



Slovenská asociácia učiteľov slovenčiny  
Bratislava

ISSN 1339-4908

# SLOVENČINÁR

Časopis Slovenskej asociácie učiteľov slovenčiny

Ročník 5 • 2018

1

# SLOVENČINÁR

ČASOPIS SLOVENSKEJ ASOCIÁCIE UČITEĽOV SLOVENČINY

ROČNÍK 5●2018●ČÍSLO 1● Vychádza trikrát ročne

## Hlavný redaktor:

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

## Výkonná redaktorka:

Mgr. Slávka Krištofová (*Filozofická fakulta Univerzity Komenského v Bratislave*)

## Redakčná rada:

PhDr. PaedDr. Martin Bodis, PhD. (*Základná škola s materskou školou kráľa Svätopluka v Šintave, Filozofická fakulta Univerzity Konštantína Filozofa v Nitre*)

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

doc. PaedDr. Ivica Hajdučeková, PhD. (*Filozofická fakulta Univerzity P. J. Šafárika v Košiciach*)

red. prof. dr. Boža Krakar Vogel (*Filozofická fakulta Univerzity v Ľubľane*)

Mgr. Renáta Ondrejková (*Jazykovedný ústav Ľudovíta Štúra Slovenskej akadémie vied v Bratislave*)

prof. PaedDr. Vladimír Patráš, CSc. (*Filozofická fakulta Univerzity Mateja Bela v Banskej Bystrici*)

Mgr. Eva Péteryová (*Národný ústav certifikovaných meraní vzdelávania v Bratislave*)

Mgr. Viera Sabová (*Stredná priemyselná škola stavebná, Veľká okružná, Žilina*)

prof. PaedDr. Eva Vitézová, PhD. (*Pedagogická fakulta Trnavskej univerzity v Trnave*)

## Vydavateľ:

Slovenská asociácia učiteľov slovenčiny

Panská 26, 811 01 Bratislava

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

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

## Výtvarný návrh obálky:

Ada Poklač a Dušan Weiss

**ISSN 1339-4908**

## OBSAH

---

### ŠTÚDIE

Slávka Krištofová: <i>Videoklip ako didaktická pomôcka na hodinách slovenského jazyka</i> .....	4
Beáta Murinová: <i>Problematika rozvíjania ortografických zručností</i> .....	13
Kristína Krajanová: <i>Ivkova Biela mať a/ako dokument doby</i> .....	22

### NÁMETY A ROZHĽADY

Mária Beláková: <i>Stratégia Fishbowl (akvárium) vo vyučovaní slovenského jazyka a literatúry</i> .....	30
Libuša Bednáriková: <i>Inovatívne postupy a aktivity zvyšujúce samostatnosť žiakov na hodinách mimočítankového čítania na základnej škole</i> .....	38
Katarína Dudová: <i>Paremiologický obraz remesla vo výchovno-vzdelávacom procese</i> .....	54

### ROZHOVOR

Esther Schmutde: <i>Rozhovor s profesorom Stefanom Michaelom Newerklom</i> .....	61
--	----

### JAZYKOM O JAZYKU

Zuzana Popovičová Sedláčková: <i>Keď ja je my a my si ty. Uvažovanie o transpozíciách slovenskej kategórie osoby a čísla</i> .....	66
Kristína Piatková: <i>Stručnosť, zdvorilosť, autoritatívnosť alebo originálnosť? Aká stratégia je najúčinnějšía pri formulovaní krátkych apelov?</i> .....	69
Iveta Bónová: <i>K problematike výslovnosti spoluhlások d – d', t – t', n – ň, l – l'</i> .....	71
Lucia Jasinská: <i>K rodu substantíva závrät</i> .....	73

### RECENZIE A KNIŽNÉ INŠPIRÁCIE

Slávka Krištofová: <i>Náročné, ale inšpirujúce čítanie (nielen) pre „jazykárov“ (Juraj Dolník: Jazyk v sociálnej kultúre. Bratislava : Veda, 2017)</i> .....	76
Miloslav Vojtech: <i>Reprezentatívna monografia o Jozefovi Miloslavovi Hurbanovi (Jozef Miloslav Hurban – osobnosť v spoločnosti a reflexii. Zostavili Daniela Kodajová a Peter Macho. Bratislava : Historický ústav SAV – Veda, 2017)</i> .....	77

## OBSAH

---

### Z PRÁC ŽIAKOV A ŠTUDENTOV

Ján Sorokáč: <i>Klasici v komikse (Jozef Miloslav Hurban).</i> <i>Požehnanie jazyka</i> .....	79
--	----

### INFORMATÓRIUM

Renáta Ondrejková: <i>Mladí Slováci nezabúdajú na svoju históriu</i> .....	87
<i>Pozvánka na konferenciu Slovenskej asociácie učiteľov slovenčiny</i> .....	90

<b>INFORMÁCIE PRE PRISPIEVATEĽOV</b> .....	92
--	----

# VIDEOKLIP AKO DIDAKTICKÁ POMÔCKA NA HODINÁCH SLOVENSKÉHO JAZYKA?

**Mgr. Slávka Krištofová**

*Katedra slovenského jazyka*

*Filozofická fakulta Univerzity Komenského v Bratislave*

*Samotná technika nie je dobrá ani zlá, lebo záleží na kontextoch, spôsobochoa použitia a uhloch pohľadu, ani neutrálna, pretože čosi podmieňuje alebo k čomusi núti, niekde otvára a inde zatvára spektrum možností.*

Pierre Lévy (francúzsky filozof)

Modernizácia vzdelávania je stále moderná téma. Technologické inovácie, expanzia mediálnej konzumnosti v celosvetovom meradle, explózia nových médií a agresívnosť komercializácie spôsobili, že súčasné deti vyrastajú v prostredí, ktoré je odlišné od prostredia predchádzajúcich generácií. Zástancovia modernizácie vzdelávania preto hovoria, že na neudržateľný technologický pokrok, ktorého sme svedkami, a ktorý ovplyvňuje naše každodenné životy, by mala nejakým spôsobom reagovať aj škola a vzdelávanie.

Pri slove modernizácia máme na mysli komplexné zmeny vo výučbe, ktoré sa môžu týkať obsahovej alebo procesuálnej stránky. Videoklip (ako didaktickú pomôcku) môžeme vnímať najmä ako modernizáciu procesuálnej stránky vyučovania, avšak, myslíme si, že môže úzko súvisieť aj s modernizáciou obsahu vzdelávania. V tomto článku sa zameriame na jazykovú zložku predmetu slovenský jazyk. Budeme sa snažiť špecifikovať, za akých okolností a ako by sa mohol videoklip na vyučovaní slovenčiny (ne)používať.

### **Videoklip**

Pod videoklipom chápeme krátkometrážne audiovizuálne médium, ktoré je zložené zo zvukovej stopy (audio) a dynamickej vizuálnej stopy (video). Svojím charakterom má najbližšie k filmu, u videoklipu je však podstatný relatívne kratší moment trvania. Videoklipy sa dajú prehrávať na technických prostriedkoch materiálneho charakteru, ako sú počítače, interaktívne tabule, smartfóny či tablety. Sú to súbory väčšinou vo formátoch m4v, mp4, mov, wmv, avi a flash.

Videoklipy môžu byť verejne prístupné na internete a medzi najväčších videoklipových gigantov s najväčšou databázou videoklipov patrí jednoznačne databáza Youtube ([www.youtube.com](http://www.youtube.com)).

### Videoklip ako didaktická pomôcka

Videoklip ako médium je jedným z dôsledkov technického a technologického vývoja ľudstva. Je spájaný s konzumnou zábavou sveta masmédií. Aj napriek tomu má v didaktike svoje miesto a už pomerne dlhý čas je v zahraničí i na Slovensku reflektovaný ako didaktická pomôcka.

O videoklipe ako didaktickej pomôcke sa môže uvažovať vo veľmi úzkom, a podľa nášho názoru priam stereotypnom chápaní. Stereotypnosť názoru na videoklip v procese vyučovania môže spočívať napríklad v tom, že si pod videoklipom predstavíme výlučne „oddychové, zabávajúce médium pre pasívnych žiakov“, prípadne videoklip vnímame ako učiteľovho „konkurenta“. Tieto „názory“ selektívne vyberáme z nášho výskumu k diplomovej práci *Videoklip ako didaktická pomôcka na hodinách slovenského jazyka* (2016), v ktorej sme analyzovali názory na používanie videoklipu u študentov, učiteľov i budúcich učiteľov slovenského jazyka. Z nášho výskumu vyplynulo, že názory na používanie videoklipov sa priam „pólovito“ rôznia a videoklip nepatrí medzi často používané didaktické prostriedky (významnú mieru aj úroveň technického zabezpečenia triedy a iné aspekty). Medzi najväčších zástancov používania videoklipov patrili v našom výskume najmä samotní študenti.

Zavádzanie nových didaktických pomôcok do procesu vyučovania závisí od učiteľa a jeho zručností i od jeho ochoty pracovať s novými médiami. Na používanie videoklipu je taktiež potrebná dostatočná technická zručnosť a ochota i čas na vyhľadanie vhodného videoklipu. Používanie videoklipu ako didaktickej pomôcky má taktiež svoje technické podmienky, no taktiež by sa pri jeho používaní mali zohľadňovať psychologické poznatky a pedagogické zásady.

K technickým podmienkam používania videoklipov patrí najmä zásada splnenia aspoň minimálnych technických parametrov, ako sú dobrá viditeľnosť (ostrý obraz) a počuteľnosť v celej triede (dostatočná hlasitosť, prehovor alebo hudba bez rušivých šumov). Videoklip by mal byť vo formáte, ktorý je vhodné prehrať pomocou bežných programov, pričom najspoľahlivejším programom je podľa nás VLC Media Player. Na spustenie videoklipu je požiadavkou stolný počítač alebo notebook, reproduktory a dataprojektor. Taktiež je výhodné disponovať pripojením na internet, pretože v opačnom prípade je nutné videoklip stiahnuť a nahráť cez USB kľúč alebo iný mobilný úložný systém. Na portáli [www.youtube.com](http://www.youtube.com) sa nachádza široké spektrum rôznych typov videoklipov, pričom tam nájdeme aj takzvané kanály s didaktickými videoklipmi, ktoré sú zväčša v anglickom jazyku. Existujú aj iné stránky s didaktickými videoklipmi a je náročné orientovať sa v ponuke<sup>1</sup>.

Používanie videoklipov ako didaktických pomôcok by malo zohľadňovať aj psychologicko-pedagogické zásady. Z hľadiska vnímania informácií patrí videoklip k typom médií, ktoré pôsobia na auditívne a vizuálne kanály. Pri vnímaní zohráva dôležitú rolu vizuálne vnímanie, pričom zrakom človek spracováva približne 80% informácií. A. Hašková v tejto súvislosti hovorí o takzvanej vizuálnej gramotnosti žiakov ako o „schopnosti rozlišovať,

---

<sup>1</sup> Uvádžame však aspoň niektoré stránky, ktoré ponúkajú didaktické videoklipy a môžu byť pre učiteľov inšpiratívne, avšak videoklipy sú iba v anglickom jazyku: *SchoolTube*, *TeacherTube*, *Edutopia*, *Classroom Clips*, *Khan Academy*, *Google Educational Videos*, *Explore.org*, *Videolectures.net*, *TED-Ed*, *Zane Education*.

intelektuálne spracovávať a interpretovať vizuálne sledované symboly, prirodzené aj umelo vytvárané objekty a deje.“<sup>2</sup>

Ak by sme mali videoklip posúdiť z hľadiska didaktických zásad, respektíve požiadaviek, ktoré musí učiteľ pri výbere videoklipu rešpektovať, môžeme vytýčiť niekoľko zásad:

- zásadu uvedomelosti a aktivity – pri používaní videoklipu na hodinách je nutné žiakov na videoklip vopred pripraviť a po prehratí s ním treba vždy následne pracovať;
- zásadu názornosti, ktorá vyplýva z vizuálnej podstaty videoklipu;
- zásadu primeranosti, ak je videoklip vhodný z hľadiska trvania i obsahu, ktorý korešponduje s vytýčenými učebnými cieľmi; je nevhodná taká časová dĺžka videoklipu, ktorá pôsobí „demotivačne“, vedie k odpútaniu pozornosti a strate koncentrácie;
- zásadu trvácnosti, pretože audiovizuálny podnet je viac zapamätateľnejší než samostatný vizuálny alebo sluchový stimul.

