aby boli žiaci aktívni a tvoriví, môžu literárny príbeh využiť ako východiskový **estetický stimul**, ktorý ich inšpiruje ku konštruovaniu vlastného príbehu, prípadne ku kolektívnemu jazykovo- estetickému modelovaniu seriálového príbehu (jazyková expresia, kompozičná kreativita, komunikačná tvorivosť). **Kolektívny príbeh** je zvyčajne štylisticky heterogénny, „kostrbatý", pretože ho kreujú indivíduá s rozdielnymi štylistickými dispozíciami, na rozdiel od sólového príbehu, ktorý je zväčša štylisticky homogénny. Zaujímavé podnety pre kolektívne modelovanie príbehu ponúka lektorka tvorivého písania **T. Vráblová** (2006, s.85). Generovanie príbehu je zasadené medzi pesničkové predely, čím dochádza k využívaniu medzipredmetových vzťahov s hudobnou výchovou a možné je aj doplnenie o výtvarnú expresiu. **Príbeh s podmienkou** sa viaže na aplikáciu začiatku známej slovenskej ľudovej piesne Gúľalo sa gúľalo, to červené jabĺčko a na podmienku optimistického modelovania príbehu: „...študenti sa po jednom pripoja a postupne budujú príbeh o putovaní jabĺčka. Citovaný úsek pesničky sa opakuje po každom vystúpení študenta. Pokiaľ je to možné, je veľmi zábavné a podnetné túto časť piesne vždy zaspievať. Pri tvorbe príbehu sú študenti limitovaní dvoma podmienkami: jabĺčko sa „gúľa" po ceste zásadne v noci a je optimistom. Pri tejto úlohe sa študenti musia sústrediť na špecifické podmienky nočného putovania postavy a modelovať príbeh tak, aby sa jabĺčko skutočne prejavovalo ako optimista." Podmienky sa pri didaktickom modelovaní príbehu určite dajú meniť, podobne aj pesničky.
Tvorba mikro- či makropríbehov je najprirodzenejším tréningom tvorivosti. Dokonca už niekoľko desaťročí fungujú veľmi úspešne na amerických vysokých školách **katedry**
storytellingu (storytelling tj. rozprávanie príbehu), teda katedry, ktoré sa zaoberajú poetikou tvorby a praktickou estetikou rozprávania príbehov. Príbeh a konštruovanie jeho esteticky účinnej kompozície je zároveň výbornou rétorickou či jazykovo-komunikačnou prípravou aj na zvládnutie rôznych životných situácií. Podľa nášho názoru (konštituovaného na základe praktických skúseností so študentmi vysokej školy a ďalších stupňov škôl) výbornou „pomôckou" na cizelovanie virtuozity rozprávania príbehu je **zmena optiky rozprávania**, napr. variovanie rôznych typov rozprávača: detský rozprávač, mužský rozprávač v rozmanitých rolách (rola otca, starého otca,

svedka udalosti a pod.), ženská rozprávačka v role dedinskej klebetnice, matky, prípadne poetky, ktorá poetizuje príbeh atď. **Multioptickosť rozprávania** umožňuje tvorivé variovanie toho istého príbehu, čo je základom rozvíjania tvorivého individuálneho štýlu.

Pri práci s literárnou (epickou) predlohou však môžu nastať určité zádrhy a nejasnosti, ktoré vyplývajú z toho, že autor niečo v texte zahmlieva. Na tieto entropické (neurčité) miesta v texte upozorňuje výborná česká odborníčka na tvorivú dramatiku **I. Ulrychová** a nazýva ich medzerami v naratívnej fikcii: „Nejtypičtější mezerou je mezera hermeneutická (také nazývaná informační mezera). Hermeneutický aspekt čtení spočívá v odhalení záhady (mezery), hledání stop, formování hypotéz, snahy rozhodnout se mezi několika hypotézami a v konstrukci jedné konečné hypotézy“ (2005, s. 10). **Medzery** môžu byť **trvalé** alebo **dočasné**, pričom trvalé sú také, ktoré zostávajú otvorené aj po zakončení textu. Medzery plnia v texte funkciu eskalácie záujmu a zvedavosti čitateľov, a tak môžu podľa I. Ulrychovej provokovať ich tvorivosť a imagináciu a viesť k formulovaniu otázok, ktoré smerujú do hĺbky textu, a k vyplneniu medzier. Medzery sú určitou „zónou“ na rozvíjanie tvorivej práce napr. s literárnymi postavami. I. Ulrychová uvádza niekoľko námetov na tvorivú prácu s literárnymi postavami:

1. Učiteľ môže **zmeniť charakteristiky postáv**. Osobne sme vyskúšali so študentmi na hodinách didaktiky literatúry i so žiakmi základnej školy duológ dvoch rozprávkových postáv, pričom napr. pyšná princezná z rovnomennej rozprávky sa zmenila na skromnú dievčinu a Popoluška sa na pyšné, emancipované dievča. **Duológ** týchto metamorfovaných rozprávkových postáv bol založený na kontrastnej charakteristike, tj. na narcizme, opovrhovaní inými a pýche Popolušky na jednej strane a na altruizme a skromnosti predtým pyšnej princeznej na strane druhej. **Kontrastná rolovosť** stimuluje žiakov k autoreflexii a potrebe sebazmeny, autokreácie (sebazdokonaľovania).

2. Za **ústrednú postavu** môže učiteľ vybrať aj okrajovú **(epizodickú)** postavu. Táto metamorfóza postavy si vyžaduje od žiakov **tvorivé dobudovanie epizodickej postavy**, čo má niekedy za následok zmenu témy, a tak príbeh začína nadobúdať nový zmysel a nové rozmery. Tvorivosť prebudúvania epizodickej postavy na hlavnú tkvie podľa nášho názoru v schopnosti žiaka zaujímavo fabulovať príbeh prostredníctvom tvorenia replík pre metamorfovanú postavu a vo funkčnej redukcii replík a dejov vzťahujúcich sa na bývalú hlavnú postavu. Tieto postavové modality ukážu mieru tvorivosti a flexibility žiaka.

3. Do príbehu možno **doplniť novú postavu**. Ide o postup, pre ktorý máme v odbornej literatúre termín **amplifikácia** (O. Panovová), t. j. rozšírenie pôvodného textu o nový prvok v textovej štruktúre(doplnenie viacerých vymyslených postáv, motívov, nového prostredia a pod.). Nová postava je pre žiakov v danej role testom miery ich predstavivosti a fantázie. Experimenty s postavami majú byť pre žiakov výzvou na rozvíjanie tvorivosti.

Podľa I. Ulrychovej (2005, s. 10–12) je podnetné **experimentovanie aj s časom a priestorom**. Hráči v príbehu sa môžu kolektívne dohodnúť, či sa dej bude odohrávať v súčasnosti alebo v budúcnosti. Dôležitý je podľa nej i výber potenciálnych problémových situácií a ich opis, aby sa optimalizovala práca. Z potenciálnych problémových situácií si potom učiteľ s hráčmi zvolí jednu **kľúčovú (problémovú) situáciu**, ktorá najlepšie vyhovuje učebným a formatívnym cieľom pre danú skupinu. Ak učiteľ pracuje s príbehom známym pre celú skupinu, je dôležité, aby „nasvietil“ problémovú situáciu z nového zorného uhla a tým ju aktualizoval. Takto otvorí hráčom možnosť tvorivého (netradičného) prístupu k tradičnému príbehu(napr. Karkulka na dovolenke v Egypte, pričom rozprávačom príbehu môže byť detský detektív).

Stavba drámy počíta so štartovacím bodom, t.j. s aktivitou, ktorá vtiahne skupinu do deja. Učiteľ zbiera informácie (záchytné body v texte), potom konkrétne formuluje, ako budú jednotlivé kroky vyzerať, a to po stránke obsahovej i formálnej. Ďalší krok je (z pozície učiteľa) spresňovaním tvaru problémovej situácie, t. j. ako bude nastolená, ako sa rozdelia roly, aké techniky sa použijú a či bude situácia realizovaná **kontinuálne** alebo **diskontinuálne**. Takto sa tvorí **scenár drámy**.

Učiteľ sa zaoberá aj dôsledkami rozhodnutí, ktoré môžu byť v problémovej situácii prijaté a či sa tým neotvorí **nová problémová situácia**. Ak sa otvorí, učiteľ naznačí, čo treba robiť, aby sa mohla realizovať.

Na posilnenie účinku drámy sa učiteľ usiluje o vytvorenie a udržiavanie napätia a o **využívanie kontrastu**. Nakoniec si učiteľ pripraví základné otázky, ktoré mu pomôžu rozprúdiť žiacke reflexie(fáza rozvíjania tvorivého hodnotiaceho myslenia). Takto vyzerá etapizácia, teda **krokovanie práce s literárnou predlohou**, podľa českej teoretičky a praktičky v oblasti tvorivej dramatiky I. Ulrychovej.

Prácu s postavou možno realizovať aj tak, že napíšeme (zvisle) jej krstné meno, prípadne aj priezvisko, a to v podobe akrosticha, a ku každému písmenku pripíšeme vlastnosti postavy vo forme prídavných mien (napr. Maruška z rozprávky O dvanástich mesiačikoch):

M – milá,
A – aktívna,
R – rozumná,
U – usilovná,
Š – šikovná,
K – konajúca,
A – anjelská.

O literárnej postave môže vzniknúť aj akrostichon v podobe **asociovanej výpovede vo forme vety** (napr. o postave O. Machuľu z novely *Neprebudený* od realistického prozaika M. Kukučína):

Machuľa,
Ako,
Citlivý,
Husiar,
Ukázal,
Ľudskú,
Akosť.

Literárna postava môže byť „nasvietená“ z rôznych uhlov pohľadu, a to na základe témy príbehu a miery fantázie žiakov. Literárna postava sa môže prezentovať netradične, a to v podobe **sebareklamy**. Ak žiaci pracujú v skupinkách, môžu vznikať **párové reklamy**, t. j. jeden žiak pripraví pre toho druhého pozitívny **reklamný plagát**, prípadne **antireklamu (parodizácia postavy)**. Naša skúsenosť s takouto podobou charakteristiky či autocharakteristiky literárnej postavy je dôkazom toho, že kritický postoj žiakov k literárnej postave vedie k „produkcii“ humoru a satiry, čo je avízom tvorivého prístupu k problémovej úlohe.

Dialóg s literárnou postavou predstavuje zaujímavú komunikačnú metódu a môže mať rôzne tvorivé podoby. Podľa E. Beránkovej (2005, s. 28) buď ide o:

1. **dialóg čitateľa s literárnou postavou** (čitateľ môže postavu obdivovať, odsudzovať ju, alebo navrhovať vlastné riešenia situácií, ktorými postava prechádzala),
2. **dialóg dvoch literárnych postáv z jedného diela, alebo z dvoch diel,**
3. **dialóg postáv** môže prebiehať aj medzi postavami, ktoré sa ocitli **v úplne novom prostredí** (napr. postavy Lomidreva a Karkulky na hodine telocviku alebo matematiky; Jánošík a Svätopluk na návšteve v múzeu, kde sa koná výstava ich obrazov; Robinson Crusoe a Maco Mlieč na lyžovačke vo Vysokých Tatrách atď.); organickou súčasťou načrtnutých dialógov je aj komický efekt či komika nonsensu).

Keďže súčasťou tvorivej dramatiky je aj **tvorivé písanie**, je potrebné venovať mu na hodinách výchovy slovesným umením veľkú pozornosť. Spisovateľ D. Hevier -spoluorganizátor sympózií a kurzov tvorivého písania pre učiteľov a žiakov - napísal o svojom ponímaní kreativity toto(2006, s.86): „Kreativita je pre mňa schopnosť inovatívne rozmýšľať a konať, syntéza naučených, vrode-

ných i získaných dispozícií, mnohosmerná aktivita, túžba nebyť pasívnym článkom v pohybe okolo nás, chemická zmes intuície, zvedavosti, dynamickosti a nepokoja...Kreatívny tréning by mal mať ambíciu zrušiť naše vnútorné bloby a myšlienkové skameneliny, rozpustiť návykové a rutinné reakcie, postaviť na hlavu to, čo bolo usporiadané v skonvencionalizovanom poriadku, vpustiť prievan do myšlienkových stereotypov..." Táto esteticky účinná definícia tvorivosti by mala byť pre učiteľov výzvou na odstránenie deficitov, ktoré sa rokmi naakumulovali aj v predmetoch estetickej povahy, a vykročenie na cestu podstatných zmien.

O pozitívach kreatívneho písania netreba tvorivých učiteľov presviedčať, pretože práve oni vedia, že **tvorivý sloh** je bránou k osobnostnej rozvíjateľnosti žiaka. Každý, kto chce tvorivo písať, vie, že musí v prvom rade veľa čítať, či jednoduchšie povedané, mal by pochopiť, že bez čítania niet tvorivého písania. Preto je chvályhodné, že na čelo snáh o propagovanie a aplikáciu tvorivého písania v škole a o revitalizáciu čítania v rôznych priestoroch (napr. v TESCU v Bratislave a inde) sa postavil v súčasnosti náš najproduktívnejší majster slova a „ novodobý Matej Hrebenda" – spisovateľ Daniel Hevier. Postupná implementácia kreatívneho písania do výučby slovenského jazyka a literatúry (v novej edukačnej koncepcii) určite povedie k zreflexívňovaniu žiaka, teda k rozvíjaniu jeho schopností vertikalizovať nielen poznanie iných, ale i k sebapoznaniu. Tvorivé písanie je najlepšou cestou k rozvíjaniu emocionálnej i kritickej inteligencie a tvorivého myslenia, čo sa zákonite odrazí v jedinečnej a tvorivej kategórii, a tou je **kultivovaný štýl** človeka.

Aj kategória literárnej postavy je pre recipienta veľmi vďačná na aplikáciu tvorivého písania (**fiktívny list** literárnej postave, napr. vymyslený list vlka Karkulke a jej starej mame ako ospravedlnenie za pokus o ublíženie na zdraví, alebo list v podobe sťažnosti Svätopluka a Jánošíka na to, že ich maliari nenamaľovali historicky verne, ale parodicky a insitne atď –pozri Germušková, 1995, 2003.). Ide o rolové pozície pri písaní fiktívnych listov, čo predstavuje vyšší stupeň obťažnosti pri koncipovaní textu a zároveň o „cudzí" typ optiky).

Pri kreatívnom písaní ide o to, aby žiaci dokázali rozvíjať svoju fantáziu, imagináciu, svoje štylistické, fabulačné a transformačné schopnosti. Kreatívne písanie je ukážkou ich tvorivej práce s rôznymi prvkami v štruktúre umeleckého textu. Na rozvíjanie predstavivosti žiakov sú vhodné aj **tvorivé písomné práce**, ktoré píšu **žiaci v role futurológov alebo veštcov**. Už spomenutej postave Robinsona Crusoea môžu žiaci napísať fiktívny list, v ktorom mu predpovedajú budúcnosť po návrate z opusteného ostrova; alebo žiačka v role veštice píše Jánošíkovi list, v ktorom ho vystríha pred „hrachovou zradou", čím zmení jeho osud a zachráni ho pred obesením; prípadne Danka a Janka po dvadsiatich rokoch z pohľadu veštca. Fiktívne listy ako konkretizácie tvorivého písania sú na základe našich skúseností so žiakmi základnej školy výborným testom žiackeho výmyselníctva (fabulovanie a konfabulovanie ako tvorivý proces).

Fiktívne listy môžu písať i literárne postavy svojim čitateľom, pričom sa môžu sťažovať na krutosti svojho osudu (napr. Maco Mlieč píše list čitateľom o hĺbke svojej biedy alebo Jánošík píše **fiktívnu sťažnosť** vláde, pretože nerieši problémy chudobných ľudí atď.). Kreatívne písanie môže byť založené na časových skokoch, prípadne na analógiách medzi osudmi postáv v minulosti a súčasnosti: Zuzanka Hraškovie, Maco Mlieč, bezdomovci, siroty a pod.

Fiktívne listy môžu písať žiaci v role literárnych postáv, a to buď jedna druhej (Gerda píše Kayovi – Snehová kráľovná, 6. ročník ZŠ), alebo **postava píše autorovi**, pretože nie je spokojná so svojím literárnym osudom, prípadne s charakteristikou – Dora Kalinová ako dedinská klebetnica a intrigánka z hry J. G. Tajovského Ženský zákon (9. ročník ZŠ) píše list autorovi, aby zmenil jej negatívnu rolu na pozitívnu a uvádza príčiny svojej prosby.

Ďalším variantom kreatívneho písania, ktoré sme vyskúšali so študentmi stredných škôl, bolo **písanie vzájomných kritických listov** autorov rôznych diel. Žiaci v role autorov písali kritické listy o vzájomných nedostatkoch v dielach (napr. Martin Kukučín ako predstaviteľ optimistického realizmu píše Jozefovi Gregorovi Tajovskému ako predstaviteľovi pesimistickému realizmu

(a naopak) o tom, čo im navzájom prekáža na ich poetikách tvorby). Týmto spôsobom môžeme viesť študentov ku kritickej recepcii umeleckých textov a k hodnotiacemu mysleniu, teda k rozvíjaniu kritickej inteligencie (korektné štylizácie a objektívne hodnotenie literárnych diel), pretože **kritický aspekt** v súčasnej školskej recepcii sa objavuje len výnimočne. Skúmanie autorských poetík takouto formou je cestou ku kvalitatívnej diferenciácii diel z aspektu axiologického a estetického v kontexte slovenskej a svetovej literatúry.

Fiktívne listy môžu čitatelia môžu písať autorom a dávať im námety na skvalitnenie autorskej stratégie v ich dielach. Žiaci sa majú možnosť vžívať do neľahkej pozície tvorcov diel.

Odborná fundovanosť učiteľov v tvorivej dramatike sa dá produktívne zúročiť v edukačnom procese pri komplexnom rozvoji žiackej osobnosti. Pedagógovia majú šance pôsobiť prostredníctvom literárneho textu a metód i techník tvorivej dramatiky nielen na rozum, ale aj na cit a vôľu žiaka . Literatúra je komplexné umenie a jej dosah na axiologickú dimenziu človeka je nezastupiteľný. Tvorivá dramatika aplikovaná profesionálnym učiteľom (zorientovaným v predmetnej problematike) prináša to, čo potrebuje súčasná školská koncepcia: tvorivosť, komunikatívnosť, empatizáciu, sociabilitu, rozvíjanie imaginatívnosti, vysokú mieru motivácie a osobnostnej axiologizácie žiakov i učiteľov.

Literatúra

[1]Šimonová, B.: Tvorivá dramatika, dramatická výchova či dramatizácia. In: Tvorivá dramatika v škole a v záujmovej činnosti. Zborník príspevkov z celoslovenskej konferencie Donovaly 24.- 25.5.1996. Zost. B. Šimonová. Banská Bystrica: MC, 1997, s. 4-5.

[2] Ibidem, s. 5.

[3] Ibidem, s. 11.

[4] Ibidem, s. 12-13.

[5] Ibidem, s. 5.

Bekeniová, Ľ.: Metodické námety na tvorivú dramatiku v škole. Prešov: Metodické centrum, 2001. ISBN 80 –8045–235–0.

Dolinská, E.: Od konzervatívnosti k tvorivej metodike v literárnej výchove. In: Naša škola, r. IX, 2005/2006, č.10, s. 15. ISBN 1335–2733.

Fišer, Z.: Tvůrčí psaní. Brno: Paido, 2001.ISBN 80–85391–99–0.

Germušková, M.: Literárny text v didaktickej komunikácii. Prešov: Fakulta humanitných a prírodných vied, 2003.

Hevier, D.: Tvorivé písanie NIE? ÁNO! In: Zborník zo sympózia o tvorivom písaní. Bratislava: Metodicko-pedagogické centrum, 2006, s.86.

Majzlánová, K.: Dramatoterapia. Bratislava: IRIS, 2004.

Šimonová, B.: Tvorivá dramatika v škole a v záujmovej činnosti. Banská Bystrica: Metodické centrum, 1997.

Valenta, J.: Metody a techniky dramatické výchovy. Praha: Strom, 1997.

Valenta, M.: Dramatoterapie. Praha: Portál, 2001.

Vráblová, T.: Pokúsme sa siahnuť po vzdialených knihách. In: Zborník zo sympózia o tvorivom písaní. Bratislava: Metodicko-pedagogické centrum, 2006, s.82 a 85.

Ulrychová, I.: Drama a příběh. In: Tvořivá dramatika, č.2, 2005, s.9-12.

Zelina, M.: Tvorivosť v slovenskom edukačnom systéme. In: Zborník zo sympózia o tvorivom písaní. Bratislava: Metodicko-pedagogické centrum, 2006, s.20.

Žilková, M.: Praktická estetika. Nitra: FF UKF,2001, 196s.ISBN 80–8050–500–4.

Tvorivá dramatika ako metóda vyučovania literatúry, literatúra pre deti ako zdroj tvorivej dramatiky

EVA PRŠOVÁ

Kdekoľvek sú ľudia, tam sa niečo deje. Možno povedať, kdekoľvek sú ľudia a niečo sa deje, tam je aj divadlo. Kedysi dávno si ľudia tancovali a hrali svoje náboženstvá, znova a znova prehrávali svoje rituály, víťazstvá, svoju nenávisť, strach, radosti, hrdinstvá. Činnosť, hra, konanie tvorí aj základ drámy aj divadla. V súčasnosti môžeme toto konanie, teda drámu sledovať predvádzanú na javisku, na obrazovke, ale môžeme ju sledovať aj v bezprostrednom styku s ľuďmi, napríklad v mimike našich rodičov, detí, učiteľov, priateľov, nadriadených, žiakov.

V televízii, v kine a v divadle má divadlo aj dráma verejnú podobu, verejnú tvár, napísanú a utvorenú dávno predtým, ako nám je prezentovaná. Ale dráma má aj súkromnú podobu:

- keď napodobňujeme učiteľov alebo nadriadených, vyjadrujeme svoje pocity,
- keď sa malé deti hrajú na mamičku a na otecka, na policajtov, doktorov, pirátov, či rozprávkové postavy, učia sa o sile a zodpovednosti, o láske, pomoci a strachu,
- keď generáli so svojimi armádami precvičujú rôzne strategické situácie, pýtajú sa: „Čo by sa stalo keby...?“ Ale nikto nikoho netrafí, ani nie je nik zranený. Ani nik nesleduje ako divák.

Každá dráma je fiktívnym modelom konania v reálnom živote. (Voľne podľa Haseman, B. – O´Toole, J.: Dramawise..., 1988, s.5) Takto uvádzajú autori učiteľov a lektorov v úvode anglickej metodickej príručky na vyučovanie drámy. Termín dráma však v našich podmienkach nemožno použiť vo význame, ako je to v Anglicku, kde „drama“ znamená predovšetkým metódu osvojovania si vedomostí o svete a vzťahoch v ňom alebo koncepciu rozvoja osobnosti.

Dráma sa tu nechápe v širšom zmysle slova ako dialogická písomná podoba divadelnej predlohy (Hořínek, Z., s. 11), ani v zmysle tragickej či zveličujúcej situácie alebo udalosti, ale v zmysle takej činnosti, kedy sa človek rozhoduje pre čin a volí spôsob svojho konania. Rozhodovanie i voľba sú dané situáciou, z ktorej je potrebné hľadať východisko. Hľadanie a odkrývanie príčiny – dôvodu (ním je v dráme väčšinou rozpor alebo konflikt) a spôsob riešenia sú podstatou dramatickosti. Pre úplnosť dodajme, že Aristoteles odvodil pojem dráma z gréckeho slova drán (v dórčine to znamenalo konať, činiť), starí Peloponézania ním označovali konanie aj riešenie problému. Aj väčšina diel bola nazývaná dramatické diela, lebo zobrazujú ľudí, ako konajú. (Aristoteles, 1996, s. 62))

Termín dráma sa stal východiskom aj pre dramatickú výchovu, výchovnú dramatiku či tvorivú dramatiku. Okrem termínu dráma sa často používa tvorivá dráma alebo tvorivá dramatika (v Amerike, Kanade, Česku) a množstvo ďalších synonymných pomenovaní – dráma vo výchove, výchova drámou, dramatizácia, štruktúrovaná dráma, triedna dráma, dramatická výchova. Na Slovensku sa udomácnil názov dramatická výchova, ktorý označoval donedávna esteticko-výchovný predmet umeleckých škôl a stredných pedagogických škôl, prípadne damatický krúžok v rámci mimoškolského vyučovania na základnej škole. V ostatných rokoch sa aj pre metódy divadla (mnohými učiteľmi využívané už minimálne dve desaťročia) vo vyučovaní viacerých predmetov používal názov dramatická výchova. Od roku 1996, kedy sa konala konferencia na Donovaloch Tvorivá dramatika v škole a v záujmovej činnosti, sa popri dramatickej výchove používa názov tvorivá dramatika.

Čo je tvorivá dramatika

Človek je obklopený množstvom skutočností. Tým, čo robí, čo naňho pôsobí, čoho je svedkom, často prežíva napätie, silné zážitky a potom je schopný tieto skutočnosti pozorovať, napodobňovať, predstavovať si ich a hrať sa na ne. „Spontánna hra na niekoho a na niečo je súčasťou celku ľudských schopností.“ (Valenta, 1998, s. 30) V každodennom živote je jednou z foriem našej existencie hranie rol, a to hneď niekoľkých už počas dňa, ráno sme členom rodiny, neskôr kolegom, chvíľu učiteľom, podriadeným, nadriadeným, potom partnerom, opäť rodičom. Tieto roly predvádzame používaním širokého registra neverbálnych, pantomimicko-pohybových, verbálnych, zvukových prostriedkov. Čím lepšie tieto prostriedky ovládame, tým sú naše úlohy autentickejšie a pravdivejšie. Žiadna rola sa však nedá zvládnuť bez prípravy.

