



ERUDITIO  
MORES  
FUTURUM

Univerzita Mateja Bela  
Fakulta humanitných vied  
Katedra anglistiky a amerikanistiky

---

**TEÓRIA A PRAX**  
**PRÍPRAVY UČITEĽOV ANGLICKÉHO JAZYKA 5**

Banská Bystrica  
2007

# **Teória a prax prípravy učiteľov anglického jazyka 5**

## **Zostavovateľka:**

PaedDr. Alena Štulajterová, PhD.

## **Vedecká redaktorka:**

Mgr. Jana Javorčíková, PhD.

## **Zodpovedná redaktorka:**

doc. PhDr. Eva Homolová, PhD.

## **Recenzenti:**

Mgr. Dana Benčíková, PhD.

doc. PhDr. Ján Chorvát, PhD.,

doc. PhDr. Jaroslav Kušnír, PhD.,

doc. PhDr. Ľudmila Mešková, PhD.,

doc. PhDr. Miloš Mistrík, DrSc.

doc. PhDr. Zuzana Straková, CSc.

## **Vydavateľ:**

Univerzita Mateja Bela, Fakulta humanitných vied

Banská Bystrica

2007

ISBN 978-80-8083-475-3

EAN 9788080834753

## **OBSAH**

ÚVODOM 5

---

RODOVO CITLIVÁ VÝCHOVA NA HODINÁCH ANGLICKÉHO JAZYKA

*Eva Homolová 7*

---

1888 – 2008, STO ROKOV LITERÁRNEJ KRITIKY K DIELU EUGENA O´NEILLA

*Renata Horkavá 15*

---

ZA HRANICAMI MELODRÁMY –

DRAMATICKÝ POTENCIÁL „HIER MORA“ EUGENA O´NEILLA

*Jana Javorčíková 24*

---

JE PLÁNOVÝ JAZYK RIEŠENÍM PRE ÚNIU?

*Petra Jesenská 37*

---

ROZVÍJANIE ÚSTNEHO PREJAVU V ESP PRI PRÁCI

V SKUPINOVÝCH ORGANIZAČNÝCH FORMÁCH

*Jana Šavelová 44*

---

SOCIOLOGICKÉ A LINGVISTICKÉ ASPEKTY RODOVO CITLIVÉHO JAZYKA

V SLOVENČINE A ANGLIČTINE

*Alena Štulajterová 54*

---

EVA HOFFMANOVÁ –

PREDSTAVITEĽKA DRUHEJ GENERÁCIE SPISOVATEĽOV PO HOLOKAUSTE

*Ivan Zelenka 64*

---



# ÚVODOM

---

Publikácia *Teória a prax prípravy učiteľov anglického jazyka* Katedry anglických a amerických štúdií na Fakulte humanitných vied Univerzity Mateja Bela je piatou publikáciou, ktorá raz ročne sumarizuje vedeckú a pedagogickú činnosť členov katedry.

Už tradične ide o heterogénny zborník, v ktorom sa stretávajú jazykovedné, literárnovedné a didaktické príspevky súvisiace s odbornou profiláciou učiteľov katedry. Články obsahujú niektoré parciálne výsledky ich vedecko-výskumnej práce a súčasne reagujú na aktuálne problémy v oblasti učenia a učenia sa anglického jazyka, akými sú napríklad rodové stereotypy a rodovo citlivá výchova z hľadiska pregraduálnej prípravy budúcich učiteľov anglického jazyka, či nový pohľad na učebnice anglického jazyka, ktoré sa používajú v školách na Slovensku. Podobnú problematiku komparatívne rozoberá iná autorka na základe sociologického a lingvistického aspektu. Ďalší článok v krátkom historickom exkurze pokusov a plánov na zavedenie jediného plánového jazyka v kontexte európskeho jazykového prostredia poukazuje na snahu spoločnosti prekonať komunikačné prekážky. Tému z didaktiky výučby cudzieho jazyka rozoberá iná autorka a poukazuje na možnosti rozvíjania ústneho prejavu na špeciálne účely a venuje pozornosť metóde I-R-F. V publikácii čitateľ nájde hodnotné príspevky, zaoberajúce literárnou tvorbou, konkrétne príspevok o pomerne rozsiahlom umeleckom období E. O'Neill, ktoré je reakciou na umelecký život jeho otca. Ďalšia autorka sa venuje literárnej kritike k dielu E. O'Neill publikovanej v období 1888 – 2008. Podnetnej téme je venovaný článok o živote a tvorbe Evy Hoffmanovej – autorke druhej generácie spisovateľov po holokauste.

Veríme, že publikované príspevky, ktorých cieľom je prispieť nielen k riešeniu vyššie uvedených problémov a otázok, ale aj k zvýšeniu úrovne všetkých aktivít a činností, ktoré sú na ceste k príprave budúcich učiteľov nevyhnutné, budú pre čitateľov zdrojom zaujímavých informácií a podnetov pre ich pedagogickú aj vedeckú činnosť.

*Alena Štulajterová*



# RODOVO CITLIVÁ VÝCHOVA NA HODINÁCH ANGLICKÉHO JAZYKA

Eva Homolová

---

rodovo citlivá výchova ↔ rodové stereotypy ↔ diskriminácia ↔ učebnice ↔ učebné texty ↔ vizuálie

---

## Úvod

V spektre rôznych tém, ktoré rezonujú v ostatnom období v pedagogike, sa čoraz častejšie (hoci stále nie dosť často) dostáva do popredia otázka rodových stereotypov a rodovo citlivej výchovy. Rodom, ako spoločenským javom, sa zaoberajú viaceré spoločensko-vedné disciplíny napríklad etnografia, sociológia, literatúra, psychológia, história a nepochybne by sa tejto oblasti mala venovať väčšia pozornosť aj v pedagogike. Ako dôvod pre naše tvrdenie uvádzame fakt, že je to práve škola a školské prostredie, ktoré významne prispieva k socializácii jedinca, a teda vplýva aj na rodovo diferencovaný vývin detí a vnímanie svojich rol. Hoci deti prichádzajú do školy s určitou rodovou vybavenosťou z rodinného prostredia, škola im poskytuje mnoho ďalších podnetov a skúseností v oblasti rodovej roly.

Aj napriek pozitívnym zmenám, ktorými naša spoločnosť a školstvo prešlo v ostatnom období, je otázka rodových stereotypov, rodovej diskriminácie a rodovo citlivej pedagogiky oblasťou, v ktorej sa zmeny uskutočňujú veľmi pomaly.

V deklaratívnej rovine existuje niekoľko medzinárodných a národných dokumentov, programov a plánov, z ktorých spomenieme aspoň tie najdôležitejšie. Sú to:

- Dohovor o odstránení všetkých foriem diskriminácie žien (OSN 1979)
- Odporúčanie RE č. 1281 o rodovej rovnosti vo výchove Rada Európy 1995
- Národný akčný plán pre ženy v SR

- Konceptia rovnosti príležitostí žien a mužov
- Konceptia štátnej politiky vo vzťahu k deťom a mládeži
- Národný program výchovy a vzdelávania

Tieto dokumenty si kladú za cieľ vytvárať podmienky na odstránenie akejkoľvek diskriminácie v spoločnosti – rodovú nevynímajúc. Realita však nastavuje našej spoločnosti zrkadlo a v ňom stále vidíme, že v nej pretrváva odlišné vnímanie mužského a ženského pohlavia, ktoré pochopiteľne rezultuje v rozdielnych príležitostiach pre ženy a pre mužov v spoločenskom a súkromnom živote. Inými slovami, nesúlad medzi deklarovanou formálnou rovnosťou a skutočnou rovnosťou znevýhodňuje ženy. Korene diskriminácie žien sa formujú v detstve a prispieva k nim nepochybne aj škola.

Cieľom nášho príspevku je poukázať na základné otázky rodovo citlivej pedagogiky zo všeobecného hľadiska a ilustrovať ich príkladmi zo školskej praxe. Pozornosť budeme venovať hlavne učebným materiálom a to učebniam anglického jazyka, ktoré sa bežne používajú na našich základných školách. Náš záujem o učebnice podnietilo tvrdenie Bosej (2006, s. 52), že učebnice oficiálne schválené štátom predstavujú ideálny model spoločenského usporiadania. Obrazy mužskosti a ženskosti, a s nimi spojené rodové stereotypy, s ktorými sú deti v učebniciach konfrontované, tak dostávajú do určitej miery kodifikačný charakter. Autorka toto tvrdí na základe analýzy učebníc, ktoré napísali naši autori a týkajú sa sexuálnej výchovy. Nás zaujíma, či aj učebnice anglického jazyka, ktoré napísali autori a autorky z anglicky hovoriacich krajín, uvádzajú príklady rodovo stereotypného správania.

## **Rodovo citlivá výchova a rodové stereotypy**

Ako sme už v úvode spomenuli, citlivosť k rodovej problematike a rodovo citlivá výchova, sú termíny, s ktorými sa stretávame čoraz častejšie aj vďaka vstupu SR do Európskej únie.

Rodovo citlivá pedagogika je vlastne realizácia princípu rovnocenného postavenia oboch pohlaví vo všeobecnosti, a konkrétne ide o rovnaký prístup učiteľov a učiteľiek



k žiačkam a žiakom v školskom prostredí. Rodovo citlivé vzdelávanie a výchova presadzuje koncepciu rovnakých príležitostí pre žiakov a žiačky a tým aj rovnaký prístup a možnosti na seberealizáciu v školskom a mimoškolskom prostredí. Rodovo citlivý prístup eliminuje diskrimináciu založenú na pohlaví, oslabuje stereotypné (a vyžadované) vzorce správania a nevnucuje deťom modely, ktoré im nevyhovujú (Cviková, 2003). Rodovo citlivá výchova a vzdelávanie teda rozširuje spektrum možností seberealizácie dieťaťa, o ktoré ho rodové stereotypy oberajú.

Rodovo citlivá pedagogika úzko súvisí s pojmom rodový stereotyp. Podľa Cvikovej (2003) ide o zjednodušujúce a striktné predstavy o tom, čo je mužské a čo je ženské. Rodové stereotypy vytvárajú podmienky na diskrimináciu a podnecujú vznik a pretrvávanie nerovnováhy moci medzi mužmi a ženami. Zároveň svojím negatívnym vplyvom zasahujú rôzne oblasti ľudského života, hlavne osobnostný vývoj jedinca. Je zrejmé, že tento proces silne „podporuje“ aj škola prostredníctvom učebných materiálov a prístupu učiteliek a učiteľov k žiačkam a žiakom. Rodové stereotypy majú silný vplyv na dievčatá a chlapcov nielen počas povinnej školskej dochádzky, ale aj na strednej a vysokej škole a nepochybne zohrávajú významnú úlohu pri voľbe povolania.

Učitelia anglického jazyka budú iste so mnou súhlasiť, že témy *Jobs, Profesional career, Job advertisements, My dream job, My plans for the future, My family* sú témy, ktoré sa v učebných plánoch, osnovách a materiáloch objavujú veľmi často, čo je na jednej strane pochopiteľné, pretože voľba povolania má v živote jednotlivca významnú úlohu a nemali by sme ju opomínať na žiadnom predmete. Na druhej strane je to téma, ktorá je v súlade s komunikatívnym vyučovaním cudzích jazykov, pretože byť komunikatívne kompetentný znamená byť schopný komunikovať na primeranej úrovni na rôzne témy bežného života, medzi ktoré oblasť povolania nepochybne patrí.

A práve tu je potrebné položiť si otázku, ako je napríklad táto téma zobrazená v učebniciach anglického jazyka – je zobrazená rodovo neutrálne alebo rodovo príznakovo teda stereotypne? Samozrejme okrem tejto témy sú v každej učebnici zobrazované aj iné témy, ktoré môžu byť autormi a autorkami zobrazené rodovo stereotypne.

V nasledujúcej časti, ktorú budeme venovať učebniciam anglického jazyka a rodovým stereotypom sa pokúsime poukázať na stereotypy, ktoré sa v učebniciach často objavujú a predstavujú tzv. *hidden curriculum*. Podľa Cvikovej (2003) sú to tie hodnoty, predstavy a presvedčenia a spôsoby správania učiteliek a učiteľov v pedagogickej komunikácii, ktoré sú súčasťou sociálneho učenia, ale nevyplývajú z oficiálnych učebných osnov. Zdrojom takýchto hodnôt, predstáv a presvedčení sú aj učebnice.

### **Učebnica anglického jazyka a rodovo citlivá pedagogika**

Učebnica je základnou pomôckou v edukačnom procese a zdrojom, prostredníctvom ktorého žiačky a žiaci spoznávajú svet, vytvárajú si o ňom predstavy a učia sa v ňom orientovať. Každá učebnica, z ktorej sa niečo učíme, utvára malý kúsok kaleidoskopu sveta a jedinca v ňom. Ak sa mužská a ženská rola, mužský a ženský svet vyobrazujú stereotypne, takýto prístup môže nadobudnúť kodifikačný charakter a môžeme ho nesprávne považovať za daný a nemenný.

V súvislosti s komunikatívnou výučbou anglického jazyka má učebnica cudzieho niekoľko funkcií. Sú to hlavne tieto:

- informačná,
- stimulačná,
- motivačná,
- kontrolná,
- integračná,
- a výchovná.

Straková (2001) zdôrazňuje kultúrny aspekt učebnice. Prezentácia kultúrnych aspektov sa môže dostať do roviny prezentácie stereotypného zobrazenie cieľovej kultúry, hodnôt a tradícií a nepochybne zasahuje aj do stereotypného prezentovania mužskej a ženskej roly v spoločnosti.

Oblasť rodovo citlivej výchovy patrí nielen do oblasti kultúry ale pochopiteľne do oblasti výchovnej. Podľa nášho názoru je táto oblasť v učebniciach anglického jazyka stále opomínaná. Pri výbere učebníc sa učiteľky a učitelia na strednej škole orientujú najčastejšie podľa ceny učebnice, podľa toho ako obsah korešponduje v osnovami a požiadavkami na maturitnú skúšku, prípadne aký doplnkový materiál je k dispozícii s učebnicou a či má viac jazykových úrovní pre vyššie ročníky.

Predpokladáme, že kritérium rodového zaťaženie/nezaťaženia učebnice sa pri výbere neuplatňuje.

Ako sme už spomenuli, prostredníctvom učebnice akéhokoľvek predmetu môže dôjsť k reprodukcii tradičných rodových stereotypov. Podľa Valdovej (2004) rodové stereotypy najčastejšie nájdeme vo:

1. výbere učiva,
2. ilustráciách a príkladoch,
3. jazyku učebnice.

Konkrétne pri učebniciach anglického jazyka v prvej položke ide hlavne o témy textov na rozvoj čítania a počúvania s porozumením, o situácie komunikatívnych aktivít napr. rolových hier, diskusií a riešení problémov. Tu si učiteľky a učitelia môžu položiť otázky:

*Sú ženské a mužské postavy v textoch zastúpené rovnako?*

*Sú zobrazené v stereotypných situáciách – muži v spoločenskej oblasti (v zamestnaní) a ženy výlučne v súkromnej sfére (starostlivosť o rodinu a domácnosť)? Aké povolania sú pripísané mužom a aké ženám? Sú muži vždy zobrazení ako aktívni jedinci a sú ženy v textoch pasívne a submisívne?*

Toto sú základné otázky, pomocou ktorých môžeme analyzovať texty na rozvoj receptívnych a produktívnych zručností a v učebnom pláne urobiť nevyhnutné korekcie.

V druhej položke sa môžeme sústreďiť na vizuálny materiál (obrázky, kresby, fotografie, ilustrácie), ktorý tvorí súčasť textov alebo učebných úloh a pomáha pri osvojovaní jazykových prostriedkov a zručností.

*Je počet zobrazených žien/dievčat a mužov/chlapcov rovnaký? V akých situáciách sú ženy/muži na obrázkoch zachytení? Sú vizuálne podnety stereotypné v zmysle tradične mužskej a tradične ženskej roly? Sú ženy zobrazené aj v nezvyčajných povolaniach?*

*Sú ženy vždy zobrazené ako krásne a upravené, usmievajúce sa bytosti?*

*Sú chlapci zobrazení v akcii napr. pri hre, v práci, pri športe?*

V tretej položke je možné skúmať jazyk, ktorý sa v učebnici používa. Nakoľko v angličtine sa rod pri podstatných menách ako *teacher, student, friend, pupil* nerozlišuje, musíme sa zamerať viac na rod vyjadrený osobnými (*he, she*) a privlastňovacími zámenami (*his, her*), vlastnými menami a pod. Môžeme sa zamerať aj na jazykové cvičenia a modelové vety, ktorými sa ilustruje gramatické učivo. Sú modelové vety napr. pri precvičovaní 3. osoby jednotného čísla väčšinou v mužskom rode? *He likes computer games., John doesn't drink much milk..... a pod.*

Ak sa chceme na hodinách v čo najväčšej možnej miere vyhnúť rodovo necitlivej výchove, je potrebné stanoviť si kritériá, podľa ktorých sa v rodovej problematike budeme ľahšie orientovať.

Valdrová (2004) uvádza nasledujúce kritériá na analýzu učebníc z rodového aspektu, ktoré je možné uplatniť aj na hodnotenie učebnice anglického jazyka.

### **Celkové hodnotenie učebnice a jej textu:**

- V hlavných aj vo vedľajších rolách vystupuje rovnaký počet žien aj mužov.
- Vzhľad, vlastnosti, činnosti a záujmy mužov aj žien nie sú rodovo obmedzené.
- Zobrazuje sa mnohotvárnosť ženských a mužských skúseností a záujmov.
- Učebnica predstavuje alternatívne životné štýly a roly, nielen tradične spájané s jedným pohlavím. Dievčatá aj chlapci sa pohybujú mimo tradičných vzorcov mužskosti a ženskosti.
- Zobrazujú sa riešenia vymykajúce sa z rámca strnulých rodovo stereotypných vzorcov.

- Dochádza k deľbe práce v rodine. Práca v zamestnaní a v domácnosti je rovnomerne vykonávaná mužmi aj ženami.
- Učebnica poskytuje aj iný ako tradičný pohľad na svet žien a mužov ako je heterosexuálny. V knihe sú zobrazené rôzne formy spolužitia bez negatívnych predsudkov. Učebnica ukazuje s rešpektom aj ľudí s odlišnou rodovou identitou.
- Učebnica zobrazuje ženy aj mužov v rôznych profesiách, muži aj ženy pracujú v oblastiach, ktoré nie sú bežne spájané so ženami/mužmi.
- Učebnica hovorí o ženách a mužoch ako o heterogénnych skupinách, v ktorých existujú väčšie rozdiely medzi jednotlivcami než medzi skupinami.
- Učebnica zdôrazňuje potrebu spolupráce a spoločných hodnôt mužov a žien.
- Významné osobnosti, vymyslené filmové, literárne, komiksové postavy sú zobrazené rovnocenne.

## Literatúra

BOSÁ, M. – MINAROVÍČOVÁ, K. 2006 *Rodovo citlivá výchova*. <http://esfem.sk>

CVIKOVÁ, J. – JURÁŇOVÁ, J. 2003. *Ružový a modrý svet. Rodové stereotypy a ich dôsledky*. Bratislava : Občan a demokracia, Aspekt, 2003. 290 s. ISBN 808914025.

HUTCHINSON, T. 2003. *Project. Student's Book 1*. Porto : Oxford University Press, 2003. ISBN 0-19-436514-X.

HUTCHINSON, T. 2003. *Project. Student's Book 2*. Porto : Oxford University Press. ISBN 0-19-436523-8.

HUTCHINSON, T. 2003. *Project. Student's Book 3*. Porto : Oxford University Press, 2003. ISBN 0-19-436532-8.

HUTCHINSON, T. 2003. *Project. Student's Book 4*. Porto : Oxford University Press, 2003. ISBN 0-19-436541-7.

HUTCHINSON, T. 2003. *Project Plus. Student's Book*. Porto : Oxford University Press, 2003. ISBN 0-19-436514-X.

KVAPILOVÁ, E. – PORUBĀNOVÁ, S. 2003. *Rodová rovnosť: prečo ju potrebujeme?*  
Bratislava : Stredisko pre štúdium práce a rodiny. 2003. 127 s. ISBN 8089048102.

MINAROVĀČOVÁ, K. 2003. Čo sa v škole o nerovnosti naučíš. Rodové stereotypy v správaní a postojoch učiteliek a učiteľov. In: *Ružový a modrý svet. Rodové stereotypy a ich dôsledky*. Bratislava : Občan a demokracia, Aspekt, 2003. 290 s. ISBN 808914025.

STRAKOVÁ, Z. 2001. *Učebnica v teórii a praxi: Kritériá na hodnotenie učebníc anglického jazyka pre stredné školy*. Prešov: Metodické centrum Prešov, 2001. 65 s. ISBN 80-8045-238-5.