Cynthia Brame, ktorá sa zaoberá vzdelávacími videoklipmi, uvádza, že pri zvažovaní použitia videoklipu by mal učiteľ zvážiť tri hlavné aspekty, a to: kognitívnu náplň, nekognitívne prvky (ktoré vyžadujú aktívne zapojenie študentov) a prvky podporujúce aktívne učenie<sup>3</sup>. Spomeňme aspoň kognitívnu náplň, pod ktorou chápe (o. i.) súčinnosť sensorickej pamäti (ktorá spracováva auditívne a vizuálne vnemy), procesuálnej pamäti (zodpovednej za myslenie, premýšľanie) a (ukladanie do) dlhodobej pamäti.

G. Petty v súvislosti s videoklipom na hodinách konštatuje, že samotný učiteľ by mal pri príprave vyučovacej hodiny vyhodnotiť najmä to, či je videoklip adekvátny a plní stanovené didaktické ciele<sup>4</sup>. Pri výbere vhodného videoklipu si je potrebné položiť nasledovné otázky: *Na ktorú časť videoklipu chceme zamerať pozornosť žiakov?; Čo je učebným cieľom sledovania videoklipu?; Aké následné aktivity môžu po videoklipe nasledovať, ako pracovať s videoklipom?* Tu by sme chceli zdôrazniť charakter videoklipu ako pomôcky, pretože videoklip nemá (a nemôže) nahrádzať učiteľa alebo ašpirovať na jeho úlohu. Z tohto hľadiska sa nám zdá vhodnejšie pracovať skôr s takým videoklipom, ktorý neprináša hotové poznatky. Videoklipy, ktorých cieľom je prezentácia celej učebnej látky alebo jej zhrnutie, sú vhodnejšie pre individualizovanú prípravu mimo školy. Takýchto videoklipov sa však (podľa nášho názoru) nachádza na internete pomerne málo.<sup>5</sup>

Pred spustením videoklipu by mal učiteľ žiakov upozorniť na to, čo majú vo videoklipe konkrétne sledovať, aby študenti mohli svoje pozorovanie zamerať na konkrétne aspekty. Ak je to potrebné, môžeme videoklip prehrať aj viackrát. Cieľom videoklipu ako didaktickej pomôcky je podpora, uľahčovanie a zefektívňovanie vyučovania, ale aj navodenie istej situácie či ilustrácia nejakého javu.

---

<sup>2</sup> HAŠKOVÁ, A.: *Technológia vzdelávania*. Nitra : Univerzita Konštantína Filozofa, Pedagogická fakulta, 2004, s. 15.

<sup>3</sup> BRAME, C.: *Effective educational videos*. Nashville : Vanderbilt University, Center for Teaching, 2015. Dostupné na: <https://cft.vanderbilt.edu/guides-sub-pages/effective-educational-videos/>.

<sup>4</sup> PETTY, G.: *Moderní vyučování*. Praha : Portál, 2010.

<sup>5</sup> Dávame však do pozornosti aspoň jeden zaujímavý kanál s literárnym vzdelávacím obsahom (najmä pre maturantov): Baštrng (<https://www.youtube.com/channel/UCibm2mYiQwPhiN8Gy12TpQg>)

Videoklip by nemal iba „ozvláštniť“ hodinu, ale v prvom rade by mal byť funkčný, teda by sa s ním malo ďalej pracovať. Myslíme si však, že ak budú žiaci po vzhliadnutí videoklipu musieť diskutovať a vybavovať si detaily z videoklipu, nebudú k videoklipom pristupovať s „konzumnosťou“ obsahu, ako to býva pri mediálne zdieľaných produktoch, na ktoré sú v dnešnej medializovanej dobe zvyknutí. Videoklipy môžu motivovať a aktivizovať študentov, aby skoncentrovali svoju pozornosť, všímali si detaily a ukladali ich do pamäti a podobne. Tento aktivizujúci prístup by mohol viesť k tomu, aby neboli žiaci pri prijímaní mediálneho obsahu iba „konzumnými spotrebiteľmi“.

Používanie videoklipov má však aj svoje limity, „šikmé plochy“, ktoré môžu plynúť z nedodržania vyššie načrtnutých zásad (napríklad časovo príliš dlhý videoklip), prípadne vychádzajú z nevhodného obsahu videoklipu. Za nevhodný videoklip by sme mohli považovať napríklad videoklip, ktorý by svojou podstatou narúšal plynulé a efektívne učenie (napríklad obsahovo príliš kontroverzný videoklip alebo videoklip s nezrozumiteľným obsahom).

K „šikmým plochám“ používania videoklipu môže patriť aj aspekt „oddychovosti“, ktorý by mohol študenta nechať pasívnym. Nazdávame sa, že práve kognitívna nenáročnosť obsahu videoklipu môže viesť k pasivizácii študentov. Prípadne, ako uvádza S. Stempleski vo svojej (už pomerne starej) práci *Video in Action* (1990), pasivizáciu by mohol spôsobiť aj videoklip, ktorý nie je pre študentov v žiadnom aspekte atraktívny. Výber videoklipu by mal byť teda podmienený (okrem iného) aj záujmom žiakov, pretože študenti niekedy nevnímajú videoklip ako učebný materiál, ale ako konzumný televízny produkt, a preto nebudú venovať pozornosť videoklipu, ktorý sa im bude zdať nudný. Preto je vhodné vybrať taký videoklip, ktorý bude pre žiakov aspoň čiastočne atraktívny.<sup>6</sup>

Na záver kapitoly môžeme ešte raz zdôrazniť, že použitie videoklipu by sa malo vzťahovať najmä na také učebné ciele, ktorým audiovizuálna podstata videoklipu vyhovuje. Jeho použitie môže byť univerzálne, ale za najvhodnejšiu časť hodiny považujeme motivačnú alebo expozičnú časť. V oboch prípadoch je však potrebné s videoklipom funkčne pracovať, napríklad navodiť problém a rozprúdiť diskusiu, zamerať na niečo pozornosť, precvičovať a „testovať“ pozornosť a podobne.

### **Videoklip na hodinách slovenského jazyka**

Azda málokto by nesúhlasil s názorom, že človek 21. storočia by mal disponovať istým súborom znalostí, ktoré sa týkajú nových foriem komunikácie, k čomu patrí aj využitie rôznych spôsobov technologickej komunikácie, technickej spolupráce (napríklad aj v podobe virtuálnej spolupráce) a technologickej kompetencie (ide o zvládnutie čoraz novších digitálnych technológií a pripravenosť používať ich v praxi, spracovávanie informácií rôznych formátov z rôznych zdrojov, princípy fungovania médií a podobne). J. Zounek z Ústavu pedagogických vied Filozofickej fakulty Masarykovej univerzity píše, že práve „kompetence v oblasti využívaní digitálnych technológií a médií patrí k pilířum moderného vzdelávania.“<sup>7</sup>

S komunikačnými technológiami, ktoré sa neustále vyvíjajú a vylepšujú, budú súčasní žiaci vo väčšom kontakte než generácie žiakov pred nimi. Preto si myslíme, že je vhodné,

---

<sup>6</sup> STEMPLESKI, S.: *Video in action*. New York : Prentice Hall, 1990.

<sup>7</sup> NEUMAJER, O. – ROHLÍKOVÁ, L. - ZOUNEK, J.: *Učíme se s tabletem: využití mobilních technologií ve vzdělávání*. Praha : Wolters Kluwer, 2015. s. 17.



aby škola žiakov pripravila na prácu s novými komunikačnými médiami a že by sa tomu (parciálne) mohla venovať pozornosť aj na hodinách slovenského jazyka.

Myslíme si, že práve videoklip ako didaktická pomôcka môže reagovať na potrebu komunikačného prístupu k vzdelávaniu v oblasti jazyka, na ktorú upozorňovali už František Miko, Ján Kačala či Ján Horecký, pričom zdôrazňovali nielen potrebu poznania jazykových znakov, kódov či pravidiel ich spájania, ale aj produktívnu stránku tohto procesu. Komunikačnej koncepcii jazykového vzdelávania ako inovačnému trendu, ktorý rešpektuje skutočné komunikačné potreby jedinca a spoločnosti, pripisujeme v teórii vzdelávania jazyka veľký význam, pretože okrem poznatkov o jazyku sa zameriava aj na praktické využívanie týchto poznatkov v komunikačných situáciách. Práve videoklip ako didaktická pomôcka môže novým spôsobom reagovať na túto novú koncepciu a potrebu poznávania jazyka. Jazykové situácie sprostredkované cez videoklip ako médium by mohli byť autentickým materiálom skúmania komunikačnej adekvátnosti výpovedí a v konečnom dôsledku by takáto výučba mala naplniť ciele komunikačnej koncepcie jazykového vzdelávania a v rámci nich aj rozvoj jazykových kompetencií žiakov.

Používanie videoklipu vzťahujeme najmä na jazykovú zložku predmetu, a to aj napriek tomu, že obsah tohto predmetu je do značnej miery spätý so systémovou lingvistikou. Práve vo vyšších ročníkoch by sa však malo jazykové vzdelávanie orientovať aj na pragmatickú stránku vyučovania, kde môže byť videoklip veľmi nápomocný. V tomto zmysle korešponduje s obsahom parolovej lingvistiky, ktorej sa, bohužiaľ, v jazykovom vzdelávaní mnohokrát neprikladá dostatočný význam. V tomto zmysle sa nazdávame, že používanie videoklipu môže byť odôvodnené hlavne na vyučovaní slovenského jazyka vo vyšších ročníkoch základnej školy a na strednej škole a v tejto kapitole sa zameriame práve na vyučovanie slovenčiny pomocou videoklipu na stredných školách.

(Nielen) v *Inovovanom štátnom vzdelávacom programe pre gymnáziá so 4-ročným a 5-ročným vzdelávacím programom* je komunikačná kompetencia jednou zo štyroch kľúčových kompetencií. Žiak sa má (okrem iného) „vyjadrovať adekvátne komunikačnej situácii – ústne a písomne (vhodná forma a obsah)“ (iŠVP, str. 2)<sup>8</sup>. Preto sme toho názoru, že na hodinách slovenského jazyka je podľa nášho názoru vhodné pracovať najmä s takými videoklipmi, ktoré sú založené na komunikácii. Môže ísť o mediálnu komunikáciu, ale zároveň sa to nemusí (a nemá) obmedzovať iba na mediálne obsahy. Videoklip dokáže autenticky zachytiť komplexnosť komunikačnej situácie. Myslíme si, že práve v tomto aspekte môže byť videoklip efektívnejšou pomôckou než učebnica, ktorá dokáže sprostredkovať iba písomnú komunikáciu. Jeho použitie sa však musí vzťahovať na také učebné ciele, ktorým audiovizuálna podstata videoklipu vyhovuje, ako sme už naznačovali vyššie.