Podľa Aristotela (1995, s. 10) aj slovesné umenie vzniklo preto, lebo ľuďom je už od detstva vrodené napodobňovanie a človek sa od ostatných živočíchov líši práve tým, že má najväčšiu schopnosť napodobňovať a že jeho prvé učenie je napodobňovaním, a preto má človek z tohto napodobňovania radosť. Z onoho „mimesis“ a hry na niekoho a na niečo sa vyvinulo divadlo ako druh umenia a dráma ako umelecký žáner.

Tvorivá dramatika „využíva spontánnu ľudskú schopnosť hrať v systéme (poriadku) AKO a dáva tejto schopnosti formu cestou divadelných prostriedkov s cieľom naplnenia systému príslušných formatívnych cieľov.“ (Valenta, 1998, s. 30) Koncepčné zázemie tvorivej dramatike ponúka dráma a divadlo.

Dráma je (Hořínek, 1985, s. 47, Valenta, 1998, s. 29) zjednodušene slovami zobrazený svet. Toto zobrazenie obsahuje príbeh, udalosti, pričom dôležitou súčasťou udalostí je konflikt a dôležitým znakom je, že udalosti prebiehajú prostredníctvom konania postáv, ktoré riešia konflikt, hoci nie vždy musí byť divadelnou predlohou dramatický text. Opis udalostí, konfliktu a konania je založený na pozadí vzájomných vzťahov postáv a má formu dialógov alebo monológov.

Divadlo svojimi aktivitami zabezpečuje modelové zobrazenie určitej skutočnosti cestou hry. Toto zobrazenie vytvárajú herci, ktorí svojím pohybom a rečou hrajú iné osoby, vstupujúce do vzťahov. Hra prebieha v čase a priestore.

Tvorivá dramatika však nie je totožná s divadlom. Divadelné aktivity sú využívané s estetickým či umeleckým cieľom, v tom je zásadný rozdiel medzi divadlom a tvorivou dramatikou, ktorá má predovšetkým pedagogický účel. Ale aj v rámci tvorivej dramatiky sú rozdiely v postavení prvkov drámy a divadla:

- nie vždy je triedna dráma určená (ako je tomu v divadle a dráme) ku konečnému predstaveniu, tu je konečným samotné použitie prvkov drámy a divadla. Cieľom nie je produkt, ale proces (činnosti konané pre zážitok z nich samých),
- triedna dráma buď vôbec nemá diváka, alebo ním je obyčajne žiak v úlohe pozorovateľa, teda člen tej istej triedy, skupiny,
- triedna dráma sa ďalej odohráva v inom priestore ako divadelné predstavenie, väčšinou je to len upravená klasická trieda,
- dráma v triede vzniká priamo, „tu a teraz“, aj keď často vychádza z textu, má charakter improvizácie,
- dramatická výchova je predovšetkým koncepcia výchovy osobnosti, preto sa vždy nezameriava na sledovanie niektorých špecifických umeleckých, estetických či divadelno-remeselných parametrov hry (herecký výkon, výborná technika reči...).

Definícia tvorivej dramatiky (podľa J. Valentu, ktorý uvádza najčastejšie termín dramatická výchova) obsahuje v sebe vyššie uvedené charakteristiky. Je to „systém riadeného, aktívne-

ho sociálno-umeleckého učenia detí či dospelých, založený na využití základných princípov a postupov drámy a divadla, limitovaných primárne výchovnými a sekundárne špecificky umeleckými požiadavkami na jednej strane a individuálnymi i spoločnými možnosťami ďalšieho rozvoja zúčastnených osobností na strane druhej.“ (1998, s. 27)

E. Machková, priekopníčka tvorivej dramatiky a detského divadla v bývalom Československu, považuje ciele tvorivej dramatiky za pedagogické a prostriedky dramatické. Je to učenie sa skúsenosťou, t. j. konaním, osobným, nesprostredkovaným poznaním sociálnych vzťahov a dejov, presahujúcich aktuálnu reálnu prax zúčastneného jedinca. Je založená na skúmaní, poznávaní a chápaní medziľudských vzťahov, situácie a vnútorného života ľudí súčasnosti i minulosti, reálnych i fantáziou vytvorených. Toto skúmanie a poznávanie sa deje vo fiktívnej situácii prostredníctvom hry v role a dramatického konania. (1992, s. 32)

Učenie sa priamym zážitkom, vlastnou skúsenosťou je podľa S. Mackovej (1995, s. 6) základným princípom, ktorý tvorivá dramatika využíva. Dôležitým okamihom je konanie jedincov, ktoré prebieha v čase a priestore. Jeho predpokladom je vytváranie predstáv, podnety ktorých prináša samotný priebeh hry, a na ich základe môžu jedinci slobodne konať. Od hĺbky predstavy závisí aj zážitok, ktorý je pri hre skutočný. To, čo jedinec získava pri hre na základe konania, predstavy a zážitku, je nová skúsenosť. Výhodou takejto hry oproti skutočnosti je

- možnosť hru znovu prehrať a pokúsiť sa nájsť lepšie riešenie,
- možnosť navodiť aj také situácie, s ktorými sa deti stretávajú len výnimočne alebo vôbec nie (návštevy iných planét, cesta do budúcnosti, do minulosti, do exotického prostredia, vzdialených končín a pod.)

Základným stavebným kameňom, ktorý tvorivá dramatika využíva, je fiktívne navodená dramatická situácia, ktorá je založená na medziľudskej interakcii a využíva simulačné rolové hry na aktívne poznávanie sveta, človeka, spoločnosti a, samozrejme, seba samého.

Na zhrnutie všetkých predchádzajúcich názorov si vypožičiame chápanie tvorivej dramatiky ako životnej filozofie a tiež koncepcie rozvoja osobnosti, ktorú predstavila B. Šimonová (1997, s. 5): pojem tvorivá dramatika v sebe obsahuje v adjektíve vyšší stupeň realizácie jednotlivca v pedagogickom aj umeleckom procese a jeho časť dramatika zahŕňa signály dramatizácie, so všetkými atribútmi procesuálnosti javu a metódy riešenia či realizácie situácie opäť smerom k pedagogickým aj umeleckým aktivitám. Ďalej pod tvorivou dramatikou chápe súbor metód, postupov a prostriedkov, ktoré môžu podnietiť a realizovať:

- tvorivé riešenie životných situácií,
- tvorivé osvojovanie si učiva v škole,
- výchovu pedagógov (manažérov, policajtov, colníkov a ďalších profesií),
- výchovu prijímateľov umenia,
- interpretáciu umeleckého diela,
- dramatizáciu textu,
- hereckú, režijnú a dramaturgickú prípravu,
- tvorbu inscenačného tvaru,
- tvorbu umeleckého diela (literárneho, výtvarného, hudobného).

Tvorivá dramatika je interdisciplinárna – vychádza z poznatkov, metód a cieľov viacerých odborov. Preberá z nich určité prvky a vytvára novú, svojbytnú štruktúru. Prvú skupinu predstavujú dramatické umenia, druhú pedagogika, tretiu psychológia a štvrtú humanitné vedy. Medzi humanitnými vedami patrí literatúra, v našom ponímaní literatúra pre deti a mládež, k významným zdrojom tvorivej dramatiky.

Literárna výchova má ako estetickovýchovný predmet centrálne postavenie, pretože ponúka široké možnosti rozvoja osobnosti dieťaťa vo vzťahu k sebe samému aj k okolitému svetu

prostredníctvom umeleckej literatúry. Svojím obsahom je medzi predmetmi jedinečná, hoci väčšinu rámcových cieľov má podobných nielen s tvorivou dramatikou, ale aj s ďalšími estetickovýchovnými predmetmi. Proces učenia možno zaradiť taktiež k zážitkovému, skúsenostnému a činnostnému učeniu, ako je to v tvorivej dramatike. Mnohým učiteľom je tvorivá dramatika ako metóda vo vyučovaní literárnej výchovy aj slohu známa, u niektorých funguje ako princíp vyučovania prechádzajúci všetkými vyučovacími predmetmi, ktorý charakterizuje aj učiteľov štýl vyučovania a jeho prístup k životu.

Literárna výchova v školských podmienkach by mala byť procesom stretávania sa s umením. Tento proces je možné absolvovať rôznymi cestami. Skúsený a tvorivý učiteľ vie, že literárna výchova nie je iba čítanie a reprodukcia prečítaného textu, prípadne ešte „vysvetlenie" hlavnej myšlienky. Tvorivé stretnutia s umeleckou literatúrou, akými by hodiny čítania a literárnej výchovy určite mali byť, vytvárajú v žiakoch model fungujúci v ich ďalšom živote, keďže väčšinou si dieťa vzťah ku knihám a čitateľské návyky vytvára práve v období mladšieho čitateľského veku. Dôležitú úlohu preto prikladáme v procese vyučovania literatúry metódam tvorivej dramatiky. Základným rozdielom medzi samostatným predmetom tvorivá dramatika a literárna výchova je formulovanie konkrétnych predmetových cieľov, výber obsahu a prostriedkov, akými sa ciele napĺňajú.

Tvorivá dramatika ako koncepcia má ciele smerujúce k osobnostnému a sociálnemu rozvoju dieťaťa a literárne umelecké texty sú iba jedným z mnohých prostriedkov plnenia cieľov. V procese vyučovania literatúry ciele vychádzajú z umeleckých textov a plnia sa tak literárne a výchovné ciele, väčšinou sformulované v učebných osnovách. Učiteľ hľadá formy a metódy, ako tieto ciele, v textoch obsiahnuté, čo najkomplexnejšie dosiahnuť. Sledujeme predovšetkým cestu k literatúre a dôležité je stretnutie s knihou, teda prítomnosť vlastného literárneho textu. Metódy tvorivej dramatiky len dopĺňajú metódy literárnej výchovy – počúvanie, rozprávanie, čítanie, písanie – a ďalšie vyučovacie metódy. Tvorivá dramatika ich obohacuje o akciu, konanie a činnosti konané pre zážitok z nich samých. Tým sa literárnovýchovný proces obohacuje o ďalší dôležitý cieľ, ktorým je samotný proces, nie iba produkt vo forme poznatkov a zručností.

Príležitostí na stretnutia s knihou (umeleckou literatúrou) mimo školy má dnešné dieťa čoraz menej, aj to v nerovnakej miere a kvalite, obzvlášť vo vyšších ročníkoch. Viac ako po knihe už siaha po časopisoch, ešte častejšie iných médiách, ktorých „konzumácia" je oveľa jednoduchšia ako „zdĺhavé" čítanie. Preto by sme mali v školských podmienkach sprostredkovať kontakt s kvalitnou knihou, ku ktorej sa viaže aj silný zážitok. Estetický aj emocionálny zážitok na základe vlastnej aktivity pôsobí podnecujúco na utváranie vzťahu k literatúre. Aktívnymi stretnutiami s knihou si dieťa rozvíja vlastnú osobnosť, spoznáva cez literatúru seba aj vonkajší svet, zdokonaľuje sa v čítaní, vnímaní, predstavivosti, prežívaní, má viac príležitostí tvoriť, konať, ale i hodnotiť a formovať postoje ku sebe, k iným ľuďom a veciam.

V súčasnosti je už bežná snaha rozširovať a obohacovať metódy čítania o metódy zážitkové a didaktika literatúry sa neustále viac otvára novým modelom sprostredkovania čitateľského a estetického zážitku. Najčastejšie využívané metódy tvorivej dramatiky sú rôzne typy a druhy hier (didaktické, jazykové, pohybové, hry na rozvoj zmyslového vnímania), ale najdôležitejšie, s ktorými môžeme pracovať aj na hodinách literárnej výchovy, sú hry mimetické, ktoré pedagógovia nazývajú ako hry dramatické (v modelovej situácii sa postavy dostávajú do vzájomných protirečení, často konfliktov, ktoré musia riešiť, postava môže riešiť aj konflikt so sebou). Sem patrí hra v role a hra v situácii. „Hra v role je výchovná a vzdelávacia metóda, ktorá vedie k plneniu osobnostno rozvíjajúcich i vecno vzdelávacích cieľov prostredníctvom navodenia a prípravy, rozohrania a reflexie fiktívnej situácie s výchovno hodnotným obsa-

hom.“ (Valenta, 1998) Hra v role patrí k schopnosti hrať v živote, zrkadlovo sa v nej odráža ľudské správanie a konanie. Samotná rolová hra má niekoľko úrovní (simuláciu, alteráciu a charakterizáciu). V základnej škole však využívame najčastejšie prvé dva varianty- simuláciu, keď žiak koná v hre za seba v istej životnej úlohe, ale reaguje v rámci fiktívnej situácie: hra na Ja – ako by som konal, keby... a alteráciu, v rámci ktorej hráč berie na seba inú úlohu, už nie Ja akoby, ale Ja, keď Ako hráč hrám niekoho iného. J. Valenta (1998) triedi metódy na tie, ktoré sú založené na princípe hrania rol, na metódy, ktoré organizujú alebo podporujú hru v role, metódy komplementárne, ktoré hranie dopĺňajú a na metódy pomocné, doplnkové (sem zaradil rôzne didaktické, zábavné, rozohrievacie hry). Základnú metódu a techniku rolovej hry pomáhajú navodzovať aj pantomimicko-pohybové metódy, zvukovo-verbálne, graficko-písomné a metódy materiálovo-vecné. (pozri Pršová, 2000, s.7)
V literárnovýchovnom procese sa základná metóda z tvorivej dramatiky stáva metódou podpornou tak ako aj rôzne iné hry a cvičenia, ktoré sa prepájajú spoločným vyučovacím cieľom, ale v ojedinelých prípadoch sa môže stať aj základnou interpretačnou metódou.
Tvorivá dramatika môže byť vo vzťahu k literárno-výchovnému procesu ako metóda vzdelávania a výchovy, čo v našom ponímaní určite je, pri niektorých žánroch (epických, dramatických) môže byť ako koncepčný princíp (napr. modelovanie riešenia konfliktov), tiež môže fungovať ako súbor čiastkových postupov (využitie naratívnej pantomímy, znázorňovanie príbehových sekvencií pohybom) a tiež môže byť ako konkrétny postup (v rámci rolovej hry zobrazenej pantomimicky je to živý obraz).
Metódy tvorivej dramatiky možno využiť predovšetkým pri textoch, ktoré zobrazujú človeka, jeho vzťahy k iným ľuďom, konflikty a deje, ktoré z nich vyplývajú, a obsahujú silné posolstvá smerujúce k rozvoju osobnosti, tvorivosti a estetického cítenia. Dôkladný rozbor textu z tematického, kompozičného a jazykového hľadiska nám odhaľuje výchovno-vzdelávacie ciele, témy aj aktivity s možnosťami využitia a presahov do ďalších vyučovacích predmetov, čo je na 1. stupni ZŠ možné v procese integrácie obsahov predmetov.
Stručne teda prejdime niektorými literárnymi žánrami, ktoré obsahujú čítanky na 1. aj 2. stupni v nadväznosti na metódy a techniky z tvorivej dramatiky, ktoré možno využívať v procese vyučovania literatúry. Žiaci sa na hodinách literárnej výchovy postupne zoznamujú s celým radom literárnych žánrov, v mladšom školskom veku objavujú krátky príbeh (väčšinou s detským alebo zvieracím hrdinom), bájku, rozprávku, povesť, báj; popri príbehovej próze sa stretávajú s rôznymi kratšími básnickými útvarmi. Pozornosť je predovšetkým venovaná ľudovej slovesnosti (riekankám, rozpočítavankám, hádankám, ľudovej piesni, rozprávke, povesti a báji), z ktorej väčšina žánrov má pôvod v ľudovom dramatickom prejave a ony sú práve aj bohatým zdrojom pre prácu v tvorivej dramatike.
Zo žánrov poézie môžeme využiť rytmickú stránku riekanky a jej často sa vyskytujúce umelé slová na rozvoj jazykovej tvorivosti, jazykového citu, rytmického cítenia a vnímania rýmu. Možno ich využiť aj ako zástupný text na stavbu dialógu, vytvárania nálad (text možno hovoriť smutno, s radosťou, s krikom...). Tieto cvičenia s riekankou prispievajú neskôr k výraznému čítaniu, hlavne v nižších ročníkoch. Cvičeniami na artikuláciu, intonáciu aj dynamiku hlasu pred čítaním môžu byť rozpočítavanky, ktoré umožňujú aj kontakty detí (dotyk nohou, rukou, lakťom..) Inscenovanie a improvizovanie myšlienok z prísloví a porekadiel do kratučkých situácií uľahčuje porozumieť im a hra s pranostikami ich zaúča do tajov používania básnického jazyka (prirovnanie, metafora), znakov a symbolov (Studený máj – v stodole raj; čo si predstavujeme pod slovom raj; Martin na bielom koni, Matej ľady láme...).
Pochopiť poetiku nonsensu môžu napomôcť cvičenia a hry so slovnou zásobou, hrové tvorenie nových slov, asociačná hra so slovami alebo hra v priestore (na seba nadväzujúce činnosti,

ktorých následnosť sa v určitom momente poruší; skupina žiakov robí nelogické a nezmyselné aktivity, ktoré v tom momente slúžia na zábavu, ale aj na tvorenie výrazu).
Väčšina lyrických básní neobsahuje dramatické situácie (ak nejde o dramatický lyrický subjekt), ale môžeme s deťmi vytvárať ich atmosféru, náladu (atmosféra lesa, nálada zvieratka, hračky...).Využijeme hru so zvukmi, hru na rozvoj zmyslového vnímania, hru so zástupnou rekvizitou alebo znakom, čím vytvárame predpoklady na pochopenie básnických obrazov a symbolov. Epické prvky v básni už vytvárajú priestor pre dramatickú hru, (ktorá prináša konflikt, napätie a možnosti riešenia. Balada ponúka konflikt, dramatické postavy, dialógy a dej. Práve zhustenosť deja v balade a rýchly sled obrazov môžeme interpretovať tvorením živých obrazov, aby sme tak rozvíjali zručnosti rozpoznávať dramatické vrcholy a zostavovať osnovu; improvizáciou deja násobíme účinky gradácie, zvukovej stránky a zážitok z posolstva. (Pozri Pršová, 1998, s. 13 – 15) Jednoduché básnické texty možno využiť aj na prípravné hry a cvičenia smerujúce k umeleckému prednesu.
Rozprávkový žáner priťahuje neobyčajnosťou rozprávania, disponuje dynamickosťou deja, rôznymi (farebnými) situáciami, medziľudskými vzťahmi, hoci často zjednodušene. Ale čo je pri školskej inerpretácii pre deti dôležité, rozprávka ponúka širokú škálu postáv, na ktoré sa ony ešte stále túžia hrať. Najaktuálnejším obdobím v školskej dochádzke pre rozprávku je mladší čitateľský vek, ale oslovuje stále aj starších čitateľov i dospelých. Pre mladších sú príťažlivé najmä rozprávkové ríše, kráľovské postavy a ich ceremónie (rituál v živote), oslavy, plesy, svadby a vôbec všetky rituály v rozprávkach, ale aj vzdialené krajiny, antropomorfizácia zvieracej ríše. Priestor, kde dobro víťazí nad zlom, stále vyvoláva nefalšované potešenie a záujem. Prostredníctvom mechanizmu improvizácie sa deti do tohto priestoru dostávajú, preberajú roly, prechádzajú rituálmi, vstupujú do konfliktov, navrhujú riešenia, rozvíjajú svoju predstavivosť a fantáziu pri tvorení prostredia, pri práci so znakmi, rekvizitami, a to všetko preto, aby sa naučili chápať básnický jazyk, používali jeho zvraty, vnímali (pri veršovaných rozprávkach) rýmy, rozpoznávali funkcie a charaktery postáv a ďalšie signifikantné prvky rozprávkového žánru.
Bájka ako krátky epický žáner, veršovaný alebo prozaický, dobre slúži na hľadanie paralel so životom improvizáciou rôznych situácií a vytváraním postáv. Báje, legendy a povesti ponúkajú širokú škálu všeobecných, večných tém, a tým aj celý rad zaujímavých rol pre deti, postavy bohov, hrdinov i ľudí obyčajných. Veľmi dobre sa nám práve v priestore mýtov darilo s vyučovaním frazeológie, základných básnických prostriedkov (napr. šalamúnske riešenie, ale aj múdry ako Šalamún, sizyfovská práca, jablko sváru, silný ako Herkules, Pandorina skrinka...). Taktiež možno využiť vizualizáciu nezvyčajného prostredia, nadprirodzeného a chápania nadčasovosti. Tieto príbehy z minulosti im, cez dramatickú hru, ponúkajú skúmať vzťahy aj problémy súčasné. Zároveň umožňuje učiteľovi integrovať všetky zložky predmetu, ale aj ostatné predmety: kreslená podoba stredovekého mesta, čarodejníka, farebné zachytenie dobrých a zlých vlastností, využitie regionálnej piesne v regionálnej povesti, stredoveký súd a cvičenie argumentácie....(Pršová, 2000)
Metódy tvorivej dramatiky môžu byť účinnými prostriedkami poznávania a prijímania umeleckej literatúry, prostriedkami na vytváranie pozitívneho vzťahu k literatúre a tiež k čitateľstvu. Literatúra je nevyčerpateľným zdrojom tvorivej dramatiky, prostredníctvom nej sa učíme o sebe a stávame sa aj tvorcami.

Literatúra

ARISTOTELÉS: Poetika. Praha : Svoboda, 1996. 226 s. ISBN 80-205-0295-5
HASEMAN,B. O´TOOLE, J.: Dramawise an introduction to GCSE drama. Oxford : Heinemann Educational Publishers Halley Court, Jordan Hill, 1988.
HOŘÍNEK, Z.: Dráma, divadlo, divák. Bratislava : TATRAN, 1985. 335 s. 61-729-85
Láska k múdrosti (Vybrané spisy Aristotela a Platóna). Preložili Miloslav Okál a Július Špaňár. Bratislava : INTERPOPULART, 1995. 96 s. ISBN 80-88834-11-2
MACKOVÁ, S.: Dramatická výchova ve škole. Brno : DIFA JAMU, 1995.
MACHKOVÁ, E.: Volba literární látky pro dramatickou výchovu aneb Hledání dramatičnosti. Praha: AMV, 2000. 125 s. ISBN 80-85883-54-6
MACHKOVÁ, E.: Základy dramatické výchovy. Praha, 1980. 157 s. ISBN 14-582-80
MACHKOVÁ, E.: Metodika dramatické výchovy. Praha : ARTAMA, 1992.
MACHKOVÁ, E.: Zásobník dramatických hier. Bratislava : NOC, 1997.
MOUSSINAC, L.: Divadlo od počiatku po naše dni. Bratislava 1965.
OBERT, V.: Rozvíjanie literárnej kultúry žiakov. Bratislava : Poľana, 2003. 398 s. ISBN 80-89002-81-1
PROVAZNÍK, J.: K některým otázkám teorie a didaktiky dramatické výchovy. In Koťátková a kol.: Vybrané kapitoly z dramatické výchovy. Praha : Karolinum, 1998. S. 41 – 90. ISBN 80-7184-756-9
PRŠOVÁ, E.: Aktivizácia žiakov metódami dramatickej výchovy. Banská Bystrica: Metodické centrum, 2000. 44 s. ISBN 80-8041-354-1
PRŠOVÁ, E.: Dramatická hra na hodinách literatúry. In Učiteľské noviny, roč. 48, 24. 9. 1998, č. 31, s. 7.
SCHER, A. – VERRALL, CH.: 100+Ideas for Drama. Oxford : Heinemann Educational Publishers Halley Court, Jordan Hill, 1975.
ŠIMONOVÁ, B.: Moderný človek, literatúra a škola (O tvorivosti v literárnej výchove na 1. stupni základnej školy). Banská Bystrica: Pedagogická fakulta UMB, 2000. 82 s. ISBN 80-8055-341-6
TOMKOVÁ, A.: Umělecká literatura a dramatická výchova. In Koťátková a kol.: Vybrané kapitoly z dramatické výchovy. Praha : Karolinum, 1998. S. 158 – 218. ISBN 80-7184-756-9
TVORIVÁ DRAMATIKA v škole a v záujmovej činnosti. Zborník príspevkov z celoslovenskej konferencie Donovaly 24. – 25. máj 1996. Banská Bystrica : MC, 1997.
Učebné osnovy slovenského jazyka a literatúry pre 1. stupeň základnej školy (1. – 4. ročník). Bratislava : ARIMES, 1997.
VALENTA, J.: Metody a techniky dramatické výchovy. Praha : Agentura STROM, 1998.

Literárny historik alebo kultivovaný čitateľ?
(Poznámky ku koncepcii vyučovania literatúry na stredných školách)

MARTIN GOLEMA

Francúzsky historik Pierre Nora chápe knihu ako jedno z miest, kde kryštalizuje a kam sa uchyľuje pamäť. Pokúša sa inšpirujúcim spôsobom ukázať proces postupného vytvárania francúzskej národnej identity okolo pomníkov, kníh a rituálov, ktoré konštituovali a rozvíjali pamäť národa. Problém pamäti *„v dobe zjavných otrasov tradičného sveta rovnováhy (predovšetkým v dôsledku rozbitia roľníckeho života)"* podľa Noru preniká *„spolu s Bergsonom – do samotného stredu filozofickej reflexie, spolu s Freudom do stredu psychickej osobnosti a nakoniec – spolu s Proustom do stredu autobiografickej literatúry..."* (Nora, 1996, s. 51). Problém pamäti sa stáva centrálnym problémom spoločenských vied aj podľa nemeckého egyptológa Aasmana, podľa neho sa okolo pojmov dejiny, pamäť, spomienka, mnemotechnika *„buduje nová paradigma vied o kultúre, ktorá umožní pozrieť sa na rozmanité kultúrne fenomény a oblasti – umenie a literatúru ... – v nových súvislostiach"* (Aasman, 2001. s. 7). Problém pamäti sa pokúsime, samozrejme s oveľa skromnejšími ambíciami, prezentovať ako centrálny aj pri koncipovaní čítaniek a učebníc slovenskej literatúry pre stredné školy.