VENCLOVÁ, Z. 2007. *Rodové stereotypy v učebniciach anglického jazyka pre základné školy*. [Diplomová práca.] Banská Bystrica : FHV UMB, 2007.

### **Internetové zdroje**

BOSÁ, M. 2003. *Úloha školských učebníc v procese rodovej socializácia*. [Online] Bratislava, Esfem. Dostupné na: <http://www.asfem.sk>

JARKOVSKÁ, L. – SMETÁČKOVÁ, I. 2006. Škola jako genderový prostor. In: *Gender ve škole Příručka pro budoucí i současné učitelky a učitele*. [Online] Praha: Open Society Fund, Portál. 2006. s. 14-19 ISBN 80-903331-5-X Dostupné na:

<http://www.osops.cz/download/files/gender1/gvs2-2-skola-jako-genderovanyprostor.pdf>

SMETÁČKOVÁ, I. 2005. Gender a školství. In: *Gender ve škole. Příručka pro vyučující předmětů občanská výchova, občanská nauka a základy společenských věd na základních a středních školách*. [Online] Praha: Otevřená společnost, o. p. s. 2005 ISBN 80-903331-2-5. Dostupné na: <http://www.osops.cz/download/files/gender/13gender-a-skolstvi.pdf>

VALDROVÁ, J. – SMETÁČKOVÁ-MORAVCOVÁ, I. – KNOTKOVÁ-ČAPKOVÁ, B. 2004. *Příručka pro posuzování genderové korektnosti učebnic*. Jak zjistit, zda učebnice respektuje, podporuje a rozvíjí rovné šance žen a mužů? Projekt Posuzování genderové stereotypnosti učebnic. [Online] Praha, 2004. Dostupné na: [http://www.eamos.cz/amos/kat\\_ger/externi/kat\\_ger/externi/kat\\_ger\\_6109/Methodicky\\_material.doc](http://www.eamos.cz/amos/kat_ger/externi/kat_ger/externi/kat_ger_6109/Methodicky_material.doc)

# 1888 – 2008

## 100 ROKOV LITERÁRNEJ KRITIKY K DIELU EUGENA O'NEILLA

**Renata Horkavá**

---

Eugen O'Neill ↔ americká dráma ↔ americká literárna kritika ↔ európska literárna kritika

---

### **Summary**

This study focuses on a period of nearly one hundred years of literary criticism of the dramatic work of Eugene Gladstone O'Neill. It concisely examines various critical approaches, American and international, covering individual plays, sets of plays, and O'Neill's dramatic style. The study provides a valuable tool for those who wish to go beyond a purely artistic look at O'Neill's plays and approach his plays from a more critical aspect.

---

V roku 2008 uplynie 120 rokov od narodenia jedného z prvých priekopníkov modernej americkej drámy, Eugena Gladsona O'Neilla (1888–1953). Jeho dramatický život, ako aj rozporov plné, nejednoznačne prijímané dielo oslávia okrúhle výročie a preto je čas prehodnotiť, čím môže tento autor osloviť diváka na začiatku 21. storočia. Predložená štúdia si kladie za cieľ priblížiť Eugena O'Neilla očami takmer storočia literárnej kritiky doma aj v zahraničí a pomôcť čitateľovi zorientovať sa v množstve literárnokritického materiálu, ktorý reaguje na autorovu celoživotnú tvorbu.

Eugen O'Neill sa narodil v New Yorku 16. októbra 1888 v rodine renomovaného protagonistu melodram Jamesa O'Neilla a pomerne neznámej aristokratky Ellen Quinlanovej. Po búrlivých mladíckych rokoch, ktoré mu priniesli aj také udalosti, ako pokus o samovraždu, vylúčenie z Pricetonskej univerzity a útek do Hondurasu sa zapísal do dramatického kurzu Georga Pierca Bakera, v ktorom vytvoril svoje prvé jednoaktovky z námornického prostredia. Za svoje ďalšie hry postupne získal štyri



Pulitzerove ceny a ako jediný americký dramatik v roku 1936 aj Nobelovu cenu za literatúru. Jeho hry, často inšpirované autobiografickými zážitkami, oscilovali medzi realizmom a expresionizmom. Zomrel v Bostone 27. novembra 1953 bez toho, aby zažil obrovský úspech svojej posmrtno uvedenej autobiografickej hry *Cesta dlhého dňa do noci*.

Počas viac ako sto rokov, ktoré uplynuli od narodenia tohto dramatika v literárnom svete vzniklo k O'Neillovmu rozsiahlemu dielu niekoľko prúdov literárnej kritiky. Môžeme hovoriť o americkej a európskej literárnej kritike, a túto je zo spoločenských, extraliterárnych dôvodov potrebné ešte rozdeliť na „západnú“, teda nesocialistickú literárnu kritiku a literárnu kritiku v bývalých krajinách socialistického bloku, ktorá niekedy uprednostňovala tendenčný, ideologický pohľad na „západného“ autora alebo dielo. Rozdiel medzi „západnou“ a „východnou“ literárnou kritikou k O'Neillovmu dielu by si však zaslúžil samostatný výskum a preto nebude predmetom tejto štúdie, ktorá slúži predovšetkým ako prehľad analytických prác o O'Neillovej dramatickej tvorbe.

### **Americká literárna kritika**

O'Neill napísal svoju prvú divadelnú hru už v roku 1911, no prvý naozajstný úspech zaznamenal až s hrou *Anna Christie*, ktorá nielenže vzbudila pozornosť, ale aj priniesla autorovi prestížnu Pulitzerovu cenu.

Jeho tvorbou sa začali zaoberať takí renomovaní literárni kritici, ako George Pierce Baker, O'Neillov prvý učiteľ. V štúdiu z roku 1929 *O'Neill's First Decade* sa zameriava na O'Neillove skoré hry, napísané v období 1916-1929, a definuje aj jeho kvality ako dramatika: „...O'Neill becomes an experimentalist in form – a symbolist even at times – not in order to experiment, not as a follower of any vogue of the moment, but because, as any of the great dramatists have come to feel, not what can be easily illustrated in action, but what can at best be only suggested, hinted, symbolised, is ultimately most discerning, most honest picturing of the complicated mingling in human emotions of heredity, environment, a multiplicity of causes large and small“ (Baker, s. 245). Baker tu vyzdvihuje O'Neillovu nekompromisnosť a tvrdohlavosť, s ktorou odmietal skrátiť, alebo inak upraviť svoje hry z iných ako umeleckých dôvodov. Ďalej si všíma, že O'Neillove



hry sú zásadne intímnu výpoveďou o jednotlivcoch, nie o celých spoločenských vrstvách, triedach, a tým sa približujú gréckej tragédii (Baker, s. 246).

K ďalším americkým literárnym kritikom, ktorí odhalili O'Neillov potenciál už v zárodku patrí Isaac Goldberg, ktorý v roku 1922 uverejnil štúdiu *At the Beginning of Career*. Všíma si O'Neillovo experimentátorstvo a následnú nezaraditeľnosť tohto mladého autora do dobových literárnych prúdov a hnutí: „To talk of „placing“ O'Neill at this early date would be the worst academic fatuousness; his work is plentiful, widely varying in quality, and his attitude, perhaps, as his production, is, of choice, experimental rather than settled“ (Goldberg, s. 234). Goldberg ďalej skúma, nakoľko sa O'Neill vymanil vplyvu dobového expresionizmu, konvenčného realizmu a melodrámy.

Barrett Clark sa vo svojej recenzii *The Plays of Eugene O'Neill*, uverejnenej v roku 1919, zamerá na hry *The Moon of the Caribbees* a ostatné O'Neillove jednoaktovky. Poukazuje na to, že v O'Neillových hrách je niečo „typicky americké“ (Clark, s. 230) a pochvalne sa vyjadruje aj o autorovej schopnosti vykresliť autenticitu postáv: „He makes you feel, even in his feeblest work, that he understands the secret springs in the men and women he sets before you: his simple sailors and farmers are thrillingly alive; his is the power to convince you at once of the authenticity of a situation primarily through the vitality of the characters involved“ (Clark, s. 231).

K neskorším americkým literárnym kritikom, ktorí sa venovali O'Neillovmu dielu môžeme zaradiť Francis Fergussonovú, Lionela Trillinga, Homera E. Woodbridgea, Johna Gassnera a mnohých iných. Dielo Eugena O'Neilla však nebolo vždy prijímané jednoznačne, alebo kladne. K autorom, ktorí kritizovali O'Neillove hry patria Francis Fergussonová, Bernard de Voto a Eric Bentley. Fergussonová O'Neillovi vyčítala predovšetkým v jeho skorších hrách plochosť a nedôveryhodnosť postáv a prehnanú štylizovanosť ich dramatickým monológov: „The first thing that strikes on reading the latter collection, is the over-emphatic language. The characters, usually the crew of a tramp steamer, communicate almost entirely in profanity. [...] ...the dialogue is not inaccurate; but the more educated people in the latter plays, while not so profane, also seem to be laboring to express the inexpressible, and achieving similar flatness“ (Fergussonová, s. 272).

K O'Neillovým najneľútostnejším kritikom patrila aj Bernard de Voto. Spochybňuje ocenenie O'Neillovej tvorby Nobelovou cenou a ako dôvod uvádza celkovú neschopnosť tohto autora napísať naozaj veľkú drámu: „He is a fine playwright who is not sufficiently endowed with those qualities to be a great dramatist but who has tried to substitute for them a set of merely mechanical devices“ (de Voto, s. 303). Kritický hlas Erica Bentleyho O'Neillovi vyčíta neefektívnosť dramatických dialógov (Bentley, s. 334) a istú povrchnosť zápletky jeho tragédií (Bentley, s. 344), zároveň však poukazuje aj na globálnu povrchnosť doby, v ktorej O'Neill tvoril: „If one does not like O'Neill, it is not really he that one dislikes: it is our age – of which the rest of us he is more the victim than the master“ (Bentley, s. 345).

Z novších prác o diele Eugena O'Neilla spomenieme inovatívnu biografiu Doris Alexandrovej *Eugene O'Neill's Creative Struggle – The Decisive Decade 1924-1933* (1992) a analýzu Joe Pfistera *Staging Depth: Eugene O'Neill and the Politics of Psychological Discourse* (1995).

## **Európska literárna kritika**

O'Neillovo dielo vzbudilo pozornosť aj v iných častiach sveta, predovšetkým v Európe. Austrálsky literárny kritik Hugo von Hofannsthal uverejňuje už v roku 1923 štúdiu *Reflections on O'Neill*, v ktorej sa zameriava na hry *The Hairy Ape*, *The First Man* a *Anna Christie*. O O'Neillovom štýle hovorí: „Masterly dialogue resembles the movement of a high-spirited horse; there is not a single unnecessary movement, everything tends toward a predetermined goal; but at the same time each movement unconsciously betrays a richness and variety of vital energy that seems directed to no special end; it appears rather like the prodigality of an inexhaustible abundance“ (Hofannsthal, s. 251).

K ďalším európskym kritikom, ktorí hodnotili dielo O'Neilla patria aj nemecký teoretik umenia Julius Bab (*As Europe Sees America's foremost Playwright*, 1931), taliansky kritik Camillo Pellizzi (*Irish Catholic Anti-Puritan*, 1935), a švédsky kritik Karl-Ragnar Gierow (*Eugene O'Neill's Posthumous Plays*, 1958).

V roku 1998 pri príležitosti 110. výročia narodenia autora vychádza prestížna publikácia *The Cambridge Companion to Eugene O'Neill*, do ktorej prispeli takí autori, literárni kritici, historici a teoretici ako Egil Tornqvist, Michael Manheim, Stephen A. Black, Margaret L. Randalová, Judith E. Barlowová a mnohí iní.

### **Európska literárna kritika v niektorých postsocialistických krajinách**

Zvláštnu kapitolu literárnej kritiky k dielu Eugena O'Neilla tvoria literárno-kritické štúdie z bývalých socialistických krajín. K dielam „západných“, predovšetkým amerických autorov sa zaujímal systémový ideologický negativizmus, prípadne sa pod-interpretovali alebo nad-interpretovali v súlade s tendenčnou ideológiou. Príkladom takejto pod-interpretácie môže byť doslov k divadelnej hre Arthura Millera *Smrť obchodného cestujúceho* z roku 1974, v ktorom je táto hra vysvetľovaná výlučne ako príklad zneužívania jedinca kapitalistickou spoločnosťou a ostatné interpretačné vrstvy ostávajú cielene zamlčané.

O'Neill však možno vďaka svojmu úsiliu napísať prvú skutočnú americkú tragédiu a následnému negativizmu a pesimizmu, s akým sa díval na americkú spoločnosť dostal v socialistických krajinách zelenú. Obľúbená bola predovšetkým jeho hra *Hairy Ape*, ktorá bola interpretovaná v duchu socialistickej ideológie. Z množstva tendenčných štúdií sa však vymyká publikácia maďarského literárneho kritika a historika Petra Egriho, uverejnená pri príležitosti stého výročia narodenia autora v roku 1988, *The Birth of American Tragedy*. V tejto rozsiahlej práci, nadväzujúcej na analyticko-interpretatívnu štúdiu *The Reality of Poetry*, sa venuje témam odcudzenia, osudovosti, tragickosti ako aj esencii „Americkosti“ v diele O'Neilla, ale sústreďuje sa aj na oneillovské experimentovanie s formou a prvkami poézie, poviedky, a románu. Ďalší maďarský autor Andras Bendek s podrobne venuje tvorbe O'Neilla v monografii s rovnakým názvom – *Eugen O'Neill*.

Zo slovenských autorov, venujúcich sa O'Neillovmu dielu nemôžeme nespomenúť Júliusa Pašteku a jeho štúdiu *Tragickosť americkej Elektry*, publikovanej v zbierke *Eseje o svetových dramatikoch* v roku 1998. Táto štúdia nadväzuje na rozsiahly výskum, ktorý zahŕňa predchádzajúce štúdie *Eugen O'Neill – Masky v modernom*

*divadle* (1967); *Kontakty s americkou dramatikou* (1967); *O'Neillove majstrovské hry*, 1964; *Dramatik O'Neill – náčrt príležitostnej štúdie* (1963).

K novším literárno-kritickým monografickým prácam patrí nedávna publikácia Jany Javorčíkovej *Profily prominentných osobností americkej dramatiky – Eugen O'Neill*, (2004), v ktorej sa autorka zaoberá O'Neillovým prínosom pre žáner tragédie. Javorčíková píše: „Prínos Eugena O'Neilla sa výrazne prejavuje na poli experimentu s psychologickým potenciálom protagonistov a ich typologickou charakteristikou“ (Javorčíková, 2004a, s. 70). Za najmarkantnejší prínos považuje „experimentovanie s žánrom tragédie, jeho variantnými a invariantnými prvkami a predovšetkým s možnosťou sprostredkovania nadčasového odkazu gréckej tragédie v moderných amerických reáliách“ (Javorčíková, 2004a, s. 70). Táto monografia je vyvrcholením viac ako desaťročného výskumu, v ktorom autorka sleduje experiment a inováciu v diele O'Neilla. Čiastkové výsledky tohto výskumu boli priebežne uverejnené v niekoľkých štúdiách (*Eugen O'Neill – experimentátor, imitátor alebo plagiátor?*, 2002; *Tragická irónia v hrách Eugena O'Neilla*, (2003). V roku 2004 vychádza literárno-kritická štúdia *Dysfunkčnosť ženských postáv v diele Eugena O'Neilla*, v ktorej si autorka všíma O'Neillov prínos pre spektrum dramatických postáv: „...O'Neill neobohatil len zoznam mužských archetypálnych hrdinov, no uspel aj v rozšírení kategórie archetypu neúspešnej ženy – dysfunkčnej matky, zlyhávajúcej emotívne, morálne i spoločensky. Vytvorením takéhoto archetypu zároveň výrazne poznačil americké pojmové myslenie vo vzťahu k rolám a poslaniu materského subjektu“ (Javorčíková, 2004b, s. 136). Autorka zaoberá aj jednotlivými hrami, napríklad v štúdiu *Cesta dlhým dňom do noci – text, zmysel a význam* (1999) si všíma interpretačnú nasýtenosť O'Neillových hier očami historickej, dekonštruktívnej a feministickej literárnej kritiky.

K rozsiahlemu a nejednoznačnému dielu Eugena O'Neilla, rovnako ako k žiadnemu dielu geniálneho autora nebude nikdy možné povedať posledné slovo. Jeho hry, vnímané očami čitateľa, diváka, herca, či režiséra 21. storočia neustále metamorfujú a tým menia svoj interpretačný potenciál. Je to výhoda, ale zároveň aj výzva pre súčasného percipienta a literárneho kritika neustále otvárať nové pohľady na tvorbu Eugena O'Neilla.

## Literatúra

- ALEXANDROVÁ, D. 1992. *Eugene O'Neill's Creative Struggle – The Decisive Decade 1924-1933*. Philadelphia : Pennsylvania State University Press. s. 339. ISBN 027100813X.
- BAKER, George Pierce. 1926. O'Neill's First Decade. In: CARGILL, O. (ed.) *O'Neill and His Plays – Four Decades of Criticism*. New York : New York University Press, 1970. s. 244-248. ISBN 0-8147-0076-4.
- BENTLEY, E. 1970. Trying to Like O'Neill. In: CARGILL, O. (ed.) *O'Neill and His Plays – Four Decades of Criticism*. New York : New York University Press, 1970. s. 331-346. ISBN 0-8147-0076-4.
- BOTHOVÁ-HEGEDÜSOVÁ, Z. 1976. Život a dielo. In: O'Neill, E. *Miliónový Marco a iné hry*. Bratislava : Pravda, 1976. s. 339-358.
- BRYER, J. (ed.) 1988. *Selected Letters of Eugene O'Neill*. New Haven : Yale University Press, 1988. 602 s. ISBN 0-300-03474-0.
- De VOTO, B. 1970. Minority Report. In: CARGILL, O. (ed.). *O'Neill and His Plays – Four Decades of Criticism*. New York : New York University Press, 1970. s. 301-306. ISBN 0-8147-0076-4.
- EGRI, P. 1988. *The Birth of American Tragedy*. Budapešť : Terence McGuigan, 1988. 227 s. ISBN 963 18 1052 6.
- FERGUSSONOVÁ, F. 1970. Melodramatist. In: CARGILL, O. (ed.). *O'Neill and His Plays – Four Decades of Criticism*. New York : New York University Press, 1970. s. 271-282. ISBN 0-8147-0076-4.
- HOFMANNSTHAL, H. 1923. Reflections on Eugene O'Neill. In: CARGILL, O. (ed.). *O'Neill and His Plays – Four Decades of Criticism*. New York : New York University Press, 1970. s. 249-256. ISBN 0-8147-0076-4.
- JAVORČÍKOVÁ, Jana. 1999. Cesta dlhým dňom do noci – text, zmysel a význam. In: *Zborník mladých filológov Univerzity Mateja Bela I*. Banská Bystrica : Fakulta humanitných vied, s. 137-155. ISBN 80-8055-340-8.

- JAVORČÍKOVÁ Jana. 2002. Eugen O'Neill – experimentátor, imitátor alebo plagiátor?  
In: *Teória a prax prípravy učiteľov anglického jazyka*. Banská Bystrica : KAA UMB,  
ISBN 80-8055-691-1.
- JAVORČÍKOVÁ Jana. 2003. Tragická irónia v hrách Eugena O'Neilla. In: *Teória a prax  
prípravy učiteľov anglického jazyka 2*. Banská Bystrica : UMB, s. 71-76. ISBN 80-  
8055-838-8.
- JAVORČÍKOVÁ, Jana. 2004. *Profily prominentných osobností americkej dramatiky –  
Eugen O'Neill*. Banská Bystrica : UMB, s. 95. ISBN 80-8055-990-2.
- JAVORČÍKOVÁ, Jana. 2004. Dysfunkčnosť ženských postáv v diele Eugena O'Neilla.  
In: *Sféry ženy – literatúra, umenie, komunikácia*. Zvolen : Bratia Sabovci, ss. 135-  
142. ISBN 80-8083-000-2.
- MANHEIM, M. (ed.) 1998. O'Neill Criticism. In: *The Cambridge Companion to Eugene  
O'Neill*. Cambridge : The Cambridge University Press, 1998. s. 236-244. ISBN 0 521  
55645 7.
- O'NEILL, E. 1926. Osobná korešpondencia s Kennethom MacGowanom. In: BRYER, J.  
R. (ed.) *Selected Letters of Eugene O'Neill*. New Haven : Yale University Press,  
1988. 602 s. ISBN 0-300-03474-0.
- O'NEILL, E. 1988. *Selected Letters of Eugene O'Neill*. (ed.) Bryer, Jackson, R. New  
Haven : Yale University Press, 1988. 602 s. ISBN 0-300-03474-0.
- PAŠTEKA, J. 1963. Dramatik O'Neill – náčrt príležitostnej štúdie. In: *Slovenské divadlo*,  
1963, roč. 11. č. 4, s. 462-488.
- PAŠTEKA, J. 1964. O'Neillove majstrovské hry. In: *Slovenské divadlo*, 1964, roč. 12, č.  
3, s. 444-445.
- PAŠTEKA, J. 1967. Eugen O'Neill – Masky v Modernom divadle. In: *Slovenské divadlo*,  
1967, roč. 15, č. 2, s. 190-200.
- PAŠTEKA, J. 1967. Kontakty s americkou dramatikou. In: *Slovenské divadlo*, 1967, roč.  
5, č. 3, s. 425.