V kontexte vyššie spomenutých pedagogických zásad iba pripomeňme, že najdôležitejším aspektom používania videoklipu na hodinách slovenského jazyka a literatúry je to, že s videoklipom je potrebné na hodine pracovať, čo znamená, že videoklip nemá mať na hodine charakter iba ilustračný. Pred použitím videoklipu na vyučovacej hodine by mal

---

<sup>8</sup> Žiak má v rámci komunikačnej kompetencie zvládnuť: tvoriť, prijať a spracovať informácie; vyhľadávať a sprostredkovať informácie; formulovať svoj názor a argumentovať; verbálne a neverbálne vyjadriť vôľu a city.

učiteľ videoklip v prvom rade poznať a zvážiť jeho adekvátnosť voči učebným cieľom a charakteru témy.

Špecifickou črtou videoklipu ako pomôcky na hodinách jazyka je to, že audiovizuálne, ale najmä autenticky sprostredkúva konkrétne jazykové situácie, ktoré boli zachytené napríklad v televíznom vysielaní. Takto zachytené komunikačné situácie môžu byť podkladom komunikačnej analýzy na hodinách slovenčiny. Ako uvádza R. Bílik: „V komunikačne vedenom vyučovaní materinského jazyka ide potom akoby o pohyb od reči k jazyku a na ňom je založené spomínané „znesamozrejmienie“ hovorenia. Začína formovanie vedomia pravidiel, podľa ktorých jazyk a jeho používanie funguje.“<sup>9</sup> Dodajme, že nejde iba o gramatické, ale aj (a najmä) o pragmatické aspekty komunikácie.

Ako sme uviedli vyššie, videoklip ako procesuálna modernizácia vzdelávania môže podľa nás súvisieť aj s obsahovou inováciou. J. Kesselová a J. Palenčárová zasadzujú obsahovú inováciu predmetu slovenský jazyk do komunikačno-pragmatického rámca<sup>10</sup>, a teda komunikačno-pragmatického prístupu k vzdelávaniu jazyka. Myslíme si, že práve audiovizuálna podstata videoklipu by mohla tomuto prístupu vyhovovať a vniesť na hodiny slovenského jazyka viac živých, reálnych ukážok medziľudskej komunikácie, ktorá študentov môže zaujať práve svojou autenticitou. Nazdávame sa, že autentické videoklipy môžu byť (azda nielen) študentmi pokladané za praktické a užitočné, a teda aj vítané a žiadané.

Najväčšou databázou videoklipov je videogigant Youtube, ktorý však podľa nášho názoru obsahuje viac didakticky vhodných videoklipov, než sa to môže na prvý pohľad zdať. Navyše túto doménu pozná mladá generácia veľmi dobre a často ju navštevuje, mnoho (čoraz) mladších používateľov tam má svoje obľúbené kanály a tzv. „youtuberov“, čo môže na vyučovaní zaujať a motivovať aj inak pasívnych žiakov. Odporúčame však taktiež vyhľadávanie v inom než slovenskom jazyku (najmä v angličtine). Ako píše S. Stempleski, na vyučovaní sa môžu použiť aj také videoklipy, ktoré žiaci poznajú z televíznych obrazoviek alebo internetu a prichádzajú s nimi do každodenného kontaktu – videoklipy, ktoré boli primárne určené na masmediálnu komunikáciu, respektíve masmediálny konzum<sup>11</sup>. Práve tu sa môže vynoriť priestor na to, aby žiaci prichádzajúci do styku s masmédiami, boli na túto interakciu pripravení.

Videoklip by v prvom rade mal naozaj kľúčovo súvisieť s preberanou témou. Ak nazrieme do *Obsahového vzdelávacieho štandardu* v spomínanom iŠVP, je to iba na zručnosti a schopnosti učiteľa, či dokáže k učebnej látke nájsť adekvátny videoklip. Azda „najprirodzenejšie“ to je pri učebných látkach, ktoré sú spojené s komunikáciou, napríklad: efektívna a asertívna komunikácia, súkromná a verejná komunikácia, mimojazykové prostriedky, monológ a dialóg, diskusia a debata, ale aj pri témach, ako sú: cieleň rozhovor (interview), reklama, reportáž, agitačný prejav, diskusný príspevok (dajú sa použiť aj také žánre, ktoré sú primárne písomného charakteru), učivo o nárečiach, jazykovej norme a kultúre, atď. V kontexte obsahovej modernizácie predmetu by sa mohli skúmať aj žánre no-

---

<sup>9</sup> BÍLIK, R.: *Teoretické aspekty jazykového a literárneho vzdelávania*. Trnava : Typi Universitatis Tyrnaviensis, 2011, s. 33.

<sup>10</sup> PALENČÁROVÁ, J. – KESSELOVÁ, J.: *Učíme slovenčinu komunikačne a zážitkovo*. Bratislava : Slovenské pedagogické nakladateľstvo, 2003, s. 8.

<sup>11</sup> STEMPLESKI, S.: *Video in action*. New York : Prentice Hall, 1990.

vých médií, ako sú napríklad vlog (video blog)<sup>12</sup>, live stream (napríklad video hry) a podobne, pričom mnohé z nich sú študentom dobre známe.

Na záver však musíme skonštatovať, že v súčasnosti nejstávajú „učiteľské“ databázy, ktoré by obsahovali vhodné videoklipy, ktoré by sa pri jednotlivých témach dali na vyučovaní použiť. V kontexte vyučovania slovenčiny to je „terra incognita“ a učiteľ musí videoklipy (časovo náročne) vyhľadávať. Používanie videoklipu preto súvisí aj s učiteľovou tvorivosťou vidieť príležitosť na jazykové vzdelávanie aj tam, kde to na prvý pohľad zjavné nie je.

V nasledujúcej časti však skúsime aspoň načrtnúť konkrétny spôsob použitia videoklipu na hodine slovenského jazyka:

Téma: *Výrazové prostriedky rečniceho štýlu (neverbálne).*

Ročník: *4. ročník štvorročného gymnázia alebo sexta osemročného gymnázia*

Motivačná časť (metóda: motivačná otázka a diskusia): *Môžeme o sebe vysielat' nejaký signál aj vtedy, keď nepovieme ani slovo? Ak áno, ako?*<sup>13</sup>

Expozičná časť:

Pomôcky: videoklip IGNORING PEOPLE. Videoklip zverejnený 26.03.2014. Dostupný na internete: <https://www.youtube.com/watch?v=SSs5bjLRZAK><sup>14</sup>

Otázky do diskusie:<sup>15</sup>

1. Aký je postoj človeka s mobilom?
2. Ako reaguje a správa sa?
3. Čo jeho postoj vyjadruje?
4. Akú informáciu svojim (ne)konaním vyslal druhému človeku?
5. Ako sa mohol cítiť druhý človek, ktorý sa snažil viesť dialóg? Predstavte si seba v jeho pozícii. Prekážalo by vám, ako sa správa váš komunikačný partner? Prečo?
6. Premyslite iné situácie, v ktorých sa komunikuje bez toho, aby človek niečo povedal.

### Zhrnutie

Žijeme v dobre medializovanej zábavy. Médiá plnia úlohu zdroja zábavy, ktorá sa podľa M. Mičienku a J. Jiráka stala fakticky pasívnou, čo ovplyvnilo aj nazeranie na videoklip

---

<sup>12</sup> Napríklad tu: <https://www.youtube.com/watch?v=dot8j1XQkZg>

<sup>13</sup> Poznámka: Cieľom tejto aktivity je to, aby sme zistili, či žiaci reflektujú komunikáciu bez slov a sú schopní sami pomenovať niektoré prvky neverbálnej komunikácie na základe svojho doterajšieho pozorovania bez toho, aby sme nimi zaoberali a aby učiteľ ovplyvňoval ich odpovede, pretože na základe tohto „prieskumu“ môže učiteľ odhaliť mieru vnímavosti žiakov na neverbálnu komunikáciu a podľa toho pracovať s celou triedou. Študenti sa môžu zamerať aj na posturiku komunikujúcich.

<sup>14</sup> Tento videoklip ukazuje muža, ktorý sa spýtal okoloidúcich na cestu. Keď mu ju ľudia popisovali, muž sa nielenže na nich vôbec neďal, ale ešte sa aj pozeral do mobilu a vôbec sa nezaujímal o to, čo mu ľudia hovoria. Na to ľudia istým spôsobom reagovali.

<sup>15</sup> Cieľom tejto aktivity je ukázať, že istým spôsobom komunikujeme aj bez slov, neverbálne, a že táto neverbálna komunikácia má svoje zložky (posturika, mimika...). Žiaci by mali na základe tohto videoklipu zhodnotiť, že postoj muža s mobilom vyslal ľuďom, s ktorými sa rozprával, istý signál, ktorý bol negatívny. Taktiež by sa mali empaticky naučiť, že tento postoj je vnímaný negatívne zo strany toho, kto sa s ignorujúcim človekom baví a je to signál nerešpektovania človeka.

ako na žáner<sup>16</sup>. V príspevku sme sa však snažili načrtnúť možnosti (aj limity) videoklipu ako efektívnej didaktickej pomôcky s veľkým potenciálom na hodinách slovenského jazyka. Ako každá didaktická pomôcka, aj používanie videoklipu by malo rešpektovať pedagogické zásady a psychologické princípy, ktoré sme vyššie popísali. Načrtli sme (aj na názornom príklade) spôsoby, ako je možné pracovať s videoklipom a nielen formálne, ale aj obsahovo inovovať jazykové vzdelávanie slovenčiny (nielen) na stredných školách.

Natíska sa však ešte otázka, kam by sa mala (a mohla) posunúť obsahová, komunikačno-pragmaticky zameraná inovácia predmetu slovenský jazyk a či by sa študenti mali na slovenčine skutočne zaoberať videoklipmi, keď sa často „nestíha prebrať“ ani systémová gramatika (a literárna a slohová zložka predmetu). Jednoduché a plošné riešenie, nazdávame sa, nejestvuje, ale aj napriek tomu zastávame názor, že by sa jazykové vzdelávanie na strednej škole mohlo (aj reálne) viac orientovať na komunikáciu. Snažili sme sa preto priblížiť videoklip ako didaktickú pomôcku, ktorú je podľa nás vhodné (za určitých podmienok) používať práve na praktické jazykové vzdelávanie a komunikáciu.

### LITERATÚRA

- BETÁKOVÁ, V. – TARCALOVÁ, Ž.: *Didaktika materinského jazyka*. Bratislava : SPN, 1984.
- BÍLIK, R.: *Teoretické aspekty jazykového a literárneho vzdelávania*. Trnava : Typi Universitatis Tyrnaviensis, 2011.
- BRAME, C.: *Effective educational videos*. Nashville : Vanderbilt University, Center for Teaching, 2015.  
Dostupné na: <https://cft.vanderbilt.edu/guides-sub-pages/effective-educational-videos/>.
- HAŠKOVÁ, A.: *Technológia vzdelávania*. Nitra : Univerzita Konštantína Filozofa, Pedagogická fakulta, 2004.
- HLINKOVÁ, D.: *Edukácia audiovizuálnymi médiami*. Bratislava : Univerzita Komenského, 1998.
- Inovovaný Štátny vzdelávací program pre gymnáziá so štvorročným a päťročným vzdelávacím programom*. Bratislava : Štátny pedagogický ústav. Dostupné na [http://www.statpedu.sk/files/sk/svp/inovovany-statny-vzdelavaci-program/inovovany-svp-gymnazia-so-stvorrocny-patrocnym-vzdelavacim-programom/jazyk-komunikacia/slovensky\\_jazyk\\_a\\_literatura\\_g\\_4\\_5\\_r\\_novy.pdf](http://www.statpedu.sk/files/sk/svp/inovovany-statny-vzdelavaci-program/inovovany-svp-gymnazia-so-stvorrocny-patrocnym-vzdelavacim-programom/jazyk-komunikacia/slovensky_jazyk_a_literatura_g_4_5_r_novy.pdf).
- KAČINOVÁ, V.: Mediálna výchova ako súčasť učebného predmetu slovenský jazyk a literatúra na základných a stredných školách. In: TKÁČIKOVÁ, Eva: *Východiská, ciele a koncepcia kurikulárnej prestavby predmetu slovenský jazyk a literatúra*. Bratislava : Občianske združenie Sociálna práca, 2005, s. 124 – 133.
- KELLNER, D. a SHARE, J.: Critical Media Education and Radical Democracy In: (ed.) APPLE, Michael a kol.: *The Routledge International Handbook of Critical Education*. New York – London: Routledge, 2009.
- LIPTÁKOVÁ Ľ. a KLIMOVIČ, M.: *Inovácie vo vyučovaní jazyka a literatúry*. Prešov: Prešovská univerzita, 2008.  
Dostupné na: <http://www.unipo.sk/public/media/11339/inovacie-vovyucovani-jazyka-a-literatury.pdf>.
- MIČIENKA, M. – JIRÁK, J.: *Základy mediálnej výchovy*. Praha : Portál, 2007.
- NEUMAJER, O. – ROHLÍKOVÁ, L. – ZOUNEK, J.: *Učíme se s tabletom : využití mobilních technologií ve vzdělávání*. Praha : Wolters Kluwer, 2015.
- PALENČÁROVÁ, J. – KESSELOVÁ, J.: *Učíme slovenčinu komunikačne a zážitkovo*. Bratislava : Slovenské pedagogické nakladateľstvo, 2003.
- PETLÁK, E.: *Všeobecná didaktika*. Bratislava : Iris, 1997.