Aasman rozlišuje medzi komunikatívnou a kultúrnou pamäťou, skúma premenu komunikatívnej, t. j. žitej a v priamych svedkoch stelesnenej spomienky na spomienku kultúrnu, inštitucionálne sformovanú a podopretú, teda na kultúrnu mnemotechniku (Aasman, 2001, 190). Pri premene komunikovanej spomienky na spomienku udržiavanú a konzervovanú sa veľmi často používa v dobrom slova zmysle „démonická" moc umeleckého slova. Aasman pokladá za preukázané, že *„poetické sformovanie má predovšetkým mnemotechnický účel spočívajúci v tom, že dovedie poznanie, ktoré zaisťuje identitu, do udržateľnej podoby"* (Aasman, 2001, s. 54). Takýto pohľad na spoločenskú funkciu literatúry bude tvoriť hlavný pilier našej argumentácie.

Pri pohľade na problémy, diskutované v súvislosti so stredoškolskými učebnicami literatúry a čítankami, sa ďalej pokúsime inštalovať niekoľko netradičných termínov, prenesených z iných oblastí spoločenskovedného skúmania, s cieľom, ktorý si väčšinou kladie na trópy bohatý poetický alebo rétorický jazyk – teda s cieľom ozvláštniť, dezautomatizovať ich vnímanie. Skôr ako nové zistenia budeme teda prezentovať čiastočne modifikovaný slovník, novú pojmovú sieť, cez ktorú sa možno budú niektoré aspekty problémov javiť inak. Pomocou tejto siete budeme modelovať vnímanie problematiky hlavne na základe zblížení, analógií. Nové termíny v rámci príspevku budú mať teda charakter trópu, budú postavené na zmene základného významu slova, budú využívať analógie medzi dvojicami významovo neporovnateľných prvkov, *„medzi ktorými vzniká v rámci akéhokoľvek kontextu vzťah adekvátnosti"* (takto definuje sémantický tróp J. Lotman (1994, s. 69)).

Viac ako o logické argumentovanie pôjde teda o rétorické modelovanie, našu nádej, že príspevok nebude redundantný, zakladáme teda na predpokladanom „efekte trópu."

Lotman vyčleňuje v oblasti vedeckého bádania dve sféry: *„Prvá, rétorická je oblasť zblížení, analógií a modelovania. Je to sféra predkladania nových myšlienok, nastoľovania nečakaných postulátov a hypotéz, ktoré sa predtým zdali absurdné. Druhá je logická. Tu sa predložené myšlienky preverujú, rozpracúvajú... Prvá – „faustovská" – sféra vedeckého myslenia tvorí neoddeliteľnú časť výskumu..."* (Lotman, 1994, s. 79). Z tejto myšlienky vyvodzuje Lotman zaujímavý záver týkajúci sa akéhokoľvek tvorivého myslenia: *„Tvorivé myslenie tak v oblasti vedy, ako aj v oblasti umenia má analogickú povahu a vychádza... zo zblíženia objektov*

a pojmov, ktoré mimo rétorickej situácie nemožno k sebe priblížiť" (Lotman, 1994, s. 80).
Kľúčový pojem, ktorý bude mať v našom texte charakter trópu, je utvorený pôvodne biológom Ch. Dawkinsom pokúšajúcim sa na základe analógie vysvetliť evolúciu kultúry, v istom zmysle podobnú biologickej evolúcii génov. Je to pojem mém, Dawkins ho definuje ako replikátor, teda ako kultúrnu jednotku rozširovanú replikáciou, ktorá je podobná biologickej replikácii génov. Mém je jednotka informácie sídliaca v mozgu, uskutočniteľná ale aj v akomkoľvek fyzikálnom médiu, použitom na uchovávanie informácie. Tento replikátor – analógia génu – pôsobí iba v prostredí, ktoré poskytujú zložité vzájomne komunikujúce mozgy, umožňuje (na rozdiel od génov) „dedenie" získaných, naučených vlastností. Akonáhle vznikli kopírujúce sa mémy, odštartovala ich vlastná, omnoho rýchlejšia evolúcia. Účinky mému sa môžu „odtlačiť" do mozgu prijímajúcich jednotlivcov tak, že kópia (nie nevyhnutne presná) pôvodného mému je zasadená v prijímajúcom mozgu – nová kópia takisto môže mať účinky, stvoriť svoju kópiu. Takto, mimochodom veľmi elegantne, vysvetľuje Dawkins predovšetkým šírenie kultúry, krehká kultúra (a teda aj literatúra) si zaisťuje bytie, onticitu podobne ako rovnako krehké živé tvory tým, že vytvára vlastné kópie. Vedný odbor, ktorý sa zaoberá mémami, Dawkinsonova memetika, bol pôvodne kuriozitou, dnes je to oficiálne akceptovaná vedná oblasť, o ktorej sa píšu monografie a organizujú konferencie (Kvasnička, 2000; Kanovský, 2000).
Pojmom mém budeme v ďalšom texte označovať akékoľvek literárne dielo, posunieme, rozšírime teda jeho používanie na novú oblasť. Ak využijeme pozoruhodnú schopnosť znakov navzájom sa interpretovať, slovo mém si do nového kontextu prináša aj svoj interpretant (teda ako to prvýkrát definoval Ch. S. Pierce (Ricoeur, 1993, s. 197), iný znak alebo súbor znakov, ktorý „prekladá" alebo plnšie rozvíja jeho význam a je za daný znak dosaditeľný, je teda akousi modifikovanou kópiou pôvodného znaku. V našom prípade spĺňa tieto požiadavky slovo „replikátor", teda niečo, čo zabezpečuje svoju onticitu tým, že vytvára svoje kópie. Takto analogicky, teda ako proces kopírovania, budeme popisovať aj onticitu literárnych diel. Ich „život" je teda záležitosťou kultúrnej mnemotechniky a podľa Asssmanna spočíva v uložení, reaktivácii (vyvolaní) a sprístupnení (odovzdaní) zmyslu, inými slovami v *„poetickom sformovaní, rituálnej inscenácii a v kolektívnej participácii"* (Assmann, 2001, s. 54). Ak majú mať literárne diela normatívny a formatívny význam, ak majú – ako mémy – mať svoje účinky, je treba ich uchovávať, skladovať, urobiť ich dostupnými pre iných, *„intersubjektivizovať"* ich, je nutné ich *„publikovať"* (Flusser, 2001, s. 17). Práve túto poslednú, pre ďalšiu onticitu – kopírovanie kľúčovú fázu života umeleckých textov obhospodaruje predmet literatúra. Jeho obsah môžeme popísať aj ako „odtláčanie" textu do mozgu študenta („zážitok" textu), následkom ktorého vzniká nová, aj keď spravidla nedokonalá kópia textu, spomienka na text, zápis v zošite, báseň naučená naspamäť atď.
Tieto nedokonalé kópie, väčšinou torzá textov, nás budú zaujímať predovšetkým. Je možné predstaviť si literárnu vedu, ktorá rozšíri predmet svojho záujmu aj o tieto „degenerované", torzovité kópie literárnych diel, oprávnenie by takejto literárnej vede mohla dať napr. kostnická škola recepčnej estetiky, ktorá „objavila" ako nový problém „čitateľa", ktorá už neskúma len produkciu diela autorom, ale aj dejiny recepcií diela heterogénnymi skupinami čitateľov, teda vlastne proces „kopírovania", replikácie a jeho produkty.
Pri replikácii (recepcii, interpretácii) teda vzniká u čitateľa „interpretant" (kópia) diela, nemusí to byť identická kópia, môže to byť (a často býva) neúplná, torzovitá, defektná replika, môže to byť ale aj kópia (interpretácia) kvalitnejšia ako originál, ak mu, pravda, pridá nejaký nový rozmer. V školskej praxi sa stretávame častejšie s prvým prípadom – napr. klasické odrapotanie „obsahu" diela a pridanie „hlavnej myšlienky."

Pojmy interpretácia, interpretant, ako ich tu chápeme, definoval klasickým spôsobom Ch. S. Pierce. Podľa neho znak nielen niečo zastupuje, ale zároveň sa k niekomu obracia, *„t. j. v jeho mysli tvorí ekvivalentný alebo aj zložitejší znak. Takto vytvorený znak nazývam interpretant pôvodného znaku“* (Pierce, 1998, s. 131). Interpretácia je proces *„rodenia jedného znaku z druhého“, „výkladom znaku nie je význam, ale iný znak*“ (Zajac,1997, s. 35) a *„celkovým zámerom znaku je, že bude interpretovaný v inom znaku“* (Buczynska – Garewicz, 2000, s. 56). Interpretáciou textu teda vzniká jeho často neidentická kópia, replika, interpretant a *„intepretant nie je nič iné, než iná interpretácia, ktorej sa odovzdáva pochodeň pravdy“* (Buczynska – Garewicz, 2000, s. 58).

Proces „replikácie“ recepcie, interpretácie literárnych diel na stredných školách bol kriticky tematizovaný v časopise *Slovenský jazyk a literatúra v škole* (Krnová, 2001/2002), zazneli tu niektoré kľúčové otázky, týkajúce sa možných reforiem obsahu predmetu slovenský jazyk a literatúra. Článok upozorňuje, že to, čo je predmetom riadenej replikácie na hodinách literatúry, už nie sú literárne diela ako také, ale *„javy a mená“,* ktoré si *„zapíšeme a zapísané sa snažíme reprodukovať“* (Krnová, 2001/2002, s. 27), legitímnou formou replikácie je napr. prepisovanie učebníc do zošitov a následné mechanické memorovanie. Z literárnych diel zostali len *„ilustratívne (nie vždy) torzá“* (Krnová, 2001/2002, s. 27), teda čítanky. Za vznikom čítaniek (antológií) stojí vždy aj proces zabúdania, skracovania, prepisovania živej literárnej tradície, vrcholiaci zhrnutím – jeho produktom je antológia idúca ruka v ruke s kompendiom – učebnicou, slovníkom, encyklopédiou. Aasman používa pre tento proces výstižný názov antologizácia. Je to jeden z možných spôsobov, ako kolektívne riešiť otázku, čo nečítať, aby sme získali čas na čítanie. To, čo vstupuje na hodinách literatúry do procesu riadenej replikácie, teda nie sú literárne diela, ale antologizovaný prúd písanej tradície, antológia v konečnom dôsledku určuje, ktoré texty, časti textov (mémy) sa budú replikovať, funguje teda v spolupráci s učiteľom ako distribútor slávy a nesmrteľnosti.

Spomínaný článok reflektuje súčasnú podobu predmetu literatúra s použitím rétorického trópu ako „*galop po literárnych dejinách“* (Krnová, 2001/2002, s. 29). Všíma si ďalej niektoré z princípov antologizácie, jedným z nich je aj veľký dôraz na takmer komplexné preberanie literatúry slovenského národného obrodenia, tu sa „galop“ evidentne spomalí, aby sa potom, pri literatúre 20. storočia v 4. ročníku, zrýchlil doslova na cval.

Pri tomto bode argumentácie sa pristavíme, pokúsime sa verbalizovať podrobnejšie tento implicitný princíp, ktorý rešpektovali autori a zostavovatelia stredoškolských učebníc a čítaniek a ktorý v prospech literatúry 20. storočia odmieta citovaný článok. Ak začneme bližšie skúmať, kedy bol kodifikovaný tento pre niektorých samozrejmý, prirodzený, večný princíp; narazíme na koncepciu Ľudovíta Štúra, podľa ktorej sa slovanská (slovenská) literatúra (predovšetkým poézia) musí stať ústredným symbolom etnopolitickej identity. Kým *„iné národy víťazoslávne pamätné stĺpy, chrámy a rozličné pomníky nastavali a na zemi, kde bývali, po sebe nechali“* (Štúr, 1986, s. 247), slovanský duch vyprodukoval iný *„pomník ozorný“* – slovanská reč, poézia, tá predstavuje *„vrchovisko všetkých umení“* (Štúr, 1987, s. 109). Vytvoriť ju je pre Slovanov *„najvyššia úloha histórie“* (Štúr, 1987, s. 108); *„toto i sám Goethe tuší: práve keď „Fausta“ dokončí, príde k nemu Mickiewicz – a tomuto daruje pero, ktorým Fausta písal, akoby testament umenia inšiemu svetu oddával“* (Štúr, 1987, s. 42). Štúr chce sformovať národné spoločenstvo podobne, ako sa to podarilo homérskym eposom v starovekom Grécku alebo židovskej Tóre. Homérske eposy podľa Aasmana v nerozlučnej spojitosti s panhelénskymi sviatkami vytvorili bázu pre projekt etnogézy, židovskú Tóru zase výstižne označil H. Heine ako prenosnú vlasť.

Proces etnogézy, ktorého kľúčovým momentom malo byť podľa Štúra vytvorenia veľkej národnej literatúry, skúma už ako zavŕšený na príklade Grékov a Židov Aasman s použitím

pojmu „integratívne vystupňovanie kultúry“. Integratívne vystupňované kultúry staroveku, ktorých stratégiu chcel v modifikovanej podobe použiť Ľ. Štúr, často smerovali k tomu, aby získali viditeľný výraz v obrovskej stavbe, ktorá sa takto stala ústredným symbolom etnopolitickej identity. Takto vykladá Aasman známu kolosálnu architektúru najstarších veľríš – napr. stavbu pyramíd v Egypte alebo známe biblické rozprávanie o stavbe babylonskej veže, ktorého dôvody vysvetľuje Biblia takto: *„Nuž vybudujme si mesto a vežu, ktorej vrchol bude v nebi. Tak si urobíme meno a nebudeme rozptýlení po celej zemi.“* S podobnou „integratívnou stratégiou“ presadzoval okolo r. 1800 Wiliam Wood výstavbu obrovskej pyramídy v Londýne, *„aby sme prostredníctvom zmyslov potešili, udivili, pozdvihli alebo strhli duše druhých... . Iba úplne výnimočné rozmery pyramídy mohli prinútiť zmysly anglického národa k tomu, aby sa zasadil za svoju vlasť, urobiť národnú príslušnosť zmyslovo vnímateľnou ako kolektívnu identitu a zaistiť jej trvalosť“* (Aasman, 2001, s. 129). Presne tú istú funkciu má mať Štúrov „pomník ozorný“, tento pojem používa Štúr ako interpretant pojmu slovenská literatúra, monumentálna, kolosálna národná knižnica. Aby mohla byť skutočným, fungujúcim, ústredným symbolom identity, aby mohla potešiť, udiviť, pozdvihnúť a strhnúť, predpokladá u príslušníkov národa nadobudnutie nielen základných čitateľských kompetencií, predpokladá u nich vynucovaný, namáhavý a nepravdepodobný masový pohyb od negramotného davu ku predovšetkým literárne vzdelanej elite.

V budúcich diskusiách okolo obsahu predmetu literatúra sa pravdepodobne bude viesť spor o to, či tento projekt nepatrí k maximalistickým utópiam obdobia „moderny“, ktoré ďaleko presahujú ľudské a národné možnosti. Jeho podstatou totiž nie je nič menšie ako zrušenie polarity medzi sociálnou elitou poznania, t. j. *„špecialistami kultúrnej pamäti a obyčajnými príslušníkmi skupiny“* (Aasman, 2001, s. 52). Slovenské národné obrodenie v 19. storočí žiada plošné a masové osvojenie si profesionálneho umenia, ktoré v iných kultúrach *„zaväzuje iba špecialistov, ktorí sa nemusia starať o nič iné“* (Aasman, 2001, s. 179). Nazdávame sa, že celý projekt má korene v kultúrnej „gramatike“ slovenského protestantizmu, predstavuje niečo ako svetský ekvivalent protestantského „všeobecného kňažstva veriacich“. V časoch Ľ. Štúra to bolo akési „všeobecné literátstvo“ vzdelaných kňazov a učiteľov (nielen „čitateľstvo“ ale hlavne „autorstvo“), dnes je to trochu okresané a o niečo reálnejšie všeobecné „literárne vedcovstvo.“

Tento projekt, tvoriaci fundament súčasných osnov, označuje Krnová slovami maximalistický, neživotný, idealistický. *„V duchu osnov by mal dnešný maturant obsiahnuť literárnohistorický prehľad domácej a svetovej literatúry od staroveku po súčasnosť“* (Krnová, 2001/2002, s. 26), pričom nie je v reálnych možnostiach ani nadpriemerného žiaka predpísané učivo čitateľsky obsiahnuť. Na popisovaný fenomén maximalizmu, kodifikovaný v národnom obrodení upozorňuje aj trefná rečnícka otázka*: „... čím podstatným sa potom líši profil maturanta od profilu absolventa vysokoškolského štúdia?“* (Krnová, 2001/2002, s. 26)

Problém s robustným literárnym „kánonom“ nie je špecificky slovenský, podobný problém tematizuje aj Bloom, podľa ktorého západný kánon predstavuje príliš rozsiahly zoznam diel, ktoré prežili tri tisícročia kozmogonickej „vojny“, osvojiť si západný kánon *„je dnes prakticky nemožné. Nielen preto, žeby to znamenalo absorbovať zhruba 3000 kníh, z ktorých mnoho, ak nie väčšina, je intelektuálne i imaginatívne veľmi náročných...“* (Bloom, 2000, s. 49). Inými slovami, jedným z riešení pre školskú prax (nie vedu!) by bolo kánon otvoriť, rozdeliť kultúrnu pamäť nanovo na funkčnú a úložnú, nutnosť tohto rozštiepenia vysvetľuje Assmann takto: *„S pokračujúcou textovou produkciou ale skoro zavládne stav, ktorý Aleida Assmannová popisuje ako rozštiepenie kultúrnej pamäti na prvý a druhý plán alebo funkčnú a úložnú pamäť... Masa primárnych, sekundárnych a terciárnych textov... podstatne presahuje mieru*

toho, čo si určitá spoločnosť môže v danej epoche pamätať a v čom sa môže „zabývať“. Čím hlbšie texty vstupujú do pozadia neobývaných archívov, tým výraznejšie sa text stáva určitou formou zabudnutia, hrobom zmyslu, ktorý bol voľakedy do neho prenesený zo živého významu a komunikácie“ (Aasman, 2001, s. 86).

Krnová navrhuje otvoriť kánon na veľmi citlivom mieste, ktorým je práve literatúra národného obrodenia: *„... pri všetkej úcte ku kultúrnohistorickému významu a umeleckému bohatstvu literatúry národného obrodenia, prečo je potrebné prebrať slovenský klasicizmus, preromantizmus a romantizmus takpovediac od Adama priam po Hurbanovu prózu (nehovoriac už o detailoch typu S. B. Hroboň), ktorú bude sotvakto niekedy čítať z číreho záujmu a pre potešenie? ... Prečo nie za všetkých povedzme Sládkovič, prečo nie za všetko zo Sládkoviča hĺbková analýza jeho Maríny?“* (Krnová, 2001/2002, s. 27)

Knihy obrodeneckej literatúry patria k symbolicky najnabitejším „miestam“ našej pamäti, dlhý čas plnili „mimoliterárnu“ funkciu „prenosnej vlasti“, boli jediným symbolom etnopolitickej identity Slovákov, plnili funkciu kolosálnej architektúry najstarších veľríš. Dnes sa už ale etnogenéza chápe väčšinou ako zavŕšený proces, národné spoločenstvo nehľadá v literatúre iba „prenosnú vlasť“, keďže disponuje už aj množstvom iných etnopolitických symbolov – reálne kontrolovaným územím, štátnymi symbolmi, hlavou štátu, či „neprenosným“ kolosálnym vodným dielom Gabčíkovo; funkciu etnopolitického symbolu už zdá sa lepšie plní reálna krajina.

Literatúra sa zbavuje *„predchádzajúcich mimoliterárnych funkcií a konečne sa ponúka v príťažlivej rozmanitosti“* (Krnová, 2001/2002, s. 29). V novej historickej situácii sa v masovejšom meradle objavuje aj iná, menej nadšená recepcia obrodeneckej literatúry, obdobný proces konštatuje vo francúzskej kultúre P. Nora. Miesta pamäti (v našom prípade knihy obrodencov) už nevyvolávajú *„žiadne bojové presvedčenie ani horlivú zanietenú účasť“* v príbehu emancipácie národa (tá sa stala skutočnosťou), sú len *„útočiskami, kde prežíva niečo zo symbolického života.“* Nora konštatuje *„prechod z totemických dejín do kritickej histórie“,* kedy už *„neoslavujeme národ, ale skúmame jeho oslavy“* (Nora, 1996, s. 47), ak pravda nie sme Francúzi (alebo Slováci) z povolania.

Krnová v mene *„záchrany literatúry a jej kultivovaného čitateľa“* (Krnová, 2001/2002, s. 25) odporúča zredukovať učivo 1. a 2. ročníka v prospech nasledujúcich dvoch ročníkov – teda hlavne v prospech literatúry 20. storočia. Je to náznak jednej z možných koncepcií v čase, keď *„národ už nie je zápasom ale danosťou“* (Nora, 1996,s. 45) a keď pátos obrodeneckého spisovateľa – napoly kňaza, napoly vojaka už môže na mladého čitateľa pôsobiť ako nudný anachronizmus. V mnohom analogická Krnovej argumentácii je argumentácia J. Dolníka v teórii spisovného jazyka. Dovolíme si ju tu použiť na rétorické ciele a posunúť jej platnosť aj na oblasť literatúry, budeme teda do jeho textov dosadzovať v rámci novej rétorickej situácie takmer ekvivalentné premenné. Podľa Dolníka*: „... otázka, či sa spisovná slovenčina* (a literatúra – pozn. autora) *zachová a rozvinie ako vhodný a akceptovaný jazyk* (literatúra – pozn. autora) *s celospoločenskou platnosťou, je už dávno vyriešená. Toto spoločenstvo sa už neupína na spisovný jazyk* (literatúru – pozn. autora) *ako na jednu* (jedinú – pozn. autora) *z existenčných podmienok národa, lebo tento jazyk* (literatúra – pozn. autora) *je jeho prirodzenou vlastnosťou...“* (Dolník, 2000, s. 87).

Ďalší argument, ktorého platnosť sa pokúsime rozšíriť, ponúka už novú koncepciu vzťahu k jazyku (literatúre), ktorá je nám veľmi blízka: „... *tento novodobý „ľudový“ jazyk* (literatúra – pozn. autora) *nepotrebuje ochrannú a regulačnú kodifikáciu* (podrobný jednotný predpis čo má čítať každý Slovák – pozn. autora), *ale informačne a orientačne zameraná kodifikácia* (nácvik čitateľských kompetencií – pozn. autora) *je preň osožná“* (Dolník, 2000, s. 89). Teda

menej ideálov a viac kompetencií – na spoločných záväzných literárnych ideáloch je veľmi ťažké dohodnúť sa v novej situácii, v ktorej toto dohadovanie prebieha ako demokratický proces, pre ktorý platí nádherná definícia „dokonalej demokracie“ vo Švajčiarsku z pera C. G. Junga: *„Hašteríme sa spolu v medziach zákona a ústavy a prikláňame sa k mienke, že demokracia je chronický stav zmiernenej občianskej vojny“* (Jung, 1994, s. 197).

Preto sa domnievame, že záchrane literatúry a jej kultivovaného čitateľa by možno viac ako uprednostnenie novej literatúry pred starou pomohla iná koncepčná zmena, vychádzajúca z iného, menej „vedeckého“ modelu literárnej vedy, než aký sa pestuje u nás. Máme na mysli model, ktorému sa dáva prednosť v anglosaskej a románskej oblasti, model dávajúci prednosť „kritickému“ pojednávaniu o literatúre a básnictve pred „vedeckým“. Vedecký prístup dominuje viac v oblasti nemeckého kultúrneho vplyvu a naše chápanie literárnej vedy je bližšie nemeckému (Henckmann – Lotter, 1995, s. 197). Naše ponímanie delí literárnu vedu na dominujúce dejiny literatúry, v istom zmysle pomocnú alebo odvodenú teóriu literatúry a „aplikovanú“ literárnu kritiku, v anglosaskej a románskej oblasti sa presadzuje viac literárna kritika a „vedecký“ model býva často odmietaný ako nezmyselný alebo nezaujímavý (Heckmann – Lotter, 1995, s. 195).

Tomuto kultúrnemu rozdielu zodpovedá rozdiel vo vyučovaní literatúry, literárnokritický prístup začína čítaním celých textov a následným napísaním „naivnej“ subjektívnej eseje o diele, my začíname literárnohistorickými faktami (javy, mená, roky, žánre, atď.) a až potom nasleduje „vedecké“ stretnutie s textom (presnejšie s torzom textu v antológii, ktoré je skôr iba ilustráciou literárnohistorických tvrdení). Tento model uprednostňuje pred samotným literárnym textom jeho vedecký komentár, obracia naruby prirodzenejší spôsob práce s textom, aký odporúča napr. už staré alexandrijské filologické dielo Dionýsia Thráxa (asi 170 – 90 p. n. l.) *„O gramatickom umení“* (Canfora, 2001, s. 500). Podľa neho gramatika (dnešný interpretant tohto slova by bol „dejiny literatúry“) je poznanie, založené na skúsenosti, toho, čo povedali básnici a prozaici. Delí ju na šesť častí:

1. odborné čítanie nahlas podľa prozódie
2. výklad slovných zvratov
3. bez prípravy vykonaný výklad zastaraných slov a tém
4. vysledovanie etymológie
5. výklad gramatických foriem
6. literárna kritika – najkrajšia z komponentov gramatiky, kritické ocenenie literárneho diela (Panofsky, 1981, s. 30).