- PAŠTEKA, J. 1998. Tragickosť americkej Elektry. In: *Eseje o svetových dramatikoch*. Bratislava : Národné divadelné centrum, 1998. 559 s. ISBN 80-85455-83-8.
- PELIZZI, C. 1935. Irish-Catholic Anti-Puritan. In: CARGILL, O. (ed.) *O'Neill and His Plays – Four Decades of Criticism*. New York : New York University Press, 1970. s. 353-358. ISBN 0-8147-0076-4.
- PFISTER, J. 1995. *Staging Depth: Eugene O'Neill and the Politics of Psychological Discourse*. University of North Carolina, 1995, s. 352. ISBN 0807844969.
- RANALDOVÁ, M. L. 1998. From Trial to Triumph: The Early Plays. In: MANHEIM, M. (ed.). *The Cambridge Companion to Eugene O'Neill*. Cambridge : The Cambridge University Press, 1998. s. 51-68. ISBN 0 521 55645 7.
- SEILER, C. 1970. Los Angeles Must Be Kept Pure. In: CARGILL, O. (ed.) *O'Neill and His Plays – Four Decades of Criticism*. New York : New York University Press, 1970. s. 443-448. ISBN 0-8147-0076-4.
- TÖRNQVIST, E. 1998. O'Neill's Philosophical and Literary Paragons. In: MANHEIM, M. (ed.) *The Cambridge Companion to Eugene O'Neill*. Cambridge : Cambridge University Press, 1998. s. 18-32. ISBN 0 521 55645 7.
- TRILLING, L. 1970. The Genius of O'Neill. In: CARGILL, O. (ed.). *O'Neill and His Plays – Four Decades of Criticism*. New York : New York University Press, 1970. s. 292-300. ISBN 0-8147-0076-4.
- WOODBIDGE, H. 1970. Beyond Melodrama. In: CARGILL, O. (ed.). *O'Neill and His Plays – Four Decades of Criticism*. New York : New York University Press, 1938. s. 307-320. ISBN 0-8147-0076-4.

# ZA HRANICAMI MELODRÁMY – DRAMATICKÝ POTENCIÁL „HIER MORA“ EUGENA O’NEILLA

Jana Javorčíková

---

Eugen O’Neill ⇔ melodrama ⇔ „hry mora“ ⇔ americká dráma

---

## Summary

The analytical-interpretative study *Beyond Melodrama – Eugene O’Neill’s plays of the sea* discusses seven one-act plays (Bound East for Cardiff, The Long Voyage Home, Ile, The Moon of the Caribbees, Where the Cross is Made and The Rope), set at the sea. The study analyses O’Neill’s artistic contribution as well as his experiment with the genre of melodrama. Psychological and ethical wholeness of his characters and the absence of judgemental voice in these plays are seen as O’Neill’s major addition to the genre of melodrama.

---

V období rokov 1914 – 1919 napísal Eugen O’Neill pásmo jednoaktoviek, ktoré vstúpili do povedomia verejnosti ako tzv. „hry mora“. Ide o sériu hier, inšpirovaných autorovým krátkym pobytom na mori v roku 1911, predovšetkým jeho cestou a následným návratom z Buenos Aires do New Yorku, ktorý autor strávil na najrôznejších lodiach, vrátane luxusných parníkov, ale aj nákladných lodí, napríklad na nákladnej lodi *Ikala* (MacNichols, s. 142). Počas tejto cesty O’Neill spoznal neľahký život posádky, fyzickú a psychickú izoláciu, vyplývajúcu z pobytu na mori, ako aj neútulné prístavné putiky, samotu a pocit vykorenenosti po návrate na pevninu. Svoje bezprostredné skúsenosti a zážitky pretavil do cyklu krátkych divadelných hier, ktoré sú známe pod názvom „hry mora“.

K O’Neillovým „hram mora“ patria predovšetkým jednoaktovky, spojené s loďou S. S. Glencairn. Viaceré hry sú navzájom prepojené nielen miestom, kde sa odohrávajú – touto loďou –, opakujúcimi sa motívmi mora, hmly, majáku a sirény, ale aj postavami



s identickými menami, ako sú Yank, Driscoll alebo Kapitán. Takéhoto spoločného menovateľa majú jednoaktovky *Cesta na východ do Cardiffu* (1914), *Olej* (1917) a *Pod karibským mesiacom* (1918). Ďalšie jednoaktovky – *Tam, kde je kríž* (*Where the Cross is Made*, 1918), *Povraz* (*The Rope*, 1918) a *Dlhá cesta domov* (*The Long Voyage Home*, 1917) sa síce neodohrávajú priamo na mori, no sú ním tiež bezprostredne inšpirované. Hry mora v podstate predstavujú kaleidoskop krátkych epizód z námornického života, napríklad drsný námornícky žargón, túžobne očakávaný návrat na pevninu, bitku na palube či posledné chvíle umierajúceho námorníka v podpalubí, a preto by mohli predstavovať akýsi výpovedný cyklus o živote na mori, tak, ako ho zažil a zaznamenal Eugen O'Neill. Na rozdiel od idealizovanej a romantizovanej spomienky Edmunda Tyrona v hre *Cesta dlhým dňom do noci* (1956) však v týchto hrách podáva realistický, až naturalistický pohľad na život námorníkov.

„Hry mora“ literárni kritici, napríklad Isaac Goldberg, často označujú ako melodrámy. S týmto názorom môžeme súhlasiť, O'Neill však pôvodné kritériá melodrámy opäť svojsky preformoval, takže tieto hry majú len málo spoločné s typickými melodramami devätnásteho storočia. Za najväčšie obohatenie pôvodného žánru považujeme vytvorenie viacrozmerných, psychologicky, eticky aj axiologicky komplexných postáv, ako aj minimalizáciu hodnotových súdov a väčšiu slobodu diváka pri vnímaní a interpretácii týchto hier. Nemalý prínos predstavuje aj autentickosť deja, ktorý pramení z O'Neillových bezprostredne zažitých skúseností. Preto postavy, časopriestor, zápletky, tón a atmosféra, ako aj záver týchto hier nepredstavuje len schematické variácie na tému námornického života, ale kreatívne, a podľa nášho názoru aj v dnešnej dobe interpretovateľné pohľady na drsnú krásu života na mori.

Jedným zo základných rozlišovacích znakov melodrámy je etická a axiologická zaraditeľnosť postáv medzi „dobré“ a „zlé“. J. Abrams definuje melodrámu, na rozdiel od tragédie, ako nižší, intelektuálne a citovo menej náročný žáner (Abrams, s. 91). Aj J. MacNichols k zvyčajným znakom melodrámy sa zaraďuje dvojrozmerné, ploché postavy, zvyčajne hrdinu, hrdinku a zloducha, ktoré sa už ďalej nevyvíjajú; dramatický alebo romantický dej, ktorý je dôležitejší ako charakterizácia postáv; smerovanie deja ku katastrofe, ktorá je v poslednej chvíli odvrátená a následný šťastný koniec, resp. „poetickú spravodlivosť“, uzatvárajúce dej jednoduchým morálnym ponaučením

(MacNichols, s. 142-143). Ďalší autori k týmto znakom zaraďujú aj nadmieru emócií (napríklad strachu, súcitu a radosti) a senzačnosť (Holman – Harmon, s. 295).

Theodore Hatlen vo svojej eseji *Melodrama* znaky melodrámy ďalej upresňuje (Hatlen, s. 36-38). Melodramatickí hrdinovia sú zvyčajne dva extrémne protipóly: nepoškvrnený hrdina a neopísateľný zloduch. Melodráma teda pracuje s premisou, že ľudia sa v zásade delia na dobrých a zlých, na rozdiel od tragédie, ktorá uznáva, že ľudia sú v zásade rovnakí alebo podobní. Hatlen ďalej dodáva, že melodramatické postavy sú zvyčajne jednorozmerné, t. j. za svojím cieľom idú priamočiaro, bez zvažovania, vývoja, alebo psychologickkej komplexnosti. Viac konajú ako premýšľajú, a preto sa často ocitajú v absurdných situáciách: uprostred noci bez svetla alebo zápaliek, bosí a stratení v snehu, alebo v osídlach zloducha len preto, že výrazne podhodnotili jeho charakter a motívy. Ich konanie je jednoduché a ničím výnimočné, často podliehajúce túžbe a s objektmi tejto túžby sa obecenstvo ľahko stotožní. Preto si ich nemôžeme pomýliť s protagonistami tragédie: kladné melodramatické postavy sú jednoduchí ľudia každodenného života, kým záporné postavy predstavujú vydedencov bežnej spoločnosti: sú to cudzinci, bezškrupulózni zbohatlíci alebo príslušníci panských vrstiev (Hatlen, s. 36-38).

Podľa T. Hatlena sa aj dej melodrámy nezameniteľne odlišuje od tragédie. Dej, resp. zápletká je tu výrazne dominantná. Autor melodrámy je preto predovšetkým rozprávač napínavého príbehu, v ktorom dominujú rytmus, tempo a zmysel pre napätie. V melodráme sa napätie exponuje na maximálnu mieru a často prebieha séria klimaktických momentov a kríz, ku ktorým štandardne patrí únik, stroskotanie, vražda, súboj, explózie, topenie sa, požiare, popravy, požiare ale aj záchrana v poslednej chvíli. Často sa zjavuje motív „poslednosti“ – poslednej kvapky vody, posledného sústa jedla, poslednej guľky, posledného dolára. Všetky tieto extrémne akcie sa dejú v extrémnych podmienkach – víchriciach, lavínach, povodniach, výbuchoch sopiek, ktoré znásobujú možnosť fyzického ohrozenia postáv. Logika deja a racionálne prepojenie udalostí sú druhoradé. Aj dopad na diváka je podľa Hatlena odlišný od tragédie: Cieľom melodrámy nie je povznesenie, alebo katarzia, ale napätie a senzácia.

Domnievame sa, že v hrách mora O'Neill dodržiava celkovú melodramatickú štruktúru deja, novátorsky však experimentuje s atribútmi melodramatického hrdinu. Hoci ide o jednoaktovky, v ktorých autor nemá až toľko priestoru na rozohratie charakteristík a vývoja postáv, O'Neillove postavy námorníkov, na rozdiel od tradičných melodramatických hrdinov, predstavujú bohatú škálu ľudských vlastností. Medzinárodnú posádku námorníkov autor znázorňuje neprikrášlene, až realisticky, so všetkými ich chybami a nedostatkami, často dôsledkami pridlhej plavby. O'Neillovi námorníci pijú lacný alkohol, „booze“, či „viskey“ (O'Neill, 1918a, s. 10) a vstupujú do konfliktov a bitiek nielen aby zabudli na nekonečnú plavbu, špinu a nechutné jedlo, ale aj sklamanie z lásky, opustenosť, či bezvýchodiskovosť. Napríklad umierajúci Driscoll v hre *Cesta na východ do Cardiffu* spomína na pianistu z Buenos Aires, ktorý „nezabudne na ten monokel odo mňa“ (O'Neill, 1914, s. 47). Celý jeho život, ktorý sa mu premieta pred smrťou pred očami je vlastne výpočet krčmových bitiek, pitiek, ľahkých žien, či spomienok na to, ako bol v Sydney „zabásnutý“ za bitkárstvo (O'Neill, 1914, s. 48). O niekoľko replík ďalej sa dokonca dozvedáme, že v bitke zabil človeka. Jeho priateľ Driscoll ho však upokojuje:

DRISCOLL: Av course. Ye stabbed him, and be damned to him, for the skulkin' swine he was, afther him tryin' to stick you in the back, and you not suspectin'. Let your conscience be aisy. I wisht I had nothin' blacker than that on my sowl. I'd not be afraid av the angel Gabriel himself. (O'Neill, 1914, s. 48).

Yankova výpoveď prináša divákovi pohľad na neradostný, prázdny a vo svojej podstate nezmyselný námornícky život, na konci ktorého nie je nič okrem smrti v zapáchajúcom podpalubí. Hoci Yank v záverečnom predslove vyjadruje túžbu po inom živote, farme, rodine, jeho spoveď nepôsobí ľútostivo, či pateticky. Yank, aj napriek opačným ubezpečovaniam ostatných námorníkov vie, že umiera, a spomína na zážitky zo svojho života, ktoré mu utkveli v pamäti bez štylizovanosti a idealizácie. Domnievame sa, že O'Neill týmto spôsobom výpovede umocnil dopad celkovej scény na diváka viac, ako dlhou monologickou výpoveďou. Ponechal pritom možnosť divákovi utvoriť si vlastný postoj, názor. Tento štýl písania, od ktorého sa neskôr odklonil, pripomína Hemingwayovskú „ľadovcovú metódu“, stimulujúcu čitateľovu, resp. divákovu

obrazotvornosť. Aj tým sa O'Neill vzoprel melodramatickému deju, ktorý je postavený skôr na verbálnosti a pátose.

Aj v hre *Pod Karibským mesiacom* si divák uvedomuje drsnosť námornického života, práve pod vplyvom Yankovej poznámky: „...bola to len malá, nevinná bitka, pane“ (O'Neill, 1918a, s. 27) uvedomí, že násilie patrilo k bežnému životu týchto drsných, vetrom ošľahaných, nevzdelaných námorníkov zo všetkých kútov sveta. Tiež pochopí, že loď nie je miesto pre jemnocitných džentlmenov, patriacich do mestských salónov.

Okrem alkoholizmu a násilia O'Neill verne vykreslil aj podmienky, v ktorých námorníci žili. Scotty v hre *Pod Karibským mesiacom* hovorí:

SCOTTY: It's a sarvation ship.

DAVIS: Plenty o' work and no food – and the owners ridin' around in carriages!

OLSON: Hash, hash! Stew, stew! Marmalade, py damn! [*He spits disgustedly.*]

COCKY: Bloody swill! Fit only for swine is wot I say!

DRISCOLL: And the dishwasher they disguise wid the name av tea! And the putty they call bread! My belly feels loike I'd swallyed a dozen rivets at the thought av ut! And sea-biscuit that'd break the teeth av a lion if he had the misfortune to take a bite at one! [...] And rot-ten po-tay-toes! (O'Neill, 1914, s. 38)

Cieľová destinácia, Cardiff, preto námorníkom pripadá nielen ako cieľ ich cesty, ale aj ako cieľ všetkých ich túžob, miesto, kde si konečne dajú dobré jedlo a zaslúženú pintu piva (O'Neill, 1914, s. 40). O'Neill tým postavy námorníkov ešte viac približuje divákovi: sú to postavy s najzákladnejšími ľudskými túžbami a pocitmi, pripravení o jednoduché radosti každodenného života na súši.

Posudzované optikou začiatku minulého storočia, k takýmto radostiam prirodzene patrí aj ženská spoločnosť. O'Neillovi námorníci sú väčšinou nevzhľadní „drsňáci“, ktorí v najlepšom prípade nachádzajú spoločnosť medzi vulgárnymi, podnapitými predajnými ženami. O'Neill zobrazuje tieto nekomplikované a krátkodobé vzťahy

s nekompromisným naturalizmom: Prostitútky sú škaredé „ako flašinetárova opica“, obscénne a vulgárne (You swine!, O'Neill, 1918a, s. 23). Jeden z mála, ktorý odmieta ich spoločnosť je Smitty v hre *Pod Karibským mesiacom*. Iní námorníci však po nich nepriberčivo siahajú a nútia ich piť, tancovať a smiať sa, v akejsi paródii skutočnej radosti a šťastia. Významnú úlohu pritom hrá aj spev, dôležitý príznak melodrámy. V hre *Pod Karibským mesiacom* sa námorníci nekonečne dohadujú, akú pieseň si zaspievajú, a rovnako aj v ostatných hrách mora je pieseň vlastne ich jediným potešením a stimulom. Námety piesní sú však často ironické, až morbídne, napr. v hre *Pod karibským mesiacom* je nápev piesne „utopte ho, utopte ho“ (O'Neill, 1918a, s.10). Tento nápev a jeho humor tiež pomáhajú evokovať klaustrofobickú atmosféru posádky, uväznenej na lodi uprostred rozbúrených morí.

Na druhej strane sú O'Neillovi námorníci muži s dobrým srdcom. Majú zvláštny zmysel pre dvornosť k ženám a etiku, pravidlá a tabu a intuitívne sa bránia ich porušovaniu. Napríklad Smitty v hre *Pod Karibským mesiacom* hovorí: „Gentlemen don't hit women.“ (O'Neill, 1918a, s. 21), aj napriek tomu, že ho práve udrela prostitútka.

Silným motívom v týchto hrách je motív priateľstva. Dominuje predovšetkým v hre *Cesta na východ do Cardiffu*, ktorá zobrazuje umierajúceho Yanka a jeho druha Driscolla v posledných chvíľach Yankovho života. Driscoll dokonca riskuje kapitánov hnev a nedostaví sa na večernú hliadku, aby mohol ostať s Yankom a nenechal ho umrieť samého. Aj vzájomné spomienky oboch kamarátov umocňujú dojem z ich päťročného puta. Yank si dokonca v záverečnej scéne spomína na servírku, ktorá bola k nemu milá, a žiada Driscolla, aby jej kúpil škatuľu cukríkov (O'Neill, 1918a, s. 49).

Zvláštnym O'Neillovým motívom je aj religiozita námorníkov. Väčšina z nich ale svoju vieru stratila, možno ako dôsledok každodenného riskovania vlastného života. Napríklad Yank hovorí: „I ain't never had religion but I know whatever i tis what comes after it can't be no worser'n this“ (O'Neill, 1914, s. 45-46). Takmer komicky vyznieva aj scéna, v ktorej sa Driscoll pýta Yanka, či chce ísť do neba a Yank s námorníckou priamosťou odpovedá:

DRISCOLL: Is it wishful for heaven ye are?

YANK: Hell, I guess. (O'Neill, 1914, s. 41).

Na druhej strane, sú chvíle, keď niektoré z postáv prirodzene rozmýšľajú o bohu a náboženských otázkach. Napríklad Donkeyman v hre *Pod Karibským mesiacom* hovorí: „Tain't sich bad music, is it? Sounds kinder pretty to me—low an' mournful—same as listenin' to the organ outside o' church of a Sunday. (O'Neill, 1918a, s. 19). Nie sú to preto ľudia, ktorí by sa úplne zriekli boha, len ho nevnímajú v tradičných náboženských intenciách, ale pod vplyvom zvláštnej atmosféry... Smitty mierne ironicky glosuje túto situáciu: „We're poor little lambs who have lost our way, eh, Donk? Damned from here to eternity...“ (O'Neill, 1918a, s. 18).

Nie všetci O'Neillovi námorníci sú však rovnakí. Hoci v niektorých hrách O'Neill stvárňuje takmer kolektívneho hrdinu, sú postavy, ktoré sa výrazne vymykajú davovej charakterizácii. Ide napríklad o postavu Smittyho v hre *Pod Karibským mesiacom*. Je to síce drsný a bojovný námorník, no zároveň aj poet a filozof, melancholicky meditujúci nad „spomienkami“. Jeho význačnosť potvrdzujú aj ostatní tým, že ho volajú Smitty, the Duke (O'Neill, 1918a, s. 23). Sám Smitty však o sebe nemá veľmi dobrú mienku a hovorí: „I am a ranker and a rotten“ (O'Neill, s. 22). Dokonca aj prostitútku vyprovokuje Smittyho ostentatívny nezáujem a snaží sa ho upútať: „You is different“ (O'Neill, 1918a, s. 22). Keď sa jej však nepodarí prejaviť jeho záujem, vulgárne mu vynadá a dokonca ho napadne.

O'Neill stvárnil postavy námorníkov so zmyslom pre hodnoverné vykreslenie postáv a ich pozitívnych, ako aj negatívnych vlastností. Hodnotový súd však ponecháva na divákovi. Jeho postavy sa tým výrazne vymykajú melodramatickej, čierno-bielej štruktúre. V rovnakom duchu zhrňuje O'Neillov vzťah k melodráme aj M. Manheim v kritickej štúdii *O'Neill's Transcendence of Melodrama In a Touch of the Poet and A Moon for the Misbegotten* (1988). Poukazuje na „psychologickú komplexnosť“ postáv v hre *Pod Karibským mesiacom*, ako aj na nedostatok intríg, typických pre melodrámu. Medzi ďalšie prvky, ktoré sa v O'Neillovej tvorbe výrazne vymykajú melodramatickej polarizácii postáv Manheim zaraďuje prítomnosť vnútorného monológu, využitie masiek a iných prostriedkov, naznačujúcich rozpoltenosť, či rozporuplnosť osobností protagonistov (Manheim).