---

<sup>16</sup> MIČIENKA, M. – JIRÁK, J.: *Základy mediálnej výchovy*. Praha : Portál, 2007.

## ŠTÚDIE

---

PETTY, G.: Moderní vyučování. Praha : Portál, 2010.

STEMPLESKI, S.: *Video in action*. New York : Prentice Hall, 1990.

VANĚČEK, D.: *Informační a komunikační technologie ve vzdělávání*. Praha : České vysoké učení technické, 2008.

### PROBLEMATIKA ROZVÍJANIA ORTOGRAFICKÝCH ZRUČNOSTÍ

**PaedDr. Beáta Murinová, PhD.**

*Katedra predškolskej a elementárnej pedagogiky  
Pedagogická fakulta Katolíckej univerzity v Ružomberku*

Jedným z podstatných aspektov kvalít človeka je aj úroveň zvládnutia pravopisnej normy. Napriek tomu, že sa komunikačné zručnosti rozvíjajú postupne od raného veku a v ich rozvíjaní sa pokračuje aj v rámci ďalších stupňov vzdelávania, predsa pravopis vo všeobecnosti nepatrí medzi obľúbené činnosti žiakov či študentov. Príčin vyvolávajúcich tento stav je viacero.

Jednou z týchto príčin je aj nedostatočne rozvinutá slovná zásoba. Dôležitú úlohu v procese rozvíjania reči dieťaťa plní prostredie rodiny a materskej školy, kde sa na rozvoji slovnej zásoby podieľa najprv komunikačná zručnosť – počúvanie, na ktorú nadväzuje verbálna aktivita. Dialóg dieťaťa s rodičmi, s ostatnými členmi rodiny, s vrstovníkmi, neskôr aj s učiteľom, má veľký vplyv na rozvíjanie slovnej zásoby a neskôr aj na zvládnutie pravopisnej normy. V dnešnej uponáhľanej kybernetickej dobe sú rodiny, ktoré sa snažia rozprávať s dieťaťom o prežitom dni, skôr vzácnosťou. Na rozvoji reči sa podieľa aj samotné prostredie. Rečovo podnetné prostredie vyznačujúce sa bohatou knižnou kultúrou, vhodným obrazovým materiálom a podnetnými hračkami či hrami, pomáha dieťaťu aktivizovať pamäťové a verbálne procesy. Deti zo sociálne znevýhodneného prostredia sa často vyznačujú ochudobnenou verbálnou schopnosťou. S rozvíjaním reči súvisí foneticko-fonologická a ortoepická kompetencia.

Pri rozvíjaní foneticko-fonologickej a ortoepickej kompetencie, ktorá je v primárnom vzdelávaní úzko spätá s rozvíjaním pravopisných zručností, je dôležité dodržať určité edukačné princípy.

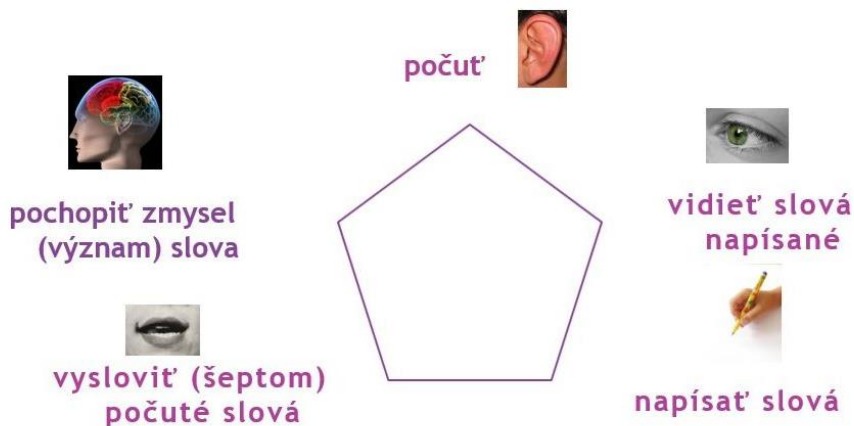
Na úrovni hlások a ich delenia je vhodné vychádzať z prirodzených komunikačných jednotiek ako text a výpoveď, pričom sa dostávame k segmentácii slova a porozumeniu pojmov slabika a hláska. Keďže ide o abstraktné pojmy, je vhodné využívať prostriedky názornosti – grafický a obrazový materiál, ktorý je spätý s malými formami ľudovej slovesnosti, ako sú rytmizované texty riekaniek, piesní, ktoré sa dajú spájať s pohybovými aktivitami. Zároveň ide o integráciu s hudobnou výchovou. Viac pozornosti by sa malo venovať zmyslu hláskoslovného učiva. Na základe toho by sme mali žiakovi dokazovať, že komunikácia hovorenou rečou môže pomôcť zvládnuť náročné pravopisné učivo.<sup>1</sup>

V procese osvojovania si pravopisných zručností je potrebné zapájať aj zmyslové analyzátory, ktoré vyjadruje nasledujúca päťuholníková schéma:

---

<sup>1</sup> LIPTÁKOVÁ, Ľ. a kol.: *Integrovaná didaktika slovenského jazyka a literatúry pre primárne vzdelávanie. Vysokoškolská učebnica*. 1. vyd. Prešov : Prešovská univerzita v Prešove, Pedagogická fakulta, 2011, s. 319.

Proces osvojovania si pravopisných zručností:<sup>2</sup>



Týchto päť fáz sa spomína už v staršom vydaní Didaktiky materinského jazyka.<sup>3</sup> V nasledujúcej časti analyzujeme jednotlivé fázy procesu osvojovania si pravopisných vedomostí, zručností a návykov.

**Počuť** – počúvanie ako prvá receptívna komunikačná zručnosť je zároveň predpokladom úspešného zvládnutia pravopisu. Je dôležité počuť správne vyslovené slová a následne ich sluchovo diferencovať. Mnohé chyby vznikajú vplyvom nesprávnej a artikulačne nevýraznej výslovnosti. Môže to byť ovplyvnené aj nárečovým prostredím. Je dôležité, aby učiteľova reč počas diktovania slov, slovných spojení a viet bola výrazná, zreteľná a jasná.

**Pochopiť zmysel každého slova** – ide o porozumenie sémantiky slova, ktoré je možné precvičovať jeho správnym použitím v danej komunikačnej situácii. Pri práci so sémantikou slova je dobré využívať názorný materiál. Zvlášť pri vybraných slovách a ich homofónach obrazový materiál pomáha utvrdiť si pravopisné pravidlo zvukovo podobného slova (napr. výr – vír, dobyť – dobiť, my – mi a pod.).

**Vidieť napísané slová** – pri správnom pravopise je veľmi dôležitá zraková pamäť. Žiaci, ktorí veľa čítajú, si dokážu zapamätať pravopis slova na základe vizuálneho kontaktu, aj keď často ešte hneď nedokážu vysvetliť pravopisné pravidlo napísaného slova. Práve pravopis je potrebné spájať s komunikáciou, teda nechať žiaka, aby sa pokúsil odôvodniť pravidlo, ktoré sa uplatňuje pri písaní daného slova. Môžeme tak viesť žiaka ku komentovanému písaniu a zároveň ho pripraviť na tzv. videný – zrakový diktát, ktorý si žiaci najprv sami prečítajú a po zakrytí ho píšú na základe učiteľovho diktovania.

<sup>2</sup> Vlastné názorné spracovanie.

<sup>3</sup> BETÁKOVÁ, V. – TARCALOVÁ, Ž.: *Didaktika materinského jazyka*. 2. vydanie. Bratislava : Slovenské pedagogické nakladateľstvo, 1984.

*Vysloviť šeptom počuté slová* – v tejto fáze môžeme vnímať súčinnosť počutia a artikulácie. Aj keď ide o tzv. vnútornú reč, ktorá vedie žiaka k väčšej pozornosti, a tým k zachyteniu všetkých písmen, ktoré si pred písaním žiak potichu vyslovil.

*Napísať slová* – konečná fáza, v ktorej by malo dôjsť (prostredníctvom vytvorených spojov) k správne mu zápisu slov. Práve tu sa stáva, že mnoho žiakov teoreticky ovláda pravidlá, no nedokáže ich použiť. Vychádzajúc z tejto reality je dobré precvičovať jeden gramatický jav častejšie. Keď sa precvičuje viacero gramatických javov súčasne, žiaci robia viac gramatických chýb. Aj v tejto oblasti platí známy frazeologizmus – *menej je niekedy viac*. Jednou z príčin nezvládnutia pravopisných noriem býva aj nedostatočné upevnenie si vedomostí, málo cvičení zameraných na fixáciu pravopisného javu.

Medzi sťažujúce činitele osvojenia si pravopisu patrí aj nesprávny pomer medzi vedomosťami, zručnosťami a pravopisnými cvičeniami, nepevne osvojené pravopisné vedomosti, interferencia a súčasné preberanie viacerých gramatických javov.<sup>4</sup>

V rámci výučby vybraných slov v 3. a 4. ročníku ZŠ problémy v pravopise sú často zapríčinené homofónami. Pri pravopisnej diferenciacii týchto slov je nutné pracovať so sémantikou slova, a to konkrétnym použitím slov vo vetách a taktiež dostatočným využívaním obrazového materiálu, ktorý je podnetným zdrojom pri rozvíjaní komunikácie žiakov. Tieto slová často spôsobujú interferenciu pri osvojovaní si pravopisných zručností. Ide o dvojice slov s obojakou spoluhláskou typu: *dobyť – dobiť, byť – biť, bydllo – bidlo; my – mi, mykať – mihať, mys – miss, mýlka – Milka; pysk – pisk, pýcha – pichá, dopyt – dopiť, prepych – prepichnúť; rým – Rím, kryštál – krištál, ryža – rizoto; skryť – skriňa; od synka – sinka, syra – síra, sýta – sitá, syčí – sipí; vyť – viť, výr – vír; nazývať – zíváť.*

Interferenciu spôsobujú aj slová cudzieho pôvodu, v ktorých sa po tvrdej spoluhláske píše jota. Tejto problematike sa už dotkla na stránkach tohto časopisu vo svojom príspevku M. Beláková. Upozorňuje na to, že „požiadavky, ktoré kladie Štátny vzdelávací program ISCED1 na jazykové vzdelávanie v problematike pravopisu joty a ypsilonu, sú neprimerané veku a náročné pre žiakov, ktorí si ešte nestihli osvojiť základné pravidlá materinského jazyka.“<sup>5</sup>

ŠVP ISCED 1 v rámci vzdelávacej oblasti Jazyk a komunikácia vo výkonovom štandarde uvádza ako jeden z cieľov pre žiakov 2. ročníka ZŠ: „uplatniť pravopis i/í po tvrdých spoluhláskach v cudzích slovách (kino, kimono...)“<sup>6</sup>

Naozaj musíme konštatovať, že tento cieľ nekorešponduje so zásadou primeranosti a postupnosti, pretože tieto cudzie slová ešte netvoria aktívny slovník tejto vekovej kategórie žiakov. Pravopis týchto slov je náročný nielen pre túto kategóriu žiakov, ale aj pre mnohých dospelých. Z toho dôvodu by bolo vhodné venovať viac času precvičovaniu pravopisu domácich slov.