„Nemecký“ model posúva stretnutie s textom až na samý koniec, vzďaľuje sa od prirodzeného „naivného“ čitateľského prístupu smerom k „erudovanému“ literárnohistorickému čítaniu (u nás, s istou dávkou zjednodušenia pojmy literárna veda a literárna história takmer splývajú, v anglosaskej a románskej oblasti je pojem literárna veda rozpustený v pojme literárna kritika).

Prístup historika umenia (literatúry), ktorý náš školský systém preferuje (hnaný myšlienkou už spomenutého integratívneho vystupňovania kultúry, ktorá je spoločná nám i Nemcom), výstižne charakterizuje Nemec Erwin Panofsky takto: *„Historik umenia podrobuje svoj „materiál“ racionálnej archeologickej analýze, ktorá je občas práve tak úzkostlivo presná, úplná a obsažná ako ktorýkoľvek fyzikálny alebo astronomický výskum. Svoj „materiál“ však vytvára* (aj – pozn. autora*) intuitívnou estetickou re-kreáciou, ktorá v sebe obsahuje tiež percepciu a hodnotenie „kvality“ práve tak, ako to robí každý „obyčajný“ človek, ktorý sa pozerá na obraz alebo počúva symfóniu* (alebo číta knihu – pozn. autora)“ (Panofsky, 1981, s. 21).

Re-kreatívna konzumácia umeleckého diela; v našej terminológii interpretácia, replikácia, kopírovanie mému; je teda možná dvomi spôsobmi – aj „naivný“ čitateľ *„sa z umeleckého*

diela nielen teší, ale tiež – aj keď len podvedome – dielo hodnotí a interpretuje" (Panofsky, 1981, s. 22). Nestará sa o to, či jeho hodnotenie a interpretácia sú správne alebo nesprávne, neuvedomuje si *„ako jeho vlastné kultúrne vybavenie ovplyvňuje predmet konzumácie. „Naivný" divák sa od historika umenia líši tým, že historik si je svojej situácie vedomý. Vie, že jeho kultúrne vybavenie, také aké je, nezodpovedá kultúrnemu vybaveniu ľudí inej krajiny a inej doby, a preto sa pokúša dozvedieť čo možno najviac o okolnostiach, za ktorých bol predmet jeho štúdia vytvorený. Nielenže bude zbierať a overovať si všetky dostupné faktické informácie o jeho technike, stave, veku, autorstve, účele etc.; bude toto dielo porovnávať s inými dielami jeho triedy a dá sa do skúmania spisov, ktoré reflektujú estetické merítka krajiny a doby, v ktorej dielo vzniklo, aby sa dopracoval k „objektívnemu" hodnoteniu jeho kvality. Bude čítať staré knihy o teológii a mytológii, aby mohol identifikovať jeho námet, a bude sa snažiť... odlíšiť individuálny príspevok jeho tvorcu od príspevkov predchodcov a súčasníkov... Bude sa snažiť čo možno najlepšie oboznámiť so sociálnymi, náboženskými a filozofickými postojmi iných období a krajín..."* (Panofsky, 1981, s. 22).

Zhruba takto by sme mohli definovať prístup k literárnym dielam, ktorý nateraz plošne funguje vo vyučovaní literatúry na stredných školách. Ak ho nepovažujeme za jediný možný, samozrejmý a prirodzený, môžeme pri jeho „podvracaní" (subverzii) využiť anglosaský a románsky model, môžeme ho využiť ako už vykopaný zákop, do ktorého sa možno na chvíľu ukryť a dokonca získať nejakú použiteľnú muníciu.

Náš vzťah k „nemeckému" modelu sme zámerne označili pojmom podvracanie – subverzia, je to pojem, ktorý si žiada rozsiahlejší interpretant, teda definíciu. Jeho stratégia použitia je prevzatá od Paula de Mana, amerického dekonštruktivistu z Univerzity v Yale a priblížená P. Zajacom, vyzerá asi takto: *„Problém subverzie je veľkou postmodernou témou. Objavuje obrovské územie, ktoré ostalo v modernej bipolarite „poriadku" a „revolúcie" zanedbané. Tým je odpoveďou najmä na avantgardu ako poslednú, revolučnú fázu moderny. Nie náhodou nahrádza u viacerých popredných postmodernistov teória subverzie ich pôvodnú teóriu revolúcie. Sklamanie z umeleckých, ale aj sociálnych revolúcií dvadsiateho storočia viedlo u nich k dvom myšlienkovým operáciam. Na jednej strane si podržali pôvodný odmietavý vzťah k „poriadku", na druhej však nahradili svoj pôvodný revolučný, odmietavý vzťah k systému jeho podvracaním, subverziou. Subverzia – na rozdiel od revolúcie – daný poriadok či systém nevyvracia: podvracia ho, zbavuje ho samozrejmej platnosti, polemizuje s ním, spochybňuje ho, poukazuje na jeho paradoxnosť, ambivalentnosť, disparátnosť, disjunkcie, neprehľadnosť, poblúdenia, suspenduje jeho logiku, pohybuje sa však stále na pôde samotného systému. V tomto vzťahu ide vždy o verziu, teda o niečo, čo sa odkláňa istým spôsobom od pôvodného modelu, typu"* (Zajac, 1997, s. 36).

Nami odporúčané odklonenie sa od literárno-historického modelu vyučovania predmetu literatúra teda nechce úplne deštruovať tento „zabehaný" model, netúži po „revolučnej" transformácii (takou by sa za istých okolností mohla stať spomínaná radikálna zmena „pomeru síl" v prospech literatúry 20. storočia). Chce len vybudovať voči nemu kritický odstup, znesamozrejmiť ho, „osvieži"ť ho napr. problémovo orientovaným modelom práce s literárnym textom (Golema, 1998, s. 82). Ten odmieta ako organizujúci princíp zoskupovania literárnych diel chronologickú priamku, na ktorú sú „nastoknuté" literárne texty od najstarších čias po súčasnosť. Alternatívou je napr. zoskupovanie literárnych textov okolo ľudských problémov (láska, nenávisť, osamelosť, smrť, dôležitosť rodinných vzťahov, atď.), vedľa seba sa môžu ocitnúť texty všetkých epoch literárneho vývoja, texty sú zvolané ako kompetentní experti, ako dobre usporiadaný poradný zbor. Kritériá pre prijatie do tohto zboru sú napr. čo možno najrozsiahlejšie sprístupnenie problémovej oblasti, vzťah k spoločenskej situácii našej doby,

uspokojenie orientačných potrieb študentov, sprístupnenie veľkého dedičstva slovenskej a svetovej literatúry. V „zbore“ sa môžu vyskytovať všetky druhy textov (nielen literárne), ktoré sa vzťahujú na problém, texty nemusia byť pre daného autora a jeho dielo reprezentatívne, dôležité je iba čo možno najkomplexnejšie sprístupnenie problémovej oblasti.
Problémovo orientované vyučovanie literatúry je pravdaže len jednou z viacerých možností ako priblížiť študentom literatúru, je to zároveň osobitne náročná forma. Intenzívne pri nej vystupuje do popredia jeden rozmer interpretácie textov, ktorým obohatil teóriu interpretácie H. G. Gadamer. Tým je tvrdenie, že porozumenie textu si vždy a nutne vyžaduje aplikáciu interpretovaného textu na osobnú situáciu interpreta, inými slovami: *„aplikácia sa chápe ako paradigmatický príklad interpretácie, a interpretácie, ktorým táto vlastnosť chýba, sú buď neúplné alebo chudobné interpretácie, alebo to nie sú vôbec interpretácie“* (Herméren, 2002, s. 180). Volanie po živých a životaschopných textoch, *„ktoré jediné v realite súčasného sveta dokážu za čosi zmysluplné intervenovať“* a aj *„čímsi hodnotným (univerzálne ľudským) obohacovať“* (Krnová, 2001/2002, s. 26), je teda volaním po textoch, ktoré sú v gadamerovskom zmysle aplikovateľné, teda použiteľné pri objasnení nejakého súčasného problému či situácie.
Takéto nám blízke chápanie zmyslu literatúry umožňuje definovať čitateľa nie ako „umelého“ (teda štylizujúceho sa do určitej roly) literárneho historika, ale ako „prirodzeného“ používateľa textov. Ťažisko našich úvah sa potom nutne premiestňuje z oblasti sémantiky textov k ich pragmatike. Kým pre sémantiku (a literárneho historika) je najdôležitejší sémantický vzťah medzi literatúrou a svetom lokalizovaný do minulosti, teda „pravda“; pre pragmatiku (a prirodzeného používateľa) je kľúčovejší vzťah literatúry a človeka (čitateľa) orientovaný na budúcnosť, teda „práca textu“, aplikácia alebo, ako to definuje Lotman, transformácia textu v čitateľovom (alebo bádateľovom) vedomí, rovnako ako transformácia čitateľovho vedomia zavedeného do textu. Mechanizmus práce textu predpokladá, že do textu bude zavedené niečo zvonku, najčastejšie je to „obyčajný“ čitateľ, menej často bádateľ (literárny historik). Text ako *„generátor významu a mysliace zariadenie“* (Lotman, 1995, s. 19) potrebuje partnera, ak má vedomie pôsobiť, potrebuje k tomu iné vedomie, text pre svoju onticitu (spôsob bytia) potrebuje čitateľa, potrebuje byť replikovaný a následne aplikovaný.
Celý problém vyučovania literatúry sa pokúsime rétoricky posunúť z dosahu historika literatúry posadnutého „objektívnou pravdou“ literatúry na územie pragmatiky „posadnutej“ budúcim použitím textov. Klasickým spôsobom definoval predmet záujmu pragmatiky Ch. Morris – pragmatika (popri sémantike a syntaktike tretia časť semiotiky ako všeobecnej vedy o znakoch) sa zaoberá použitím a pôsobením znaku a jeden z fenoménov, ktorý ju zaujíma najviac, popisuje Ch. Morris takto: *„Od kolísky až k hrobu, od prebudenia k usínaniu je súčasné indivíduum vystavené nepretržitej paľbe znakov, ktorými chcú iné osoby dosiahnuť svoje ciele* (napr. výchovnovzdelávacie – pozn. autora). *Hovorí sa mu, v čo má veriť, s čím má súhlasiť a nesúhlasiť, čo má robiť a čomu sa vyhýbať“* (Klaus, 1995, s. 33). Morrisovu metaforu „paľby znakov“ si vypožičiame a budeme používať ako interpretant pojmu „predmet literatúra.“ Tak isto didaktiku literatúry budeme chápať ako špecifický odbor pragmatiky, ktorý chce usmerniť paľbu znakov tak, aby efektívne uvoľnil normatívne a formatívne impulzy driemajúce v literárnych dielach. Literatúra (jazyk) v takomto chápaní nie je iba odrazom sveta (ako tvrdila marxistická teória odrazu), ale okrem predikatívneho pochopenia sveta generuje interpersonálne vzťahy (ako tvrdí napr. univerzálna pragmatika J. Habermasa). Môže teda potešiť, udiviť, pozdvihnúť alebo strhnúť duše druhých, môže spôsobiť transformáciu vedomia čitateľov idúcu nad rámec „minulej“ umeleckej pravdy o svete smerom k „budúcemu“ vytváraniu interpersonálnych vzťahov zaisťujúcich napr. budúcu skupinovú identitu či medziskupinovú nenávisť. Aasman upozorňuje, že všetky spoločnosti žijú pod vplyvom fundujúcich histórií

– príbehov, z ktorých čerpajú poriadok a smer svojho konania, tento na budúcnosť orientovaný princíp nazýva mýtomotorikou, pre naše potreby môžeme tento pojem so zaujímavými možnosťami použitia chápať ako aplikáciu literárnych textov realizovanú v individuálnom alebo skupinovom konaní, ako konkrétny, budúci výsledok „paľby znakov."

V tomto bode úvah sa pred nami vynára otázka vzťahu literárneho textu a času. Pri tematizovaní tohto problému využijeme rétorický postup „posunutia" významu niektorých myšlienok Ch. S. Peirca zhrnutých R. Jakobsonom. Prostredníctvom komentujúcich autorských poznámok sa pokúsime dokázať ich širšiu platnosť. Vo svojom systéme troch znakových typov Peirce charakterizuje na jednej strane ikon a index ako typ znakov, založený na faktickom spojení medzi označujúcim a označovaním. Na strane druhej symbol je založený len na dohodnutom, konvenčnom spojení medzi označujúcim a označovaným, *„symbol* (literárny text – pozn. autora) *je iba „rámcový zákon (frame – law), ktorý umožňuje najrôznejšie faktické kontextálne použitia, tak zvané repliky (occurrences)"* (teda čítania, aplikácie – pozn. autora). *„V súlade s Peircovým systémom pojmov a termínov sú jazykové znaky"* (a literárne texty – pozn. autora) *„v podstate symboly, ktoré v sebe obsahujú zároveň i prvky ikonu a indexu"* (Jakobson, 1993, s. 68).

Podľa Jakobsona je zvlášť pozoruhodný Peircov názor na všetky tri kategórie znakov z hľadiska ich vzťahu k problematike času. Peirce hodnotí ikon ako dovŕšený obraz už uskutočnenej minulej skúsenosti (takto, teda ako „ikon" vníma literárny text aj tradičný literárny historik). Index je spojený s prežívanou skúsenosťou v súčasnosti a *„základom symbolu"* (literárneho textu – pozn. autora), *„ktorý je vždy obdarený všeobecným významom, je všeobecný zákon: Všetko skutočne všeobecné sa vzťahuje k neurčenej budúcnosti. Minulosť, to je fakt, ktorý sa už uskutočnil, zatiaľ čo všeobecný zákon nemôže byť v úplnosti zavŕšený. Jeho potencionalita a modus jeho existencie je existovať v budúcnosti*" (Jakobson, 1993, s. 68). Hodnota symbolu (literárneho textu) spočíva v tom, že nám *„poskytuje možnosť predpovedať budúcnosť. Nerozlučné spojenie slova"* (literárneho textu – pozn. autora) *„s budúcim časom – to je jedna z najgeniálnejších téz amerického mysliteľa. Je jasné, že rámcový zákon je iba predpokladom všemožných budúcich replík"* (čítaní, interpretantov, kópií – pozn. autora)" ... *Kontext je premenlivý, a v každom novom kontexte sa zvláštny význam slova"* (textu – pozn. autora*) „neustále obnovuje. V tom spočíva tvorivá sila"* (mýtomotorika, aplikácia – pozn. autora)" *slovesného znaku. Tvorivá sila znaku"* (textu – pozn. autora*) „mu otvára cestu k neurčenej budúcnosti, t.j. anticipuje, predpovedá budúcnosť. V týchto krátkych tézach spočíva podstata vedy o tvorivej sile jazyka vôbec a básnického jazyka zvlášť"* (Jakobson, 1993, s. 69).

Už sme naznačili, že tradičný literárny historik vníma text skôr ako „ikon" – obraz minulej a zavŕšenej skúsenosti, ruší teda z pochopiteľných profesionálnych dôvodov nerozlučné spojenie literárneho textu s budúcim časom, obmedzuje množstvo možných interpetácií a smeruje k jedinej „objektívnej" (ikonickej). Nevníma text lotmanovsky ako generátor významu a mysliace zariadenie zamerané na budúcnosť, predmet jeho záujmu je profesionálne obmedzený len na minulú produkciu textu autorom, problém „budúcich" recepcií čitateľmi už stojí mimo tejto oblasti. „Objav" čitateľa ako problému literárnej vedy ohlásila radikálne až už spomínaná kostnická recepčná estetika vychádzajúca z Gadamerovej hermeneutiky. Naivný, ale i kultivovaný čitateľ už ale „objavil" sám seba aj predtým, ba podľa niektorých indícií sa začína objavovať aj nový typ literárneho historika, ktorý sa už nedištancuje od kultivovaného čitateľa, chápe text ako k budúcnosti otvorený rámcový zákon či mysliace zariadenie, priznáva si právo na subjektivitu, nie je už iba tlačový hovorca minulosti. P. Nora tento nový typ popisuje takto: *„Podivuhodný osud – historikova úloha bola kedysi jasná a jeho miesto pevne zakotvené v spoločnosti: nechať hovoriť minulosť a stať sa sprostredkovateľom vzťahu s budúcnosťou. Jeho osoba bola menej*

dôležitá ako služba, ktorú poskytoval; bol iba učeným hlasom, nástrojom prenosu, pokiaľ možno najmenej nápadnou pomlčkou medzi hrubou hmotnosťou dokumentácie a uložením do pamäti. Absencia posadnutá objektivitou. Z trosiek dejín – pamäti povstáva nová postava, ktorá sa na rozdiel od svojich predchodcov priznáva k úzkemu, dôvernému a osobnému vzťahu k svojmu predmetu. Nielen priznáva, deklaruje ho, prehlbuje a nevidí v ňom prekážku, ale nástroj pochopenia. Pretože tento predmet" (literárny text – pozn. autora) *„vzchádza plne zo svojej subjektívnosti, bol stvorený"* (spisovateľom – pozn. autora) *„a obnovený"* (čitateľom – pozn. autora). *„Pretože nová postava je tým nástrojom metabolizmu, ktorý dáva zmysel a život tomu, čo by samo o sebe a bez nej nemalo zmysel a bolo bez života"* (Nora, 1996, s. 55). Teda na obzore je literárny historik, ktorý si je vedomý toho, že je nástroj „metabolizmu", replikácie, nechce byť čo možno najnenápadnejšou „pomlčkou", rezignuje na funkciu tlačového hovorcu minulej „objektívnej pravdy" textu, priznáva si právo „obnoviť" „stvorený" text interpretáciou, replikovať ho, vytvoriť a ďalej šíriť smerom do budúcnosti jeho kópie, ukazovať možnosti použitia – aplikácie textu ako „mysliaceho zariadenia" a „rámcového zákona". Ako sa domnieval napr. Bachtin, zmysel textu totiž nemožno nikdy úplne vyčerpať, kultúrny kontext sa neustále rozširuje a žiadna nová generácia sa nikdy neuspokojuje so zdedenými interpretáciami, preto v humanitnom poznaní je úloha interpretácie vždy aktuálna (Voropaj, 2002, s. 664).

Ak sa pozrieme bližšie na „mýtomotoriku" stredoškolských antológií, potom jej kľúčový cieľ je maturitná skúška, kde študent (častokrát naposledy) aplikuje interpretanty, kópie, repliky textov, ktoré sa stihli zahniezdiť v jeho hlave, osvedčí sa ako zrelý príslušník národného spoločenstva, ktorý sa musí vyznačovať istým stupňom literárnohistorickej zdatnosti (vyššie sme ju definovali ako „všeobecné literárne vedcovstvo" zmaturovaniachtivých osôb). V tejto súvislosti si dovolíme trochu irónie a, opäť z rétorických dôvodov, posunieme význam jedného starého citátu od Štefana Launera, nevydareného Štúrovho žiaka a kritika. Prenesieme niečo z jeho starej a tvrdej irónie (tiež jeden z častých rétorických trópov), aplikujeme ju na spomínané všeobecné vedcovstvo. Launer ironizuje Štúrov veľkolepý projekt „všeobecného literátstva" vzdelaných Slovákov: *„...nyní ale každý mlékopisk vyhlášen jest za literatora a Genia, ponevadž se literatoři již nyní roditi budou , a ne tak, jako předtím těžkou prací k literatorstvu přicházeti... Na Slovensku pod správou P. Štúra bude již každý ... rozeným literatorem, všecko se to potom poutahuje do tichých pokojíků a tam od církve, od obce, od školy vzdáleno bude jen ustavičně psáti, a pro toto utahování se literatorů od života, na kanclích voly slovo boží kázati budou"* (Launer, 1847, s. 196). Požiadavky na každého slovenského „mlékopiska" sa síce dosť skresali, už síce nepožadujeme, aby bol spisovateľ, ale mal by byť aspoň niečo ako literárny historik, maturitná skúška slúži potom na odmeranie tohoto celonárodného atribútu. Navrhujeme ďalšie skresanie (zreálnenie) cieľa, ktorým by mohol byť Krnovej kultivovaný čitateľ. Tu sa pravdaže otvára otázka, aký je rozdiel medzi literárnym historikom a kultivovaným čitateľom a či tu vôbec nejaký rozdiel sme ochotní pripustiť. Pri smerovaní k jednej z možných odpovedí sme sa pokúsili použiť ako „mysliace zariadenia" niektoré citáty Pierca, Panofského, Noru, Aasmana, Krnovej, Štúra i jeho oponenta Launera, urobili sme si z nich dialogicky rozhádaný poradný zbor, a pritom sa čiastočne stiahli z polohy autora do polohy moderátora. Takýto postup je postavený na špecifickej rétorickej figúre, ktorú Lotman nazýva *„text v texte",* rétorický moment je podľa neho najvýraznejší, keď sa v rámci rétorickej situácie *„zbližujú vzdialené a navzájom nepreložiteľné kódy"* (Lotman, 1995, s. 26), keď v texte existujú vnútorné hranice, *„ktoré oddeľujú rôzne kódované úseky"* (Lotman, 1995, s. 22), inými slovami, keď text má dialogickú štruktúru.

Problémovo orientovaný model práce s literatúrou narába s textom presne takýmto „prirodzeným" spôsobom – teda používa literárny text ako rétorickú figúru (mysliace zariadenie na

predpovedanie budúcnosti) v „prirodzenej“ rétorickej situácii (ktorá je charakterizovateľná základným zistením, že poznávanie sveta je vždy už „poznaním poznaného“, teda napr. rešpektom k literárnej tradícii a presvedčením, že poznávajúci subjekt je „odsúdený“ poznávať vždy v dialógu s inými vedomiami, že teda musí brať do úvahy v okolí sa replikujúce mémy).

Pri pokuse rozdeliť v našej kultúre pevne zlepenú dvojkategóriu literárny historik = kultivovaný čitateľ sme na jej rozleptanie začali používať binárnu opozíciu umelý – prirodzený. Túto istú opozíciu používa na podobné účely v teórii spisovného jazyka J. Dolník, môžeme jeho texty významovo postrčiť, posunúť a následne použiť ako mysliace zariadenie. Opozíciu umelý – prirodzený možno interpretovať aj ako opozíciu kultúrny – prírodný alebo, ako to robí Dolník, „voltairovský“ – rousseaovský“. Na jej základe potom vytvára typológiu používateľov spisovnej slovenčiny. Pokúsime sa o jej transfer, o analogickú typológiu čitateľov – používateľov literatúry. Dolník upozorňuje na dva významy latinského slova *colere* (z neho odvodené slovo kultúra, kultivovaný): 1. obrábať, pestovať; 2. uctievať (porovnateľné so slovom kult). S týmto chápaním kultúry korešponduje antický odkaz, že príroda (prirodzené) je stav nebezpečného barbarstva, na ňu nadväzuje osvietenské myslenie voltairovského razenia – jeho rámec je založený na téze, *„že kultivovanie ľudstva spočíva vo vzďaľovaní sa ... od prírodného stavu, od nebezpečného barbarstva“* (Dolník, 2002, s. 19). Rousseauovská téza o návrate k prírode je z tohto rámca vnímaná ako *„úsilie o spätnú transformáciu človeka do stavu zvieraťa“* (Dolník, 2002, s. 20), podobne voltairovky môže by vnímaná naša snaha o rozdelenie spomínanej dvojkategórie; i Dolníkova rouseaovská snaha oddeliť „prestížneho“ používateľa spisovného jazyka od prirodzeného a následne uprednostniť informačne a orientačne zameranú, prirodzený stav rešpektujúcu kodifikáciu jazyka pred „zdokonaliteľskou“ ochranou a regulačnou kodifikáciou.

Ak je literárna výchova orientovaná cieľom svojho snaženia, ktorým je maturant ako literárny historik = kultivovaný čitateľ, potom je výrazne „voltairovská“ a vedie k posilňovaniu „umelosti“ literárneho učiva, nemusí harmonizovať so živými prirodzenými čitateľskými potrebami, nemusí prezentovať iba živú (životaschopnú, bez prinútenia čítanú, v realite dnešného sveta aplikovateľnú) literatúru, ale je povinná rozsiahlo informovať aj o textoch odťažitých (neaplikovateľných), odôvodňujúc to ich historickým (objektívnym) významom v „systéme“ národnej či svetovej literatúry.

Ak by sa cieľom stal „iba“ kultivovaný čitateľ, ktorý by nemusel zároveň byť aj literárnym historikom, literárne učivo by muselo viac harmonizovať s jeho „prirodzenými“ a diferencovanými čitateľskými potrebami. Po takomto rozhodnutí by bolo možné bez podráždenia akceptovať ako celkom legitímnu i rousseauovskú otázku: *„Načo zaťažovať všetkých maturantov tortúrou s literatúrou? Nemala by byť literatúra voliteľným maturitným predmetom pre tých študentov, ktorí sa rozhodnú pre vysokoškolské štúdium tohto alebo príbuzného odboru?“* (Krnová, 2001/2002, s. 30) Kým voltairovská koncepcia vedie k jasnej unifikácii – jeden záväzný kánon autorov, diel, období a žánrov pre všetky zmaturovaniachtivé osoby; rousseauovská rešpektuje „prirodzenú“ diferencovanosť čitateľskej obce. Keďže s ňou sympatizujeme viac, budeme budovať ďalšie analógie posúvaním myšlienok „rousseaovca“ Dolníka. Podľa neho dochádza k zásadným zmenám v obci používateľov spisovnej slovenčiny, ktoré súvisia hlavne s tým, že spisovná slovenčina dozrela do štádia prirodzeného spisovného jazyka (takisto literatúra sa od čias obrodenia tematicky, žánrovo i funkčne posunula), teda *„jej nositelia“* (v prípade literatúry čitatelia, učitelia, autori – pozn. autora*) „sa jej už nemusia prispôsobovať ako „umelému“ jazyku ... ale naopak, jazyk sa prispôsobuje jeho nositeľom so zreteľom na ich nerovnorodosť, diferencovanosť...“* (Dolník, 2000, s. 86). Analogicky slovenská literatúra z hľadiska funkcie už nie je iba a hlavne „prenosnou vlasťou“, ochraňovanou v malom

počte replík (exemplárov) na dedinských farách (kde ju „nelze bíti ani krásti“, kde je pre ňu v prostredí totálneho národnostného útlaku znemožňujúceho existenciu vyšších slovenských škôl jediný azyl, umožňujúci jej onticitu). Dnes si už nemusí horko-ťažko hľadať čitateľa, má primeraný priestor v školách všetkých stupňov i v knižniciach, jej onticita nie je sporná ani zásadne ohrozovaná, inými slovami získava vlastnosť „prirodzená“. Dnes už totiž môžeme pripísať „svaté jméno vlasti, kraji tomu, v kterém bydlíme“ a bývalá prenosná vlasť môže začať plniť aj iné funkcie.