To však neznamená, že v O'Neillových hrách mora nie sú prítomné dva kontrastné elementy, typické pre melodrámu. Niekedy ide o opozíciu dobrý – zlý hrdina, napríklad o antagonistickú postavu kapitána, ktorý je autoritou a má moc, napríklad zakázať ženy a alkohol. Ide zväčša o bezcitného človeka, ktorý netrávi čas s posádkou. V hre *Cesta na východ do Cardiffu* Kapitán dokonca ani nepríde navštíviť umierajúceho Yanka, a pri svojej poslednej návšteve kritizuje Driscolla za to, že nie je na strážii (O'Neill, 1914, s. 56).

Antagonistická povaha Kapitána sa však najvýraznejšie prejavuje v O'Neillovej hre *Olej* (Ile, 1917). Dej hry sa odohráva v klaustrofobickej atmosfére veľrybárskej lode, ktorá je už dva roky na mori. Gotickú atmosféru zintenzívňuje ľad a hustá hmla, no najmä kapitán Keeney, ktorý velí svojej posádke „železnou rukou“. Za najmenšiu chybu sa členom posádky vyhráža hodením do mora (O'Neill, 1917c, s. 117), či spútaním do želiez (O'Neill, 1917c, s. 124). Hoci sa zásoby stenčujú, a zmluva námorníkov na prácu na mori vypršala, nedovolí, aby loď zmenila kurz, pokým sa nenaplnia všetky sudy drahocným veľrybím olejom (O'Neill, 1917c, s. 120). Táto túžba sa však postupne mení v posadnutosť až šialenstvo – v jeho túžbe po naplnení svojho cieľa mu už nedokáže zabrániť ani jeho manželka. Až démonická postava šialeného kapitána pôsobí o to desivejšie, že na mori prežitie často závisí od zdravého úsudku a triezvej úvahy. O'Neill ešte zintenzívňuje gotickú atmosféru na lodi, keď kapitán odmieta kritiku posádky, a vyhlasuje sa za absolútneho vládcu lode: „To hell with your law courts! We're at sea now and I'm the law on this ship.“ (O'Neill, 1917c, s. 124).

V závere hry nám O'Neill ponúka pohľad na Achabovskú postavu šialeného kapitána a jeho pološialenú manželku a posádku, na lodi smerujúcej za kapitánovou víziou. Z tyrana sa tak postupne stáva obeť jeho posadnutosti a súboja s živlom – morom. Práve v tejto hre O'Neill veľmi dobre využil postupnú premenu postavy, jej tranzitívnosť, ktorá je príznačná aj pre jeho neskoršie hry, napríklad pre hru *Čudná medzihra*.

V hre *Olej* O'Neill najvýraznejšie prepracoval motív konfliktu človeka a živlu, ktorý je vlastne O'Neillovým najsilnejším antagonistom. „De ole davil, the sea“, more, je večný a neporaziteľný nepriateľ námorníkov, dôvod ich starostí, námahy a často aj smrti. Vzájomné konflikty námorníkov sú krátkodobé, vyprovokované alkoholom, alebo ich

drsným humorom. More však predstavuje stáleho nepriateľa, proti ktorému stojí celá posádka. Preto v O'Neillových hrách mora môžeme hovoriť o melodramatickej štruktúre čierno-bielych dobrých a zlých postáv.

Hry *Tam, kde je kríž*, *Povraz* a *Dlhá cesta domov* patria k tým hrám mora, ktoré sa síce priamo na mori neodohrávajú, ale sú s ním prepojené, napríklad výberom postáv a konfliktov. Melodramatickosť sa v nich však prejavuje rovnako, ak nie intenzívnejšie, ako v hrách, ktoré sa odohrávajú priamo na mori. Tieto jednoaktovky sa odohrávajú v pochmúrnej, až gotickej atmosfére miestností, pripomínajúcich kajuty, kde pološialený otec vyčkáva na loď, ktorá sa dávno potopila (*Tam, kde je kríž*), starých stodolách (*Povraz*) a, samozrejme, v špinavom prístavnom bare londýnskeho prístavu (*Dlhá cesta domov*). Melodramatickosť týchto hier opäť spočíva nielen v atmosfére a časopriestore hier, ale aj v duálnej povahe postáv v intenciách dobré-zlé, a prítomnosti mora, ktoré do života protagonistov vstupuje deštruktívnym spôsobom.

Hra *Tam, kde je kríž* sa odohráva v klaustrofobickom prostredí starého domu, v ktorom si šialený kapitán Bartlett vytvoril a zariadil „kapitánsku kajutu“, vrátane lodných svietidiel, kompasu a ďalekohľadu. Gotickú atmosféru dotvára mesačné svetlo uprostred noci a vietor (O'Neill, s. 138). Gotický dojem ešte umocňuje úvodný pohľad na kapitánovho syna, spisovateľa Nata, a jeho chýbajúcu ruku (O'Neill, s. 138).

Melodramatickosť je v hre v hre *Tam, kde je kríž* zachovaná aj pri výbere postáv. Desivý prvok rozhodne predstavuje starý kapitán Bartlett a jeho „typicky melodramatický“ príbeh o stroskotaní štyroch priateľov na ostrove kanibalov a domorodých žien, nájdení a zakopaní nesmierneho pokladu na utajenom mieste, mape s „krížom“ tam, kde je poklad a zázračne zachránených polomŕtvych stroskotancoch. Až potiaľ ide o dokonalú melodramu, nie nepodobnú hrám o grófovi Monte Christo, ktorými sa preslávil autorov otec James O'Neill. Kapitánov príbeh však ďalej pokračuje v o niečo gotickejších tónoch, rozprávaním o tom, ako kapitán Bartlett založil rodinný dom, aby mohol vyslať škuner Mary Allen, nazvaný podľa jeho manželky, za hľadáním pokladu. Paradoxne, avšak celkom v duchu Hatlenovej definície, sa kapitán tejto plavby nezúčastnil, hoci jediný si presne pamätal, kde je poklad zakopaný – jeho manželka Mary Allen totiž z bližšie neurčených príčin náhle umiera. Loď Marry



Allen sa však nikdy nevrátila, a kapitán, aj napriek očitým svedectvám o jej potopení vybudoval so svojom byte rozhl'adňu, kde ju každý deň vyčkával (O'Neill, 1918b, s. 146).

Kapitán Bartlett tu však nevystupuje len ako úbohý, poľutovaniahodný pomätenec – je doslova posadnutý pokladom, o čom svedčí Natova poznámka o tom, ako ho otec od malička nútil vydávať sa na more, ktoré nenávidel, a ktoré ho pripravilo (bližšie neurčeným spôsobom) o ruku: „Oh, him and the sea he calls to! Of the damned sea he forced me on as a boy – the sea that robbed me of my arm and made me the broken thing I am! (O'Neill, 1918b, s. 150). Nat ďalej dodáva podrobnosti o svojom neradostnom detstve:

NAT: „He took me from school and forced me on his ship, didn't he? What would I have been now but an ignorant sailor like his if he had had his way? No. It's the sea I should not blame, that foiled him by taking my arm and then throwing me ashore – another one of *his* wrecks! (O'Neill, 1918b, s. 150).

Nat tým pripúšťa, že sa vzoprel otcovej železnej ruke, no až potom, ako bol sám zmrzačený.

Domnievame sa však, že v tejto hre sa O'Neill kreatívne pohral s melodramatickou štruktúrou – dobrý hrdina – zlý hrdina a kráska v ťažkostiach. Ak kapitán Bartlett predstavuje démonom (morom) posadnutého zlého hrdinu, Nat rozhodne nemôže predstavovať kladného hrdinu. Nemá silu vzoprieť sa otcovi ani pred tým, ako zošalel, ani potom. Sám priznáva, že ho nenávidí (Yes! I do hate him! He's stolen my brain! I've got to free myself [...] from him and his madness.“ (O'Neill, 1918b, s. 153). Navyše, pomstychtivo a relatívne pragmaticky predáva rodinný dom, aby mal peniaze na dokončenie svojej knihy (O'Neill, 1918b, s. 152). Domnieva sa, že „by to bolo len fér“ (O'Neill, 1918b, s. 152) a nabáda sestru, aby si tieto peniaze zobrala na sobáš (O'Neill, 1918b, s. 152). Nakoľko však benefaktor hypotéky, Smith, rozhodne nemieni dom prevziať spolu s šialeným kapitánom, Nat ho plánuje dať odvieť do útulku

Je to práve Natova sestra, Sue, ktorá je v tejto hre pravou, nefalšovanou kladnou hrdinkou. Bratovu pragmatickú ponuku odmieta („Blood Money! Do you think I could

touch it?“ (O'Neill, 1918b, s. 152) a rovnako odmieta otca vyst'ahovať, nakoľko chápe, že otcov jediný ostávajúci cieľ v živote je čakanie na loď Marry Allen: „You know he'd die if he hadn't the sea to live with.“ (O'Neill, 1918b, s. 149).

O'Neill hru završuje nečakane hororovým spôsobom. Starému kapitánovi sa zjavujú mŕtvoly postavy jeho mŕtvych kamarátov, naznačujúce smrť utopením. Túto kolektívnu halucináciu zažíva však aj jeho žiaľom a sebaľútosťou zmietaný syn. Kapitán napätie nevydrží a umiera na srdcový kolaps. Nat je však o reálnosti svojej halucinácie presvedčený a preto prepadá rovnakému šílenstvu ako jeho otec. Presvedčený, že jeden z mŕtvych námorníkov mu predal chýbajúcu časť mapy, vyslovuje odhodlanie odísť na more, len čo sa dom predá. Bludný kruh šílenstva sa tak uzatvára a pokračuje ďalej. Hra *Tam, kde je kríž* je jedným z O'Neillových najintenzívnejších experimentov s melodramou. Svojou formou je dokonale melodramatická, svojim experimentom s postavami, ktoré nie sú melodramaticky uniformné však rozširuje pôvodnú predpovedateľnosť melodramatických postáv a deja.

„Hry mora“ otvárajú divákovi pohľad na život na mori, tak, ako ho pred takmer storočím zažil a zaznamenal sám autor. Okrem intímnych detailov z námornického života oslovujú úprimnosťou a neštylizovanosťou svojej výpovede, kde je tajomná a nevypočítateľná krása mora často opisovaná kontrastne drsným, nevzdelaným žargónom. Aj forma hier pomáha divákovi prežiť a precítiť drsnú poetickosť takéhoto života. Postavy sú až tragicky mnohorozmerné, a umožňujú divákovi citovú identifikáciu. Eugen O'Neill svojim experimentovaním s prvkami tragédie a melodrámy vytvoril zvláštnu, žánrovo ťažko zaraditeľnú melanž, ktorá však bravúrne využíva to najlepšie z oboch žánrov na zintenzívnenie umeleckého zážitku.

## Literatúra

BARLOWOVÁ, J. E. 1995. No He-man Need to Apply: A Look at O'Neill's Heroes. In: *The Eugene O'Neill Review*, 1995, roč. 19, č. 1-2, s. 111-121.

- GOLDBERG, I. 1970. At the Beginning of a Career (1922). In: CARGILL, O. (ed.) *O'Neill and His Plays – Four Decades of Criticism*. New York : New York University Press, 1970, s. 234-243. ISBN 0-8147-0076-4.
- HATLEN, T. W. 1975. *Drama Principles and Plays*. New Jersey : Prentice Hall, 1975. 660 s. ISBN 0-13-218982-8.
- MACNICHOLS, J. 1981. Dictionary of Literary Biography. Volume 7. In: *20<sup>th</sup> Century American Dramatists*. Part 2. Detroit : A Brucolli Clark Book, 1981. 659 s.
- MANHEIM, M. 1988. O'Neill's Transcendence of Melodrama in *A Touch of the Poet* and *A Moon for the Misbegotten*. In: *Critical Approaches to O'Neill*. New York . AMS Press, 1988. Dostupné na [http://www.eoneill.com/library/on/manheim/mfm\\_crit.htm](http://www.eoneill.com/library/on/manheim/mfm_crit.htm)  
Dátum pripojenia 13. 06. 2005.
- MANHEIM, M. (ed.) 1998. O'Neill Criticism. In: *The Cambridge Companion to Eugene O'Neill*. Cambridge : The Cambridge University Press, 1998, s. 236-244. ISBN 0 521 55645 7.
- O'NEILL, E. 1914. Bound East for Cardiff. In: *Seven Plays of The Sea*. New York : Vintage Books, 1914, s. 31-52. ISBN 0-394-71856-9.
- O'NEILL, E. 1917a. The Long Voyage Home. In: *Seven Plays of The Sea*. New York : Vintage Books, 1917, s. 53-78. ISBN 0-394-71856-9.
- O'NEILL, E. 1917c. Ile. In: *Seven Plays of The Sea*. New York : Vintage Books, 1917, s. 109-134. ISBN 0-394-71856-9.
- O'NEILL, E. 1918a. The Moon of the Caribbees. In: *Seven Plays of The Sea*. New York : Vintage Books, s. 1-30. ISBN 0-394-71856-9.
- O'NEILL, E. 1918b. Where the Cross is Made. In: *Seven Plays of The Sea*. New York : Vintage Books, 1918, s. 135-162. ISBN 0-394-71856-9.
- O'NEILL, E. 1918c. The Rope. In: *Seven Plays of The Sea*. New York : Vintage Books, 1918, s. 163-199. ISBN 0-394-71856-9.
- O'NEILL, E. 1919. The Rope. In: *Seven Plays of the Sea*. New York : Random House, 1972. s. 163-199. ISBN 0-394-71856-9.

O'NEILL, E. 1921. Diff'rent. In: *Complete Plays 1920-1931*. New York : Random House, 1924. s. 1-54. ISBN 0-940450-49-6.

O'NEILL, E. 1988. *Selected Letters of Eugene O'Neill*. (ed.) Bryer, Jackson, R. New Haven : Yale University Press, 1988. 602 s. ISBN 0-300-03474-0.

RANALDOVÁ, M. L. 1998. From Trial to Triumph: The Early Plays. In: MANHEIM, M. (ed.) *The Cambridge Companion to Eugene O'Neill*. Cambridge : The Cambridge University Press, 1998. s. 51-68. ISBN 0 521 55645 7.

# JE PLÁNOVÝ JAZYK RIEŠENÍM PRE ÚNIU

Petra Jesenská

---

umelý jazyk ↔ esperanto ↔ medzinárodný jazyk ↔ jazykové práva

---

## Summary

The article discusses the pros and cons of using an artificial language in the EU-structures. Esperanto is a widespread artificial language that applies the following principles: principles of democracy, supranational education, pedagogical effectiveness, multilingual principles, language rights, language diversity, and human emancipation.

---

## 0 Úvod

Riman Galenus v 2. storočí vypracoval systém znakov pre medzinárodnú komunikáciu. Z roku 1134 sa zachovalo svedectvo o umelom jazyku vytvorenom Nemcom Hildegardom, ktorého jazyk obsahoval 1011 slov. Zástancom vytvorenia medzinárodného jazyka bol aj Komenský, ktorý navrhoval upraviť latinčinu, ktorá mala tvoriť základ medzinárodného jazyka.

Po mnohých pokusoch s úpravou latinčiny a iných jazykov sa začínajú na konci 19. a začiatkom 20. storočia objavovať umelé jazyky, ktorých šance stať sa medzinárodným jazykom sú pomerne vysoké. Ide predovšetkým o volapük, esperanto, axiom-vatiant (1929), universal (vznikol z esperanta v roku 1925), ido, okcidental (neskôr interlingva).

V dvadsiatom storočí dokonca istý lekár zostavil niekoľko umelých jazykov, z ktorých niektoré mali slovnú zásobu 10 000 slov. Len od čias Francisa Bacona po súčasnosť zaznamenala ľudská spoločnosť približne 700 pokusov vytvoriť umelý prostriedok komunikácie. Ľudstvo totiž podľahlo ilúzii, že vytvorením nadnárodného univerzálneho jazyka by bolo možné predísť mnohým komunikačným nedorozumeniam a informačným

šumom. Predpokladá sa, že na základe istých univerzálií (čít spoločných všetkým jazykom) by sa mohol vytvoriť jazyk spoločný pre rokovania Únie, svetových kongresov, konštituovanie medzinárodných zmlúv a dohovorov. Lexika by pozostávala zo slovnej zásoby všetkých jazykov, čo je dosť ťažké si predstaviť, pretože odhadom jestvuje na svete okolo 6 800<sup>1</sup> jazykov. Pri takomto počte si zároveň uvedomujeme opodstatnenosť snáh o vytvorenie nadnárodného, resp. medzinárodného univerzálneho komunikačného prostriedku. Napríklad na 18 miliónov amerických Indiánov pripadá 1200 jazykov, na Novej Guinei existuje okolo 400 jazykov a nárečí. V ruskom Dagestane, kde žije asi 1 milión 500 tisíc obyvateľov, existuje celkom 40 rôznych jazykov. Na polostrove Kola, patriacom Rusku, žije iba 1700 Saamov, ktorí majú svoj vlastný jazyk a písmo. V africkej Ghane možno napočítať asi 45 jazykov a v najľudnatejšej krajine Afriky, Nigérii, okolo 100, v Kamerune jestvuje približne 170 jazykov a dialektov. V časocho koloniálnej nadvlády fungovali ako zjednocujúce a úradné jazyky práve jazyky európskych kolonizátorov, predovšetkým angličtina a francúzština, ktoré v mnohých štátoch so zložitou jazykovou a politickou situáciou ostávajú úradnými jazykmi aj naďalej (Pisárčiková, 1988, s. 262). V samotnej Únii sa počet jazykov po 1. máji 2004 rozšíril z 11 na 20, čo v porovnaní s predchádzajúcimi údajmi naozaj nie je vysoké číslo, ktoré však aj napriek nízkej numerickej hodnote spôsobuje nemalé priestorové aj finančné ťažkosti pri tlmočení počas stretnutí európskych lídrov. Ukazuje sa, že jeden hlavný pracovný jazyk by pomohol viesť poriadok, aj keď nie spravodlivosť, do jazykového chaosu Únie. Za jedno z najspravodlivejších riešení sa považuje práve umelý jazyk, ktorý v sebe nenesie informácie o kultúre a histórii jed(in)ého etnika.

## 1 Najznámejšie umelé jazyky

Pre stručnosť a prehľadnosť uvádzame len päť úspešných pokusov o vytvorenie umelého jazyka.

1. Prvý výrazný úspech zaznamenal nemecký kňaz a jazykovedec J. M. Schleyer, ktorému sa v roku 1879 podarilo vytvoriť „svetový jazyk“, teda volapük (z anglického

---

<sup>1</sup> Pojem jazyk je často neľahké definovať a najmä odlíšiť jeho štandardnú formu od nárečovej. Rovnako je nemožné určiť presný počet jazykov – vznik a zánik jazykov je dynamický proces – jazyky neustále vznikajú a zanikajú, najmä v Ázii, Oceánii, ale aj inde vo svete.

*world speak*), ktorého konečnú podobu predstavil v publikácii *Volapük* v roku 1880. Preštudoval 51 jazykov, kým zostavil abecedu tvoriacu 27 grafém. Hoci sa so Štúrom pravdepodobne nikdy nestretol, riadil sa krédom „píš, ako počuješ a hovor, ako píšeš“.

2. Esperanto je jedným z najúspešnejších a najvydarenejších zo všetkých pokusov, preto sa mu budeme podrobnejšie venovať v časti 2.

3. Po esperante prichádza ido, obdoba upraveného a prepracovaného esperanta.

4. Interlingua (IALA<sup>2</sup>) pochádza z myšlienkovvej dielne amerického newyorského združenia v rokoch 1924–51 a jej hlavným cieľom bolo nahradiť latinčinu. Zaujímavý je fakt, že interlingua je súborom 10 000 výrazov upravených z latinčiny. Združenie IALA razilo myšlienku, podľa ktorej sa dnes latinčina opäť zjavuje vo svete – ide o modernizovanú formu latinského jazyka, obohateného o mnohé výrazy z prirodzených jazykov. Abeceda má 26 grafém latinskej abecedy. Bola vypracovaná podobne, ako sa kedysi vyvíjali jazyky z nárečí.

5. Zjednodušenou verziou angličtiny v tridsiatych rokoch dvadsiateho storočia prispeli Ogden a Richards k sérii snáh o vytvorenie univerzálneho umelého jazyka jednoducho tak, že upravili a simplifikovali prirodzený jazyk. Nazvali ho Basic<sup>3</sup> English a slovná zásoba pozostávala z 850 slov nevyhnutných na to, aby bola možná komunikácia. Paradoxom ostáva fakt, že minimálny rozsah slovnej zásoby obmedzuje komunikanta natoľko, že aj „najjednoduchšie pojmy sa vyjadrujú zložitými opismi, napr. namiesto *selfish* sebecký je *without thought of others* (doslova: *bez myslenia na iných*), nehovoriac o extrémoch, ako je *a cut from the back end of a male cow kept on the fire log enough* (doslova: *odrezok z chrbtového konca samčej kravy nechaný na ohni dosť dlho*) namiesto *beefsteak* hovädzí rezeň“ (Krupa – Genzor, 1996, s. 302).