---

<sup>4</sup> ŠTEFANOVIČ, J.: *Osvojovanie pravopisu*. Bratislava : SPN, 1967, s. 104 – 117; KUPCOVÁ, J.: Činitele sťažujúce a uľahčujúce osvojovanie si pravopisu. In: PALEŇČÁROVÁ, J. – KESSELOVÁ, J. – KUPCOVÁ, J.: *Učíme slovenčinu komunikačne a zážitkovo*. Bratislava : SPN, 2003, s. 87.

<sup>5</sup> BELÁKOVÁ, M.: Máme na to právo? Písanie joty po tvrdej spoluhláske v cudzích slovách v druhom ročníku primárneho vzdelávania. *Slovenčinár*, 3, 2016, č. 2, s. 28.

<sup>6</sup> *Vzdelávací štandard. Slovenský jazyk a literatúra – primárne vzdelávanie*. 2014, s. 2. Dostupné na internete: <http://www.statpedu.sk/sk/svp/inovovany-statny-vzdelavaci-program/inovovany-svp-1.stupen-zs/jazyk-komunikacia/>.



Úroveň kvality pravopisu závisí aj od komunikačnej zručnosti – čítania. Cieľom čítania, ako to stále zdôrazňujú vzdelávacie štandardy, je čítanie pre radosť. Vizualný kontakt s textom v značnej miere ovplyvní pamäťové procesy čitateľa, a tak neraz platí, že aktívni čitatelia nemajú výrazné problémy so zvládnutím pravopisnej normy. Potešenie z čítania príťažlivým spôsobom vyjadril D. Pennac, francúzsky spisovateľ a pedagóg:

„Nikdy jsem neměl čas na čtení, ale nic mi nikdy nemohlo zabránit, abych dočetl román, který se mi líbí. Čtení nesouvisí s organizováním společenského času, čtení je stejně jako láska způsobem bytí. Otázkou není, zda mám či nemám čas číst (čas, který mi ostatně nikdo nedá), nýbrž zda si dopředu nebo odepřu potěšení být čtenářem.“<sup>7</sup>

Pri rozvíjaní komunikačnej zručnosti čítania má rovnako neodmysliteľné miesto rodina. Čítaním a rozhovorom o prečítanom sa zlepšuje slovník dieťaťa a súčasne – otázkami dieťaťa smerom k rodičovi sa skvalitňuje úroveň ich vzájomného dialógu. Zároveň dochádza k rozvíjaniu kognitívnych schopností smerom k interpretácii literárneho diela a jeho estetickému vnímaniu. Na základe vlastných skúseností a rozhovorov môžeme potvrdiť, že predsa ešte v niektorých rodinách nevymizlo večerné čítanie deťom. Toto čítanie u dieťaťa emocionálne umocňuje čitateľský zážitok, ktorý sa uňho prejaví formou častého dožadovania sa počúvať ten istý príbeh viackrát. Vďaka tejto skúsenosti možno hovoriť o motivácii dieťaťa smerom k rozvíjaniu čitateľských zručností.

Príjemný duševný stav – radosť z čítania je výrazným opozitom pocitov strachu či nervozity, ktoré bývajú často spájané s písaním a zvládnutím pravopisnej normy. Aj v tejto oblasti je potrebné motivovať žiaka k písaniu. Zmyslom písania nie je len zvládnutie ortografickej normy, kvality tvarov písmen, ale predovšetkým vyjadrovanie vlastných myšlienok tvorivým spôsobom. Práve tvorivé písanie je možné prepájať s tvorivým čítaním. Učitelia neraz vyjadrujú svoje obavy z nezáživnosti gramatiky, niektorí nevedia nájsť vhodnú formu motivácie, ako nadchnúť žiakov pre zvládnutie tejto náročnej komunikačnej zručnosti. No je dobré siahnuť po literatúre, ktorá pôsobí motivačne aj v oblasti rozvíjania pravopisných zručností.

Veľmi vhodnou pomôckou môže byť kniha od spisovateľky Kataríny Habovštiakovej s názvom *Krásna je naša reč* s podtitulom *Rozprávky o slovenčine*<sup>8</sup>. Autorka v nej pútavým spôsobom (a s využitím množstva frazeologizmov) pomáha žiakom pomocou 32 rozprávok zvládnuť rôzne pravopisné javy. Príťažlivým spôsobom vysvetľuje deťom zaujímavé javy v jazyku, ako je vznik známych frazeologizmov, písanie i, y, približuje historický vývoj písania niektorých slov, pracuje s homonymami a synonymami, pričom využíva aj biblickú a mytologickú symboliku. Kniha na pozadí frazeologizmov odráža aj kresťanské hodnoty a tradície.

Pri rozvíjaní ortografických zručností môže byť vhodnou motivačnou pomôckou kniha *Heviho diktátor*<sup>9</sup> – kniha s CD nosičom, v ktorej je množstvo humorných diktátov. Úvodnú a záverečnú časť CD tvorí motivačná pieseň. Autor sám diktuje deťom diktáty, v ktorých využil svoju tvorivosť – majstrovstvo hry so slovom a jeho sémantikou. Zmysel pre humor

---

<sup>7</sup> PENNAC, D.: *Jako román*. Preložila Helena Beguivinová. Praha : Mladá fronta, 1992, 2004, s. 60.

<sup>8</sup> HABOVŠTIAKOVÁ, K.: *Krásna je naša reč. Rozprávky o slovenčine*. Bratislava : Karmelitánske nakladateľstvo, s. r. o., 2011.

<sup>9</sup> HEVIER, D.: *Heviho diktátor*. Bratislava : TRIO Publishing, 2011.

môže byť taktiež pozitívnym prostriedkom pri osvojovaní si náročnej komunikačnej zručnosti, akou je pravopis.

V súčasnosti je taktiež výbornou motivačnou pomôckou pracovný zošit pre žiakov 3. a 4. ročníka ZŠ s vybranými a príbuznými slovami s názvom *Spievanky – Vybranky*<sup>10</sup>. Pracovný zošit obsahuje úlohy zamerané na nácvik čítania s porozumením a úlohy spojené s tvorivým písaním. Súčasťou pracovného zošita je hudobný a zároveň aj multimediálny disk, ktorý obsahuje súbor zábavných piesní zameraných na vybrané slová po obojakých spoluhláskach. S problematikou vybraných slov sa žiaci v primárnom vzdelávaní stretávajú v 3. a 4. ročníku ZŠ. Vzhľadom na preferujúci sa komunikačno-poznávací princíp vyučovania slovenského jazyka, ktorý vychádza z bežných komunikačných situácií, stojí za to na tomto mieste spomenúť vybrané slová, ktoré žiakom nie sú až také známe v rámci každodennej komunikácie. Týka sa to napr. slov: *vyhňa, prýštiť*. Učiteľ musí vedieť tieto slová vysvetliť a použiť vo vhodnom kontexte.

Ďalšou novinkou pre cibrenie pravopisu je publikácia *Diktáty pre 1. a 2. ročník ZŠ. Nácvičné a kontrolné diktáty s metodickými pokynmi pre učiteľa*<sup>11</sup>. Je to odborná-metodická príručka pre učiteľa, ktorá je výbornou pomôckou pri osvojovaní a precvičovaní pravopisu pre žiakov 1. a 2. ročníka. Obsahuje jazykové cvičenia a diktáty. Prináša návody na efektívne diktovanie a spôsoby opravy v diktátoch. Taktiež prináša metodické poznámky k vybraným textom. Korešponduje s inovovaným ŠVP ISCED 1.

### Slovenská gramatika z pohľadu študentov

Vo vzťahu k rozvíjaniu pravopisných zručností bolo naším cieľom zistiť asociácie študentov predškolskej a elementárnej pedagogiky, ktoré v nich vyvoláva slovné spojenie *slovenská gramatika*, keďže zároveň ide aj o jeden z ich vyučovacích predmetov, ktorému je venovaná semestrálne – týždenne jedna hodina prednášky a jedna hodina cvičenia. Prieskumu sa zúčastnilo 50 študentov 1. ročníka. Na základe konštantnej komparácie uvádzame v prehľadnej tabuľke (z hľadiska frekvencie výskytu slov) súbor sedemnástich spoločných kategórií.

*Prehľad asociácií študentov vo vzťahu k slovenskej gramatike*

Názov kategórie	Frekvencia výskytu
<b>morfologická rovina</b> (slovné druhy, ohybné, neohybné, číslovky, predložky, morfológia, správne písanie osobných zámen a oslovení v písomnej korešpondencii, vzory, skloňovanie, časovanie sloviess, pády, gramatické kategórie, veľa výnimiek, rytmické krátenie, presné pravidlá, správne použitie gramatických tvarov, písanie predložiek)	50
<b>písanie joty a ypsilonu</b>	40
<b>pravopis vo všeobecnosti</b> (písomná forma, gramatický pravopisný princíp, N	38

<sup>10</sup> ŠKOVIERA, A. – HIRSCHNEROVÁ, Z.: *Spievanky-Vybranky*. Bratislava : Aitec, 2012.

<sup>11</sup> KOVÁČOVÁ-ŠVECOVÁ, Z. – ŠIMUNČÍKOVÁ, M.: *Diktáty pre 1. a 2. ročník ZŠ. Nácvičné a kontrolné diktáty s metodickými pokynmi pre učiteľa*. Bratislava : Aitec, 2017.