Slovenská literatúra sa vzdialila od obdobia svojho problémového konštituovania v neprajných podmienkach takisto, ako sa spisovný jazyk *„vzdialil od svojho konštitučného obdobia, keď zjednocovanie a stabilizácia normy* (literárneho kánonu – pozn. autora*) priam vyžadovali aktivity, ktoré boli konformné s voltairovským duchom, a teda otázka jednoty a stability normy sa posunula do normálnej podoby. Rousseauovský návrat k prírodnému poriadku je vynucovaný tým, že po naplnení integračnej funkcie spisovného jazyka“* (a rovnako národnej literatúry – pozn. autora), *„čo je späté s jeho demokratizáciou, aj tento jazykový útvar nadobudol status normálneho jazyka“* (normálnej literatúry – pozn. autora), *„ktorý sa ukotvil v jazykovom povedomí členov daného jazykového spoločenstva“* (v prípade literatúry „ukotvenie“ prebehlo na školách, v knižniciach, na knižnom trhu, či v národnej televízii – pozn. autora) *ako ich „materinský jazyk“* (Dolník, 2002, s. 25), v prípade literatúry ako „otcovská“, „materinská“ – teda intímne blízka, dostupná literatúra. Inými slovami – k slovenskej literatúre si používatelia vytvárajú nový *„prirodzený, prežívaný vzťah, vzťah, ktorý nosíme v sebe a ktorý sa aktualizuje len v situáciách, keď okolnosti zabraňujú náš jazyk“* (literatúru – pozn. autora*) „normálne používať (pobyt v cudzom prostredí, obmedzovanie jeho používania a pod.)“* (Dolník, 2000, s. 171).

Ak sa tento vzťah verbalizuje aj mimo situácie ohrozenia, dochádza niekedy k zaujímavému fenoménu, ktorý Dolník nazýva fetišizáciou spisovného jazyka, *„t. j. sklono*m *(často len verbálne prejavovaným) demonštrácie „starostlivosti“ o spisovný jazyk“* (o literatúru – pozn. autora). Jeho funkciou je hlavne *„prispieť k obrazu kultúrneho človeka s vycibreným zmyslom pre túto národnú hodnotu“* (Dolník, 2000, s. 75). Pri tomto type verbalizácie vzťahu k literatúre nastupuje *„hrozba deklaratívnosti a vytvárania duchovnej atmosféry, v ktorej sa kladne hodnotí, keď používateľ verbálne dáva najavo svoju úctu a lásku k svojmu jazyku“* (literatúre – pozn. autora), *„ako aj (prinajmenšom) pocit zodpovednosti za jeho stav. Hrozí konvencionalizovanie vzorca správania vo vzťahu k spisovnému jazyku“* (literatúre – pozn. autora), *„podľa ktorého normálne (čiže dobré) správanie je také, ktorým dávame najavo úctu, lásku aj zodpovednosť. Čím je tento vzorec hrozivý? Tým, že sa stáva základom* ***umelého*** *protikladu medzi prestížnymi uctievateľmi vlastného jazyka“* (literatúry – pozn. autora) *„s osobitne vypestovaným emocionálnym vzťahom k nemu a s prebudenou zodpovednosťou za jeho stav a ostatnými používateľmi, u ktorých sú tieto vlastnosti (vraj) utlmené, resp. ktorým vraj tieto vlastnosti chýbajú. Vidina patriť k prestížnym mnohých priťahuje, a preto sa pridávajú k tým, ktorí spomínané vlastnosti dávajú verbálne najavo. Hrozí, že na prirodzený, prežívaný vzťah (vzťah, ktorý „nosíme“ v sebe) sa navrství deklaratívnosť, povrchnosť až snobstvo. Ba ešte viac. Umelá diferenciácia medzi prestížnymi a ostatnými nositeľmi jazyka“* (používateľmi literatúry – pozn. autora*) „sa ľahko posunie do protikladu medzi tými, ktorým výsostne záleží na zachovaní a rozvíjaní slovenského rodu a ducha, a tými, ktorí sú v tejto veci vlažní, ľahostajní, ba až neprajní. Namiešava sa prísada do živnej pôdy obranárskeho zaobchádzania so spisovnou slovenčinou“* (národnou literatúrou – pozn. autora), *„ktoré sa vo všeobecnosti vyznačuje konzervativizmom...“* (Dolník, 2000, s. 171).

Tento fenomén „prestížneho uctievateľa“ literatúry ironizuje a prezentuje ako už dávno ironizovaný Krnová: „*... príležitostne sa každý vytasí s Hviezdoslavom a so svojím obdivom*

k štúrovskej literatúre, čo pripomína istú scénu z istej Stodolovej hry ...“ (Krnová, 2001/2002, s. 28). Ten, kto sa „tasí“ nápadne často, teda prestížny používateľ, býva v súčasnosti obcou dotknutých „vlažných“ ironizovaný aj ako Slovák z povolania, otázka je, či práve takto vyhranené stvorenie má byť cieľom predmetu literatúra na strednej škole.

Všetky vyhranené typy používateľov literatúry by sme mohli zachytiť ako určité intervaly na úsečke, ohraničenej dvoma hraničnými bodmi – na jednej strane by to bol negramotný dav, na druhej vzdelaná elita. Kdesi na nej sa náš „poradný zbor“ textov usiluje zamerať cieľový bod, ku ktorému by malo smerovať vyučovanie literatúry. Binárnu opozíciu negramotný dav – vzdelaná elita prekladá (interpretuje) zaujímavým spôsobom U. Eco, vychádza pritom z preferovaného média kultúrnej mnemotechniky (a zo svojich skúseností medievalistu). Na strane negramotného davu sú to obrazy ako „knihy laikov“ (negramotní ľudia kontemplujú pomocou maliarskych znakov to, čo nemôžu postihnúť prostredníctvom písma), na strane vzdelanej elity sú to jednoznačne knihy. Obrodenecký projekt etnogenézy sa orientoval voltairovsky práve veľmi jednostranne na toto mnemotechnické médium (Slováci ako národ knihy, literárne spoločenstvo).

Kultúrna gramatika slovenského národného obrodenia obsahuje v sebe pravidlo, o ktorom si dovolíme tvrdiť, že je sekularizovanou modifikáciou protestantského pravidla všeobecného kňažstva veriacich, teda pravidlo „všeobecného literárneho vedcovstva.“ Súčasné stredoškolské osnovy sú týmto pravidlom viac-menej určované. Ak jeho platnosť sproblematizujeme, náš „poradný zbor“ sa ocitne pred otázkou, analogickou tej, ktorú riešilo európske kresťanstvo – podporiť onticitu biblie (textu) obrazmi a sprístupniť tak obsah knihy negramotným alebo sa zaobísť bez týchto „pomocníkov“ slova. Riešení, ako vieme, bolo viac, tie zásadné akceptovali obrazovú sféru (okrem byzantského či protestantského obrazoborectva – to sa veľmi živo prejavilo napr. na Spiši v 16. storočí). W. Kraus túto starú otázku formuluje takto: *„Kto by si dnes prial, aby tu chýbal nádherný svet ranokresťanských obrazov, byzantského a románskeho umenia, gotiky, renesancie alebo baroka? A napriek tomu bolo dlhú dobu sporné a neisté, či kresťanstvo má obrazy ako rúhanie zakazovať alebo ich má podporovať, glorifikovať alebo dokonca pre svoje učenie využívať“* (Kraus, 1991, s. 102).

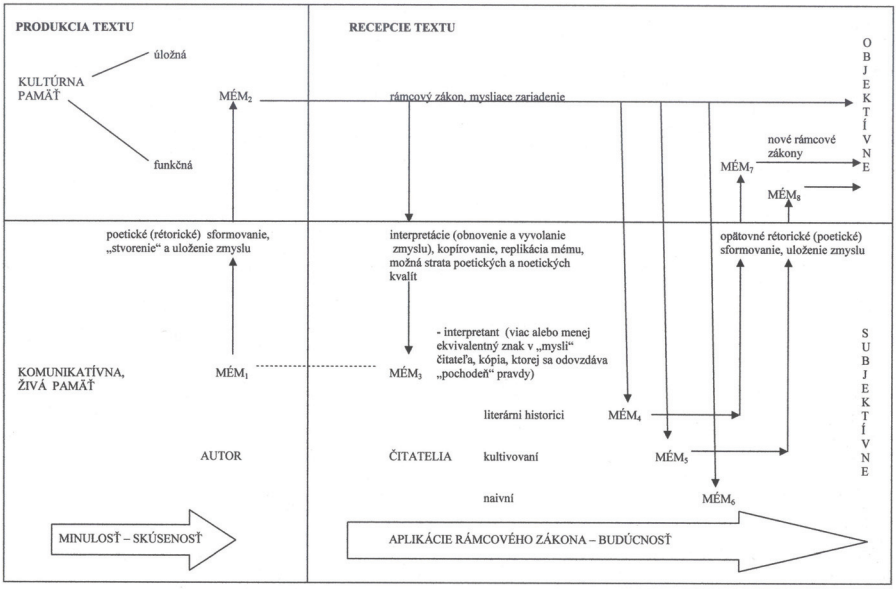
Dvetisícročnú skúsenosť kresťanstva je potrebné vziať do úvahy aj pri riešení súčasnej dilemy – zveriť kľúčové obsahy kultúrnej pamäti povinne „publikované“ teraz na hodinách literatúry napr. aj technickým obrazom (a urobiť ich tak prístupnými aj tým členom národného spoločenstva, ktorých sa nám asi nikdy nepodarí dotlačiť do radov vzdelanej elity) alebo naďalej nástojiť na knihe a viesť ťaženie proti takým pomocníkom slova ako je napr. televízia, film, video.

Riešenia tejto dilemy sú tri, každému zodpovedá špeciálne „gramatické pravidlo“. Prvé „voltairovské“, „protestantské“, obrodenecké nás orientuje jednoznačne v prospech knihy, druhé radikálne „rousseaovské“ odporúča rešpektovať „prirodzený“ stav, vzdať sa utopických nádejí v prospech obrazov, tretie – umiernené, teda „medzi“ sa nevzdáva kultivovaného čitateľa ako cieľa predmetu i keď je poznačené „tragickým“ vedomím nedosiahnuteľnosti cieľa. Pozerá sa teda na obrazy ako na legitímnych pomocníkov knihy a na knihu ako pomocníka obrazu.

Kým na sklonku stredoveku sa poniektorí obávali, že kniha zabije katedrálu (Eco za slovo „katedrála“ dosadzuje interpretant: *„niečo ako trvalý a nezmeniteľný televízny program, o ktorom sa predpokladalo, že hovorí ľuďom všetko nevyhnutné tak pre ich každodenný život ako aj pre večnú spásu“* (Eco, 2000, s. 110)), dnes sa šíria skôr voltairovské obavy, že televízia (technický obraz) zabije knihu. Naša kultúra, vyrastajúca aj zo starého protestantského podložia, je k takýmto obavám svojou „gramatikou“ predurčená.

Maximalistické, integratívne vystupňované aktivity konformné s voltairovským duchom dnes ale u časti nášho poradného zboru strieda skôr rouseauovský návrat k prírodnému poriadku

(nie vždy nadšený, niekedy skôr vynútený). Napr. taký „agent knihy“ ako U. Eco pesimisticky prorokuje, že sa spomínaný rozdiel medzi negramotným davom a vzdelanou elitou opäť obnoví (presnejšie vždy bol a bude?) dokonca sa bude zväčšovať: *„Myslím si často, že naše spoločnosti sa v krátkej dobe rozdelia (alebo už rozdelené sú) na dve triedy občanov: na tých, ktorí sa pozerajú na televíziu, prijímajú prefabrikované obrazy sveta a tiež prefabrikované definície sveta bez toho, aby boli schopní kriticky vyberať medzi prijímanými informáciami; a na tých, ktorí vedia zaobchádzať s počítačom* (počítač je podľa U. Eca nová forma knihy – pozn. autora), *dokážu vyberať a spracovať informácie. Toto povedie k obnoveniu kultúrneho rozdelenia ... na tých, ktorí boli schopní čítať rukopisy a teda kriticky zaobchádzať s náboženskými, vedeckými a filozofickými záležitosťami a na tých, ktorí boli vzdelávaní obrazmi katedrál, vyberanými a vytváranými ich pánmi, gramotnou menšinou“* (Eco, 2000, s. 114).
Predmet literatúra sa môže (a musí) pokúšať čeliť tejto hrozivej vízii tým, že bude neustále stavať ponad spomínanú priepasť krehké mosty. Na ich konci môže bývalých príslušníkov negramotného davu vítať kultivovaný čitateľ, ak pravda oslobodíme od tejto funkcie literárneho historika a celkom „nedemokraticky“ mu umožníme ísť ďalej a vyššie, ponad ďalšiu „priepasť“ , teda za univerzitnú katedru alebo do pracovne vedeckého ústavu. Túto priepasť sa už nemusíme snažiť celonárodne preskakovať, stačí ustriehnuť, aby si cez ňu bolo možné pozorne a zdvorilo vypočuť jeho hlas.
Na záver sa ešte pokúsime zhrnúť trochu modifikovaný pohľad na literárnu komunikáciu pomocou jednoduchej schémy:



Literatúra

ASSMANN, J.: Kultura a paměť. Praha : Prostor, 2001.
BLOOM, H.: Kánon západní literatury. Praha : Prostor, 2000.
BUCZYNSKA – GAREWICZ, H.: Semiotika a dekonštrukcia. In: Estetika, roč. XXXVI. 2000, č. 1, s. 52 – 60.
CANFORA, L.: Dějiny řecké literatury. Praha : KLP, 2001.
DOLNÍK, J.: Jazyk ako kultúrny jav. In: Jazykovedný časopis, roč. 53., 2002, č. 1, s. 19 – 29.
DOLNÍK, J.: Spisovná slovenčina a jej používatelia. Bratislava : Stimul, 2000.
ECO, U.: Mysl a smysl. Sémiotický pohled na svět. Praha : Vize 97, 2000.
FLUSSER, V.: Do univerza technických obrazů: Praha : OSVU, 2001.
GOLEMA, M.: Problémovo orientovaný model práce s literárnym textom. In: Zborník čiastkových výstupov z riešenia integrovanej grantovej úlohy. Red. Pavol Ferko. Banská Bystrica : Univerzita Mateja Bela. 1998, s. 82 – 87.
HENCKMANN, W. – LOTTER, K.: Estetický slovník. Praha : Svoboda, 1995.
HERMÉREN, G.: Interpretace: typy a kritéria. In: ORGANON, č. 2, 2002, s. 176 – 204.
JANČOVIČ, I.: Interpretácia: medzi textom a „svetom“. In: Minulé a súčasné podoby filozofickej reflexie človeka. Banská Bystrica : FHV UMB, 2006. (V tlači.)
JANČOVIČ, I.: Svetová literatúra medzi literárnou vedou a recepčnou praxou. In: Studia Slovaca. Vedecký redaktor Jozef Tatár, Banská Bystrica : Pedagogická fakulta Univerzity Mateja Bela, 2004, s. 132 – 148.
JAKOBSON, R.: Dialogy. Praha : Český spisovatel, 1993.
JUNG, C. G.: Duše moderního člověka. Brno : Atlantis, 1994.
KANOVSKÝ, M.: Mémy a sociobiológia. In: Kritika a kontext, roč. V., 2000, č. 1, s. 109 – 111.
KLAUS, G.: Síla slova. Praha : Mladá fronta, 1975.
KRAUS, W.: Televize – nový kontinent. Kultúra alebo chaos? Praha : Československá televízia, 1991.
KOVÁČIK, Ľ: Ikonickosť a symbolickosť v poetickom jazyku. In: Pogranicza, Lodž : Katedra Historii Języka Polskiego Uniwersytetu Łódzkiego oraz Wyższe Seminarium Duchowne w Łodzi i Ośrodek Badawczy Myśli Chrześcijańskiej UŁ, 2006 (V tlači.)
KRNOVÁ, K.: O maturitách, monitoroch a koncepcii vyučovania slovenskej literatúry na gymnáziách. In: Slovenský jazyk a literatúra v škole, roč. 48., 2001/2002, č. 1-2, s. 25 – 31.
KVASNIČKA, V.: O sebeckých génoch a mémoch. In: Kritika a kontext, roč. V., č. 1, s. 100 – 104.
LAUNER, Š.: Povaha Slovanstva se zvláštním ohledem na spisovní řeč Čechů, Moravanů, Slezáků a Slováků. Lipsko : Kommisse Slovanského Kněhkupectví, 1847.
LOTMAN, J.: Text a kultúra. Bratislava : Archa, 1994.
LOTMAN, J.: Text v textu. In: Tartuská škola (Sborník filmové teorie 2). Zostavil T. Glanc. Praha: Národný filmový archív. 1995, s. 13 – 29.
NORA, P.: Mezi pamětí a historií: problematika míst. In: Antologie francouzských společenských věd: Město. Cahiers du Cefres. 1996, č. 10, s. 36 – 64.
PANOFSKY, E.: Význam ve výtvarném umění. Praha : Odeon, 1981.
PEIRCE, CH. S.: Logika ako semiotika: teória znakov. In: Pragmatizmus. Malá antológia filozofie 20. storočia. Bratislava : IRIS. 1998, s. 131 – 141.
RICOEUR, P.: Život, pravda, symbol. Praha : ISE, 1993.
ŠIMONOVÁ, B.: Žáner v pohybe. Banská Bystrica : Pedagogická fakulta UMB, 1997.
ŠTÚR, Ľ.: Dielo I. Bratislava : Tatran, 1986.
ŠTÚR, Ľ.: O poézii slovanskej. Martin : Matica slovenská, 1987.
VOROPAJ, T. S.: Človek vo svete slova: Michail Michajlovič Bachtin (1895-1975). In: Filozofia, roč. 57, 2002, č. 9, 651 – 665.
ZAJAC, P.: Štylistika, poetika, rétorika. In: Od moderny k postmoderne. Red. Tibor Žilka. Nitra : Univerzita Konštantína Filozofa a Ústav literárnej a umeleckej komunikácie. 1997, s. 27 – 42.

K problematike tvorivosti na hodinách literárnej výchovy

EVA DOLINSKÁ

Literárna výchova „sa iba vtedy stáva potešením, keď dostáva do hry žiakovu tvorivosť, produktívnosť, keď text a vyučovanie poskytuje šancu týmto schopnostiam, keď mu ich vyučovanie za pomoci textu otvára. Cieľom čítania nie je len oboznámenie sa s určitým obsahom, témou, látkou diela... ale prebudenie určitých schopností, iniciovanie vedomia, nie na poslednom mieste schopnosti reflektovať skutočnosť, seba, formulovať problémy, artikulovať otázky, schopnosť produkovať pravdu“ (Šabík, 1988, s. 155).

Proces výchovy detského čitateľa k zážitkovému čítaniu na školách ešte ani zďaleka nie je ukončený. Ešte vždy sa častejšie stretávame so schematickou ako tvorivou interpretáciou literárnych textov (a to na základných i stredných školách). Literárna výchova (najmä na prvom stupni ZŠ) by sa nemala obmedzovať „*iba na získanie alebo nadobudnutie technickej zručnosti čítania, ale musí byť zameraná aj na interpretáciu prečítaného, na vyhľadávanie a nachádzanie obrazov, myšlienok, faktov alebo problémov v priestoroch čítaného textu i mimo neho*“ (Obert, 1998, s. 24). V súčinnosti s čítaním preto treba mať na zreteli nielen kognitívnu, ale aj emocionálnu stránku a súčasne so vzdelávaním rozvíjať nielen rozumovú, ale aj citovú oblasť dieťaťa. K tomu výrazne môžu prispieť nové tvorivé interpretačné metódy a mimoverbálne činnosti (ilustrácie, spev, hra na hudobnom nástroji, tanec a iné), ktoré v plnej miere umožňujú využívanie medzipredmetových vzťahov, literárnej výchovy, najmä s hudobnou a výtvarnou výchovou.

Na druhej strane, podľa B. Šimonovej (2001, s. 206) „*metódy zážitkového vyučovania môžu pomôcť učiteľovi pri práci s textom a zvýšiť úroveň percepcie literárneho diela*“. V tejto súvislosti B. Šimonová hovorí o reflexii literárneho diela ako súčasti interpretačných postupov a metód práce, použitých na hodinách literárnej výchovy a uvádza štyri druhy reflexie: **spontánnu**, **riadenú**, **verbálnu** a **nonverbálnu** (kinetická, výtvarná a hudobná reflexia).

Hodiny literárnej výchovy, kde sa využívajú interdisciplinárne vzťahy s inými estetickými predmetmi (hudobná výchova, výtvarná výchova), sú zamerané na to, aby sa u detí rozvíjala predstavivosť, fantázia a kreatívne myslenie na základe syntézy viacerých umenovedných odborov.

Pre podporu tvorivosti detí na 1. stupni ZŠ (tiež na 2. stupni) sú nevyhnutné tri základné fázy: **úvodné besedy** (dialógy), **improvizácia** a **samotná tvorba** vo všetkých druhoch umenia.

Za východisko z uniformity v škole ponúka Ľ. Bekéniová (1996, s. 3) niekoľko zásad hnutia novej výchovy podľa F. Singuleho:

1. <u>*Nový postoj k dieťaťu*</u> – prijatie dieťaťa takého, aké je, rešpektovanie, láska, pochopenie. Detstvo je podľa novej výchovy najdôležitejším obdobím v živote človeka, preto sa má čo najviac prehĺbiť a zintenzívniť jeho prežívanie.
2. <u>*Pútavosť výchovy*</u> – dieťa nemá pracovať a dobre sa správať, lebo počúva druhého, ale pretože tento spôsob správania považuje samo za žiaduci.
3. <u>*Aktivita*</u> – dieťa má byť čo najčastejšie činné, má samo hľadať riešenia problémov a nie získavať ich od učiteľov.
4. <u>*Orientácia na činnosť*</u> – oproti jednostrannému intelektualizmu sa nová škola orientuje na činnosť manuálnu, technickú a umeleckú.
5. <u>*Rozvoj spontánnosti, fantázie, senzitivity a kreativity detí*</u> – je dôležité dať deťom príležitosť ku kontrolovanému emocionálnemu vybitiu, poskytnúť každému dieťaťu priestor na sebavyjadrenie v umení (literárna výchova, výtvarná výchova, hudobná výchova), povzbudzovať a viesť tvorivú obrazotvornosť dieťaťa, poskytnúť deťom skúsenosť samostatného myslenia a vyjadrovania vlastných myšlienok bez strachu.

J. Valenta (1990, s. 78) vyčleňuje metódy práce s textom ako relatívne samostatnú skupinu metód a uvádza dva základné typy textovej interpretácie:

a) *reproduktívny* – žiak sa učí informácie obsiahnuté v texte,

b) *produktívny* – text podnecuje tvorivú činnosť žiaka (svojím obsahom, riešením problémov, hodnotením textu z hľadiska štruktúry, formy, jazykovo-štylistickej roviny).

Okrem toho J. Valenta zdôrazňuje, že základom vyučovacieho procesu sú **dialogické metódy** (rozhovor, diskusia), ktoré „*predpokladajú slovnú interakciu medzi učiteľom a žiakmi*“ (1990, s. 79) a ich varianty:

- *heuristický rozhovor* – jeho hlavným cieľom je naučiť žiakov riešiť problémy a rozvíjať ich myslenie a tvorivosť;
- *náučný rozhovor* – má reproduktívny charakter, nadväzuje na výklad a môžeme sa s ním stretnúť v podobe objasňujúceho rozhovoru alebo „zhrňujúceho“ rozhovoru;
- „*stredoveká dišputa*“ – v rámci tejto metódy žiaci majú možnosť obhajovať alebo vyvracať určitú myšlienku (napr. konanie postáv v literárnom diele, ich charakteristiku autorom alebo inou postavou z diela);
- „*konferencia*“ – žiak si pripraví samostatné vystúpenie na istú literárnu tému, ostatní majú možnosť diskutovať, oponovať alebo súhlasiť;
- *brainstorming* – ťažisko tejto dialogickej metódy spočíva vo voľnej tvorbe a súčasne veľkej produkcii nápadov, pričom sa neberie do úvahy ich kvalita, či reálnosť. Dialóg je riadený základnou problémovou otázkou, napr. Ako by ste pomohli Danielovi Hevierovi spropagovať jeho najnovšiu knižku? Nápady žiakov sa neskôr podrobnejšie analyzujú a vyhotovujú sa konkrétne projekty realizácie jednotlivých odpovedí.