## 2 Esperanto – prednosti a nevýhody

Zástancovia umelého jazyka presadzujú najmä esperanto, ktoré sa uplatnilo vo väčšej miere ako volapük. Esperanto v preklade znamená *dúfajúci* a je

---

<sup>2</sup> IALA (International Auxiliary Language Association, čiže Medzinárodná spoločnosť pre pomocný jazyk) vypracovala interlingvu na základe viacerých jazykov.

<sup>3</sup> Basic tiež znamená British-American-International-Commercial.

najprepracovanejším a najasertívnejším spomedzi všetkých doteraz vytvorených umelých jazykov. Úplne prvá učebnica esperanta vychádza v roku 1887 v ruštine, no nie v cárskom Rusku, ale vo Varšave. V roku 1907 vychádza v Martine prvá učebnica esperanta pre Slovákov. Abeceda pozostáva z 28 grafém. Slovný prízvuk je na predposlednej slabike. Slovná zásoba je internacionálna a znalci tvrdia, že je možné tento jazyk zvládnuť za pár týždňov. Za zakladateľa esperanta je označovaný Poliak lekár Lazar L'udovít Zamenhof, ktorý určite netušil, že esperanto sa stane najúspešnejším umelým jazykom, v ktorom sa dodnes konajú kongresy a do ktorého sa prekladajú literárne diela (na Slovensku už chronicky známy preklad Sládkovičovho Detvana). Na internetovej stránke esperantistov <http://lingvo.org/sk/2/3> je zverejnený Pražský manifest hnutia za medzinárodný jazyk esperanto, na ktorom demonštrujú sedem princípov, ktoré pokladajú pri zavedení esperanta ako medzinárodného jazyka za spravodlivé. Ide o princípy

1. demokracie,
2. nadnárodnej výchovy,
3. pedagogickej efektivity,
4. viacjazyčnosti,
5. jazykových práv,
6. jazykovej rôznorodosti,
7. ľudskej emancipácie.

Svoju pozornosť sme z hľadiska nášho zámeru upriamili na štyri zo siedmich princípov: 2., 5., 6., 7.

Prostredníctvom esperanta je možná korektná *nadnárodná výchova* (2.) v najväčšej možnej miere z aspektu vplyvov iných kultúr. Študent angličtiny sa prostredníctvom jazyka dozvedá o kultúre, geografii a politike anglofónnych krajín, najmä o Spojených štátoch a Veľkej Británii. Esperantisti tvrdia, že študent esperanta sa učí o svete bez hraníc, „v ktorom každá krajina vystupuje ako domov niekoho“ (<http://lingvo.org/sk/2/3>). Uznávame, že výchova v akomkoľvek prirodzenom jazyku súvisí s istým spôsobom chápania sveta okolo nás, pomocou ktorého dokáže ovplyvňovať naše myslenie.



Rovnako však môžeme použiť protiargument, že aj esperanto sprostredkúva isté chápanie sveta a prostredníctvom jazykových prostriedkov ovplyvňuje myslenie svojich používateľov.

*Jazykové práva* (5.) sa viažu na rovnoprávne postavenie jazykov, pretože používatelia veľkých aj malých jazykov sa prostredníctvom esperanta stretávajú na neutrálnej jazykovej pôde. Nerovnomerné rozdelenie politickej moci medzi jazykmi prehĺbuje konflikty a podkopáva záruky deklarované v mnohých dokumentoch o rovnakom zaobchádzaní s ľuďmi bez ohľadu na jazyk. Na druhej strane je práve tento princíp asi jedným z najrozporupľnejších, pretože je v ňom zakódovaná nadradenosť esperanta alebo iného jazyka, umelého či prirodzeného, pokiaľ si osobuje právo byť jediným univerzálnym jazykom medzinárodného spoločenstva na nadnárodnej úrovni. Nie sme si istí, či je v tejto oblasti možná jazyková spravodlivosť.

*Jazyková rôznorodosť* (6.) pre esperantistov predstavuje neoddeliteľnú súčasť bohatstva jazykového dedičstva a rozvoja ľudskej spoločnosti. Podľa tohto princípu je každý jazyk, rovnako ako každý jeden živočíšny druh, jedinečný, nenahraditeľný a je hodnotou, o ktorú je nutné sa starať a ochraňovať ju. Uvedomujú si, že pri porušovaní a nerešpektovaní podpory všetkých jazykov rovnomerne sú tieto odsúdené zaniknúť.

Princíp *ľudskej emancipácie* (7.) znamená, že človeka limitujú znalosti prirodzeného (resp. národného) jazyka, v ktorom sú zakorenené kultúrne aspekty, ale aj predsudky svojho používateľa. Len prostredníctvom umelého jazyka sa jednotlivec môže zaradiť do celosvetového spoločenstva s pevnými koreňmi vo svojej regionálnej kultúre a jazykovej identite, ktorými nie je limitovaný (<http://lingvo.org/sk/2/3>). Predseda Európskej esperantskej únie Seán O'Riain na webovej stránke <http://www.lingvo.org/sk/> tvrdí: „Človek, ktorý vie angličtinu, si možno v Mongolsku môže po anglicky dohodnúť hotel. Esperantista môže v esperante diskutovať s Mongolmi o mongolskej kultúre.“ Takýto výrok je veľkým precenením akéhokoľvek umelého jazyka a hrubým podceňovaním akéhokoľvek jazyka prirodzeného. Je diskutabilné hovoriť o jedinej univerzálnej podobe neutrálneho umelého medzinárodného jazyka. Umelý jazyk si charakter neutrality zachová len pod podmienkou nadnárodnej verzie. Je to však

možné? Tak, ako sa rozštiepila angličtina na niekoľko geografických variet<sup>4</sup>, z ktorých každá v sebe nesie kultúrno-historicko-spoločenskú informáciu o svojich používateľoch, tak predpokladáme, že by sa raz nevyhnutne rozštiepilo esperanto na niekoľko geosociálnych variet. Aký zmysel by malo zavedenie esperanta, resp. umelého neutrálneho jazyka, o ktorom len chceme veriť, že by existovala len jedna jeho podoba a forma? Treba podotknúť, že medzi esperantom (alebo iným umelým jazykom považovaným za neutrálny) a národným, resp. prirodzeným jazykom by existovala (negatívna) interakcia, ktorá by v konečnom dôsledku mohla viesť k podobnému alebo väčšiemu jazykovému chaosu, aký tu máme dnes. Nemáme dôvod sa domnievať, že masové používanie umelého jazyka na nadnárodnej úrovni naštrbí systém národných jazykov, ale prienikom na ortografickej/ortoepickej, lexikálnej alebo syntaktickej rovine nie je možné zabrániť. Interakcia, najmä negatívna interakcia národných jazykov smerom k umelému jazyku by zapríčinila vznik rozdielnych variet a smerom od umelého jazyka k národnému by boli zaznamenané minimálne lexikálne zmeny. Deliaci čiara medzi negatívnou jazykovou interakciou a funkčnou jazykovou kooperáciou je tenká. Obavy z používania jed(in)ého, hoci neutrálneho umelého jazyka analogicky vyplývajú zo skúseností s interakciou s prirodzenými jazykmi, v súčasnosti najmä s angličtinou a jej prirodzenou dominanciou „na trhu jazykov“. Jazykovú dominanciu, hoci vyvstávajúcu z prirodzeného vývoja, spôsobujú politické, socio-ekonomické a iné činitele, ktoré v minulosti viedli k dominancii francúzštiny či latinčiny (politické, diplomatické, administratívno-hospodárske a religiózne dôvody). Esperanto je umelý jazyk, ktorý by bol do svojej dominantnej pozície „dosadený“ umelo, aj keď konsenzom medzinárodného spoločenstva. Je možné namietat' proti dominancii angličtiny, francúzštiny, latinčiny alebo iných jazykov v iných končinách sveta, no ich dlhodobé používanie má svoje korene v historickej tradícii a stalo sa istou komunikačno-spoločenskou normou. Esperanto svoju historickú tradíciu, okrem používania na takmer výlučne esperantských konferenciách a kongresoch, nemá. V esperante sa netočia filmy, nedorozumievajú sa pomocou neho diplomati, neprebiehajú v ňom eurorokovania, nevychádzajú v ňom odborné publikácie ani denná tlač. Dnes komunikujeme pomocou mnohých prirodzených, najmä veľkých jazykov. Ak by sme nepoužívali angličtinu,

---

<sup>4</sup> Je ich presne 8 a každá sa ďalej delí.

nemčinu, francúzštinu alebo iné prirodzené jazyky pri nadnárodných stretnutiach a drvivá väčšina takýchto oficiálnych diskusií, rokovaní, summitov, kongresov a publikácií by využívala prevažne esperanto, toto by prevládlo natoľko, že by po istom čase v plnej miere substituovalo národné jazyky. Domnievame sa, že negatívny vplyv umelého jazyka je väčšou hrozbou pre národné jazyky ako vplyv ktoréhokoľvek prirodzeného jazyka.

Pri svojej snahe o jazykovú hyperkorektnosť zabúdame, že „spravodlivým“ riešením jazykového Babylonu pomocou zavedenia umelého jazyka, nech by vyzeral akokoľvek neutrálne, si pripravujeme živnú pôdu pre iné, možno závažnejšie problémy.

## **Literatúra**

<http://lingvo.org/sk/2/3>

KRUPA, Viktor – GENZOR, Jozef. 1996. *Jazyky v priestore a čase*. Bratislava : Veda, SAV, 1996, s. 302. ISBN 80-224-0459

PISÁRČIKOVÁ, Mária et al. 1988. *Jazyková poradňa odpovedá*. Bratislava : SNP, 1988, s. 262.

# ROZVÍJANIE ÚSTNEHO PREJAVU V ESP PRI PRÁCI V SKUPINOVÝCH ORGANIZAČNÝCH FORMÁCH

Jana Šavelová

---

práca vo dvojici ↔ práca v skupine ↔ komunikácia ↔ ústny prejav ↔ výhody a nevýhody  
práci v skupine ↔ roly učiteľa

---

## Summary

**Group Work in Developing ESP Speaking Skills** – this paper deals with pair work and group work in developing ESP speaking skills. The pair work and group work not only help to create relaxed atmosphere, but also increase student talking time. Though pair work and group work contain within themselves many advantages, there are also disadvantages and a teacher should be aware of them. Apart anything else, from others, the tasks of the teacher will include preparing for activities with respect to form and lexis, acting as monitor, acting as an impartial participant and giving feedback.

---

## 1 Úvod

V príspevku sa budeme venovať problematike skupinovej organizačnej forme vyučovania a rozvíjaniu ústneho prejavu pre potreby angličtiny pre špeciálne účely (ESP). Pod skupinovú organizačnou formou vyučovania rozumieme okrem práce v skupine aj prácu vo dvojici, keďže dvojica sa chápe ako najmenšia možná organizačná jednotka. Napriek tomu, že dnešná doba smeruje ľudí k súťaživosti a individualizmu, v živote je rovnako dôležité spolužitie a spolupráca. Najlepším prostriedkom spájania a zblížovania ľudí je komunikácia. Zvládnuť prepojenosť rôznych kultúr nám pomáhajú cudzie jazyky. Najlepším spôsobom ako si osvojiť a zdokonaľiť komunikatívnu zručnosť ústneho prejavu je výber čo najvhodnejšej organizačnej formy

vyučovania. Úlohou učiteľa je umožniť čo najväčšiemu počtu študentov v triede komunikáciu v cudzom jazyku. Takúto možnosť najlepšie poskytne práca v skupine. Jej veľkou výhodou je fakt, že ľahko umožní prechod od prezentácie k produkcii a hlavnú úlohu v takto organizovanom procese preberajú samotní študenti.

## **2 Práca vo dvojici pri rozvíjaní ústneho prejavu**

Podľa Doffa (1992) podstata práce v skupine spočíva v tom, že žiaci sú rozdelení do malých skupín, pričom jednotlivé skupiny pracujú v tom istom čase. Za najmenšiu jednotku skupiny považujeme dvojicu. Pre prácu vo dvojiciach je charakteristické, že prebieha výmena informácií medzi partnermi. Podľa Doffa (1992) je možné tento typ práce nazvať ako simultánna práca vo dvojici. Je možné pracovať v systéme otvorenej práce vo dvojici, keď dochádza k prezentácii dvojíc pred celou pracovnou skupinou. Doff (1992) používa termíny ako „simultaneous pairwork“ a „public pairwork,“ alebo „open pairwork“. Na druhej strane Gower, Philips, Walters (1995) hovoria o „open pairwork“ a „closed pairwork“. Toto rozdelenie v ich chápaní berie do úvahy fakt, či komunikuje jedna alebo všetky dvojice v rovnakom čase. Byrne (1990) používa termíny „fixed pairs“ a „flexible pairs“. Práca vo flexibilných dvojiciach však vyžaduje pohyb po triede, či vyžaduje usmernenie zo strany vyučujúceho, lebo študenti nie vždy prejavia ochotu zmeniť partnera. Okrem toho, že práca v skupine a vo dvojici pripravuje žiakov na kolektívno-sociálny charakter práce, prináša aj ďalšie výhody. Klasifikáciou výhod sa zaoberajú rôzni autori: Byrne (1990), Cross (1991), Doff (1992), Gower, Philips and Walters (1995), Haines (1995) a iní. Haines (1995) uvádza šesť výhod, pre ktoré odporúča používať pri rozvíjaní ústneho prejavu prácu vo dvojici:

1. práca vo dvojici umožní nezávislú interakciu v triede, t. j. umožní výmenu názorov, porovnávanie vlastných osobných skúseností, prípadne riešenie problémových situácií;
2. práca vo dvojici zaručí maximálnu účasť a zvýši dĺžku trvania ústneho prejavu žiaka;
3. práca vo dvojici motivuje žiaka k nezávislosti od učiteľa a spoliehaniu sa na vlastné sily;

4. práca vo dvojici umožní študentom pracovať vlastným tempom, a preto viac vyhovuje individuálnym potrebám jednotlivcov;
5. aplikuje sa princíp „dvaja vedia viac ako jeden“, dochádza k výmene poznatkov a skúsenosti, napr. objasneniu gramatických pravidiel cez diskusiu s partnerom;
6. práca vo dvojici stimuluje kooperáciu a nie rivalitu, ktorá môže byť aj demotivujúca.

### **3 Práca v skupine pri rozvíjaní ústneho prejavu**

Tak ako pri práci vo dvojiciach, aj v skupinách pracujú študenti na zadanej úlohe v tom istom čase. Rozdelenie žiakov umožní vzájomnú interakciu študentov, pričom je dôležité, aby mala každá skupina svojho koordinátora, ktorého buď určí vyučujúci, alebo si ho zvolia študenti sami. Za optimálnu veľkosť skupiny sa považuje skupina 3–6 študentov, lebo ako tvrdí Renner (1993), pri väčších skupinách majú študenti potrebu vytvárať podskupiny. Takáto veľkosť skupiny je primeraná pre vzájomnú výmenu názorov, myšlienok alebo nápadov, o ktoré pri vyučovaní ústneho prejavu v ESP pôjde.

Gower, Philips a Walters (1995) vidia výhody práce v skupine nasledovne:

1. poskytuje viac času na precvičenie ústneho prejavu;
2. vyučujúca má možnosť monitorovať jednotlivé výkony študentov;
3. upevňuje dobré vzťahy medzi študentmi;
4. poskytuje možnosť vzájomnej kooperácie a menšej závislosti od vyučujúceho;
5. väčšia zainteresovanosť študentov do vyučovacieho procesu;
6. umožní nespokojným študentom s malou sebadôverou, ktorí sa neradi prejavujú pred celou triedou, zapojiť sa do riešenia úloh;
7. poskytuje možnosť študentom postupovať vlastným tempom;
8. vyučovacia jednotka je rozmanitejšia.

Okrem výhod, práca vo dvojici a v skupine prináša aj nevýhody, ako je

- sťažená kontrolovateľnosť práce;
- chyby, ktoré študenti robia, môžu opakovať ostatní členovia pracovnej skupiny,

- rušivé vplyvy hluku,
- odklon od cudzieho jazyka k materinskému,
- najlepší študenti urobia prácu slabších,
- strata motivácie pri práci s dominantnými študentmi,
- strata efektívnosti práce, lebo študenti sa navzájom veľmi dobre poznajú a podobne.

#### **4 Eliminácia problémov pri rozvíjaní ústneho prejavu pri práci v skupine**

Problémy, ktoré sa pri práci v skupine pri rozvíjaní ústneho prejavu vyskytnú, je možné eliminovať. Študenti majú tendenciu uchýľovať sa k materinskému jazyku z rôznych dôvodov, v ktorých dominujú dva: buď k danej téme nemajú dostatočné jazykové kompetencie, alebo je téma natoľko zaujímavá a sú v nej tak osobne zainteresovaní, že prejdú pri komunikácii k materinskému jazyku, s cieľom čo najpútavejšie prerozprávať svoj príbeh.

##### a) Nedostatočné jazykové kompetencie:

Učiteľ sa musí najprv uistiť, či študenti disponujú dostatočnými jazykovými zručnosťami, ktoré potrebujú pre splnenie zadanej úlohy. Ak je úloha nad možnosti študentov, veľmi ľahko stratia motiváciu a nasleduje pokus o vyhnutie sa úlohe. V takomto prípade je dôležité mať v zálohe pripravené natlačené pomôcky s potrebnými termínmi a gramatickými štruktúrami, ktoré môžu študenti pri práci v skupine použiť.

##### b) Nadmerná osobná zainteresovanosť na téme:

Pri nadmernej zainteresovanosti na téme a emocionálne nabitých témach sa stáva, že študenti skĺznu k materinskému jazyku. V danom momente je dôležitejšia téma, ako samotný nácvik ústneho prejavu. Tento rušivý faktor ľahko eliminuje vyučujúci tým, že sa pripojí na pár minút k práci v skupine, ako jej ďalší člen. Takýmto nenásilným spôsobom sa študenti veľmi rýchle vrátia späť k nácviku ústneho prejavu v cudzom jazyku.

Gower, Phillips a Walters (1995) navrhujú niekoľko riešení, ako sa vyhnúť používaniu materinského jazyka počas práce v skupine. Okrem iného, pripisujú dôležitosť týmto faktorom:

- postavenie učiteľa – čím je bližšie k dvojici alebo k skupine, tým viac obmedzí používanie materinského jazyka,
- učiteľ jasne zdôvodní význam používania jazyka v skupine pre rozvoj ústneho prejavu a získa si tým podporu študentov,
- je možné použiť aj model, kde dvojica alebo skupina predvedie svoje riešenie pred ostatnými skupinami,
- jasné zadanie – ak študenti vedia, čo majú robiť, nebudú vyhľadávať pomoc materinského jazyka,
- komunikatívne aktivity nesmú byť príliš zdĺhavé – dlhé komunikatívne aktivity spôsobujú návrat k používaniu materinského jazyka,
- najlepšie je monitorovať prácu skupín jasne a zreteľne, teda s perom a papierom v ruke.

Samozrejme, pri monitoringu je potrebné dodržiavať etické princípy vyučovania a poznámky zapisovať s veľkým taktom a mimo očí skupiny, aby zapisovanie nemalo negatívny efekt na komunikáciu.

Veľmi efektívnou metódou na zamedzenie rušivých negatívnych vplyvov pri práci v skupinách je používanie učiteľského prehovoru. Funkciou a úlohou tzv. F-move (F-move sa týka „Follow-Up“ alebo „Feeddback“) sa podrobne zaoberá Cullen (2002) v rámci reťazca I-R-F, t. j. Initiate – Respond – Follow-up. Podľa tohto autora má „F-move“ dve funkcie: ohodnocovaciú a diškurznú, pričom obe podporujú učenie rôznymi spôsobmi. Cullen (2002) rozoznáva štyri špecifické stratégie a jednu všeobecnú vlastnosť, ktorá charakterizuje všetky F-move (pohyb F, respektíve pohyb v smere k spätnej väzbe).

Ide aj o

- 1) *reformulation (opätovná formulácia)*,



- 2) *elaboration (rozpracovanie)*,
- 3) *comment (komentár)*,
- 4) *repetition (opakovanie)*,
- 5) *responsiveness (reakcieschopnosť)*.