## ŠTÚDIE

pl., písanie, vyhýbanie sa chybám, pravopisné princípy, pravopisné cvičenia, precvičovanie gramatiky)	
<b>konkretizácia pravopisných zručností</b> (písanie veľkých a malých písmen v rámci všeobecnej komunikácie i v rámci náboženských textov, pravopis slovných spojení, interpunkcia, diakritika, písmená, krátke a dlhé slabiky, dvojhlásky, fonetika)	38
<b>výslovnosť</b> (správna výslovnosť, ústna forma, reč, mäkká výslovnosť, artikulácia, spodobovanie)	18
<b>spisovnosť</b> (spisovná slovenčina, spisovná reč, spisovný jazyk, slovenský jazyk, rodný jazyk)	15
<b>lexikálna rovina</b> (slovná zásoba, lexikológia, slovníky, nespisovné slová, slang, nárečie, hovorové slová, kodifikačné príručky)	15
<b>syntaktická a štýlová rovina</b> (vety, vetné členy, súvetia, jednočlenné a dvojčlenné vety, písanie slohov, štylizácia, útvary, texty, syntax, správna forma písania)	14
<b>diktáty</b>	12
<b>negatívne emócie</b> (zúfalstvo, strach – diktát, zlé skúsenosti, nejdú mi diktáty, hrôza a des, zlý pocit, komplikovanosť, obava zo zvládnutia predmetu, náročnosť nielen pre cudzincov, ale aj Slovákov, ťažkosti, ťažký jazyk, tragédia, katastrofa, ťažký oriešok, ktorý treba prelúskat')	11
<b>vybrané slová</b>	10
<b>gramatika vo vzťahu k učeniu</b> (málo učiteľov vie naučiť gramatiku, vysvetliť gramatické učivo, učiteľka, učenie, ZŠ, poučky, teória o gramatickej výchove, stále sa máme čo učiť – rôzne pomenovania)	9
<b>gramatické chyby</b>	7
<b>písanie cudzích slov</b>	5
<b>dejiny slovenčiny</b> (Štúr, Hattala, uzákonenie spisovnej slovenčiny)	4
<b>formálna stránka písania</b> (krasopis, písmo, veľkosť písma, pero)	4
<b>proces vybavenia pravidla</b> – hlboké rozmyšľanie nad i, y – nemám to rada, mám veľký problém s použitím týchto písmen, rozmyšľanie o správnosti použitia poučky.	3

Na základe zozbieraného materiálu je možné z týchto kategórií vyšpecifikovať ešte tri oblasti, a to oblasť lingvistickú, psychologickú a didaktickú. Aj keď psychologické aspekty tvoria menšiu skupinu, predsa v značnej miere ovplyvňujú úroveň pravopisu. K týmto aspektom patria *negatívne emócie*, ktoré sú konkretizované v tabuľke: *zúfalstvo, strach z diktátov, zlé skúsenosti, nejdú mi diktáty, hrôza a des, zlý pocit, komplikovanosť, obava zo zvládnutia predmetu, náročnosť nielen pre cudzincov, ale aj Slovákov, ťažkosti, ťažký jazyk, tragédia, katastrofa, ťažký oriešok, ktorý treba prelúskat'*. Negatívna emócia spôsobuje nechúť k učeniu, precvičovaniu pravidla, často vyvolá až odpor. K didaktickým aspektom je možné zaradiť kategóriu *gramatika vo vzťahu k učeniu*, ktorá sa týka tak samotného učiva ako aj didaktických schopností učiteľa – *málo učiteľov vie naučiť gra-*

## ŠTÚDIE

matiku, vysvetliť gramatické učivo, učiteľka, učenie, ZŠ, poučky, teória o gramatickej výchove, stále sa máme čo učiť – rôzne pomenovania. Taktiež sem patrí proces vybavenia si pravidla. Je dobré, keď učiteľ dokáže využiť motivačné prvky v procese výučby gramatiky, ozvláštniť učivo komunikačnou situáciou s využitím vtipu či inej vhodnej didaktickej pomôcky, pretože tak, ako sa čítanie spája s radosťou z prečítaného, by to malo platiť aj o písaní. Početnú skupinu tvoria práve lingvistické pojmy, ktoré študenti uvádzajú v súvislosti so slovom gramatika. Najpočetnejšie skupiny tvoria morfológická rovina, písanie joty a ypsilonu, pravopis vo všeobecnosti a konkretizácia pravopisných zručností. V tabuľke sa v podstate vyskytli všetky jazykové roviny. Je dobré, že si študenti uvedomujú nielen písomnú stránku gramatiky, ale ako budúci učelia aj správnu výslovnosť.

V rámci prieskumu bolo ďalším cieľom zistiť aj motiváciu študentov pre výber povinne voliteľného predmetu slovenská gramatika spomedzi ponúkaných troch možností. Okrem predmetu slovenská gramatika si mali možnosť vybrať ešte dva predmety, a to jazykovú kultúru a štylistiku slovenského jazyka. Pomocou kódovania sa vyšpecifikovali najmä tieto spoločné kategórie:

### Motivácia zvolenia predmetu slovenská gramatika

Názov kategórie	Frekvencia výskytu
<b>zlepšiť si pravopis</b> , odstrániť nedostatky, zdokonaľiť sa v pravopise aj vo výslovnosti, v materinskom jazyku, mám problém s písaním diktátov, vyjadrovať sa spisovne, správne písať	37
<b>zaujal ma názov</b> , počula som o tomto predmete zaujímavé veci, vybrala som si ho preto, lebo je to pre mňa niečo nové a ja rada skúšam nové veci, je zaujímavý	18
<b>dôležitosť predmetu pre budúce povolanie</b> , poznať gramatiku je veľmi dôležité, chcem byť bezchybným vzorom pre deti	13
<b>kladný vzťah ku gramatike</b> , názov štylistika ma nezaujal, viac inklinujem ku gramatike, bol mi bližší než štylistika, vždy mi bol bližší predmet slovenský jazyk ako literatúra a štylizácia textov. Vždy som radšej písala diktáty ako slohy a myslím si, že čo sa týka pravidiel, stále sa je čo učiť, mám rada slovenský jazyk, našu gramatiku, aj keď urobím chybu, vždy sa niečo nové naučím.	10
<b>pragmatickosť vo vzťahu k študijným povinnostiam</b> , musela som si zvoliť nejaký predmet, potrebujem kredity, nebolo veľa možností, ale nestažujem si, zvolila som si ho kvôli štátnym skúškam	4
<b>odporúčanie od iných</b> , zaujal ma, keď ho prezentovali pri zápise, zo skupiny daných predmetov ma najviac upútal	3
<b>oprava textových a ústnych prejavov</b> , dobrý vzťah ku korekcii chýb v ústnej i písomnej podobe	2
<b>výpovedná hodnota o človeku</b> , výpovedná úroveň o intelektovej a charakternosti človeka	2
Vybrala som si aj gramatiku, aj štylistiku.	1

Potešujúcim je zistenie, že napriek vlastnému uvedomeniu si nedostatkov v oblasti pravopisu, najviac prevládala kategória týkajúca sa práce na sebe – zdokonaľovanie sa v tejto oblasti a odstraňovanie nedostatkov. Zaujímavým bolo zistenie, že názov predmetu pôsobil motivačne, hoci nám tento názov vyznie skôr tradične. Pozitívom je aj to, že študenti si uvedomujú dôležitosť predmetu pre budúce povolanie a najmä kladný vzťah k predmetu, aj keď vo všeobecnosti slovenský jazyk nebýva veľmi obľúbený predmet v porovnaní s inými vyučovacími predmetmi.

### Záver

Teoretická časť štúdie vyzdvihla dôležitosť rozvíjania reči, slovnej zásoby a preferovania dialógu v procese osvojovania si pravopisnej úrovne žiakov. Analyzovala každú komunikačnú zručnosť vo vzťahu k osvojovaniu si ortografických zručností. Zároveň podala charakteristiku činiteľov, ktoré majú negatívny vplyv na proces správneho písania. Náznorný charakter má časť podávajúca prehľad o procese osvojovania si pravopisu prostredníctvom jednotlivých fáz. Aplikačné využitie so zameraním na zdokonaľovanie, fixáciu pravopisu, uľahčenie a spretrenie vyučovacích hodín priniesla časť, v ktorej sú predstavené štyri zaujímavé publikácie. Učiteľ ich môže funkčne a motivačne využiť na hodinách slovenského jazyka. Štúdia priniesla pohľad aj na prieskumnú časť, ktorá sa týkala asociácií študentov predškolskej a elementárnej pedagogiky vo vzťahu k pomenovaniu – slovenská gramatika a sledovala aj motiváciu študentov vo vzťahu k výberu tohto predmetu. Napriek tomu, že študenti uviedli najčastejšie problematické javy v súvislosti so zvládaním pravopisnej normy, pozitívne vyznieva vzťah k výberu tohto predmetu. Na základe toho môžeme konštatovať, že ak budúci učitelia budú naďalej motivovaní a zapálení pracovať na sebe v rámci zlepšovania sa v oblasti gramatiky, určite sa im podarí podnietiť aj záujem ich žiakov.

### LITERATÚRA

- BELÁKOVÁ, M.: Máme na to právo? Písanie joty po tvrdej spoluhláske v cudzích slovách v druhom ročníku primárneho vzdelávania. *Slovenčinár*, 3, 2016, č. 2, s. 28 – 31.
- BETÁKOVÁ, V. – TARCALOVÁ, Ž.: *Didaktika materinského jazyka*. 2. vydanie. Bratislava : Slovenské pedagogické nakladateľstvo, 1984.
- HABOVŠTIAKOVÁ, K.: *Krásna je naša reč. Rozprávky o slovenčine*. Bratislava : Karmelitánske nakladateľstvo, s. r. o. , 2011.
- HEVIER, D.: *Heviho diktátor*. Bratislava : TRIO Publishing, 2011.
- KOVÁČOVÁ-ŠVECOVÁ, Z. – ŠIMUNČÍKOVÁ, M.: *Diktáty pre 1. a 2. ročník ZŠ. Návčičné a kontrolné diktáty s metodickými pokynmi pre učiteľa*. Bratislava : Aitec, 2017.
- KUPCOVÁ, J.: *Činitele sťažujúce a uľahčujúce osvojovanie si pravopisu*. In: PALENČÁROVÁ, J. – KESSELOVÁ, J. – KUPCOVÁ, J.: *Učíme slovenčinu komunikačne a zážitkovo*. Bratislava : SPN, 2003, s. 87.
- LIPTÁKOVÁ, Ľ.: *Integrovaná didaktika slovenského jazyka a literatúry pre primárne vzdelávanie. Vysokoskolská učebnica*. 1. vyd. Prešov : Prešovská univerzita v Prešove, Pedagogická fakulta, 2011.
- PALENČÁROVÁ, J. – KESSELOVÁ, J. – KUPCOVÁ, J.: *Učíme slovenčinu komunikačne a zážitkovo*. Bratislava : SPN, 2003.
- PENNAC, D.: *Jako román*. Preložila Helena Beguivinová. Praha : Mladá fronta, 1992, 2004.

## ŠTÚDIE

---

ŠKOVIERA, A. – HIRSCHNEROVÁ, Z.: *Spievanky-Vybranky*. Bratislava : Aitec, 2012.

ŠTEFANOVIČ, J.: *Osvojovanie pravopisu*. Bratislava : SPN, 1967.

*Vzdelávací štandard. Slovenský jazyk a literatúra – primárne vzdelávanie*. 2014. Dostupné na internete:  
<<http://www.statpedu.sk/sk/svp/inovovany-statny-vzdelavaci-program/inovovany-svp-1.stupen-zs/jazyk-komunikacia/>>

## IVKOVA BIELA MAŤ A/AKO DOKUMENT DOBY

Mgr. Kristína Krajanová

*Katedra slovenskej literatúry a literárnej vedy  
Filozofická fakulta Univerzity Komenského*

V roku 1938, teda presne pred osemdesiatimi rokmi, debutoval slovenský prozaik Ján Bodenek knižkou *Ivkova biela mať*. Hoci autor v rozhovore s Jánom Poliakovom<sup>1</sup> priznal, že dielo nebolo písané intencionálne ako detská knižka, faktom zostáva, že sa literárnou históriou radí k tvorbe pre deti a mládež, aj keď bola adresnosť tohto diela vnímaná vždy veľmi problematcky až polemicky. Podľa Brigity Šimonovej možno Bodenkovu prózu priradiť k vydarenej sérii ideologicky rôznorodých sociálnych próz z tridsiatych rokov 20. storočia, ktoré položili základ modernej realistickej literatúry pre mládež<sup>2</sup>. Postavy týchto spoločenských próz majú spoločné to, že smerujú k nahliadnutiu „do podstaty spoločenských vzťahov, do hierarchie hodnôt svojej doby“<sup>3</sup>. V tomto zmysle možno vnímať *Ivkovu bielu mať* ako podnetný text, ktorý sa dá čítať ako dokument či výpoveď o dobe, v ktorej vznikol.

### **Ivkova biela mať ako dokument doby**

Pri interpretovaní *Ivkovej bielej matere*, literárneho textu ako „dokumentu doby“, treba upriamiť pozornosť aj na pozadie vzniku prózy. Bola ním doba veľkej hospodárskej krízy v Európe, ktorá sa prejavila aj na území Slovenska za prvej Československej republiky – najvýraznejšie v severných hornatých oblastiach (Orava, Kysuce), ktoré boli vždy považované za hladové doliny Slovenska.