Tvorivé a zážitkové interpretačné metódy ponúkajú žiakom bezpochyby veľký priestor na sebarealizáciu, rozvoj predstavivosti, fantázie a v neposlednom rade sú zdrojom množstva informácií a zábavy. Hudobné a výtvarné činnosti „reinkarnované“ do literárnej výchovy predstavujú jednu z foriem, ktorými si dieťa osvojuje okolitú skutočnosť, hmotný svet a objasňuje súvislosti a vzťahy medzi ľuďmi a vecami.

Proces poznávania obohatený hrou je pre dieťa veľmi dôležitý, pretože nadobudnuté vedomosti, zručnosti a návyky sa prenášajú do iných oblastí detského poznávania a učenia, môžu byť užitočné prakticky po celý život. Deti prirodzene skúmajú svoje okolie, ktoré ich obklopuje. Snažia sa pochopiť svet tak, že ho pozorujú, manipulujú s predmetmi a experimentujú s nimi. Prirodzená detská zvedavosť vedie k učeniu, na čo poukazoval už J. A. Komenský.

Riešenie nasledujúcich problémov je zamerané nielen na vedomosti a poznávanie, ale tiež na prežívanie a „hru na objavy“. Nemá to byť sprostredkovanie hotovej informácie, ale schopnosť dieťaťa objavovať a nachádzať súvislosti medzi literatúrou a hudbou, príp. výtvarnou výchovou.

Učiť deti myslieť tvorivo je potrebné začínať hrou, ktorá modeluje istú situáciu zo života detí, prípadne je zameraná na prežívanie a asociácie.

HROVÉ METÓDY (Zamerané na oddych a zábavu)

Hra na kúzelníka

Žiaci sa postavia do kruhu a učiteľ im povie: „*Som kúzelník a zoberiem vám všetky slová. Ale keďže mám dobrú náladu, môžete si päť slov nechať. Dve slová musia byť z oblasti literatúry a tri slová z oblasti hudby.*“

Každý žiak si svojich päť slov napíše na list papiera a potom si nájde partnera. Takže každý má teraz desať slov. Keď si každý žiak pohovorí s ďalšími tromi, štyrmi žiakmi (a príjme aj ich slovnú zásobu), učiteľ dá pokyn, aby sa každý zo žiakov pokúsil napísať krátku pieseň, báseň alebo príbeh. Nasleduje rozhovor o tom, ako sa z takouto obmedzenou slovnou zásobou žiakom komunikovalo.

Hra na hudobného skladateľa
Žiaci si z textu vyberú ľubovoľné tri vety (najlepšie s hudobným motívom). K jednotlivým vetám alebo ich častiam vyberajú vhodné hudobné nástroje, ako by vytvárali hudobné partitúry.

Slovesný motív	**Hudobný motív /nástroj**
Keď som vyšiel z lesa,	lesný roh
zbadal som, že oproti mne vykračuje Tomašovič.	akordeón, trúbka, pikola
To je ten, čo hráva v dychovke na krídlovke.	klarinet, hoboj, fagot, heligón, bubon, krídlovka
Strýco Tomašovič hráva prvý hlas,	klavír, husle, flauta
strýco Belaj druhý.	viola, violončelo

Slávka 7.A

Hra s vreckom
Žiaci sedia v kruhu a za zvukov hudby si podávajú vrecko s otázkami z učiva. Keď učiteľ zastaví hudbu, žiak ktorému zostalo vrecko v ruke, si vytiahne otázku a odpovedá na ňu. Ak nevie odpovedať, vypadáva z hry.
Let na mesiac
Žiaci sa rozdelia do 5-členných skupín. Každý z nich si vylosuje jedno literárne dielo. V rakete, ktorá putuje na mesiac, je však miesto len pre tri knihy. Vyhrávajú tie, v ktorých žiaci nájdu viac hudobných motívov.
KOGNITÍVNE METÓDY (zamerané na analýzu a zdôvodňovanie, spracovávanie a prezentáciu informácií)
Štylizovaný imaginárny rozhovor s autorom môžu žiaci vytvoriť na základe jeho citácie z publicistických príspevkov, korešpondencie či iných dokumentov, ktoré využijú v rámci odpovedí. Zameriavajú sa pritom na životopisné údaje – detstvo, štúdiá, tvorbu, vzťah k hudbe atď.
Predstavujeme vám slovenského spisovateľa Vincenta Šikulu.
Kedy a kde ste sa „zoznámili s hudbou?“
V. Š.: S hudbou som sa zoznámil, keď ma moja mamička prvýkrát priviedla do kostola, mal som asi dva roky.
Aké hudobné štýly sa vám páčia?
V. Š.: Mne sa najviac páči slovenská ľudová hudba.
Aký je váš vzťah k hudbe?
V. Š.: Svoj život by som si bez hudby nevedel predstaviť, bol by ako more bez vody.
Tlačová konferencia s hlavným protagonistom z ľubovoľného diela vedená moderátorom umožní ostatným žiakom vstupovať do rolí novinárov (majú svoje mená, zastupujú konkrétne médiá), prekonávať komunikačné bariéry, štylizovať svoje otázky, deklamovať ich na verejnosti, a tak odľahčenou formou priblížiť životné príbehy, napr. *Vincka* z knižky *Prázdniny so strýcom Rafaelom* (Germušková, 1998).
Žiaci sa tiež môžu pokúsiť **štylizovať do postavy** Vincka, alebo mu nájsť priateľa s fiktívnymi očami, ústami, rukami...:
Keď som sa odsťahoval z dediny, zobral som so sebou trochu šiat, dve knižky a jeden zošit, do ktorého si všetko zapisujem, najmä o hruškovskej dychovke, ktorú založil nebohý Slaninka a strýco Zahruška. Strýco Tomašovič vraví že dychovka má tradíciu a to slávnu, lebo trvá
dlho, vážia si ju a ešte sa nerozpadla. Potom mi vysvetlil čo tradícia je, lebo som sa ho vypytoval. Aj strýca Rafaela som trápil otázkami o vrabcoch, jeleňovi a sojke. Povedal, že vrabec rečuje, jeleň ručí a sojka škrečí. Napodobnil som sojku, ale sa mi to nepodarilo a tak sme sa obidvaja zasmiali. No už mám zapísaný celý zošit, koho to nezaujíma nech obráti list.

Zuzka 8.B

PRIATEĽ BY MAL MAŤ
- oči, ktoré sa naňho a aj na iných milo a vľúdne pozerajú a vidia moje problémy
- ústa, ktoré mu všetko povedia (čo si myslia, čo majú na srdci) a stále sa usmievajú
- z tváre musí vyžarovať šťastie
- uši, ktoré ho stále vypočujú
- ruky, ktoré mu pomáhajú
- srdce, ktoré ho pochopí, poradí a má rado

Jana 8.A

Zmena žánrov
Učiteľ vyberie ľubovoľnú ľudovú alebo populárnu pieseň. Žiaci po vypočutí majú pieseň zmeniť na rozprávanie. Ďalšie možnosti sú:
- zmena balady na rozprávku
- zmena rozprávky na báseň
- dotvoriť záver príbehu
- smutný záver zmeniť na veselý a naopak
- vymýšľanie vlastnej melódie na text básne
- dotváranie zvukov v texte bubienkom, paličkami, trianglom ...
- na uvedené slová žiaci vymyslia príbeh

REFLEXÍVNE METÓDY (Zamerané na opakovanie a upevnenie učiva)
Cinquain
Podľa J. Palenčárovej (2001, s.2) je dôležitým výsledkom učenia syntéza vedomostí, ktorá vznikne reflexiou toho, čo sme sa naučili. Originálnym spôsobom, ako možno reflektovať porozumenie danej témy a vyjadriť k nej svoj postoj je **cinquain** (pomenovanie pochádza z francúzštiny, je odvodené od slova päť a značí „päticu“, „súbor piatich prvkov“). Cinquain je päť riadková „báseň“ zhŕňajúca informácie, zachytávajúca myšlienky, pocity a presvedčenia v podobe stručných, výstižných výrazov, ktoré opisujú alebo reflektujú tému. Cinquain pozostáva z týchto častí:
1. verš: téma (jedno slovo, zväčša podstatné meno),
2. verš: opis témy (dve slová, zväčša prídavné mená),
3. verš: vyjadruje dej týkajúci sa témy (tri slovesá, môže sa použiť konkrétny slovesný tvar, napr. činné príčastie prítomné),
4. verš: štvorslovný výraz vyjadrujúci emocionálny vzťah, vcítenie sa do témy, názor na tému,
5. verš: jednoslovné synonymum, ktoré rekapituluje podstatu témy

Ukážka:

Hudba	Literatúra
ľahká, pôsobivá	zaujímavá, ťažká
spievame, hráme, notujeme	čítame, rozoberáme, píšeme
je charakteristická pre muzikál	je dobrá na oddych
spev	inšpirácia

Richard 6.C

Tvorivá vizualizácia
V zhode s J.Palenčárovou možno konštatovať, že tvorivá vizualizácia je *„stratégia, ktorá podporuje tvorivosť, empatiu, fantáziu a rozvíja komunikačné zručnosti. Ide o mentálne spracovanie počutého na obrazy s následnou neformálnou diskusiou, prípadne tvorivým písaním*“(2002, s.72)

Žiakom sprostredkujeme zvuky rôznych hudobných nástrojov, ku ktorým priradia prírodné motívy. Na základe týchto dvoch podnetov žiaci určia dielo, ktoré v nich predchádzajúce motívy asociovali.
Ukážka:

Hudobný nástroj	Prírodný motív	Literárne dielo	Zdôvodnenie
husle	spev vtákov	Ďuro, pozdrav Ďura	...dielo je o vrabcoch...
harfa	žblnkanie potôčika, vody	Prázdniny so strýcom Rafaelom	...spomína sa tam voda.
lesný roh	život v prírode, v lese	Pán horár má za klobúkom mydelničku	...sú tam príbehy z lesa.

„**Hodina kúzelníka**“ - učíme sa písať a hrať rozprávky, prípadne scénky sami.
Rozvíjame kreatívne myslenie na základe syntézy umení hudobného divadla a rozprávky. Deti sa učia meniť na rozličné rozprávkové postavy alebo predmety (pričom je dôležité naučiť ich poznávať vzájomné vzťahy medzi postavami) za doprovodu hudby.
„**Som H. CH. Andersen**“ – deti po vypočutí programovej hudby (napr. A. Borodina Polovecké tance) sami tvoria text, vymýšľajú postavy, dej a hľadajú podobnosti s dielami svetovej a slovenskej literatúry.
Vďaka takto ponímanému vyučovaniu literatúry na ZŠ dosiahneme to, že sa učenie stane autentickým v kontexte, ktorý má pre žiakov zmysel a je založený na ich vlastných skúsenostiach a aktivite. Táto skutočnosť je veľmi dobrým katalyzátorom záujmu a vnútornej motivácie žiakov pre prácu, čo umožňuje dosiahnutie cieľa, ktorým je komplexný rozvoj literárnych a jazykových kompetencií žiaka. Uvádzame jednu z odučených hodín:
Téma: Dielo *Majstri* od V. Šikulu
Trieda: 9. C
Cieľ: a) interpretácia úryvku z diela Majstri od V. Šikulu
b) hudobná interpretácia umeleckého diela
Formy: individuálna, skupinová, samostatná práca s učebnicou
Metódy: dialóg, asociácie, beseda
E: Žiaci uvažovali, ktorá farba im pripomína známe osobnosti:
O: <u>čierna</u> - Tom Cruise, pretože chodí v čiernom;
<u>červená</u> - Natalia Oreiro, pretože je taká temperamentná;
<u>biela</u> - Celine Dion, pretože má jemný hlas;
Panna Mária, pretože je symbolom čistoty;
<u>oranžová</u> - Britney Spearce, pretože pôsobí sviežo;
<u>modrá</u> - Jana Kirschner, pretože spieva pieseň s názvom *Modrá*
U: Nasledovalo čítanie úryvku z diela Majstri od Vincenta Šikulu (dialóg medzi kňazom a maliarom). Keďže v úryvku prevažuje modrá farba, aj my so žiakmi sme začali **krátke uvažovanie nad modrou**.
O: Keď počujem slovo „modrá“, hneď sa mi v mysli vynoria maličké modré kvietky, ktorých som si vždy vedela natrhať plnú hrsť, keď som bola malá. Modrá pripomína nebo, svätosť, milotu, nežnosť. Možno chcel autor povedať, že už tu na zemi, by sme mali viac myslieť na to, čo bude potom, či bude nebo. Modrá má veľa odtieňov. Vyvoláva tiež strach z modrého zradného mora, alebo z nepreskúmaného vesmíru.
Naše úvahy nad modrou sme porovnali s názorom Vincenta Šikulu na túto farbu:
„*Modrá mi súvisí s morom a diaľkou, pretože ľudia, ktorí neboli nikdy pri mori si myslia, že more*

musí byť modré. Modrá sa u mňa ďalej spája s kovom, a keď s kovom, tak aj s hviezdami a vesmírom. Môj starý otec bol kováč a oheň niekedy tiež hrá do modra, takže modrá farba je aj mojím detstvom."

V ďalšej úlohe sme sa pokúsili zistiť čo sa stane s umeleckým textom, ak **zmeníme modrú farbu napríklad na čiernu**. Ukážka z dialógu, ktorý žiaci robili v dvojiciach:

F: Myslím si, že kostoly by sa mali maľovať na čierno.

M: Čo Vás vedie k tomuto výberu farby, pán farár?

F: Najmä to, že dnes mám zlý deň, veľmi zle som sa vyspal.

M: To je síce pekné, ale ak namaľujem kostol na čierno, ľudí už nebude priťahovať do kostola láska, nádej, optimizmus, pre ktoré doteraz chodili do kostola, ale asi jediným dôvodom chodenia do kostola by bolo, aby si pomaličky zvykali na tmy záhrobia.

F: Napriek tomu trvám na svojom, pán maliar, maľujte ako vám hovorím.

Na hodine sme mali možnosť privítať herca divadla Jonáša Záborského p. Ivana Barlu:

Ž: Majstre, prezraďte nám akú funkciu zohráva farba pri umeleckej interpretácii literárneho textu.

IB: Modrá farba vyvoláva u umelcov radostné uvoľnenie, pocit radosti, pretože je farbou nádeje, mieru a pokoja. Modrá farba disponuje interpreta ku gaudeálnejšiemu, nezaťažujúcemu, odľahčenému prednesu – celý prednes je tak modrý nadľahčený obláčik.

R: Na záver hodiny sa hudobne nadaní žiaci pokúsili o interpretáciu „modrej" pomocou hudobných nástrojov, ostatní žiaci sa pokúsili namaľovať fiktívneho priateľa.

Ukážka: Oči - ľudsky teplé, hlboké, nehľadia len na seba.
Ústa - bez pretvárky, úprimné, potešia, posmelia, neohovárajú, neklamú.
Ruky - utešia, pohladia.
Nohy - neutekajú od človeka, ak sa boja, ak treba riešiť problém.
Hlava - hľadajúca, túžiaca po poznaní.

Hodnotenie: Žiaci sa bez väčších ťažkostí pustili do riešenia problémových úloh. Najviac sa im páčila beseda so sólistom spevohry DJZ Ivanom Barlom a zábavné „korektúry" umeleckého textu. Nebáli sa vyjadriť svoj nápad, názor a možnosti realizácie hudobnej interpretácie literárneho textu. Menej hudobne nadaní žiaci zasa uvítali inú možnosť sebarealizácie pri „ilustrovaní" fiktívneho priateľa.

Literatúra

GERMUŠKOVÁ, M.: *Literárny text v didaktickej komunikácii*. Prešov: Pedagogická fakulta, 1995. 119 s.

KOVALČÍKOVÁ, I.- BEKÉNIOVÁ, Ľ.: *Škola plná zážitkov 2*. Prešov: Forte, 1996. 73 s.

KRAFČÍKOVÁ, M.- BEKÉNIOVÁ, Ľ.: *Regionálne prvky v literárnej výchove*. Prešov: Metodické centrum, 2000. 48 s.

OBERT, V.: *Detská literatúra a čitateľský rozvoj dieťaťa*. Bratislava: Litera, 1998. 263 s.

PALENČÁROVÁ, J.: *Interaktívne edukačné statégie podporujúce rozvíjanie komunikačných zručností (O komunikačných zručnostiach 2. časť),* Orava, Journal 2, 2001, č. 2, s. 2-8.

PALENČÁROVÁ, J.-LIPTÁKOVÁ, Ľ.: *Netradičné metódy vyučovania slovenského jazyka,* Slovenský jazyk a literatúra v škole, 46, 1999/2000, č. 1-2, s. 42-49.

PALENČÁROVÁ, J.: *Tvorivá vizualizácia*. Slovo o slove, 8, 2002, s. 72-74.

ŠABÍK, V.: *Literatúra pre súčasníkov*. Bratislava: Slovenský spisovateľ, 1988. s. 155-156. ŠIMONOVÁ, B.: *Literárne vzdelávanie a literárna výchova v súčasnej škole*. In: Vnútrotextové priestory textu v literatúre pre deti a mládež. Red. Z. Stanislavová, V. Žemberová. Prešov: Náuka, 2001, s. 201-210.

VALIŠOVÁ, A.- SINGULE, F.- VALENTA, J.: *Didaktika pedagogiky*. Praha: Štátne pedagogické nakladateľstvo, 1990. 181 s.

Ako ďalej alebo komunikácia na hodinách literatúry

LUCIA VLKOVIČOVÁ

Týmto príspevkom chceme naznačiť niektoré problémy, ktoré pociťujeme v súčasnom stave literárneho vzdelávania na Slovensku. Neustále sa vedú diskusie, čo by malo byť obsahom literárneho vzdelávania na základných školách: text, teória alebo dejiny, resp. v akom pomere. Dovolím si tvrdiť, že umelecká literatúra na hodinách čítania paradoxne neplní svoju primárnu estetickú funkciu. Estetický rozmer sa prestáva hľadať v čitateľskom zážitku, ale direktívne sa formuluje ako časom a (najmä) dospelými autoritami preverená hodnota. Následne vzniká radikálna priepasť medzi čitateľskými záujmami dieťaťa a čitateľskými povinnosťami žiaka. Potom ľahko dochádza k rozčesnutiu čítania dieťaťa na jeho inštitucionálnu (žiacku) verziu a privátnu. Rozlišuje sa tak akoby medzi nevážnym (spontánnym) detským záujmom a vážnou (pretože je inštitucionálne zastrešená) žiackou povinnosťou. Z literárnych aktivít a čítania, ktoré je vo svojej prirodzenej podobe aktivitou esteticko-zážitkovou a relaxačnou, sa stáva pracovná povinnosť, ktorej plnenie je sankciované klasifikačným systémom.

Tento rozpor nie je len rozporom literatúry ako estetického predmetu. Aj v mnohých iných vyučovacích predmetoch sa prirodzené záujmy a každodenné aktivity menia na svoj povinne preberaný predmet. Avšak hádam len v prípade literatúry sa to uskutočňuje v tak radikálnom, detskej prirodzenosti zbavenom variante. Ak si uvedomíme, že napríklad Kollár, Štúr, Sládkovič, Kráľ, Tajovský, Timrava, Hemingway a mnohí iní nepísali literatúru určenú deťom, a napriek tomu nachádzame ich práce v starších, ale aj novších čitateľských povinnostiach detí na druhom stupni ZŠ, tak sa pred nami odkryje podstatná časť problému, ktorý sa zvykne označovať ako úbytok čitateľov umeleckej literatúry medzi deťmi. Upozorňujú naň aj viacerí odborníci, napr. V. Žemberová (2002), M. Mráziková (2005), M. Hvorecký (2005), J. Šušol – Ľ. Hrdináková – P. Rankov (2005, s. 124), I. Fic (2006, s. 34). Domnievame sa, že čitateľská kríza môže byť spôsobená najmä zaužívaným školským predkladaním literatúry ako súboru literárnych poznatkov a sumy reprezentatívnych mien a textov a uprednostňovaním reprodukcie textov pred interpretáciou.

Ak si uvedomíme, že prirodzeným zvládaním intenzívneho zážitku u dieťaťa je jeho „vyrozprávanie“ a oproti tomu si postavíme štandardnú prax mechanického memorovania naučených abstraktných faktov či pre dieťa nezaujímavých textov, tak sa nám spredmetňuje nie tak dávnym medzinárodným meraním zistená nízka úroveň čitateľskej gramotnosti žiakov našich základných škôl.

Štatút literatúry ako estetického predmetu sa často deklaruje, ale školská prax napovedá, že skutočnou charakteristikou nášho predmetu je jeho označenie za predmet náukový. Dátumy, mená, názvy diel, definície poetologických pojmov, bez ich následnej identifikácie v texte a bez identifikácie ich funkcie v štruktúre textu – to je prax vyučovania literatúry v ZŠ na Slovensku. To aj napriek tomu, že v ostatných rokoch (približne od roku 1997) evidujeme v pedagogických dokumentoch nášho predmetu pokus o jeho návrat k estetickej podstate umeleckej literatúry a k rešpektovaniu vekových dispozícií našich partnerov v pedagogickej komunikácii – žiakov.

Pre spomínané skutočnosti cítime potrebu uvažovať o literárnom vzdelávaní v nových intenciách. Didaktické snahy sa doteraz orientovali predovšetkým na to, „ako učiť“. V centre pozornosti stáli najmä metódy a formy vyučovania, teda vyučovanie literatúry skôr z procesuálnej ako z obsahovej stránky. Potom je nie zarážajúce, ak sa text ako predvedenie bytia-vo-svete (ako existencia možných „ja“) zamieňa za text ako obraz národa a pod.

Základným kameňom novej teórie vyučovania literatúry, ku ktorej smeruje vývoj literárneho vzdelávania u nás, je uvedomenie si dvojakej zodpovednosti predmetu slovenský jazyk a literatúra:

- naučiť čítať a písať, teda naučiť používať jazyk v podobe schopnosti hovoriť adekvátne vzhľadom na okolnosti a cieľ komunikácie (kultúra hovorenia) a primerane používať aj písomnú verziu jazyka („kódovať" a „dekódovať" texty),
- z variantných spôsobov komunikácie abstrahovať jednu – umeleckú komunikáciu – a umožniť spoznávať jej univerzálne a špecifické znaky.

Umožniť spoznať špecifické znaky estetickej komunikácie potom znamená spoznávať umenie ako jazyk, možné podoby jeho používania a jeho ontologický status (je fikčným svetom). Žiakom by sme mali umožniť poznávať aj sociálny status estetickej komunikácie ako tvorivej ľudskej činnosti (vznik diela a jeho individuálne bytie), ktorá má intenciu – je určená pre niekoho a kvôli niečomu.

Poslanie literárnej vedy a jazykovedy je úzko späté s reprodukciou literárneho a jazykového procesu, pričom inštitucionálne vzdelávanie vychováva nových čitateľov, kritikov, autorov, redaktorov, knihovníkov, prekladateľov a používateľov jazyka na primeranej úrovni. Otázka, či literárna veda školskú prax vedie jednoznačne v potrebnom smere, je opodstatnená. Ak nemá byť literárne vyučovanie samoúčelné, musí rešpektovať súčasný stav estetiky a literárnej vedy.

Na prvom mieste potom stojí požiadavka rešpektovať zistenia literárnej vedy orientovanej na tvorbu pre deti. Vedecké poznanie o prepojení univerzálneho (estetického) a špecifického (ontogenetického) ako podstatného štruktúrneho prvku literárnych textov pre deti sa musí transformovať do podoby zásadnej didaktickej inštrukcie. Prevládajúca prax stelesnená ešte nedávno v preferovaní historiograficky fixovaného modelu literatúry (dejín literatúry) a literatúry pre dospelých (významné, reprezentatívne diela) ako základných modelov literatúry, ktoré jediné sú vhodné pre didaktické ciele, je už dlhšie deštruovaná dvoma významnými momentmi:

- teoretickým zistením, že detské (detský aspekt) neznamená likvidáciu univerzálnej požiadavky estetickosti v literatúre určenej deťom,
- faktickým stavom slovenskej a svetovej literatúry pre deti, ktorá túto skutočnosť potvrdzuje.

Zdá sa, že podstatným problémom, ktorý nás čaká, je zmena literatúry ako náukového predmetu na literatúru ako esteticko-výchovný predmet. Táto zmena sa musí uskutočniť ako výraz rešpektu voči zakladajúcemu princípu umenia.

Z takto vytvorenej perspektívy nám vychádza možný spôsob komunikácie na hodinách literatúry, a to prostredníctvom žánru, ktorý funguje v recepčnom (interpretačnom) procese ako základný komunikačný signál a produkuje čitateľské očakávanie, recepčné nastavenie voči textu. Vychádzame pri tom z teórie rečových žánrov, ktorú sformuloval v dvadsiatych rokoch minulého storočia M. M. Bachtin (1988, 266 – 342).

Domnievame sa, že práve táto teória môže byť základom novej didaktiky literatúry, pretože žánre (všetkých funkčných komunikačných typov) vyznačuje jedna základná spoločná vlastnosť, a ňou je vedomie, že životný svet nevnímame globálne, ale vždy chápeme len jeho určité stránky – v závislosti „od životnej situácie, v ktorej sa nachádzame, od problému, ktorý sa pred nami v jej rámci otvára, a spôsobu, akým ho nastoľujeme". (Zajac, 1993, s. 30) Každá sféra aplikácie jazyka si pritom vypracúva relatívne stabilné typy výpovedí, ktoré sú recepčným príznakom (ako rečovej, tak aj literárnej komunikácie) – žánrom.