Pri sledovaní práce v skupinách vyučujúci na jednej strane zamedzuje rušivé vplyvy a zároveň napomáha rozvíjaniu ústneho prejavu študentov použitím opätovnej formulácie. Týmto spôsobom poskytne triede model správneho použitia bez prerušenia ústneho prejavu. Vyučujúci nielen potvrdí, či študent povie, ale aj predloží prijateľnejšiu formu, prípadne vhodnejšiu terminológiu. Rozpracovanie predstavuje nástroj na rozvinutie myšlienok študentov a na zabezpečenie lepšieho porozumenia. Rozpracovanie myšlienky vyučujúcim znamená pre študentov obohatenie pôvodného prehovoru študentov a jeho dotiahnutie na vyššiu úroveň. Komentár sa líši od rozpracovania tým, že vyučujúci pridáva spontánne svoje vlastné myšlienky. Opakovaním vyučujúci potvrdzuje, že to, čo študenti počuli, je naozaj správne a zároveň sa tým ubezpečí, že všetci študenti počuli. Opakovaním môže učiteľ prejavíť svoj záujem, pomocou intonácie prekvapenie a pod. Reakcie schopnosťou sa myslí schopnosť učiteľa počúvať a odpovedať zmysluplne, s naozajstným záujmom na obsah študentovho prehovoru. Zahŕňa aj schopnosť identifikovať potencionálny problém a predložiť tému na diskusiu. Dobré poznanie svojich študentov, plánovanie vyučovacej jednotky a štrukturovanie procesov vyučovania a učenia sa predstavujú nevyhnutné predpoklady pre adekvátnu schopnosť reagovať. Ak vyučujúci používa schému I-R-F pri nácviku ústneho prejavu, podporuje učenie sa vytváraním príjemného pracovného prostredia, ktoré je bohaté na jazyk a navyše je aj primerane motivujúce. Napomáha rozvíjaniu dialógu medzi študentmi v skupinách a rozvíja aj zmysluplný dialóg medzi učiteľom a triedou.

## 4 Spôsoby utvárania dvojíc a skupín a usporiadanie triedy

Spôsob vytvárania dvojice alebo skupiny ovplyvňuje výkon študentov. Podľa Gowera, Philipsa a Waltersa (1995) je možné vytvárať dvojice a skupiny náhodne, riadene alebo si žiaci vytvoria pracovné skupiny samostatne.

Pri náhodnom vytváraní dvojíc alebo skupín učiteľ, napríklad, priradí študentom náhodne čísla 1, 2, 3, 4, 5... a potom študentov požiada, aby rovnaké čísla vytvorili. Podobným spôsobom je možné použiť karty, alebo zoradiť študentov na základe iniciálok mien, mesiaca narodenia a podobne. Pri riadenom vytváraní dvojíc alebo skupín berie vyučujúci do úvahy kritéria ako úroveň jazykových zručností jednotlivých študentov, typ osobnosti (extrovert, introvert) a iné. Spôsob vytvárania skupín žiakmi samotnými je najvhodnejší v prípade, ak vyučujúci vyžaduje spoluprácu na dlhší čas, prípadne na aktivity vyžadujúce spoluprácu mimo triedy (napr. projekt). V tomto prípade si študent vyberie partnera, alebo členov skupiny na základe vlastného uváženia.

Byrne (1990) rozoznáva podľa úrovne znalostí skupiny homogénne a heterogénne. Podstatou skupiny s rovnakou úrovňou znalostí je možnosť študentov pracovať rovnakým tempom. Pri heterogénnych skupinách si môžu síce študenti pomáhať, ale lepší študenti pracujú prirodzene rýchlejším tempom, a tak sa prehlbujú už existujúce rozdiely.

Práca v skupine si vyžaduje aj netradičné usporiadanie triedy. Klasické usporiadanie lavíc a stoličiek je pre prácu v skupine nepoužiteľné. Práca v skupine si vyžaduje mobilný, ľahko premiestniteľný nábytok. Pre prácu vo dvojiciach a vo väčších skupinách je potrebné splniť požiadavku vizuálneho kontaktu. Členovia skupiny sedia okolo pracovného stola, sú k sebe otočení tvárou, čím sa vytvoria podmienky pre prirodzenú komunikáciu. Usporiadanie pracovných skupín v triede závisí od viacerých faktorov, ako je napríklad veľkosť triedy, typ aktivity, typ nábytku, časový faktor a pod.

### Úloha učiteľa

Učiteľ sa pri práci v skupinách dostáva prirodzene do úzadia. Napriek tomu je jeho úloha nezastupiteľná a zasahovanie do procesu učenia sa dôležité. Už samotný výber

aktivít pre prácu v skupine je potrebné starostlivo premyslieť. Musia zodpovedať jazykovým schopnostiam študentov. Po výbere aktivít nasleduje proces vypracovania inštrukcií, ktoré musia byť stručné a jasné, naformulované jednoducho a v prípade potreby prezentované v materinskom jazyku. Navrhujeme nasledovný postup:

- a) príprava študentov na aktivitu pomocou prezentácie a precvičovaní, aby študenti získali istotu pri používaní jazyka;
- b) nasleduje prezentácia aktivity pred celou triedou, v postupnosti najprv učiteľ a jeden študent, potom dvojica alebo skupina;
- c) práca v skupinách;
- d) predvedenie zadanej úlohy jednou skupinou pred celou triedou, alebo vzájomné predvádzanie aktivity medzi skupinami;
- e) poskytnutie spätnej väzby učiteľom.

Počas fáz c) a d) učiteľ preberá rolu „monitora“, premiestňuje sa po triede. V prípade potreby sa zapája do práce v skupine, ale vždy vystupuje len ako člen skupiny a nie ako autorita. Opravovanie chýb v tejto fáze sa neodporúča, len ich zaznamenávanie a prezentovanie pred celou triedou počas fázy e), pri poskytovaní spätnej väzby. Pri monitorovaní práce v skupine pre nácvik ústneho prejavu v cudzom jazyku pre špeciálne účely si učiteľ okrem overenia, či všetci študenti porozumeli zadaniu, či komunikácia prebieha mimo materinského jazyka, či sa nevyskytujú chyby vo výslovnosti, v syntaxi a pod., zameria aj na monitorovanie použitia lexiky, ktorú študenti potrebujú v svojom odbore. Lexikálne minimum potrebné na nácvik ústneho prejavu pre potreby ESP sa takisto člení na slovnú zásobu pasívnu (receptívnu) a aktívnu (produktívnu). Choděra (2006) uvádza, že každé slovo aktívnej slovnej zásoby je zároveň slovom zásoby pasívnej, ale neplatí to naopak. Rozdiely medzi nimi sú aj v nácviku. Preto slová, určené pre produkciu musia byť výrazne aktivované. V tejto súvislosti má učiteľ pri nácviku ústneho prejavu pre potreby „ESP“ venovať špeciálnu pozornosť, či dochádza k aktivácii takejto lexiky.

Okrem toho, že učiteľ preberá rolu monitora, je aj zdrojom informácií a poskytuje pomoc na základe požiadaviek zo strany študentov. Počas monitorovania by mal byť

vyučujúci čo najdiskrétnejší, čo najmenej zasahovať do komunikácie študentov. Predpokladá sa, že študenti môžu robiť počas komunikácie veľa chýb, ale úlohou učiteľa je diskrétne si ich zaznamenať a urobiť ich analýzu po skončení aktivity. Pri práci v pároch sa môže stať, že v triede sa nachádza nepárny počet žiakov a učiteľ nahrádza chýbajúceho partnera, ale v takomto prípade vyučujúci nemá priestor na monitorovanie práce ostatných žiakov. Takémuto problému je lepšie sa vyhnúť pomocou reorganizácie skupín na trojice a dvojice.

## 6 Záver

Organizácia triedy do dvojíc a skupín predstavuje vhodnú organizačnú formu vyučovania anglického jazyka pre špeciálne účely (ESP), ak je doplnená príslušnou lexikou. Práca vo dvojici a v skupine zvyšuje podiel participácie študenta, nastoľuje uvoľnenú atmosféru, robí hodinu rôznorodejšou, učí študentov kooperácii, ale hlavne poskytuje možnosť študentom komunikovať v cudzom jazyku v súvislosti s odborom v ktorom pôsobia, alebo budú pôsobiť po skončení štúdia. Ak predpokladáme, že ak na osobnostnom rozvoji študenta a jeho spokojnosti so štúdiom sa podieľa aj jeho interakcia so študentmi, je potrebné, aby sa učiteľ niekedy vzdal role autority a ponechal študentom priestor na učenie sa od seba navzájom, pretože najlepším prostriedkom zblížovania ľudí a učenia sa je vzájomná komunikácia.

## Literatúra

BYRNE, D. 1990. *Techniques for Classroom Interaction*. Harlow : Longman, 1990, 107s. ISBN 0-582-74627-2.

CROSS, D. 1991. *Practical Handbook of Language Teaching*. London : Prentice Hall, 1991. 296 s. ISBN 0-13-380957-9.

CULLEN, R. 2002. Supportive Teacher Talk: the Importance of the F-move. In: *ELT Journal*, 2002, volume 56/2, s. 117-127.

- DOFF, A. 1992. *Teach English*. Cambridge : Cambridge University Press. 1992. 286 s. ISBN 0-521-34864-1.
- GOWER, R. – PHILIPS, D. – WALTERS, S. 1995. *Teaching Practice Handbook*. Oxford : Heinemann, 1995. 215 s. ISBN 0-435-24059-5.
- HAINES, S. 1995. For & Against Pairwork. In: *Modern English Teacher*, roč. 4, 1995, 4.1, s. 55-58. ISBN 0308/0587.
- CHODĚRA, R. 2006. Didaktika cizích jazyků jako aplikovaná lingvistika. In: *Cizí jazyky*, 2, 2005/2006. s. 46-50.
- RENNER, P. 1993. *The Art of Teaching Adults*. Vancouver : PFR Training Association Ltd., 1993. 215 s. ISBN 0-969-0465-9-6.

# SOCIOLOGICKÉ A LINGVISTICKÉ ASPEKTY RODOVO CITLIVÉHO JAZYKA V SLOVENČINE A V ANGLIČTINE

Alena Štulajterová

---

rodovo citlivý jazyk ↔ rodová socializácia ↔ rodové stereotypy ↔ generické maskulínium ↔  
rodovo korektné vyjadrovanie

---

## Summary

**Sociological and linguistic aspects of gender-sensitive language in English and in Slovak** – This contribution reports on sociological and linguistic aspects of gender-sensitive language in English and in Slovak. Gender stereotypes and their consequences in society, culture and language are presented as central theme. Furthermore, the article outlines quantitative and semantic analysis of expressions beginning with lexical morphemes „*man*“ and „*woman*“.

---

## Úvod

Problematika rodových stereotypov v sebe zahŕňa širokú škálu rôznorodých problémov od diskriminácie v prístupe k vzdelávaniu alebo uplatneniu a ohodnoteniu žien až po násilie na ženách. Základom nerovnosti žien v spoločnosti je vžitie podriaďovanie sa patriarchálnemu systému, ktorý je dôsledkom presvedčenia o rozdielnosti pohlaví chápaných ako nemenné atribúty ľudskej osobnosti. Naša spoločnosť je ešte stále usporiadaná podľa hierarchizovaného rodového systému, ktorý vytvára isté modely a stanovuje hranice pre konanie a správanie sa mužov a žien. Rod odvodený od nášho pohlavia sa ďalej kombinuje so sociálnou rolou, ktorá predstavuje očakávané prejavy správania sa jednotlivca s ohľadom na sociálnu pozíciu, ktorú zaujíma.

Tradičné delenie rol v spoločnosti následne ovplyvňuje delenie sfér, v ktorý sa obidve pohlavia realizujú na verejnú sféru pre mužov a súkromnú sféru pre ženy.

Rodová rola spolu so sociálnou vrstvou, vekom, rasou, dosiahnutým vzdelaním a etnickou príslušnosťou jedinca vytvára komplexný hierarchický systém našej sociálnej skutočnosti. Rodové roly sa procesom socializácie upevňujú, postupne sa stávajú súčasťou našej kultúry a identity, až sa nakoniec stabilizujú vo všetkých sférach nášho života – zakorenia sa myslení a správaní ľudí ako štandardné a jediné možné alternatívy, ktoré spoločnosť preferuje prostredníctvom svojich sociálnych a politických štruktúr, pôsobením tradícií a jazyka.

## **1 Rodová socializácia a rodové stereotypy v správaní**

Osvojenie si rodovej roly a vytváranie rodovej identity prebieha v rámci procesu socializácie. V tomto procese sa jednotlivec stáva mužom alebo ženou s príslušnými vlastnosťami, hodnotami, záujmami, vnímaním, spôsobom myslenia, konania, hovorenia a správania. Proces socializácie sa začína už v prenatálnom a ranom postnatálnom období a neskôr prebieha v duchu zaužívanej pohlavnej dichotómie a vychováva chlapcov a dievčatá pre dualistický život, ktorý prináša rozdielne pravidlá a roly pre ženy a mužov.

Takto sa vytvára hierarchia rol, nadradzuje sa mužský spôsob správania nad ženský. Naše deti sa rodia do prostredia, ktoré očakáva, že sa v budúcnosti budú správať istým spôsobom. Chlapci sa narodia do aktívneho sveta bádania a objavovania, v ktorom sa hrajú s hračkami podporujúcimi aktivitu a logické myslenie. V dynamických a akčných hrách sa učia testovať hranice, porušovať pravidlá a zvládať kritické situácie. Učia sa presadzovať vlastnú dominanciu vo verejnej sfére. Odmalička sú vedení k samostatnosti, kreativite, odvahe, dominancii, súťaživosti, dravosti. Vyžaduje sa od nich potláčať strach, plač, hanblivosť a pod. (Valdrová et al., 2004)

Na druhej strane dievčatá prichádzajú do pasívneho sveta plného plyšových hračiek a bábik. Pri hre sú vedené k starostlivosti o iných, čo ich učí uprednostňovať potreby druhých pred vlastnými potrebami a túžbami, pestuje sa v nich prispôbosivosť, poslušnosť, skromnosť a starostlivosť. Teda už v detskom veku majú hry, aktivity a činnosti, ktorým sú deti od narodenia vystavené za cieľ naučiť ich pravidlám príslušnej

rodovej roly, do ktorej podľa svojho pohlavia patria, pritom ide zvyčajne o nezámerné učenie. (Cviková – Juráňová, 2003)

Aj vo svete dospelých spoločnosť vypracovala nepísané pravidlá, podľa ktorých sa majú jednotlivé pohlavia správať. Ako už bolo vyššie uvedené, odlišné tradičné očakávania od mužov a žien spôsobujú napríklad oddelenie verejnej a súkromnej sféry života. Verejná sféra je spájaná predovšetkým s mužmi (predurčenými uplatniť sa vo svojej profesii, byť finančne ohodnotení a spoločensky uznávaní) a súkromná sféra je pripisovaná ženám (predurčeným stať sa biologickými matkami a seberealizovať sa v rodinnej sfére).

Rodová socializácia rodové stereotypy v správaní spôsobujú, že jednotlivci sa naučili pohybovať len v rámci svojej rodovej roly a aby si zachovali psychickú stabilitu, odmietajú alternatívne roly. Sú presvedčení, že odlišnosť mužskej a ženskej roly vyplýva z biologickej odlišnosti pohlaví a nie zo stáročného lipnutia na patriarchálnom systéme. Presvedčenie o potrebe rodových stereotypov nás núti prijať nerovnosť pohlaví ako legitímnu a jedinú správnu. (Kvapilová – Porubánová, 2003)

Naopak v rodovo spravodlivej spoločnosti je vyvážený a zdravý vzťah medzi ženami a mužmi, ktoré/ktorí sa spolu podieľajú na rozhodovaní, moci a na prístupe k príležitostiam. Takáto spoločnosť odstraňuje negatívne prejavy správania a patogénne javy vzniknuté nesprávnym vnímaním rodových rol. V dnešnom modernom svete nastáva posun v sociálnych rolách a spoločnosť sa ozdravuje. Súčasnosť umožnila, aby sa ženy mierne pomužštili a muži mierne poženštili. Ešte pred pár rokmi bolo takmer nemysliteľné, aby mohol byť muž pri pôrode svojho potomka, či aby bol na materskej dovolenke. A ženy sa popri svojom poslaní matky naplno venujú kariére či sebauplatneniu. Aj rovnaké vzdelanie je dnes úplnou samozrejmosťou. Zdravá spoločnosť môže fungovať len v prípade, keď sa vo všetkých inštitúciách prestanú využívať rodovo necitlivé praktiky, obidve pohlavia budú rovnomerne zastúpené v spoločnosti a politika bude presadzovať záujmy obidvoch rodov v rovnakej miere.

Jednou z možností ako sa dopracovať k rodovej rovnosti v spoločnosti je využívanie rodovo citlivej politiky a to prostredníctvom rodovo citlivého jazyka a uplatňovanie rodového hľadiska.



## 2 Rodovo citlivý jazyk

Spôsob akým používame jazyk prezrádza sociálne, politické, ekonomické, geografické, mocenské a rodové rozdiely v spoločnosti. Jazyk predstavuje kultúrny výtvor, cez ktorý sa potvrdzujú a reprodukovujú tradičné rodové roly a mužská dominancia. Slúži skupinám, ktoré sú práve pri moci na vytváranie vzťahov, vplyvu a ovládanie spoločnosti. Prostredníctvom jazyka sa vytvára rodová hierarchia. Ženám je jazykom nepriamo sprostredkovaná ich pozícia nerovnocennej partnerky. Rodovo citlivý/necitlivý jazyk je podľa Valdovej (2005) určovaný spôsobom akým sú osoby oslovované, použitými výrazovými prostriedkami a rodovými rituálmi a postupmi v konverzácii žien a mužov.

Jedným z najčastejších prípadov rodovo necitlivého jazyka je uplatňovanie generického maskulína. Ide o mužský jazykový tvar používaný na oslovovanie, titulovanie označovanie osôb, pod ktorým sú údajne zahrnutí/zahrnuté aj muži aj ženy podľa profesií, funkcií a vzťahov. V tradičnom ponímaní je zaužívané tvrdenie, že generické maskulínium dostatočne zastupuje aj ženy, a tak boli nazývané mužskými tvarmi (napr. *teacher* – učiteľ, učiteľka, *doctor* – lekár, lekárka, *nurse* – ošetrovateľ, ošetrovateľka, *neighbour* – sused, susedka, *shop assistant* – predavač, predavačka, *lawyer* – právnik, právnička). Pod vplyvom rodových stereotypov si v prípadoch *teacher*, *shop assistant*, *nurse* spravidla predstavíme ženu, v prípade *doctor*, *lawyer* zasa muža, nakoľko má daná profesia vyjadrená maskulínom vyššiu spoločenskú prestíž.

Vynechávaním žien z jazyka však dochádza k zneviditeľňovaniu a znevýhodňovaniu žien v spoločnosti, čo má ďalekosiahle následky pre ženskú časť populácie na trhu práce a spôsobuje predsudky voči ľuďom v netradičných povolaniach. Obľúbený argument, že maskulínium je ekonomickejšie, by mal ustúpiť požiadavkám spravodlivého zohľadňovania a zviditeľňovania žien v jazyku.

K preferovaniu generického maskulína nemalou mierou prispievajú aj médiá. V dennej tlači sa dozvedáme o zvyšovaní počtu prijatých *studentov* na vysoké školy, o uplatnení *absolventov* našich vysokých škôl, o redukovaní počtu lôžok pre *pacientov* v našich nemocniciach, či o vyrozumení *uchádzačov* o pracovné miesta. Vo vedomí čitateľskej alebo poslucháčskej obce pritom málokedy zarezonuje otázka absencie

tvarov študentka, absolventka, pacientka alebo uchádzačka. Ide o dlhodobé zakorenené stereotypy vo vyjadrovaní v ústnom ako aj písomnom styku, preto použitie tvarov generického maskulina vnímame ako niečo samozrejmé.

S podobnými prípadmi sa stretávame denne v pedagogickom procese. V príprave budúcich učiteľov cudzích jazykov má svoje nezastupiteľné miesto preklad. Študenti výrazy *politician, manager, director, scientist* prekladajú ako politik, manažér, riaditeľ, vedec, v minimálnej miere sú zastúpené tvary politička, manažérka, riaditeľka, vedkyňa.

Rodovo necitlivý jazyk zachytáva rodové stereotypy. Valdová (2005, s. 59) tvrdí, že necitlivý jazyk používa ustálené slovné spojenia a slovné charakteristiky, ktoré sú založené na rozdielnosti pohlaví. Jazyk v sebe zachytil zjednodušené, ostro polarizované videnie ženského a mužského sveta na nežné/slabé pohlavie, ktoré stojí v kontraste k silnému pohlaviu. Jazyk v sebe obsahuje klišé, ktorým udržuje v spoločnosti rodové stereotypy: žena je nežná, citlivá, krásna, skromná, obetavá, matka; muž je dynamický, racionálny, rozhodný, živiteľ rodiny, objaviteľ, vodca.