Príbeh *Ivkovej bielej matere* sa odohráva na Orave, v chudobnej proletárskej osemčlennej rodine. Dvanásťročný protagonistu Ivko Hancík má troch starších a dvoch mladších bratov. Jeho rodičia tvrdo pracujú, aby uživil rodinu – Ivkova matka je práčka a otec nádenník v továrni. Rodina nemá dostatok materiálnych prostriedkov na život. Rodina Hancíkovcov je obrazom biedy, chudoby a hladu. Chudobu môže čitateľ spozorovať napríklad na obraze chátrajúceho domu Hancíkovcov s vysokou strechou v oravskom štýle. Steny domu sú nasiaknuté parou z koryta, v ktorom matka neustále perie. Sú však aj nasiaknuté smútkom. Personifikovaný dom Hancíkovcov akoby sa pred Ivkom skláňal, krčil, akoby neživý dom hľadal pomoc u živej bytosti. Pôsobí nemohúco ako jeho obyvatelia. Kontrastný, ozajstný, žitý, ba až farebný domov spoznáva Ivko u svojej učiteľky. Avšak aj keď Ivko žije

---

<sup>1</sup> POLIAK, J.: Ján Bodenek. Len vo chvíľach sviatočných. In: *Rozhovory o literatúre pre mládež*. Bratislava : Mladé letá, 1978, s. 54 – 64.

<sup>2</sup> Ide o známe diela *Jano* (1931) a *Čenkovej deti* (1932) od Fraňa Kráľa, *Maroško* (1932) Martina Rázusa, *Baránok boží* (1932) Ľudmily Podjavorinskej či *Zbojnícka mladost'* (1937) Ľuda Ondrejova.

<sup>3</sup> ŠIMONOVÁ, B.: Sociálne a emocionálne aspekty tvorby Jána Bodeneka pre deti a mládež. In: *Stratené v čase (sondy do literatúry pre deti a mládež)*. Banská Bystrica : Univerzita Mateja Bela v Banskej Bystrici, 2012, s. 57.

v biede, nežije v nečistote. Motív bielej matky – práčky (prítomný už v názve knihy) a bieleho domova sa naopak spája s čistotou.

Obraz biednosti života Hancíkovcov nepredstavuje len Bodenkovu snahu zachytiť vtedajšiu dobu v chudobnej oblasti Slovenska a realisticky ju stvárniť. Bodenek v umeleckom spracovaní problematiky smeruje hlbšie. Aj Bodenkov špecifický motív hladu je v tomto diele veľmi umocnený, Ivko je neustále hladný. Ako píše M. Jurčo, chudobná a nenápaditá strava Hancíkovcov pripomína skôr „krm domáceho zvierata“<sup>4</sup>, nie ľudskú potravu. Opačne sa javí hrnček bielej kávy a rozmanité sladké pečivo u pani učiteľky. V knižke sa ukazuje prepojenosť motívu hladu a citu u Ivka. Pritom platí, že Ivko sa dobre cíti tam, kde je najedený. Až v druhej polovici knižky chlapec pochopí, že keď utiekol z domu za učiteľkou do Vrchovan, neprišiel si k nej pýtať šálku kávy. Hlad v tomto prípade netreba chápať denotačne – je to taktiež hlad citový. Taký citový hlad po rodičovskej láske, ktorého sa Ivkovi nedostáva zo strany vlastných rodičov, ktorí pri ťažkej práci nemajú na láskavé slová a nežné prejavy čas ani silu.

K napísaniu tejto prózy Bodenka inšpirovalo jeho vlastné detstvo a spomienky na prostredie fabrickej štvrte v jeho rodných Vrútkach na Dielenskej okružnej ulici<sup>5</sup>. Stáva sa látkovým východiskom románu, „nie je to však beletristický prepis reminiscencií, ale objektivizované umelecké dielo“<sup>6</sup>. Na jednej strane má táto próza svoj dokumentárny rozmer a azda aj prostredníctvom neho svoje zastúpenie v realistickej detskej spisbe. Autor však nezostáva len pri realistickom zachytení dobovej skutočnosti očami chudobného dieťaťa. Materiálnu chudobu svojich protagonistov pretavuje do citovej chudoby, a tak so svojím materiálom pracuje tvárne.

*Ivkova biela mať* v sebe nesie aj psychologický rozmer, ktorý sa ukazuje v Bodenkovom ponore do Ivkovej duše a v chlapcovom sebauvedomovacom procese, keďže Ivko si v závere príbehu uvedomí, že má svoju matku rád a že rodičom krivdil. V prvom rade však ide o sociálnu prózu – práve sociálny rozmer osud tejto knižky sproblematizoval.

Sociálnosť prózy *Ivkova biela mať* spočíva v spomenutom obraze chudobnej početnej rodiny. Čitateľ pri čítaní knižky vníma sociálne rozdiely medzi jednotlivými postavami, napríklad medzi rodinou Hancíkovcov a Jozefkovcov. Rozdiely sa teda ukazujú v spôsobe života a bývania Ivka a pani učiteľky, hoci epicky je táto opozícia využitá tak trochu mechanicky. Podľa M. Jurča však základný kontrast nie je medzi domom Hancíkovcov a Jozefkovcov, ale medzi skrčenou chalúpkou Hancíkovcov a pyšne sa týčiacim dymiacim vysokým továrenským komínom. Ním autor zobrazuje spoločenský rozdiel medzi „robotníkom a kapitalistom“<sup>7</sup>.

Sociálny rozmer diela vzniká na základe opozície dostatok – nedostatok (chudoba). Ivko vníma túto nespravodlivosť sveta a z toho, ako žije, spočiatku viní svojich rodičov (až neskôr v próze silnie kresťanský rozmer a Ivko sa pokorne zmieri so svojím osudom). So-

---

<sup>4</sup> JURČO, M.: Od pravdy javu k pravde idey. Pokus o reinterpretáciu Bodenkovej novely *Ivkova biela mať*. *Slovenská literatúra*, 24, 1977, č. 1, s. 49.

<sup>5</sup> BODENEK, J.: *Moja sudička*. Bratislava : Vydavateľstvo Spolku slovenských spisovateľov, 1999.

<sup>6</sup> POLIAK, J.: Bodenek, Ján. In: SLIACKY, O. a kol.: *Slovník slovenských spisovateľov pre deti a mládež*. Bratislava : Mladé letá, 1978, s. 32.

<sup>7</sup> JURČO, Milan: Od pravdy javu k pravde idey. Pokus o reinterpretáciu Bodenkovej novely *Ivkova biela mať*. *Slovenská literatúra*, 24, 1977, č. 1, s. 38 – 59.



ciálne rozdiely vidieť aj v správaní postáv. Napríklad keď spolužiaci nedovolia, aby sa s nimi Ivko hral, lebo „medzi nimi a ním bol akýsi rozdiel, pre neho nepochopiteľný, pre ktorý mali právo nadávať mu a ponižovať ho“<sup>8</sup>. Ivko cíti aj rozdiely v prejavovaní citu. Myslí si, že učiteľka mu neprejavila toľko lásky ako svojmu vlastnému synovi Ďurkovi, pretože je z proletárskej rodiny. Ako keby chudobní ľudia nemali nárok na citové prejavy alebo neboli hodní rovnakej lásky ako ľudia zo spoločensky silnejších rodín. Sociálna ubitnosť človeka akoby automaticky znamenala znižovanie hodnoty jeho ľudského bytia. Podľa J. Kopála životné osudy chudobných detí, ako je to aj v *Ivkovej bielej materi*, sú „umeleckým dokladom triedneho útlaku, zápasu o uplatnenie prirodzeného, čistého videnia sveta zo strany detských hrdinov“<sup>9</sup>.

Sociálnosť sa do textu *Ivkovej bielej matere* dostala vďaka Bodenkovi silnému sociálnemu cíteniu. Badať ju tiež napríklad v podobe solidárnosti, keď sa Ivko rozhodne „zachrániť“ rodinu po smrti otca. V závere knižky totiž chlapec predčasne ukončí školskú dochádzku, aby mohol ísť pracovať na majer a aby tak svojej matke finančne vypomohol.

Andrej Mráz už vo svojej dobovej kritike po vydaní prózy napísal, že príhody v diele sa autor nesnaží epicky zachytiť, slúžia mu ako podnety pre ďalšie Ivkove myšlienky a city, ktoré usmerňujú jeho cestu – a tou je podľa Mráza zrodenie robotníka<sup>10</sup>. Ivko si napokon uvedomí svoj robotnícky osud a vykročí cestou, po ktorej šiel jeho otec. Dôležitým interpretačným aspektom v próze sa tak stáva aj samotná „práca“. Až keď začne Ivko tvrdo pracovať, pochopí absenciu citových prejavov svojich rodičov a pocíti, ako sociálne a majetkové rozdiely určujú ľudské vzťahy<sup>11</sup>. Napokon si teda Ivko prostredníctvom „cesty práce“ nájde aj cestu k svojim rodičom. Jeho očistením sa od pocitu viny, že rodičom krivdil a ublížil, je absolútny záver knižky, keď chlapec z polovice svojho zárobku kúpi veniec a položí ho na hrob svojho otca. M. Jurčo píše, že poznanie práce Ivka nezblížilo len s matkou, ale aj s otcom; otec a syn sa rozišli ako cudzí, navzájom sa nechápajúci, ale nakoniec chce byť Ivko taký, akým bol jeho otec. „Akt polozenia kvetu na hrob je gestom demonštrujúcim silu poznania prekonávajúceho odcudzenie – až za hrob. Keď takto pochopíme posledný obraz, nebude sa nám zdať sentimentálny, pretože v takomto zmysle je symbolický. To je akt úsilia dorozumieť sa navzdory smrti“<sup>12</sup>.

### **Ivkova biela mať a dokument doby**

Ján Bodenek vo svojej knihe pamätí (1999) spomína, že *Ivkova biela mať* mala najťažší osud spomedzi jeho kníh. Píše, že v roku 1952 ju stiahli z knižníc a dali ju zošrotovať pre dva odseky: kde sa robotníci vysmieávajú Ivkovmu otcovi (robotníkovi); a kde sa Ivko s kvetmi v rukách pomodlí nad hrobom svojho otca. V prvom prípade išlo o to, že sa robotníci vysmieávajú za oblečenie Ivkovmu otcovi, ktorý je však rovnakým robotníkom, ako sú oni. Pripnú mu na chrbát plagát a nápisom „Otrhaný Indián“.

---

<sup>8</sup> BODENEK, J.: *Ivkova biela mať*. Turčiansky sv. Martin : Matica slovenská, 1938, s. 22.

<sup>9</sup> KOPÁL, J.: Spoločenský aspekt v Bodenkovej próze *Ivkova biela mať*. *Zlatý máj*, 16, 1972, č. 8, s. 538.

<sup>10</sup> Podrob. MRÁZ, A.: Ján Bodenek: *Ivkova biela mať*. *Slovenské pohľady*, 54, 1938, č. 8 – 9, s. 504 – 506.

<sup>11</sup> KOPÁL, J.: Spoločenský aspekt v Bodenkovej próze *Ivkova biela mať*. *Zlatý máj*, 16, 1972, č. 8, s. 538 – 542.

<sup>12</sup> JURČO, Milan: Od pravdy javu k pravde idey. Pokus o reinterpretáciu Bodenkovej novely *Ivkova biela mať*. *Slovenská literatúra*, 24, 1977, č. 1, s. 47.

Druhým momentom je záverečná pasáž prózy. Ivko prevesil veniec s bielymi kvetmi, ktorý kúpil z polovice svojho zárobku, na kríž nad otcovým hrobom – a modlí sa.