Stojí za povšimnutie, že literárne vzdelávanie na žánrovom základe sa osvedčilo aj v iných častiach sveta. Jednými z prvých a najznámejšie sú iniciatívy tzv. žánrovej školy v Austrálii (Reid, 1987, citovaný podľa Hunta, 2006), ktoré bezprostredne ovplyvnili pohľad na vyučovanie literatúry v skorých deväťdesiatych rokoch minulého storočia a odvtedy sa stali reprezentatívnym a dominantným diskurzom literárneho vzdelávania v niektorých štátoch, zvlášť v Novom Južnom Walse. Aj toto uchopenie vyučovania literatúry v sebe zahŕňa interpretáciu a samostatnú tvorbu metatextov (porov. Wyatt-Smith, 1997, citovaný podľa Olivera, 1999).

Žánrové vedomie ako prirodzený základ čitateľskej recepcie

Uvedomovanie si žánrov vychádza zo sociokultúrnej a psychologickej bázy človeka. Ak chceme ďalej rozvíjať myšlienku žánrového vedomia, musíme najskôr určiť pôvod jeho utvárania. Hľadali by sme ho v období raného detstva, v predškolskom veku dieťaťa, keď si začína uvedomovať žánrovú variantnosť a formu jednotlivých (jemu vekuprimeraných) žánrov (napr. rozprávka, riekanka, hádanka, skupinová detská hra, vtip...). Literárny text prijíma dieťa spočiatku ako skutočnosť (napr. myslí si, že rozprávkové postavy naozaj žijú), až postupne ho vníma ako časť celku – literatúry, „neskôr za literárny druh a žáner a až nakoniec si uvedomuje celú diferencovanú hierarchiu od literárneho textu cez literárny žáner a druh k autorskej a textovej jedinečnosti". (Zajac, 1993, s. 81)

Žánrové vedomie by sme potom mohli vyznačiť ako „skúsenosť, ktorá v konkrétnej forme môže vyvolávať rozličné reakcie" (Hvišč, 1990, s. 518). Len na základe žánrového vedomia sa potom mohla v 60. rokoch formovať tzv. teória antižánrov (Aj to, že autor ako tvorca nového diela môže odmietať akékoľvek žánrové konfigurácie, nasvedčuje, že v sebe „nosí" určité žánrové vedomie). Za významný považujeme fakt, že vedomie žánrov v mysliach čitateľov ovplyvňuje aj interpretáciu literárneho textu. Podľa P. Zajaca (1981, s. 38) má žánrové vedomie dvojakú funkciu:

1. „je oporou pri interpretácii umeleckého textu, umožňuje systémovo hierarchizovať a koordinovať jednotlivé súčasti literárneho textu,
2. interpretácia umeleckého textu sa stáva východiskom neustálej dynamiky a procesuálnosti literárnych žánrov, systémovo objektivizuje individuálne žánrové riešenia a prispieva tak k tvorbe žánrov".

Žánrový charakter komunikácie medzi literárnym textom a čitateľom

Žánrový charakter literárneho textu je výrazom istých životných hodnôt a postojov (sociokultúrny kontext), indikujú ho príslušné štylistické kategórie. Tvorí v texte „známe", na ktorého pozadí sa môže uplatniť „neznáme". Tým sa stáva „garantom jednoty, rovnorodosti a súdržnosti literárneho textu. V procese tvorby je pre autora spôsobom adekvátneho vyjadrenia skúsenostného komplexu, pre čitateľa užitočnou redundanciou, zaručujúcou orientáciu v literárnom texte." (Zajac, 1981. s. 38) Žáner je teda dorozumievacím kódom medzi autorom resp. textom a čitateľom. Každý literárny žáner sa však môže zmocniť „len určitej stránky skutočnosti", pretože disponuje „iba určitými princípmi výberu, určitými formami videnia a chápania tejto skutočnosti, určitou šírkou ich záberov a hĺbkou preniknutia do nich". (Bachtin, 1980, s. 171)

Ako čitatelia dešifrujeme žánre, aby sme určili svet, do ktorého vstupujeme pri čítaní akéhokoľvek textu, aby sme identifikovali druhy symbolov, emocionálne, intelektuálne, kritické alebo iné súvislosti, ktoré v nás evokujú.

Žánre nepopierajú individuálny zámer autora literárneho diela, ani to, že práca s nimi môže byť tvorivá, kreatívna. Značia, že tieto výbery sú nejakou mierou tvarované sociálno-diskurzívnymi procesmi práce vo všetkých možných situáciách. Pohľad na žánre nám pripomína, že naše texty nie sú izolované alebo nezávislé na iných, skôr že sú skonštruované. Ich forma je časťou reťaze a siete komunikácie.

Domnievame sa, že myšlienka žánrového základu ako nového pohľadu na literárne vzdelávanie má svoje opodstatnenie. Môže byť cestou formovania a rozvíjania vedomia žiakov o vnútornej závislosti textov a vedomia, že životná prax a vzdelávacia inštitúcia si neprotirečia. Je lepšie, keď budú vnímať literárne vzdelávanie ako flexibilné než ako fixované na množstvo autorov a diel, ktoré musia prečítať. Tento nový pohľad by mal priniesť komparatívnu a kritickú reflexiu odlišností a podobností na pásme textov a masmédií. Má všetky predpoklady zaplniť „nebezpečné vákuum, ktoré sa aj u nás niektorí jazykovedci, ako aj teoretici učebných plánov na základných školách, na gymnáziách i na vysokých školách pokúšajú vypĺňať rozličnými koncepciami, ktoré

v školskej praxi nemajú dlhý život“ (Kočiš, 2005/2006, s. 157) – chýba im teoretické a filozofické zázemie, ktorým náš pohľad na literárne vzdelávanie disponuje, dokonca vyplýva z prirodzenej komunikatívnej povahy jazyka. Môže teda znamenať výzvu či povzbudenie pre študentov, aby reflektovali vlastné zážitky s textami a komunikáciu s nimi.

Literatúra:

BACHTIN, Michail Michailovič. 1980. *Formální metoda v literární vědě. Kritický úvod do sociologické poetiky*. Praha : Lidové nakladatelství, 1980. 320 s.

BACHTIN, Michail Michailovič. 1988. *Estetika slovesnej tvorby.* Bratislava : Tatran, 1988. 451 s.

FIC, Igor. 2006. Stran přístupu k umění krátká rozprava o cíli a o metodě. In: *Tradiční a netradiční metody a formy práce ve výuce českého jazyka na základní škole (Sborník prací z mezinárodní konference).* Edit. Miloš Mlčoch – Lenka Melková. Olomouc : Pedagogická fakulta Univerzity Palackého, 2006, s. 28 – 36. ISBN 80-244-1282-9

HUNT, Russ. 1984. *Process vs. Genre: Australian-Rules Martial Arts in Language Education*. [cit. 8.5. 2006] Dostupné na internete: http://www.stthomasu.ca/~hunt/aussie.htm

HVIŠČ, Jozef. 1990. Žánre v postmodernizme. In: *Slovenská literatúra*, roč. 37, 1990, č. 6, s. 518 – 521

HVORECKÝ, Michal. 2005. Pohľad za divadelnú oponu. In: *Slovenské dotyky*, 2005, august [cit. 8. 5. 2006] Dostupné na internete:
http://www.czsk.net/dotyky/8_2005/hvorecky.html

KOČIŠ, František. 2005. Od osnov cez štandard ku kurikulu. In: *Slovenský jazyk a literatúra v škole*, roč. 52, 2005/2006, č. 5 – 6, s. 157

MRÁZIKOVÁ, Michaela. 2005. *Kríza čítania.* Článok je správou z medzinárodného seminára s rovnakým názvom konaného 11. – 12. 10. 2005 v Košiciach [cit. 8.5. 2006] Dostupné na internete: http://www.vkmk.sk/storage/KI242005.pdf

OLIVER, Rob. 1999. *Another Look at Genre in the Teaching of Writing*. 10.7. 1999 [cit. 8.5. 2006] Dostupné na internete:
http://www.nyu.edu/education/teachlearn/ifte/oliver1.htm

REID, Ian. 1987. *The Place of Genre in Learning: Current Debates.* Geelong, Victoria, Australia: Deakin University (Centre for studies in literary education), 1987 citovaný podľa HUNTA, R.: *Process vs. Genre: Australian-Rules Martial Arts in Language Education*. [cit. 8.5. 2006] Dostupné na internete:
http://www.stthomasu.ca/~hunt/aussie.htm

ŠUŠOL, Jaroslav – HRDINÁKOVÁ, Ľudmila – RANKOV, Pavol. 2005. *Informačné a komunikačné technológie vo vzdelávaní.* Bratislava : Stimul, 2005. 152 s. ISBN 80-88982-97-9

WYATT-SMITH, Claire. 1997. Teaching and Assessing Writing: an Australian Perspective. In: *English in Education*, roč. 31, 1997, č. 3 citovaný podľa OLIVERA, R.*: Another Look at Genre in the Teaching of Writing*. 10. 7. 1999 [cit. 8. 5. 2006] Dostupné na internete:
http://www.nyu.edu/education/teachlearn/ifte/oliver1.htm

ZAJAC, Peter. 1981. O aktuálnych otázkach literárnej komunikácie. In: *Romboid*, roč. 16, 1981, č. 9, s. 38

ZAJAC, Peter. 1993. *Pulzovanie literatúry.* Bratislava : Slovenský spisovateľ, 1993. 154 s. ISBN 80-220-0493-6

ŽEMBEROVÁ, Viera. 2002. Česká a slovenská detská literatúra a veda (na prelome dvoch storočí)**.** In: *Ladění,* 2002, č. 1 [cit. 8.5. 2006] Dostupné na internete: http://www.ladeni.magdalena.cz/text.asp?txt=2002_01\txtaaaab2.xml

Brigita Šimonová

Báseň v didaktickej komunikácii
(Mikuláš Kováč: Zlatá brána otvorená)

Kľúčové slová: Báseň, sémantická inštrukcia, sémantický signál, transfér prvkov z iných žánrov, interpretácia textu, didaktická komunikácia, literárna výchova, vyučovanie literatúry, posolstvo textu.

Interpretácia umeleckého textu v didaktickej komunikácii je nadčasový problém, ktorého riešenie limituje niekoľko okolností. Pokúsime sa ich pomenovať.
Literatúra ako druh umenia v akejkoľvek komunikácii a jej recepcia je aktom, do ktorého sa premieta osobnosť recipienta s jeho skúsenosťou, vkusom, vzdelaním. Predpokladajme, že prijímateľ je esteticky disponovaná osobnosť, pod čím rozumieme to, že je schopná esteticky vnímať umelecké dielo a aj ho takto posudzovať a od žiaka na strednej škole žiadame, aby bol schopný zverejniť výsledky svojej recepcie. Predpokladajme, že už má kompetencie interpretovať umelecký text, do nich môžeme zahrnúť vlastné primárne dispozície, ktoré súvisia aj s jeho intuíciou, že má sekundárne dispozície a že má aj estetickú skúsenosť. K tomu možno ešte priradiť sústavu vedomostí a poznatkov, ktoré mu dovolia vstúpiť do estetickej situácie, realizovať reflexiu, prijať poznanie z literárneho diela ako sebapoznanie a prijať ho zároveň ako posolstvo a ako výpoveď autora.
Školská prax však v súvislosti s povedaným má často ďaleko od toho, aby hore uvedené rešpektovala. Dôvodov je niekoľko: predimenzované osnovy, málo času na prácu s textom, čo však považujem za najdôležitejšie, je to aj problém s disponovanosťou učiteľa. Všetka česť tým, ktorí vedia a chcú pracovať s textom. Jednoduchšie je však rozobrať báseň akoby zvonka, cez štruktúrne prvky, dospieť k unifikovanej jednotnej myšlienke, ktorú si žiaci namemorujú, než im ukázať cestu do básne, aby mali možnosť si ju sami odsnímať a preniesť do sebapoznania.
Interpretačné a esteticko-výchovné činnosti sú aj výcvikom v komunikácii, v referovaní, informovaní, vysvetľovaní, dokazovaní, zovšeobecnení, argumentovaní, podnecovaní a dialógu, čo všetko možno považovať za komunikačné stratégie. Literárna výchova a vzdelávanie žiaka však má aj na treťom stupni svoje obmedzenia . Spomenula som dve podstatné: predimenzovanosť osnov a učiteľove kompetencie na didaktickú interpretáciu umeleckého textu. To prvé je dané inštitucionálne, to druhé patrí do osobnostného rozmeru učiteľa. Učitelia často upadajú do zaužívaného stereotypu, bránia sa plnením osnov a dnes aj hrozbou ústredného monitoru, ak sú im cez školiace akcie ponúkané novšie metódy práce s textom. Vlastný odborný rast a otvorenosť k poznávaniu je podmienená aj množstvom administratívnych úkonov, ktoré pri novej maturite musia učitelia vykonávať atď. Aj učiteľ literatúry je len človek obklopený nástrahami súčasnej civilizácie vrátane médií. Jeho sebarozvoj je limitovaný aj dostupnosťou literatúry z ekonomických dôvodov a tým, že školy nemajú prostriedky na drahú odbornú literatúru ani na novú beletriu. Dôležitú úlohu v tomto procese by mali zohrať pedagogicko-metodické centrá v už programovo vyriešenom ďalšom vzdelávaní učiteľov.
Učiteľ je ten, ktorý vedie žiaka. Prístupnosť internetu umožňuje žiakovi využívať rôzne zdroje pasívne aj aktívne. Ak učiteľ akceptuje absenciu čítania, ťažko možno hovoriť o literárnej komunikácii, ide skôr o inštrumentárne zvládnutie povinného penza beletrie s výhliadkou na

známkový úspech. S istou nadsázkou môžeme hovoriť o antiliterárnej výchove. Problémom sa totiž javí čítanie s porozumením už od 1. ročníka ZŠ. Kameňom úrazu je schopnosť a výcvik v reflexiách, vo formulovaní vlastného názoru. Ak však má žiak získať kompetencie na vyjadrenie kvalifikovaného názoru, je škola povinná mu ponúknuť ich vybudovanie a nie memorovanie a unifikované vnímanie a prežívanie diela.

Čo je to však vnímanie v súvislosti so zážitkom z literárneho diela, ktoré sa tak proklamatívne ponúka v osnovách literatúry ako preferovanie zážitkového a komunikačného učenia? O aký zážitok v školskej praxi ide: o slasť, pôžitok z krásna, pôžitok z poznania mechanizmov, ktoré toto krásno vytvárajú alebo len o hru, ktorá sa realizuje len pre hru a stratí sa jej zmysel? Škola má predovšetkým naučiť. Naučiť neznamená iba poznať fakty, naučiť znamená aj odhaľovanie ciest k aplikovanému poznaniu. V prípade literatúry okrem faktov by mala ponúknuť žiakovi aj možný kľúč na intelektuálnu radosť z odkrývania noetiky a poetiky autora, teda radosť nielen cez zážitok zmyslový, ale aj zážitok intelektuálny. Čo z toho žiak príjme, čo si ako kultúrny človek, resp. ako človek s kultúrnymi potrebami osvojí, to bude už o kvalite jeho života. Preto síce súhlasím s názormi, že interpretácia textu je intímnou záležitosťou čitateľa, no zároveň ako učiteľ musím toto vidieť aj inštitucionálne. Samozrejme je dôležité vedieť, čo predstavuje cestu do literárneho diela, ktoré môže prijímateľovi otvoriť svety duchovnosti a kultúry vôbec a dospieť aj k objektivizovanému poznaniu.

V cieľových požiadavkách na vedomosti a zručnosti maturantov zo slovenského jazyka a slovenskej literatúry sa píše: „Najvšeobecnejším, najúplnejším cieľom výchovy je formovanie osobnosti žiaka, ktorá sa javí ako vnútorne bohatá jednota, individualita, schopná vysokého stupňa sebauvedomenia. Úsilie o takýto ideál autentickej a vysokokultúrnej osobnosti sa nemôže chápať výlučne ako záležitosť školskej výchovy, pretože je výsledkom všetkých socializačných vplyvov, a navyše je aj produktom vrodených dispozícií a sebaregulačných procesov. Literárna výchova sa zúčastňuje na tomto procese ako veľmi významná zložka celého systému výchovy. Jej ciele sú sformulované tak, aby sa priblížili k ideálu žiaka, ktorý dokáže pochopiť svet v jeho celistvosti i rôznorodosti a získa schopnosť adekvátne reagovať na jeho premeny....“

- Prostredníctvom literárnej výchovy si žiak osvojí literárnovedné pojmy a na výbere najvýznamnejších slovenských autorov a literárnych diel sa oboznámi s chronologickým modelom vývinu umenia a umeleckej literatúry a jeho súvislosťami s rozvojom umenia v zahraničí,

- naučí sa čítať literárne umelecké literárne dielo s kritickým odstupom a nadhľadom, získa schopnosť spojiť spontánnu analýzu diela s emocionálnym prežívaním textu,
- naučí sa chápať ideovú a umeleckú intencionalitu diela tým, že si uvedomí štylistickú a kompozičnú organizáciu textu a ich príspevkov ku komplexnej estetickej pôsobnosti diela , osvojí si zručnosť používať pri následnej analýze a hodnotení umeleckého diela poznatky z teórie a dejín literatúry,
- naučí sa používať metódy analýzy a interpretácie básnických , prozaických a dramatických diel tak, aby sa neporušila umelecká celistvosť diela, t.j. aby žiak pri rozbore a interpretácii nerozbíjal dielo na disparátne fragmenty, ale chápal ich systémovú celistvosť a celostnú pôsobnosť,
- naučí sa chápať literárne dielo ako znak a vidieť ho ako štylizovaný model skutočnosti, v ktorom sa okrem súdobej reality odráža aj celý autorský subjekt.“

(Cieľové požiadavky na vedomosti a zručnosti maturantov zo slovenského jazyka a literatúry. Úroveň B. Štátny pedagogický ústav: Bratislava 2004)

V Rámcovom vzdelávacom programe pre stredné školy, ktorý môžeme nájsť na www. stránkach ŠPÚ, sa literárna výchova dostáva do všetko objímajúceho predmetu Kultúra, ktorý je

členený na 4 tematické celky: Kto som, Ako zostať sám sebou, Kam patrím (do tohto celku by mala byť zaradená literárna výchova) a Načo mi je kultúra. Odporúča sa síce školám, aby zvýraznili v podpredmetoch (napr. populárna kultúra, médiá, medzikultúrne kontakty, kultúra tela a šport ...), literárnu výchovu, ale s poznámkou: nezanedbať väzby literatúry na celok kultúry. Ak tieto dva dokumenty porovnáme, vidíme na jednej strane nerealizovateľný maximalizmus, na druhej takú benevolenciu , ktorá môže viesť k povrchnému nadväzovaniu všetkými smermi. Aké bude postavenie učiteľa vyštudovavšieho slovenský jazyk a literatúru, nevedno. Odtrhnutím literatúry od jazyka a slohu sa oslabuje aj jeho sila, keď sa mu v školskej praxi odoberá jeden z jeho dôležitých výstupov: literatúra ako zdroj duchovného bohatstva slova v jeho minimálnom aj maximálnom rozsahu a to v mene komunikácie, akoby jedným z jej druhov slovesná tvorba nebola.

Napriek tomu, že inštitúcie zodpovedné za koncepčné riešenia vzdelávania v oblasti jazyka a literatúry ešte stále intenzívne hľadajú optimálne riešenia, život učiteľa literatúry a žiaka vstupujúceho do jej tajomstiev sa odohráva denne.

Pamätám si na silný zážitok z básní Mikuláša Kováča, možno preto, lebo zlatá stredná cesta nikdy nebola mojou cestou. Som presvedčená, že učiteľ by mal svojich žiakov zoznámiť so svojimi literárnymi láskami bez toho, aby im ich vnucoval, no zároveň aby sa pokúsil preniesť na nich niečo zo svojho zážitku. Na tomto mieste teda ponúkam to, čo môže byť podľa môjho názoru zaujímavé a podnetné pre učiteľa i pre žiaka. Medzi básne, ktoré je hodno žiakovi ponúknuť, patrí aj tá, ktorú som si na prácu s básnickým textom vybrala. Je to báseň Mikuláša Kováča Zlatá brána otvorená.

Ak si učiteľ vyberá báseň na interpretáciu so žiakmi, nemal by podliehať módnosti , ale mal by akceptovať to , či je báseň výpovedná pre žiaka aj smerom k jeho životu a zároveň by to mala byť báseň podnetne provokatívna .Zároveň by báseň mala byť sýta nekonformných básnických prostriedkov v sémantickej aj štruktúrnej rovine. To všetko bezpochyby možno nájsť v básni Mikuláša Kováča Zlatá brána otvorená

Báseň má množstvo sémantických signálov, ktoré sa pokúsime identifikovať. Je aktuálna svojím posolstvom.

V didaktickej komunikácii interpretačné činnosti vychádzajú z kognitívnych kompetencií. Interpretáciu Kováčovej básne teda budeme riešiť ako problém. Pokúsime sa o otvorenie čiernej skrinky, v ktorej je ukryté tajomstvo hodnotovej orientácie autora, ktoré , ak žiak chce, prijme do sebapoznania. Učiteľ by mal problém jednoznačne pomenovať: budeme hľadať v básni hodnotovú orientáciu autora a prostriedky , ktorými ju vyjadril. Možnú cestu jeho riešenia učiteľ realizuje po krokoch, ktoré predstavujú riešenie ďalších problémov. Cesta, ktorou pôjdeme, vedie k tomu, aby žiak zhodnotil výsledky a dôsledky riešenia problému pre seba a pre splnenie požiadaviek učiteľa. Zároveň budeme žiaka viesť byť otvoreným k novým myšlienkam, porovnávať podobnosti a odlišnosti v životoch ľudí a uznávaní hodnôt a tak rozvíjať jeho kritické myslenie Transférom prvkov z ľudovej slovesnosti – v tomto prípade ako predstaviteľky tradície, zakomponovanej do básnikovho programu, boli vyslovené protiklady, použité stereotypy a klišé, vyjadrené silné emočné faktory, ktoré sa stali sémantickou inštrukciou na identifikáciu hodnotovej orientácie básnika. Báseň v nemalej miere ponúka možnosť rozvoja tvorivého myslenia cez kvantitu predstáv a možnosť asociácií.

Mikuláš Kováč: Zlatá brána otvorená

Tichúčko zazvonil zvonec za rozprávkou...

Vykríkla: Vidím tvoj vietor Blíži sa k nášmu domu
O chvíľu odletíš a mne tu zostane
Len ostrá slza padajúca v noci
Prázdnou kosťou

Zašepkal: Čo sa dá robiť mama

Ale ona už vedela čo sa dá robiť Vstala
Zavrela dvere Stiahla záclonu
A pohla sa k nemu suchými rukami

Nikomu nedôveruj! Počuješ! Ľudia sú zlí!

Otvorila mu hrudník a všetky tepny zauzlila
Akoby to boli šnúrky na topánkach

A never ženám! Na lásku je vždy dosť času!

Uškrtila naivného bociana ktorý nosí malé deti
A na biele miesto ktoré zostala
Vohnala sovu

Buď s každým zadobre! Nič ťa to nestojí!

Polámala jeho vtáčie nohy aby mohol pokľaknúť
Pred čižmami lovca i pred divou mačkou

Nehovor nikdy čo si myslíš! Ľudia to nemajú radi!

Odtrhla mu jazyk od srdca a pribila ho k zubom
Ako netopiera nad dvere kostola

A teraz už choď! Choď zlatou strednou cestou!
Choď s krížom na čele!