Rodovo necitlivý jazyk používa slovné spojenia, ktoré navádzajú na tradičné rodové roly a stereotypy: *živiteľ rodiny, strážkyňa rodinného krbu*, využívajú sa slovné spojenia, ktoré zosmiešňujú opačné pohlavie: *chovať sa ako baba, za všetkým hľadať ženu, ženy nevedia čo chcú, všetko komplikujú a pod.* V anglicky hovoriacich krajinách, v ktorých má preferencia rodovo citlivého jazyka viac stúpcov zo strany sociológov, kulturológov a lingvistov sú v súčasnosti tendencie používať pri oslovení dámy namiesto zaužívaných oslovení *Miss, Mrs.* alternatívne oslovenie *Ms.*

Podobne aj konverzácia mužov a žien je ovplyvnená rodovými stereotypmi. V tradičnom ponímaní majú ženy počas rozhovoru pôsobiť žensky. Počas prehovoru vystupujú skromnejšie, menej sebavedome, rozprávajú tichšie s vyššie položeným hlasom a nepribojne – nepresadzujú svoje názory. Stereotypne sa predpokladá, že žena má pri konverzácii počúvať, vysielat' neverbálne signály o pozornosť a má sa usmievať. Na druhej strane muži hovoria nahlas s nižšie položeným hlasom a dlhšie, nedajú sa prerušiť a častejšie skáču druhým do reči, zo ženského úsmevu a prikyvovania si vyvodzujú pocit dôležitosti a zvyšujú si sebavedomie. V konverzácii

žien je vo väčšej miere zastúpená emotívnosť a hyperbola, pričom v konverzácii mužov sa spravidla vyjadruje vecne, bez zveličenia, či prikreslenia skutočnosti.

Odišná je aj schopnosť mužov premýšľať strategicky a takticky, v širších súvislostiach, vedieť predvídať z poznaného, ako aj schopnosť triezveho úsudku, jednoduchých záverov aj v emočne náročných situáciách. Treba však poznamenať, že všetko to, čo tu uvádzame, platí vo veľkej všeobecnosti. Sú ženy nadané, s logickým myslením, vynikajúcimi analyticko-syntetickými schopnosťami a sú muži, ktorí takýmito schopnosťami nedisponujú.

### 3 Rodovo necitlivý jazyk na príklade výrazov s lexikálnymi morfémi man...../ woman..... v iniciálnej pozícii

Pri výskume rodovo necitlivého jazyka v angličtine sme sa zamerali na kvantitatívnu a sémantickú analýzu výrazov začínajúcich na lexikálnu morfému „man“ a „woman“. Z kvantitatívneho hľadiska sme analyzovali 64 výrazov s lexikálnou morfému „man“ v iniciálnej pozícii oproti 20 výrazom s lexikálnou morfému „woman“ v iniciálnej pozícii. Už v samotnom kvantitatívnom zastúpení sa prejavuje dominancia mužského pohlavia v pomere 3 : 1. Analyzované výrazy sme rozdelili do nasledujúcich skupín:

**Tabuľka 1 Lexikálna morféma „man“ .... vo význame muž, mužské pohlavie**

<b>manwise</b>	ako muž, mužne	<b>mannishness</b>	mužskosť
<b>man-at-arms</b>	ozbrojenec, vojak	<b>man-pack</b>	výstroj pre 1 muža
<b>man-boy</b>	nedospelý muž, chlapec	<b>manpower</b>	pracovná sila 1 muža
<b>man-child</b>	dieťa mužského pohlavia	<b>manservant</b>	sluha (muž)
<b>man Friday</b>	verný sluha	<b>manshift</b>	práca 1 muža za smenu
<b>manhood</b>	mužný vek, muži	<b>man-size</b>	dosť veľký, vhodný pre muža
<b>man jack</b>	muž ako jednotlivec	<b>man-day</b>	pracovný deň práce 1 muža
<b>mankind</b>	mužské pokolenie/pohlavie	<b>man-hour</b>	prac. hodina práce 1 muža
<b>manlike</b>	mužský	<b>man-year</b>	výkon na muža za rok
<b>man midwife</b>	pôrodník	<b>manway</b>	(úzky) prechod pre 1 muža

Z celkového počtu 64 majú viac ako tretinové zastúpenie výrazy s významom muž, mužný, mužský, mužského rodu. Nakoľko ide o polysémantické výrazy, niektoré z nich (*mankind*, *manpower* a pod.) majú uplatnenie aj vo význame ľudský, ľudstvo, človek a pod. Ide o prípady ponímania ľudského rodu, ktorého základné charakteristiky sa nápadne zhodujú s charakteristikami typickými pre mužské pohlavie. Vo všeobecnosti je mužské považované za všeobecne ľudské. Človek predstavujúci to ľudské (univerzálne má právo na to, aby disponoval mocou. Takéto chápanie má veľmi blízko k tomu, aby sa nerovné (hierarchické) postavenie vzťahov medzi pohlaviami legitimizovalo, čím by mužské prirodzene zostalo nadradené ženskému. Dôkazom toho sú výrazy uvedené v Tabuľke 2.

**Tabuľka 2 Lexikálna morféma „man“..... vo význame ľudstvo, ľudský, človek**

<b>man-milliner</b>	človek zaoberajúci sa maličkosťami	<b>manned</b>	obsadený ľudskou posádkou
<b>manhunt</b>	hon na človeka	<b>manhunter</b>	lovec ľudí
<b>manpower</b>	ľudská sila	<b>mankind</b>	ľudstvo
<b>man-eater</b>	ľudožrút	<b>manlike</b>	podobný človeku
<b>man-ape</b>	ľudoop	<b>man-made</b>	vyrobený človekom
<b>manhandle</b>	dopraviť ľudskou silou	<b>man-trap</b>	nastaviť pascu na ľudí
<b>man-hater</b>	nepriateľ ľudí, mizantrop	<b>manward</b>	zameraný na človeka

Okrem významov muž, mužský, mužského rodu sme v analyzovanom súbore výrazov s lexikálnou morfému „man“ v iniciálnej pozícii zaznamenali 9 výrazov s významom mužný, statočný, rozhodný, odvážny. Ide o atribúty, ktoré sa spravidla pripisujú mužom, v tradičnom ponímaní sú pre mužov charakteristické.

**Tabuľka 3 Lexikálna morféma „man“..... vo význame mužný, silný, odvážny, typicky mužský a pod.**

<b>manfulness</b>	mužnosť, statočnosť, rozhodnosť	<b>manhood</b>	mužnosť, odvaha
<b>manlike</b>	mužný	<b>manliness</b>	mužnosť, statočnosť, srdnatosť
<b>manly</b>	mužný, odvážny, statočný	<b>mannish</b>	charakteristický pre muža
<b>man-to-man</b>	priamy, otvorený		

Analyzovaný korpus lexikálnych jednotiek vykazoval menšinové zastúpenie výrazov s lexikálnou morférou „man“ v iniciálnej pozícii, ktorých význam bol hanlivý, resp. negatívny poukazujúci na hrubosť, násilnosť a brutalitu. (6 prípadov):

**Tabuľka 4 Lexikálna morféma „man“..... s negatívnym, resp. hanlivým významom**

<b>manhandle</b>	hrubo zachádzať, týrať, brutálne sa chovať	<b>manhunt</b>	honba za zločincom
<b>man-killer</b>	zabijak, vrah	<b>manslayer</b>	zabijak, vrah
<b>manikin</b>	hanl. mužíček, škriatok,	<b>manslaughter</b>	zabitie, zabiť

Len minimálne zastúpenie (4 príklady) mali v analyzovanom korpuse výrazy, ktoré sa v jazyku dajú rovnocenne uplatniť pre obidve pohlavia a výrazy, ktoré sa vzťahujú výlučne na ženské pohlavie (4 príklady):

**Tabuľka 5 Lexikálna morféma „man“... vo význame muž aj žena**

<b>man-crazy</b>	posadnutý/posadnutá mužom	<b>man-starved</b>	hladne túžiaci/túžiaca po mužovi
<b>man-mad</b>	posadnutý/posadnutá mužom	<b>mannequin</b>	manekýn/manekýnka

**Tabuľka 6 Lexikálna morféma „man“..... vo význame žena, súvisiaci so ženou**

<b>man-eater</b>	žena posadnutá mužmi, nymfomanka	<b>manly</b>	žena pripomínajúca muža so ženskými rysmi, vlastnosťami
<b>mannish</b>	mužatka	<b>man-tailored</b>	dámsky odev s mužským strihom

Pre komparáciu sme zozbierali korpus výrazov, ktoré mali v iniciálnej pozícii lexikálnu morfému „woman“. Zaujímavým zistením je, že z celkového počtu 20 prípadov vykazovalo 50 % význam žena, ženský, ženského rodu a 50 % výrazov vykazovalo význam muž, typický pre muža, mužské pohlavie. Porovnajte Tabuľky 7 a 8:

**Tabuľka 7 Lexikálna morféma „woman“... vo význame žena, ženského pohlavia**

womanfolk	všetky ženy	womankind	ženské pohlavie
womanfully	žensky	womanliness	ženskosť
womanhood	ženstvo	womanpower	ženská pracovná sila
Womanish	ženská/-ý/é	womanly	ženská/-ý/-é, skromná
womanishness	ženskosť	womanlike	ženská/-ý/-é

**Tabuľka 8 Lexikálna morféma „woman“... vo význame muž, mužského pohlavia**

womanizer	sukničkář	womanize	behať za ženami
woman-chaser	sukničkář	womanlike	zženštilosť
woman-hater	nepriateľ žien	womanless	žijúci bez ženy
womanish	zženštilý, slabý	woman-chasing	sukničkářstvo
womanishness	zženštilosť	woman-hunter	lovec žien

Prezentovaný korpus jazykového materiálu poukazuje na silnú dominanciu mužského elementu z hľadiska kvantitatívneho i kvalitatívneho. Ako už bolo vyššie spomenuté kvantitatívny pomer lexikálnych jednotiek „man“: „woman“ je 3 : 1. Navyše, ak pri výrazoch s lexikálnou morférou „man“ v iniciálnej pozícii je pomer mužských významov k ženským 5 : 1, výrazy s lexikálnou morférou „woman“ v iniciálnej pozícii vykazujú pomer mužských a ženských významov 1 : 1.

Ak chceme perspektívne dospieť k rodovo korektnému vyjadrovaniu, mali by sme používať jazyk, ktorý nezosmiešňuje a nediskriminuje nikoho z hľadiska pohlavia a kladie dôraz aj na etnickú, náboženskú a rasovú rovnosť. Vyhýba sa využívaniu generického maskulína pri oslovovaní, titulovaní a označovaní. Nepoužíva slovné spojenia, ktoré navádzajú na tradičné rodové roly a stereotypy a nevyužívajú slovné spojenia, ktoré zosmiešňujú opačné pohlavie: *ženská logika*, *žena za volantom*, *žena – blondýnka*. Lebo jazyk je jedným z nástrojov formujúcim našu spoločnosť, preto je nevyhnutné, aby bol demokratický a rodovo spravodlivý.

## Literatúra

CVIKOVÁ, J. – JURÁŇOVÁ, J. 2003. *Ružový a modrý svet. Rodové stereotypy a ich dôsledky*. Bratislava: Aspekt, 2003. 290 s. ISBN 808914025.

HAIS, K. – HODEK, B. 1997. *Velký anglicko-český slovník*. Praha: Academia, 1997. ISBN 80-85927-35-7.

KVAPILOVÁ, E. – PORUBANOVÁ, S. 2003. *Rodová rovnosť: prečo ju potrebujeme?* Bratislava: Stredisko pre štúdium práce a rodiny, 2003. 127 s. ISBN 8089048102.

VALDROVÁ, J. et al. 2004. *Příručka pro posuzování genderové korektnosti učebnic*. Praha, 2004. Dostupné na:

[http://www.eamos.cz/amos/kat\\_ger/externi/Methodicky\\_material.doc](http://www.eamos.cz/amos/kat_ger/externi/Methodicky_material.doc).

VALDROVÁ, J. 2005 Gender a jazyk. In: *Gender ve škole. Příručka pro vyučující předmětu občanská nauka na základních a středních školách*. Praha: Otevřená společnost, 2005. ISBN 80-903331-2-5.

# EVA HOFFMANOVÁ – predstaviteľka druhej generácie spisovateľov po holokauste

Ivan Zelenka

---

Eva Hoffmanová ↔ holokaust ↔ druhá generácia spisovateľov po holokauste ↔ shoah

---

## Summary

The article entitled *Eva Hoffman – a Representative of the Second Generation Holocaust Writers* deals with Polish-born, Harvard-schooled Eva Hoffman, one of the major authors of the Second Generation Holocaust Writers. As a child of survivors, she finds her life shaped by the moral, psychological, and historical implications of second-generation experience. This is a demanding process that is in Hoffman's view a terrible burden of its own. The author's main concern with the topic starts with the publication of her two non-fiction books. *Shtetl: The Life and Death of a Small Town and the World of Polish Jews* and *After Such Knowledge: Memory, History, and the Legacy of the Holocaust*. In the latter book she describes her gradual recognition of pervasive sensations in her life connected with the Holocaust and examines the effects of the traumatic past on its inheritors, and the second generation's responsibilities to its received memories.

---

S označením *druhá generácia spisovateľov po holokauste* sa čitateľská verejnosť stretáva v americkej literatúre až na začiatku osemdesiatych rokov minulého storočia, v čase, keď sa na literárnej scéne začína objavovať nová generácia autorov osudovo spojená s touto tragickou udalosťou. Svojou tvorbou predkladajú svedectvo o psychologickom jave, ktorý bol do tej doby verejnosti neznámy: ako sa utrpenie z vojnových tráum prenáša na generáciu, ktorá vojnu nezažila.

Vo svojom príspevku približujeme život a tvorbu Evy Hoffmanovej, jej hľadanie identity a prezentovanie donedávna neznámeho problému druhej generácie



spisovateľov po holokauste. Meno autorky je slovenskému čitateľovi zatiaľ málo známe, avšak v anglofónnom svete ju v roku 1989 preslávila kniha memoárov *Lost in Translation: A Life in a New Language*, ktorá bola preložená do niekoľkých jazykov.

## O autorke

Eva Hoffmanová sa narodila v roku 1945 v Krakove v židovskej rodine Borisa a Márie Wydrovcov. Obaja rodičia pochádzali z mestečka Zalosce pri Lvove. Toto územie obývané Poliakmi bolo po ukončení druhej svetovej vojny pričlenené k bývalému Sovietskemu zväzu. V Zalosci sa obom rodičom podarilo uniknúť pred holokaustom a hneď po vojne sa rozhodli presťahovať do Krakova. Eva sa narodila dva mesiace po skončení vojny. Jej sestra Alina prišla na svet o štyri roky neskôr. Evine detstvo v Krakove, ku ktorému sa často vo svojej tvorbe vracia, bolo šťastné. Avšak antisemitské nálady v Poľsku, podporované vládou, donútili manželov Wydrovcov v roku 1959 emigrovať so svojimi deťmi do Kanady. Obaja rodičia vycítili, že Európa, a hlavne jej východná časť, nebude pre nich predstavovať slobodný svet. V apríli 1959 opúšťa zaoceánsky parník Batory poľský prístav Gdyniu a na jeho palube je i rodina Wydrovcov. Staršia dcéra Eva má 13 rokov a z Poľska odísť nechce. Trpkú skúsenosť zachytáva vo svojich memoároch slovami: „Mám trinásť rokov a emigrujeme. Je to predstava zničujúcej nemeniteľnej konečnej platnosti, takže pre mňa by to mohlo znamenať aj koniec sveta.“<sup>1</sup>

Prvou zastávkou rodiny na americkom kontinente bol kanadský Vancouver. O štyri roky študuje Eva Hoffmanová na Riceovej univerzite v americkom štáte Texas. V rokoch 1967 – 68 študuje hudbu na univerzite v Yale. Odtiaľ odchádza na Harvard, kde získava doktorát z literatúry. Názov dizertačnej práce: *Grotesknosť v modernej fikcii*. V roku 1971 sa vydá za spolužiaka Barryho Hoffmana. Manželstvo však nie je šťastné a končí rozvodom roku 1976. Neskôr Hoffmanová vyučuje na univerzite v Hampshire a na Tuftsovej univerzite (1976 – 77). Tu padne jej rozhodnutie stať sa new yorkskou intelektuálkou, ktorému dá prednosť pred akademickou kariérou. V New Yorku

---

<sup>1</sup> „I am thirteen years old, and we are emigrating. It's a notion of such crushing, definitive finality that to me it might as well mean the end of the world.“ (Lost in Translation, s. 3.)

pracuje pre New York Times a neskôršie sa dostane do redakcie časopisu New York Book Review, v ktorom pôsobí až do roku 1990.

Po roku 1990 pôsobí ako nezávislá spisovateľka na Východoanglickej univerzite v Norwichi a od roku 1994 na Kalifornskej univerzite v Berkley. V súčasnosti žije vo Veľkej Británii v londýnskej štvrti Hampstead a má dvojročnú profesorskú zmluvu s Inštitútom technológie v Masschusetts, kde vyučuje literatúru.

Hoffmanová upútala pozornosť v roku 1989 svojou prvotinou pod názvom *Lost in Translation: A Life in a New Language* (Stratená v preklade: Život v novom jazyku). Toto pozoruhodné dielo je nielen knihou spomienok na autorkin život počas obdobia dospievania v dvoch rozdielnych kultúrach, ale aj analýzou problému bilingválnosti.

Po úspešnej prvotine nasleduje v roku 1993 kniha rozhovorov, poznatkov a skúseností z cesty po krajinách bývalého východného bloku nazvaná *Exit into History* (Návrat do histórie). V roku 1997 vychádza kniha *Shtetl: The Life and Death of a Small Town and the World of Polish Jews* (Život a smrť malého mesta a svet poľských Židov). Hoffmanovej jediným psychologickým románom je *The Secret* (Tajomstvo, 2001). Zatiaľ posledným dielom je *After Such Knowledge: Memory, History, and the Aftermath of the Holocaust* (Po takej skúsenosti: Pamäť, dejiny a dopad holokaustu) z roku 2004, týkajúce sa výlučne holokaustu.

Hoffmanovej literárne dielo bolo ocenené prestížnymi cenami *Academy of American Arts and Letters Jean Stein Award* a v roku 1992 *Guggenheim and Whiting Award*.

## **Holokaust a druhá generácia**

Na existenciu *druhej generácie* upozorňuje v roku 1979 americká spisovateľka českého pôvodu Helena Epsteinová svojou knihou *Children of the Holocaust: Conversations with Sons and Daughters of Survivors* (Deti holokaustu: Rozhovory so synmi a dcérami tých, ktorí ho prežili). Ide o dielo zobrazujúce problémy ľudí, ktorých rodičia prešli koncentračnými tábormi. O niekoľko rokov neskôr sa k Epsteinovej

pridáva Eva Hoffmanová. Obidve spisovateľky sú dcérami rodičov, ktorí holokaust buď prežili, alebo sa im podarilo pred ním uniknúť.

Hoci povojnové režimy sľubovali pokrok a slobodu v demokratickom svete, je zvláštne, že holokaust sa stáva spoločenskou témou v médiách a v literatúre až po uplynutí niekoľkých desiatok rokov od vojny. Rovnako sa k tejto problematike vyjadruje aj Eva Hoffmanová: „Šesťdesiat rokov potom, čo došlo k holokaustu, sa naše zúčtovanie s touto presne definovanou udalosťou ešte zďaleka neskončilo. V skutočnosti sa zdá, že čím sa nám táto obrovská katastrofa časom vzdďaľuje, tým sa ňou viac zaoberáme.“<sup>2</sup>

Všetky ľudské zločiny vrátane tých najväčších zanechávajú stopy na ľudskosti a na ľudskej psychike, vo vedomí, ale aj podvedomí účastníkov určitej tragédie. Predstaviť si holokaust je pre povojnovú generáciu takmer nemožné. Nikto z nej si vlastne nedokáže predstaviť všetky hrôzy, ktoré sa v tom čase udiali.

Maďarský spisovateľ, nositeľ Nobelovej ceny, Imre Kertész, ktorý sám prešiel koncentračným táborom, sa o ňom zmieňuje nasledovne: „S holokaustom sa od prvého okamihu, keď sa ešte zďaleka neotváral pred svetom, ale sa skrytý v bezmenných hĺbinách odohrával zo dňa na deň a bol len tajomstvom zúčastnených, obetí a katanov... spájala akási hrozná úzkosť – úzkosť zo zabudnutia.“<sup>3</sup> O holokauste sa okolitý svet dozvedá až s istým časovým posunom priamo od obetí, ktoré ho prežili, alebo z pozostalých písomností. Pod pojmom holokaust sa nevybavujú priame udalosti, ale nespočetné príbehy, romány, alebo poézia, fotografie, dokumentárne a hrané filmy. Niektorí si spomínajú na dlhé rozprávania ľudí, ktorí tieto udalosti prežili.