Tichúčko zazvonil zvonec za rozprávkou
A syn vykročil Kráča pešo
Ale sa aj vezie Smeje sa navonok
A plače dovnútra Tlieska
I píska zároveň a svojej milej
Zakliatej princeznej modrookej
Nesie svoj dar- nedar:

Istého vrabca v hrsti
(Mikuláš Kováč: Obrana stavebnice)

Žiaci by svoje stretnutie s básňou mali prežiť v tichom čítaní. Potom by si mali sformulovať, prvé asociácie v súvislosti s básňou a reflexiu vychádzajúcu z primárneho spontánneho zážitku. Tento pretext by si potom v závere porovnali s reflexiou, ktorá by vznikla na základe práce s textom. Žiak sa tak dozvie sám pre seba, čo môže interpretáciou textu získať.
Ďalším krokom bude hľadanie neobyčajného, zvláštneho v texte. Bude to v podobe brainstormingu - nepôjde o systémovú prácu ale o hľadanie sémantických signálov, ktoré si spoločne s učiteľovou pomocou žiaci pomenujú ako problém na riešenie.
Výsledok predpokladáme ako nasledujúce:

1 Transfér prvkov z ľudovej slovesnosti
2 Charakteristika postáv básnického príbehu
3 Metaforický jazyk
4 Absencia interpunkcie s výnimkou výkričníka, jednoduché vety

Tretím krokom bude hľadanie prvkov z ľudovej slovesnosti a ich zmyslu, ktoré autor v básni použil. Hneď v titulku básne sa objavuje sémantický signál, ktorý na prvý pohľad evokuje optimizmus. Je súčasťou ľudovej slovesnosti a ak prijímateľovi v asociácii naskočí *hlava mu zojde* –je po optimizme a čitateľ spozornie. Harmónia sa ruší. Prvkov z ľudovej slovesnosti nachádzame v texte viacero - v podobe prísloví (*Buď s každým zadobre...Nič ťa to nestojí ...Choď zlatou strednou cestou... Smeje sa navonok a plače dovnútra...)* prvkov z ľudovej rozprávky (*Kráča pešo*, *ale sa aj vezie... nesie svoj dar – nedar: istého vrabca v hrsti*...).
Použitie prvkov z ľudovej slovesnosti však nadobúda kvalitu paradoxu a podnetu na uvažovanie v súvislosti s vlastnou životnou cestou, resp. cestou ľudí, ktorých žiak pozná.
Charakteristika postáv v dialógu je výsledkom prehovorov, ktoré smerom k postavám autor ponúka prvým sématickým signálom: vykríkla – zašepkal. Matka sa nám vnára do predstáv ako silná osobnosť s istým spôsobom života a jej pravdami a syn , ktorý sa púšťa na vlastné nohy a chce ísť vlastnou cestou, ale nedokáže sa vymaniť z jej područia, je predstavený slovami: *...zašepkal: čo sa dá robiť mama...*
Básnický príbeh o silnej egoistickej a slabej osobnosti Kováč vyjadril metaforami založenými na zmyslovom vnímaní, ale aj asociáciami pričom každý z obrazov ponúka možnosti viacero konotácií. Kováčova metafora je otriasajúca vo svojej podstate, ide do hĺbky, zraňuje, vzrušuje, presviedča i spochybňuje,
Na ceste od vnímania sa otvára asociatívna predstavivosť (*Len ostrá slza padajúca v noci/ Prázdnou kosťou... Otvorila mu hrudník a všetky tepny zauzlila/ Akoby to boli šnúrky od topánok...Odtrhla mu jazyk od srdca pribila ho k zubom/ Ako neopiera nad dvere kostola...*) a je to predstavivosť každého jednotlivca. Básnikova imaginácia otvára cestu do silného emocionálneho, ale zároveň aj estetického zážitku – do mrazivého krásna. Nepovažujeme za potrebné odkrývať všetky metafory, žiakom môžeme dať na výber, aby vstupovali do tých, ktoré pre nich predstavujú tajomstvo. V tejto fáze interpretácie čiastočne musíme súhlasiť s Jánom Koškom, že : „...Postoj jedinej možnej interpretácie literárneho textu predpokladá istý zafixovaný význam, ktorý sa dá „rozkryť “, “odhaliť“, a to predovšetkým rekonštrukciou autorského zámeru. Táto predstava z minulosti sa plne uplatňovala v školskej interpretácii literatúry. Najmä v tejto súvislosti môžeme hovoriť o interpretácii ako o násilí na literárnych textoch...) (PhDr. Ján Koška, DrSc: Interpretácia literárneho diela (a jej hranice).
In:www.pulib.sk/elpub/FF,Zemberova1/11.pdf)
Každý žiak ako osobnosť má isté vedomosti, skúsenosti, zážitky – to všetko sa premieta do jeho percepcie metafory. Objektivizácia prečítaného sa v školskej praxi uskutočňuje tradičným nadiktovaním hlavnej myšlienky, čo samozrejme považujeme za neprijateľné, no záro-

veň môže vzniknúť konsenzus na základe reflexií žiakov v riadenom rozhovore a na základe rozvíjania interpretačných kompetencií. To znamená získavanie teoretických poznatkov a schopností formulovať hodnotiace názory a súdy o prečítanom. A o to by malo v škole ísť. Učiteľ vedie žiaka k novému poznaniu, do ktorého patrí aj interpretácia básne. Domnievam sa, že tým by sme právo na vlastné prežívanie a osobnostný príjem textu u žiaka nenarušili. Môžeme sa teda dopracovať k posolstvu autora viac-menej totožne, ale žiakova cesta k nemu bude osobitou cestou ľudského jednotlivca s jeho vlastným príbehom. Na to by učiteľ nemal zabúdať.

Pre žiakov býva často problém prijať syntaktické prostriedky ako súčasť poetiky autora.

V básnickom dialógu sa matka javí ako nositeľ tradície ale aj antitradície, lebo odchod dospelého dieťaťa z domu bol samozrejmý, no samozrejmou bola aj poslušnosť voči rodičovi Pre recipienta môjho veku je matka spojená s príkazmi a zákazmi doby, v ktorej som žila, moje asociácie smerujú aj tam. Žiak si túto situáciu bezpochyby premietne do vzťahov, ktoré ovplyvňujú jeho život. Používanie interpunkcie môžeme teda považovať za významotvorný faktor. Používanie jednoduchých viet a dvojsúvetí znamená lakonickosť výrazu ako výsledok prísnosti života. Nepoužívanie interpunkčných znamienok a silná frekvencia jednoduchých viet v básnikovom texte, nie je náhodné, je výsledkom odporu k svetu príkazov a zákazov a z toho plynúcich obmedzení slobody jednotlivca, čo by sme mohli považovať za posolstvo autora. Ukazuje sa teda, že všetky na začiatku sformulované problémy sú vlastne znaky poetiky autora, ktorou vyjadril svoju noetiku. Svoj postoj nám nevnucuje – ponúka nám za pomoci sémantických signálov obrazy, asociácie a podnety na premýšľanie o sebe, iných, svete... Sémantické inštrukcie sú už v kompetencii učiteľa literatúry.

Ďalším krokom po vyriešení nastolených problémov by mala byť finálna reflexia textu a porovnanie s pretextom, žiak by sám seba prijal ako kompetentnú osobu v interpretácii analyzovanej básne.

A kde zostali biografické fakty, kde prehľad tvorby autora? Sú v slovníkoch, encyklopédiách a dejinách literatúry. Nebránime sa však ich zmysluplnému použitiu pri interpretácii textu. Určite by sme siahli aj po knihe Miki, ktorá vyšla na základe korešpondencie s priateľmi a spomienok na osobu Mikuláša Kováča, ktorého 15. výročie predčasnej smrti si v týchto dňoch pripomíname.

Literatúra:

Kováč, Mikuláš: Básne. Slovenský spisovateľ.Bratislava 1984.

Koška, Ján: Interpretácia literárneho diela (a jej hranice). In:www.pulib.sk/el/pub/FF/Zemberova 1/11.pdf

Rámcový program vzdelávania pre stredné školy. In www.stapedu.sk/buxus/generate-page.phd?page-id 1104-10k-

-:Cieľové požiadavky na vedomosti a zručnosti maturantov zo slovenského jazyka a literatúry. In: Štátny predagogický ústav: Bratislava 2004

Šmihla. Š.-Balko.S.: Miki. Bratislava 1994

SUMMARY

Dmytro Čyževskyj's Publications on Slovak Culture
OKSANA BLAŠKIV
The article represents an outline of Dmytro Čyževskyj's articles dealing with Slovak culture. His articles were published in Slovak and German Slavic studies journals mainly in 1930-1940s. The author give a short analyses of the main problems touched upon by Čyževskyj in his research of Slovak literature and philosophy. The article is followed by a list of Čyževskyj's publications on Slovak studies.

To the problem of Creativity in Literary Education
EVA DOLINSKÁ
The author offers several creative methods in the interpretiational abilities and linguistic competences of pupils. She sorts the methods in three basic groups: affective methods, cognitive methods and playful methods.

Kreative Dramatik als wichtiges Mittel der persönlichen Entwicklung des Schűlers
MARTA GERMUŠKOVÁ
Die Autorin widmet sich Fragen der kreativen Dramatik in der literarischen und didaktischen Kommunikation. Sie zeigt darauf, daß die Lehrerpersönlichkeit eine große Aufgabe bei der Entwicklung kreativer Prozeße hat, weil gerade Lehrer diese Prozeße stimuliert und garantiert. Die Autorin dieses Beitrages bringt einige methodische Vorschläge, die auf dem Bereich der Entwicklung dramatischer Erziehung ausgerichtet sind.

Literary Historian or Cultivated Reader?
MARTIN GOLEMA
The author of this article evaluates a contemporary model of literature teaching in the secondary school, arguing its cultural and historical background. The author criticizes this kind of approach, questions its certainty and proposes to 'refresh' it with a problem-oriented model of work with a literary text. The model proposed rejects the chronological principle of literary texts grouping due to which the texts appear to be wound up one on the other from the early up till the contemporary times. An alternative to this can be literary texts grouping according to the human problems, which enables to touch upon the texts of all the literature epochs, which are gathered together as competent experts or a well-selected advising council. The criteria for this selection are: a wide range of problems to be discussed, a connection to a social situation at present, meeting of the students' orientation needs, revealing the heritage of Slovak and world literature. This kind of literature usage would enable to define a teacher as a 'natural' cultivated reader and a text user rather, then an 'artificial' (that is, imitating a certain role) literary historian.

A new literary-historical views on genesis of books for children from author Ľudo Ondrejov
BIBIÁNA HLEBOVÁ
This thesis is a result of the author´s literary historical research in the field of last and contemporary Slovak literature for children and young people. This thesis presents a new literary-historical view on the personality of the author Ľudo Ondrejov after his death and his literary works for children and young people. The author of thesis considers in the second half of century 20. and beginning 21. century.

A character as a literary category in prose of Rudolf Sloboda and its migration
ZUZANA IŠTVÁNFYOVÁ
In our work *A character as a literary category in prose of Rudolf Sloboda and its migration*, we are concerned about a literary character in texts of Slovak author Rudolf Sloboda. His characters seem to be migrating from one book to another and together with other features show characteristics of postmodern literature. Most of the postmodern authors try to display their characters as weird or abnormal human being living in this abnormal world. Rudolf Sloboda is different and his „people" are usually small and normal – what is different, is how this normality can be shown.

Content and process problematic of Slovak language didactics
LÝDIA JANÁKOVÁ
Didactics of Slovak language is one of the most important subjects in preparation of teachers. Its main goal is to inform students about new knowledge on the field of theory of education as well as to prepare students for their future work. Preparation of students is focused on these problems:
Various theoretical conception of the subject and conception of skilled basis of didactics
Imbalance of content and process aspect of teaching of Slovak language
Shown analysis of problematic should help students to realize autoregulated learning process, which is projected, evaluated and analysed by pupil or with teacher's help.

The Past of Literature Viewed in Contemporary Literary Theory
IVAN JANČOVIČ
The paper discusses selected issues of contemporary writing about history of literature. An author inclines to understanding of literary history as a narrative structure with a constructivist keystone. He oscillates among special points of a particular project (a survey of "outsiderness" depiction in Slovak prose) and more general degree of contemporary theory and literary history. He considers criteria of selecting a set/collection of texts to be examined, and he also takes into account their value focus and a way of merging into a coherent unit of "narration". A productive method, regarded by the author, is following texts according to single reception horizons (mainly original and contemporary), identification of specific characteristics of their "literary speech" with giving special importance to a degree of innovation.

To the Relation of Semantic Categories, Pragmatic Functions and MLU in Early Language Acquisition
JANA KESSELOVÁ, DANIELA SLANČOVÁ
Abstract: The aim of the article is to outline methodological basis, methods and the first partial results of the project Language development of Slovak speaking children. Its main aim is to elaborate a developmental model of language acquisition in norm. The model is understood as a process of acquired semantic categories, pragmatic functions and the means for their expressing. The results of the project should have not only their theoretical value, but also help to diagnostics and therapy of the at-risk population.
Key words: developmental models of language acquisition, semantic category, pragmatic function, mean length of utterance

Iconicity and Symbolicity in the Poetic Language
ĽUBOMÍR KOVÁČIK, MARTIN KRATOCHVÍL, MICHAL ŠEDÍK
The paper concerns a possibility of visualisation of of metaphor and the relationship between verbal and visual (nonverbal) languages. Ordinary approach takes metaphor as process of iconisation of verbal (mostly symbolic) language. In the framework of the theory of signs of

Ch. S. Peirce paper shows that this approach is too narrow to explain all examples from the poetry and even from visual arts. The solution could be in the approach which do not favor any type of signs but consider the difference in their capacities.

The motivation of giving names for the Slovak flower shops
VIEROSLAVA LEITMANOVÁ
In the Bratislava environment there are 61 flower shops names, which are motivated by the name of the owner (22), names of the historical persons (Pálfy, Semiramis), flower names (13), colour (Green art, Green design), type of the shop (retail business (1), wholesale (3)). In 25 cases is necessary write by the name the type name (flower shop), e. g. kvetinárstvo Passage.The most business names in Slovak or English language are transparent, but in the group of combine writing can sometimes gives the explanation only the creator, e. g. Autronic.

The exams in lessons of Slovak language
MILAN LIGOŠ
In this work an author gives to the scientific public of experts a systematic concept of particular exams in frames of model's by teaching Slovak mother language on 1.level of base schools, which same author made in year 1988 as one way by solution of resort scientific exam. As he says, language's exams belong to most effective and most frequent methods of educational work. An author puts to the models of language lessons the list for pupil's self-correction too.

Teaching of Czech language and intended changes in education at primary schools
MILOŠ MLČOCH, MILAN POLÁK
Authors focus on teaching of Czech language at primary schools after 1989, they characterise new educational programme and they also show the possible problems which will have to be solved to finish their aims.

To the innovation of study programmes for the training of teachers of Czech language and literature
MILOŠ MLČOCH, MILAN POLÁK
A contribution is devoted to changes in future teachers´ training at the Department of Czech language and literature of Pedagogical Faculty, Palacký University in Olomouc. Authors explain the choice of subjects into the curriculum and describes their syllabi. They pay attention to the changes in graduate´s profile, especially of teachers at 6th to 9th grades of primary school.

The Way to Values
JANA NEMCOVÁ
In *The Way to Values* report, we are thinking about prof. Brigita Šimon's collaboration with children literature scholars' team from Nitra. This scientific collaboration started in the beginning of 90s years of the 20th century with some publications in different anthologies *Children Literature Genre Values I.* (Nitra, 1994), *II.* (Nitra, 1995), *III.* (Nitra, 1996), *IV.* (Nitra, 1997) and *Children Literature in process II.* (Nitra, 1999). She was interested in genres contamination, mainly in the folk fairy tale effect on the theme, composition and in authors' fairy tale text's expression. In other reports, she paid attention to authors (mostly animal) fairy tale. The time of her scientific life, that we tried to draw, was from the point of Slovak literature pioneering time and D. Šimon's reports contributed not only to bores to specific problematic, but to wider take of Nitra's scientific research too.

Electronic (Internet and Multimedia) Support of Teaching Slovak Language
IVAN OČENÁŠ
In the articel is characterized the electronic communication in the context of traditional communication types as well as the multimedia and chosen electronic educational programmes, internet and the multimedia apllications with a possibility to use them in educational process (in connection with teaching Slovak language and literature) at primary and secondary schools.

Influence of the vernacular to the grammar at the beginning of the 21st century
PAVOL ODALOŠ – JANA KUTLÁKOVÁ
The mapping of the Goral´s vernacular to the grammar level of the students at the basic religion school of St. Paul in Sihelné was the aim of our grammatical contribution. Our hypoteshe of the influence of the vernacular to the grammar mistakes in the quantity, mistakes by using i/y and other mistakes was based on the grammar research, structuration of the mistakes and communication´s questionaire. Improvement of the grammar level could be realised with the help of the school application of the grammar, articulation, describing, complementing exercies, writing with coments and modification of the grammar exercises

Poetic-ethical writing of Jana Bodnárová
MARTINA PETRÍKOVÁ
In the article author deals with the unconventional means of expression and plot techniques (signals of poetizing) which Jana Bodnárová has used in her works. What the author brings into focus is the sense of the depiction of the world of Bodnárová, which is to moderate the troublousness of the world by aesthetic, ethical and noetical values.

Creative Drama as a Method of Literature Teaching, Children´s Literature as a Resource of Drama teaching
EVA PRŠOVÁ
This article says about two educational subjects – creative drama (drama education) and literature teaching at school. Creative drama comes out of theatre and drama (as a literature), it makes use theatre methods (with roleplaying as a basic method) and offers them to literature teaching. Literature as an aesthetic subject offers its content to drama education as a personal and social education. Both subjects are based on experience and activiity, then they call for change in school literature education. The author presents some genres for children and their interpretation with drama methods.

Poem as Desire for Fullness of Life and Consequence of Author‘s Poetry
(On depicting of eros in poetry of Štefan Krčméry and Ján Smrek)
JOZEF TATÁR.
Relatively penetrating entering of eros, impressionability and personal optimism to Smrek‘s poetry, actually also it‘s continuous presence, mating of love as tenderness, is evident positivity not only of his development into original poetical individuality, but also of author‘s participation on wide spectrum of Slovak, mostly the 20th century inter-war poetry. Author‘s personal connection to motives of love and woman is confirmed also by it‘s presence in the war‘s collections *Hostina [Feast](1944) and Studňa* [Well](1945).
Non-deformed as well as deformed amatory micro-world of lyric subject of Krčméry poetry, coded in poet‘s imagery, is fulfilling the space, which outside poles are created by Smrek‘s sensitive hedonism and Kostra‘s self-torturing. He is joined with Kostra by disposition to similar understanding of love – balanced and conflicting, on the contrary – they differentiate

by attitude to women. In Krčméry‘s poetry it is not the essential condition of author‘s being, but of human (emotional) fulfilling of the sense of life.

How next or communication on literature lesson
LUCIA VLKOVIČOVÁ
This paper offers some problems which we sense actually in literary education in Slovakia. It reveals decisions which could conduct to further discussion, f.e. the gap between reader´s favour of child and duties of pupil, decomposition of reading to the institutional (school) and private version, the reading (naturaly as aesthetical and adventural activity) as vindicatory working duty...

The genre characteristics of the Psalm
ELEONÓRA ZVALENÁ
The study deals with psalm as the stylistic unit whose parameters are in abeyance with present theoretical and methodic approaches of the Slovak stylistics.
The psalm is characterized as the genre upon several criteria applying in complexity and mutual conditionality, thus, functional, compositional, formal, and language criteria.
By the genre clssification we come out at formal, model compositions that influence external text ordering (style, form factors), as well as contentual model compositions influencing vertical text ordering (individual compositions).
The psalm is perceived as a formal and contentually closed unit of the religious communication containing characteristic and fixed features, and standardized, canonised form.

Cognitive Constructivism in Czech Language Learning
MARIE ZOUHAROVÁ
In the study main principles of cognitive constructivism. Author thinks about possibilities of using cognitive constructivism in concept aquisition at school practice. She also introduces examples of structuring curriculum from complex/compound sentence teaching in Czech language and literature teaching at primary school (6th to 9th grade).

Marginalia on Noetics and Poetics of the Popular Literature for Girls
VIERA ŽEMBEROVÁ
The attention is paid to the work of the Slovak prosaic writers who entered literature with their debuts in the year 1991. Poetics of the prosaic expression – short story and novel – is a reaction to the methods of postmodernism, feminism and realism. The subject matter was gained from the social contemporaneousness, themes from family, personal and emotional life of a modern emancipated woman.

Báseň v didaktickej komunikácii (Mikuláš Kováč: Zlatá brána otvorená)
BRIGITA ŠIMONOVÁ
The article deals with the poetic text interpretation within didactic communication. Having commented the contemporary ways of classroom work with the text, the author proposes the interpretation of Mikuláš Kováč’s poem “The Golden Gate Open” (*Zlatá brána otvorená*). The poem gives a lot of semantic signs. Connected with folk tradition, the signs further transform into the individual metaphor for the poet to present his values and his message which is the rejection of the “golden middle way”. From the didactic point of view the article proposes interpretation according to which the poem can be treated like a way to reveal poetics and noetics of Mikuláš Kováč.

ZOZNAM AUTOROV PRÍSPEVKOV

OKSANA BLAŠKIV, Mgr., Katedra komparatistiky, Fakulta románsko-germánskej filológie, Drohobyčská štátna pedagogická univerzita Ivana Franka, Drohobyč, Ukrajina. V súčasnosti na dvojročnom študijnom pobyte na Katedre slovenského jazyka a literatúry Pedagogickej fakulty Univerzity Mateja Bela v Banskej Bystrici.

EVA ČULENOVÁ, PaedDr., Ústav vedy a výskumu Univerzity Mateja Bela, Banská Bystrica

EVA DOLINSKÁ, PaedDr., PhD., Katedra knižničných a slovakistických štúdií, Fakulta humanitných a prírodných vied Prešovskej univerzity, Prešov

MARTA GERMUŠKOVÁ, doc., PhDr., CSc., Katedra knižničných a slovakistických štúdií, Fakulta humanitných a prírodných vied Prešovskej univerzity, Prešov

MARTIN GOLEMA, doc., PaedDr., CSc., Katedra slovenského jazyka a literatúry, Pedagogická fakulta Univerzity Mateja Bela, Banská Bystrica

BIBIÁNA HLEBOVÁ, PaedDr., PhD., Katedra komunikačnej a literárnej výchovy, Pedagogická fakulta Prešovskej univerzity, Prešov

ZUZANA IŠTVÁNFYOVÁ, Mgr., Katedra slovenského jazyka a literatúry, Fakulta humanitných vied Univerzity Mateja Bela, Banská Bystrica

LÝDIA JANÁKOVÁ, Mgr., PhD., Katedra slovenského jazyka a literatúry, Pedagogická fakulta Univerzity Mateja Bela, Banská Bystrica

IVAN JANČOVIČ, Mgr., PhD., Katedra slovenského jazyka a literatúry, Fakulta humanitných vied Univerzity Mateja Bela, Banská Bystrica

JANA KESSELOVÁ, doc., PaedDr., CSc., Katedra knižničných a slovakistických štúdií, Fakulta humanitných a prírodných vied Prešovskej univerzity, Prešov

ĽUBOMÍR KOVÁČIK, doc., PaedDr., PhD., Katedra slovenského jazyka a literatúry, Pedagogická fakulta Univerzity Mateja Bela, Banská Bystrica

MARTIN KRATOCHVÍL, Mgr., Katedra výtvarnej tvorby, Fakulta humanitných a prírodných vied Univerzity Mateja Bela, Banská Bystrica

KRISTÍNA KRNOVÁ, doc., PhDr., CSc., Katedra slovenského jazyka a literatúry, Fakulta humanitných a prírodných vied Univerzity Mateja Bela, Banská Bystrica

JANA KUTLÁKOVÁ, Mgr., Základná škola, Sihelné

VIEROSLAVA LEITMANOVÁ, Mgr., Katedra slovenského jazyka a literatúry, Pedagogická fakulta Trnavskej univerzity, Trnava

MILAN LIGOŠ, doc., PaedDr., CSc., Katedra slovenského jazyka a literatúry, Filozofická fakulta Katolíckej univerzity, Ružomberok

JÚLIUS LOMENČÍK, PaedDr., PhD., Katedra slovenského jazyka a literatúry, Pedagogická fakulta Univerzity Mateja Bela, Banská Bystrica

MILOŠ MLČOCH, Mgr., Ph.D., Katedra českého jazyka a literatury Pedagogické fakulty UP, Olomouc, Česká republika

JANA NEMCOVÁ, prof., PhDr., CSc., Katedra slovenskej literatúry, Filozofická fakulta Univerzity Konštantína Filozofa, Nitra

IVAN OČENÁŠ, PaedDr., PhD., Katedra slovenského jazyka a literatúry, Pedagogická fakulta Univerzity Mateja Bela, Banská Bystrica

PAVOL ODALOŠ, prof., PaedDr., CSc., Katedra slovenského jazyka a literatúry, Pedagogická fakulta Univerzity Mateja Bela, Banská Bystrica

MARTINA PETRÍKOVÁ, PaedDr., PhD., Katedra knižničných a slovakistických štúdií, Fakulta humanitných a prírodných vied Prešovskej univerzity, Prešov

MILAN POLÁK, Mgr., Ph.D., Katedra českého jazyka a literatury Pedagogické fakulty UP, Olomouc, Česká republika

EVA PRŠOVÁ, Mgr., Katedra slovenského jazyka a literatúry, Pedagogická fakulta Univerzity Mateja Bela, Banská Bystrica

DANIELA SLANČOVÁ, prof., PhDr., CSc., Inštitút slovakistiky, všeobecnej jazykovedy a masmediálnych štúdií, Filozofická fakulta Prešovskej univerzity, Prešov

MICHAL ŠEDÍK, Mgr., Katedra výtvarnej tvorby, Fakulta humanitných a prírodných vied Univerzity Mateja Bela, Banská Bystrica

BRIGITA ŠIMONOVÁ, prof., PhDr., CSc., Katedra slovenského jazyka a literatúry, Pedagogická fakulta Univerzity Mateja Bela, Banská Bystrica

MARTIN ŠTREBA, Mgr., Katedra slovenského jazyka a literatúry, Pedagogická fakulta Trnavskej univerzity

JOZEF TATÁR., doc., PaedDr., PhD., Katedra slovenského jazyka a literatúry, Pedagogická fakulta Univerzity Mateja Bela, Banská Bystrica

LUCIA VLKOVIČOVÁ, PaedDr., Katedra slovenského jazyka a literatúry, Pedagogická fakulta Trnavskej univerzity, Trnava

MARIE ZOUHAROVÁ, doc., PhDr., Ph.D., Katedra českého jazyka a literatury, Pedagogická fakulta Univerzity Palackého, Olomouc

ELEONÓRA ZVALENÁ, PaedDr., Katedra knižničných a slovakistických štúdií, Fakulta humanitných a prírodných vied Prešovskej univerzity Prešov

VIERA ŽEMBEROVÁ, prof., PhDr., CSc., Inštitút slovakistiky, všeobecnej jazykovedy a masmediálnych štúdií, Filozofická fakulta Prešovskej univerzity, Prešov

Názov: Studia Slovaca

Vedecký redaktor a zostavovateľ: Doc. PaedDr. Ľubomír Kováčik, PhD.

Recenzenti: Prof. Dr. h. c. et PhDr. Zdenko Kasáč, CSc.
Prof. PhDr. Ján Sabol, DrSc.

Za jazykovú stránku príspevkov zodpovedajú autori.

Obálka a grafická úprava: PaedDr. Jaroslav Uhel, ArtD.

Rozsah: 228 strán

Náklad: 100 kusov

Vydanie: prvé

Rok vydania: 2006

Vydavateľ: Katedra slovenského jazyka a literatúry,
Pedagogická fakulta, Univerzita Mateja Bela, Banská Bystrica

Tlač: Bratia Sabovci, s. r. o., Zvolen

ISBN 80-8083-350-8