Nová generácia spisovateľov a umelcov obdobia po holokauste sa ani nesnaží zachytiť udalosti, ktoré bezprostredne nezažili, ale zobrazuje ich vlastným spôsobom, ktorý Hoffmanová pomenúva pojmom *hyper-mediated experiences of memory* (hyper-sprostredkované skúsenosti pamäti) a túto špecifickú generáciu označuje ako

---

<sup>2</sup> „Sixty years after the Holocaust took place, our reckoning with this defining event is far from over. Indeed, as this immense catastrophe recedes from us in time, our preoccupation with it seems only to increase.“ *After Such Knowledge*, s. IX). (Prel. I. Z.)

<sup>3</sup> I. Kertész: *Vyhnaný jazyk*, s. 44

„bezprostredne nasledujúcu generáciu, v ktorej sa odovzdané, prenesené poznanie (skúsenosť) udalostí pretvorí na históriu alebo mýtus.“<sup>4</sup>

Podľa Hoffmanovej sú texty druhej generácie často textami o skúsenostiach, zdôrazňujúcich neistotu pamäti a ťažkosti s poznávaním minulosti. Pre autorku mlčanie rodičov a utajovanie skutočností vytvára bariéru a práve táto jej bráni preniknúť hlbšie do problematiky. V rodinách, v ktorých sa holokaust tabuizoval, ho druhá generácia už vníma špecifickým spôsobom. Ich deti s časovým odstupom chápu, že vzhľadom na nesmierne ponižovanie a utrpenie počas tohto obdobia sa ich rodičia rozhodli nepripomínať si ho a radšej sa naň snažia zabudnúť.

Autorka sa samotnej téme holokaustu začína venovať až v neskoršej tvorbe, i keď tento fenomén okrajovo spomína vo svojich memoároch *Lost in Translation* (1989). Viac pozornosti mu venuje v knihe *Shtetl* (1997) s podtitulom *Život a smrť malého mesta a svet poľských Židov*. K napísaniu knihy ju inšpiroval dokumentárny film s rovnomeným názvom od poľského režiséra Mariana Marzynského v roku 1996. Film zachytáva mladého historika Zbigniewa Romaniuka snažiaceho sa uchovať dejiny židovskej komunity vo východopoľskom mestečku Brańsk. Približuje Romaniukove rozhovory s americkým občanom Nathanom Kaplanom z Chicaga, ktorého matka pochádzala z Brańska. Režisér tohto dokumentárneho filmu neskôr poskytnúť Hoffmanovej cenné písomné zdroje a odporúča jej, aby sa obrátila na osoby, ktoré by jej mohli poskytnúť dôveryhodné informácie. Autorkinou ambíciou bolo dosiahnutie dvoch cieľov: 1. naďalej pokračovať vo výskume týkajúcom sa minulosti Brańska, ktorý sa nachádza neďaleko rodiska jej rodičov, 2. ako vyplýva z podtitulu, priblížiť svet poľských Židov viac-menej populárnym spôsobom, t. j. ako dlhodobú púť ľudu Izraela slovanským a kresťanským Poľskom. Práve v Poľsku chápanom inak ako dnes, približne s hranicami aké malo v 18. storočí, žila väčšina Židov a prekvitala židovská kultúra, na čo poukazuje aj samotná autorka.

Bez povšimnutia nezostanú ani autorkine názory na Poliakov, ktorých akoby sa miestami snažila zbaviť viny, ktorá sa im pripisuje. Autorka tvrdí, že jej vzťah k holokaustu je komplexnejší. Veľkú pozornosť venuje poľsko-židovským a ukrajinsko-

---

<sup>4</sup> „the hinge generation in which received, transferred knowledge of events is transmuted into history, or into myth.“ (After such Knowledge, s. XV). (Prel. I. Z.)

židovským vzťahom. Jej postoj v tomto ohľade je nejednoznačný a je aj hlavným dôvodom pre podrobné štúdium tejto problematiky. Je potrebné poznamenať, že Hoffmanovej rodičia neboli praktizujúcimi Židmi. Jediný sviatok, ktorý slávil, bol Yom Kippur. Autorka si spomína na návštevy krakovskej synagógy plnej trúčliacich po obetiach *shoah*. Doma sa jej rodičia iba stručne zmieňujú o svojich skúsenostiach s holokaustom, ale zvyčajne ich obchádzajú mlčaním, ako to bolo v prípade väčšiny ľudí, ktorí ho prežili. Takýmto spôsobom sa snažili zabudnúť na obdobie veľkého ponižovania a utrpenia. Bolestivým odhalením pre Hoffmanovú je zistenie, že otcovu sestru, ktorá odišla transportom do koncentračného tábora, udal Žid. Z jej blízkych príbuzných nikto holokaust neprežil. Nezostali po nich žiadne rodinné písomnosti a ich známych katastrofa rozohnala po celom svete, pričom každý z nich sa musel vyrovať so *shoah* individuálne.

### **Bolestivé pátranie po neznámej minulosti**

Prelom v tvorbe Evy Hoffmanovej nastáva v roku 2004, keď vydáva svoju v poradí piatu knihu pod názvom *After Such Knowledge: Memory, History, and Aftermath of the Holocaust (Po takom poznaní: Pamät', dejiny a dopad holokaustu)*. Čitateľovi v nej predkladá súbor úvah o udalostiach holokaustu – najstrašnejšej kapitole dejín dvadsiateho storočia. Napísaniu knihy predchádza dôležité rozhodnutie. Rok po publikovaní knihy *Shtetl* Hoffmanová spolu so sestrou Alinou navštívia dedinu Zalosce – rodisko svojich rodičov, ktorá sa nachádza neďaleko mestečka Braňsk. Viedie ich k tomu pocit povinnosti k už nežijúcim rodičom i počas holokaustu zavraždeným členom rodiny. Je všeobecne známym faktom, že vo väčšine rodín, ktoré táto tragédia zasiahla, existujú rozdielne verzie rodinnej histórie. Podania sa často líšia v závislosti od veľkosti rodiny. Taliansky spisovateľ Primo Levi, ktorý prešiel koncentračným táborom v Osvienčime, to vystihol nasledovne: „Vzpomínky, ktoré v nás pretrvávajú, nejsou vyryté do kamene. Mají nejen sklon lety se smazávat, ale často se mění, nebo se dokonce rozrůstají, berou na sebe cizí obrysy. Soudci to dobře vědí: skoro nikdy se nestane, aby dva očití svědci vylíčili tutěž událost stejným způsobem a stejnými slovy,

i když jde o událost nedávnou a žádný z nich nemá osobní zájem na jejím zkruslení.“<sup>5</sup>  
V případě rodiny Wydrovej bolo ťažko zostaviť čo i len jednu verziu rodinného príbehu.

Pre názov knihy si autorka zvolila slová z básne *Gerontion* od amerického modernistu T. S. Eliota „After such knowledge, what forgiveness?“ (Po takej skúsenosti, aké odpúšťanie?). Napriek skutočnosti, že báseň obsahuje zdanlivo antisemitský podtón, tieto slová sa jej zdajú výstižné práve pre túto tematiku a podľa samotnej autorky: „...možno práve zahrnutie rušivých antisemitských a iných škodlivých prvkov do ináč nádherného majstrovského diela je časťou skúsenosti, s ktorou musíme polemizovať.“<sup>6</sup>

Hoffmanová píše ako dieťa rodičov, ktorým sa podarilo pred holokaustom uniknúť a prežiť v nedôstojných, neľudských podmienkach. Už po vydaní knihy, *Shtetl* sa autorka ešte viac zameriava na svoj židovský pôvod. Vedie ju k tomu smrť oboch rodičov. Autorka si uvedomuje, že práve ona sa stáva dôležitým nositeľom informácií o tragických udalostiach. Za prvú generáciu holokaustu označuje ľudí, ktorí pre svoju rasu a politické presvedčenie boli poslaní do táborov a ktorí ho prežili. Existujú aj tí, ktorým sa podarilo uniknúť hrôzám koncentračných táborov zásluhou domáceho nežidovského obyvateľstva. Do tejto kategórie patria aj obaja Hoffmanovej rodičia.

Knihá *After such Knowledge* pozostáva zo siedmich autorkiných úvah o osudoch druhej generácie detí, ktorých rodičia prežili holokaust. Spája v nich svoj osobný príbeh so získanými poznatkami z oblasti psychoanalýzy, sociológie a literárnej kritiky. Zamýšľa sa nad rolou emigrácie a národnej identity druhej generácie pri vytváraní ich životných príbehov. Ako Hoffmanová uvádza v úvode, jej publikácia nie je sociologickou štúdiou a ani dielom odborného bádania.

Hoffmanová si všíma zaujímavý jav u detí tých, ktorí prežili holokaust. Tieto akoby si intuitívne pamätali niečo, čo vôbec nezažili. Autorka sa zamýšľa nad osudmi svojej generácie a cíti potrebu „...vydolovať príbeh našej generácie spod ťarchy a tieňa.“<sup>7</sup>

---

<sup>5</sup> Levi, Primo. 1989. Potopení a zachránění, s. 19.

<sup>6</sup> „it may be that the inclusion of disturbing anti-Semitic, or other prejudicial elements in an otherwise beautiful and masterly work is part of the knowledge with which we have to contend.“ (After such Knowledge, s. XIV-XV). Prel. I. Z)

<sup>7</sup> „to excavate our generational story from under its weight and shadow.“ (After such Knowledge, s. XI).(Prel. I. Z.)



V jednotlivých častiach knihy pozorne sleduje, ako sa so spomienkami na holokaust vyrovnávajú tí, ktorí ho prežili, ich deti a krajiny ako je Poľsko. Keď hovorí o tých, ktorí ho prežili a o ich deťoch, sústreďuje sa na to, aby poukázala na rozmanitosť odpovedí jednotlivcov. Dochádza k záveru, že neexistuje typický príbeh holokaustu. Niektorí rodičia otrásení udalosťami nedokázali zozbierať sily, aby to vysvetlili svojim deťom. Našli sa však aj prípady, keď rodičia boli posadnutí spomienkami na minulosť, a želali si, aby ich deti ochraňovali túto pamiatku. Do vlastných detí často vkladali svoje nádeje a ambície zmarené vojnou. O tom svedčí aj skutočnosť, že deti holokaustu sú pod značným psychickým tlakom a sú neustále nútené porovnávať sa s rodičmi. K rodičom sa správajú zdvorilo a úzkostlivo dbajú, aby im nespôsobili ďalšie utrpenie, ktorého už oni zažili dosť. Súčasne však potláčajú všetky svoje negatívne emócie. Potláčané city a nezodpovedané otázky spôsobujú ujmu na psychike a duševnej rovnováhe.

O existencii psychických následkov holokaustu a o ich prenášaní na druhú generáciu sa dlhú dobu mlčalo. Príčinou ignorovania židovských aspektov a hlbších psychologických súvislostí vojnových tráum bol podľa autorky pretrvávajúci antisemitizmus. Psychológovia a psychiatri sa tomuto problému začínajú vážne venovať až v 70. a 80. rokoch minulého storočia. V tom čase deti tých, ktorých rodičia prežili holokaust, už dosahovali stredný vek a ich život bol poznačený problémami. Vzťah tých, ktorí sa mu vyhli, sa tiež zmenil. Ako uvádza Hoffmanová, spočiatku ľudia nechápali také množstvo obetí a nebolo im ani jasné, že väčšinu z nich tvorili Židia.

V určitom zmysle sa stal holokaust pre Európu veľkou lekciami. Väčšina ľudí si uvedomila, že budúcnosť Európy je potrebné vytvárať tak, aby sa taká tragédia už nikdy nezopakovala. Napriek tomu, podľa Hoffmanovej, otázka Židov v Európe ešte stále vyvoláva rozdielne emócie. Jej rodné Poľsko je pre ňu priestorom, kde sú silné emócie a kde sa stretla s množstvom negatívnych, ale aj pozitívnych reakcií. Na jednej strane je to akási dôležitosť Židov a na druhej strane podráždenosť ľudí z ich prítomnosti.

V časti publikácie nazvanej *From Memory to the Past* (Od pamäti do minulosti) sa Hoffmanová vracia do rodiska svojich rodičov. Stretáva sa tam a hovorí s ľuďmi, ktorí sa ešte na jej rodičov pamätajú, vrátane poľského občana Hryczka Bezkovalného, ktorého

rodina ukrývala Hoffmanovej rodičov. Autorka mu počas stretnutia prečíta nikdy neodoslaný list rodičov adresovaný svojim záchrancom.

Na ďalších stranách venuje pozornosť masakru vo východopoľskom mestečku Jedwabne, kde v roku 1941 došlo k brutálnemu vyvraždeniu 1600 Židov domácim obyvateľstvom. Komunistické prekrúcanie dejín túto skutočnosť dlhodobo zatajovalo a za vinníkov pokladalo nemeckú políciu. Avšak zverejnenie pravdy americkým historikom poľského pôvodu Tomaszom Grossom otriaslo širokou verejnosťou, vrátane autorky. Hoffmanová sa sama zúčastňuje pietneho aktu, na ktorom sa poľský prezident Aleksander Kwasniewski verejne ospravedlní za túto tragédiu. Masaker v Jedwabnom je však, čo sa týka brutality, ojedinelý. Autorka sa v publikácii zamýšľa nad problémom viny a hovorí, že v súčasnosti existuje na jednej strane mnoho ľudí, ktorí hovoria otvorene s poľutovaním o vlastnej vine, ale sú aj takí, ktorí sú nechotní takýto krok urobiť. Priznanie viny môže byť účinné, ak sa zakladá na všeobecnej konsenze v spoločnosti a v politickej sfére. Hoffmanová poznamenáva, že nesmieme zabúdať, že hlavným vinníkom zostáva za všetkých okolností totalitná moc. Podľa jej názoru nie je možné dosiahnuť zmierenie bez pochopenia vlastných dejín a bez trvalej snahy zachovať si národnú i individuálnu pamäť.

## **Záver**

Zvláštnosť a pútavosť tvorby Evy Hoffmanovej spočíva v hľadaní vlastnej identity a v úprimnom a presvedčivom záujme vyrovnáť sa s holokaustom – najväčšou tragédiou 20. storočia – a s jeho neblahým dedičstvom. Čitateľovi ponúka vlastnú interpretáciu skúsenosti, ktorá sa stáva akoby súčasťou jej vlastnej pamäti, nadobudnutej prenesením z generácie rodičov na generáciu detí. Táto skúsenosť žije naďalej v rodinnom podvedomí a ovplyvňuje ďalšie generácie.

Medzi Hoffmanovej rodičmi a ňou existovalo niečo, čo oni zažili a ona nikdy zažiť nemohla a čo ich navždy oddeľovalo. Autorka pociťuje nutnosť vyrovnáť sa s týmto faktom, a preto dôsledne analyzuje svoju (a nielen svoju) židovsko-poľskú identitu. Jej pohľad na židovstvo a poľské korene je veľmi komplexný. Emigrovanie do novej krajiny a život v nej vedú k rozpoltenosti. Sama autorka cíti, že jedna polovica jej osobnosti je



poľsko-židovská a druhá sa stáva americkou. Autorka si je vedomá zložitého vzťahu medzi Židmi a Poliakmi. Vníma ho citlivo a snaží sa vyhnúť akejkoľvek predpojatosti. Rozhodne nesúhlasí so zakorenými stereotypmi a predsudkami týkajúcimi sa vzťahu spoluzitelia Poliakov a Židov, ktoré boli na Západe zredukované na zjednodušený názor, že Poľsko je antisemitskou krajinou. Hoffmanová kladie dôraz na pamäť, bez ktorej by nebolo možné objektívne pochopenie tejto dejinnej udalosti. Podľa autorky je možné porozumieť minulosti len neustálou exploračiou pamäti a jej dekodovaním. Autorka si je vedomá skutočnosti, že dnes sa hovorí o mnohých veciach iba útržkovite a mnohé napáchané krivdy, ktoré sa udiali, takmer upadli do zabudnutia. To je dôvodom, prečo sa pokúša vytvoriť akýsi most medzi odkazom holokaustu a dneškom. Ako *dieťa holokaustu* cíti povinnosť uchovať spomienky svojich rodičov a možno i prebrať určitú osvetovú rolu v pripomínaní minulosti a krívd, ktoré sa v minulosti napáchali.

Komplexnú interpretáciu tragickej generačnej skúsenosti jednej rasy, jedného národa na pozadí historických udalostí umožňuje Eve Hoffmanovej práve jej „uviaznutie“ (ešte nie ukotvenie) v inej kultúre, odkiaľ môže na históriu nahliadať cez prizmu pretavenej skúsenosti a dozretého rozhodnutia vyrovnáť sa s osobným ťaživým bremenom, čím obraz *detí holokaustu* v jej interpretácii nadobúda ďalšiu, jedinečnú dimenziu. Kultivovanosť štýlu, bystrosť a nepredpojatosť pohľadu sú spojovacím prvkom Hoffmanovej skúsenosti.

## Literatúra

EPSTEINOVÁ, Helena. 2000. *Nalezená minulost*. Z angl. orig. *Where She Came From*, vydaného nakladateľstvom Plume, Penguin Putnam Inc. v New Yorku v roku 1998, preložil Martin Záleský a Markéta Záleská. Praha : Pezolt PVD, 2000. 325 s. ISBN 80-86182-23-1.

HOFFMAN, Eva. 2004. *After Such Knowledge: Memory, History, and the Aftermath of the Holocaust*. New York : Public Affairs, 2004. 247 s. ISBN 1-58648-046-4.

HOFFMAN, Eva. 1989. *Lost in Translation. A Life in a New Language*. New York : Penguin Books Ltd., 1989. 280 s. ISBN 0-14-012773-9.

HOFFMAN, Eva. 1997. Shtetl. *The Life and Death of a Small Town and the World of Polish Jews*. Boston. New York : Houghton Mifflin Company, 1997. 269 s. ISBN 0-395-82295-5.

KERTÉSZ, Imre. 2002. *Vyhnaný jazyk*. (Z maď. orig. A száműzött nyelv, vydaného v Budapešti 30. 11. 2001 preložila Juliana Szolnokiová. Bratislava : Kaligram, 2002. 179 s. ISBN. 80-7149-546-8.

LEVI, Primo. 1989. *Potopení a záchránění*. (I sommersi e i salvati vydaného nakladatelstvom Einaudi v Turíne v roku 1986 preložila Jaroslava Janderová) 1989 Mladá fronta 218 s. ISBN 80-204-0406-6.

## Adresár autorov článkov

doc. PhDr. Eva Homolová, PhD., mim. prof.  
Katedra anglických a amerických štúdií  
Fakulta humanitných vied UMB  
Tajovského 40  
974 00 Banská Bystrica  
[homolova@fhv.umb.sk](mailto:homolova@fhv.umb.sk)  
tel. č.: +421-48-4465021

Mgr. Ivan Zelenka  
Katedra anglických a amerických štúdií  
Fakulta humanitných vied UMB  
Tajovského 40  
974 00 Banská Bystrica  
[zelenka@fhv.umb.sk](mailto:zelenka@fhv.umb.sk)  
tel. č.: +421-48-4465024

Mgr. Renáta Horkavá, PhD.  
Katedra jazykov  
Žilinská univerzita  
Žilina

Mgr. Jana Javorčíková, PhD.  
Katedra anglických a amerických štúdií  
Fakulta humanitných vied UMB  
Tajovského 40  
974 00 Banská Bystrica  
[javorcikova@fhv.umb.sk](mailto:javorcikova@fhv.umb.sk)  
tel. č.: +421-48-4465022

Mgr. Petra Jesenská, PhD.  
Katedra anglických a amerických štúdií  
Fakulta humanitných vied UMB  
Tajovského 40  
974 00 Banská Bystrica  
[jesenska@fhv.umb.sk](mailto:jesenska@fhv.umb.sk)  
tel. č.: +421-48-4465021

PhDr. Jana Šavelová  
Katedra anglických a amerických štúdií  
Fakulta humanitných vied UMB  
Tajovského 40  
974 00 Banská Bystrica  
[savelova@fhv.umb.sk](mailto:savelova@fhv.umb.sk)  
tel. č.: +421-48-4465030

PaedDr. Alena Štulajterová, PhD.  
Katedra anglických a amerických štúdií  
Fakulta humanitných vied UMB  
Tajovského 40  
974 00 Banská Bystrica  
[stulajterova@fhv.umb.sk](mailto:stulajterova@fhv.umb.sk)  
tel. č.: +421-48-4465030

## Teória a prax prípravy učiteľov anglického jazyka 5

Editorka:

PaedDr. Alena Štulajterová, PhD.

Vedecká redaktorka:

Mgr. Jana Javorčíková, PhD.

Zodpovedná redaktorka:

doc. PhDr. Eva Homolová, PhD.

Technické spracovanie na CD-ROM:

Bc. Anna Stražovcová

Formát: CD-ROM

Počet kópií: 50 kusov

Vydanie: prvé

Rozsah: 76 strán

Vydavateľ:

Univerzita Mateja Bela, Fakulta humanitných vied

Banská Bystrica

2007

ISBN 978-80-8083-475-3

EAN 9788080834753