Tieto momenty knižky boli pre komunistickú ideológiu neprijateľné – ako by sa mohli robotníci vysmievať robotníkovi? A komunizmus bol v zásade ateistický, už tobôž by sa nemohol Ivko obracať k minulosti. O týchto dvoch momentoch písal v roku 1951 aj literárny vedec Zlatko Klátik, ktorý začiatkom päťdesiatych rokov vystúpil s ostrou kritikou tejto prózy<sup>13</sup>. Koncom päťdesiatych rokov však radikálne zmenil svoj názor na kladný<sup>14</sup>. Pod čitateľský osud *Ivkovej bielej matere* sa teda podpísala aj Klátikova kritika. Premeny literárno-kritickej reflexie Bodenkovho textu ilustrujú, ako sa menilo čítanie prózy pod vplyvom vonkajších ideologických okolností a spoločenských a politických zmien. Ukazuje, ako ideologicky limitovaná literárnokritická recepcia literatúry dokáže ovplyvniť aj jej čitateľské osudy.

Prvý spomínaný Klátikov text vyšiel v mesačníku pre deti a mládež *Štěpnice* pod názvom *Zobrazovanie kapitalistickej skutočnosti v slovenskej predvojnovnej literatúre pre mládež* v roku 1951. Z. Klátik ho začína slovami o buržoázii, ktorá potrebovala literatúru odvádzajúcu čitateľov od triedneho boja, vykorisťovania a biedy. Túto literatúru považoval Klátik za prostriedok vládnucej triedy na „ohlupovanie robotníckej a roľníckej mládeže“<sup>15</sup>. Dielu *Ivkova biela mať* venoval popri ostatných analyzovaných dielach samostatnú kapitolu nazvanú *Sociálny defetizmus v poviedke pre mládež*. Píše v nej, že kapitalizmus oberá pracujúcich o právo na život – pričom toto hľadisko považuje za zásadne správne – a prekáža mu Bodenkovo vykreslenie neuvedomelých robotníkov, ktorých naturalizmus pozbuje ľudských vlastností. Podľa Klátika Bodenek vykreslil robotníkov falošne, pretože bieda proletárov zároveň zomkyna, teda prejavujú triednu solidaritu. Píše, že Ivkovo odcudzenie pramení z jeho prílišnej upätosti na jedného človeka (najsôr učiteľka, potom matka) a že jeho duševný svet je skôr chudobný. Podľa Klátika autor odsudzuje postavy na večné živorenie a pritom zakrýva pravé príčiny biedy – že poriadok založený na vykorisťovaní človeka človekom si vytvorili sami ľudia a tí ho aj zbúrajú, a teda bieda nie je niečo osudové, „bohom dané“, voči čomu sú ľudia bezmocní. Ďalej píše, že „autor priviedol svojho hrdinu k sociálnemu defetizmu, k tupému, zhovädilému znášaniu jarma a zbožnému oslavovaniu ‚Kohosi‘ (Boha, pozn. K. K.), ktorý mu toto zriedkavé šťastie doprial.“<sup>16</sup> Z. Klátik teda odmieta Ivkovo obracanie sa k Stvoriteľovi. (Je pravda, že text *Ivkovej bielej matere* je trochu nábožensky podfarbený.) Za najkrajšiu vec v texte Klátik považuje Ivkovu túžbu po šťastí – vidí v nej obžalobu spoločenského poriadku a volanie po jeho zmene. Tento typ prózy podľa Z. Klátika „dezorientoval robotnícku mládež a vrhal ju pred životom, pred kapitalistickou obludou, na kolená“<sup>17</sup>, čo pre zdôraznenie o odsek nižšie ešte raz zopakuje.

Tak utrpela *Ivkova biela mať* prvýkrát. Klátik znásilňuje jej interpretáciu v záujme ideologických a dobových požiadaviek na vnímanie literatúry. „V jeho kritériách sú obsiahnuté

---

<sup>13</sup> KLÁTIK, Z.: *Zobrazovanie kapitalistickej skutočnosti v slovenskej predvojnovnej literatúre pre mládež*. *Štěpnice*, 4, 1951, č. 10, s. 447 – 457.

<sup>14</sup> KLÁTIK, Z.: *Dráma detskej túžby po láske*. *Zlatý máj*, 2, 1958, č. 1, s. 6 – 8.

<sup>15</sup> KLÁTIK, Z.: *Zobrazovanie kapitalistickej skutočnosti v slovenskej predvojnovnej literatúre pre mládež*. *Štěpnice*, 4, 1951, č. 10, s. 447.

<sup>16</sup> Tamže, s. 451.

<sup>17</sup> Tamže, s. 17.

vtedajšie požiadavky na literatúru pre deti a mládež: ideové a umelecké zjednodušenie, vonkajšie prístupy k literatúre, priamočiare presadzovanie politických tendencií na úkor umeleckých kvalít a nechť vnikať pod vonkajšie vrstvy literárneho diela<sup>18</sup>.

O sedem rokov po vydaní tohto článku vydáva Z. Klátik ďalší v Kritickej revue umeleckej tvorby pre mládež *Zlatý máj* pod názvom *Dráma detskej túžby po láske*. Svoju interpretáciu *Ivkovej bielej matere* diametrálne zmenil. Sleduje v nej dominantný motív túžby po láske, ktorú nazýva až „drámou“ detského srdca. *Ivkova biela mať* už nie je obviňovaná zo „sociálneho defetizmu“. Vníma ju ako „bolestný výkrik po troške lásky a porozumenia. Ona nevolala do boja, len ticho protestovala a prosila“<sup>19</sup>. Klátik si teda už nemyslí, že táto próza má burcovať a volať po zmene. Nie je dielom triedne uvedomelého autora, ani jeho protagonisti nemieria k prapríčinám svojho utrpenia. Dôraz v próze nekladie na vonkajší dej, ale na psychologickú intenzitu. Svoju pozornosť kritik už teda nezameriava na to, čo mala táto knižka priniesť spoločnosti, ale ju zacieľuje smerom do Ivkovho vnútra. Jeho interpretácia je užšia z hľadiska obsahu (a rozsahu), teda zamerania, a tiež voľnejšia z hľadiska pisateľského štýlu. Klátikova interpretácia azda naznačuje mierne uvoľňovanie dobových pomerov, keďže mohol interpretovať najmä Ivkov cit k učiteľke a matke. V interpretácii *Ivkovej lásky* nachádza aj vysvetlenie hĺbky jeho duchovného sveta. V prvej interpretácii písal o chudobnosti jeho duševného sveta a o jeho „odcudzenosti“, ktorá pramení z jeho prílišnej upätosti na jedného človeka. Tu je to inak, „pre chlapca je poznanie matkinej lásky priam oslobodzujúce, lebo uvoľňuje všetky jeho hlbšie ľudské vrstvy a jeho srdce utopené v sebe začína sa obracať k ľuďom, k životu“<sup>20</sup>. Ivko sa podľa Klátika nezrútil, a naopak mužnie a mocnie, lebo „bol vyzbrojený poznaním pravých ľudských hodnôt“<sup>21</sup>.

Na tomto druhom článku je „dokumentárne“ zaujímavé aj Klátikovo polemizovanie s vlastnými postojmi a názormi v predošlom texte. Klátik píše, že dobrá a tichá *Ivkova biela mať* si vyslúžila ne jeden úder a bolo len nedorozumením škrtáť ju z nášho dedičstva. Preto prechádza v závere svojho článku do prvej osoby plurálu: „odklájme ju zo zabudnutia [...] a odčinieme nepravosť, ktorú sme pred rokmi spáchali na ušľachtilej a hrdinskej práčke a jej synovi“<sup>22</sup>. Tieto riadky možno chápať aj ako jeho gesto (seba)ospravedlnenia.

Je zrejmé, že Klátikove postoje boli konformné s dobovou situáciou. V prvom článku pristupoval k próze zjednodušujúco a dogmaticky, druhý text je zasa korekciou pôvodného názoru. Okrem toho Milan Jurčo vo svojej rozsiahlej reinterpretačnej štúdii z roku 1977 poukazuje na Klátikovo nedostatočné ujasnenie si podstaty ideovotematického základu diela<sup>23</sup>. Avšak nielen Klátik sa zmieta v neistote medzi psychologickým a sociálnym plánom prózy. Táto oscilácia poznačila aj ďalšie desaťročia čítania *Ivkovej bielej matere*. Nielen

---

<sup>18</sup> JURČO, J.: *Ivkova biela mať* v názoroch literárnej kritiky. In: *Premeny Bodenkovej prózy*. Bratislava : Slovenský spisovateľ, 1981, s. 26.

<sup>19</sup> KLÁTIK, Z.: *Dráma detskej túžby po láske*. *Zlatý máj*, 2, 1958, č. 1, s. 6.

<sup>20</sup> Tamže, s. 7.

<sup>21</sup> Tamže.

<sup>22</sup> Tamže, s. 8.

<sup>23</sup> Podrob. JURČO, M.: *Od pravdy javu k pravde idey*. Pokus o reinterpretačnú Bodenkovej novely *Ivkova biela mať*. *Slovenská literatúra*, 24, 1977, č. 1, s. 39 – 40.

kritika upravovala svoje názory – aj Bodenek postupne pod vplyvom kritiky a vydavateľstiev upravoval svoj text, ktorý celkovo vyšiel vo viac než desiatich reedíciách<sup>24</sup>.

V osemdesiatych rokoch bola knižka zase vylúčená z mimočítankového čítania na základných školách<sup>25</sup>. Celkovo v sedemdesiatych rokoch platil pre Bodenka po vylúčení z KSČ zákaz publikovania, resp. jeho knihy sa nemali propagovať<sup>26</sup>. Bodenkovo dielo je tak úzko späté aj s fenoménom cenzúry v literatúre.

Po všetkých peripetiách napokon hodnotu *Ivkovej bielej materi* diplomaticky pripísal Ondrej Sliacky, podľa ktorého má z vývinového hľadiska „postavenie priam historické, pretože jeho vstupom do medzivojnovnej detskej literatúry sa zavŕšila etapa jej konstituovanosti.“<sup>27</sup> Otázne však je, čím môže byť tento text zaujímavý pre dnešného čitateľa. Zo súčasného hľadiska text nepôsobí tak sociálne vyhotene. Sociálna problematika sa doň dostáva akoby zboku, aj keď, samozrejme, je tu prítomný rozpor medzi spoločenskými triedami (robotníci a kapitalizmus). V menšej miere sa tu však prejavuje neschopnosť robotníkov akceptovať človeka z tej istej sociálnej sféry (čo prekážalo aj kritike v päťdesiatych rokoch). Z epického hľadiska je text trochu slabý<sup>28</sup> a obsahuje isté naivnosti: nehoda s fľaštičkou kyseliny, a teda náhodná smrť Ivkovho otca, opozícia Hancíkovcov a Jozefkovcov. Otázne aj je, či postava altruistickej učiteľky pôsobí realisticky (keďže dielo je tradične zaradované k realistickej tvorbe). Knižka je navyše trochu sentimentálna. Spôsobuje to postava rojčiaceho Ivka, neustále smútiaceho nad svojím údelom, ktorý pred činmi a riešeniami problémov uteká do ríše snov, v ktorej vždy naberie odvahu niečo zmeniť, v reáli má však na uskutočnenie svojich túžob málo aktívnej energie. Ivko navyše uteká

---

<sup>24</sup> *Ivkova biela mať* vyšla v týchto vydaniach: 1938 – prvé vydanie, po priaznivých recenziách, ale zároveň výhradách J. C. Hronského voči smutnému ladeniu vyšla až v rokoch 1945 a 1950, po Klátikovej korekcii názoru vyšla opäť v rokoch 1959, 1964, 1968, napokon bolo povolené súborné vydanie v rokoch 1971, ďalej 1973, 1975, 1981, po autorovej smrti vyšla v rokoch 1988, 1998 a 2002.

<sup>25</sup> ŠIMONOVÁ, B.: Sociálne a emocionálne aspekty tvorby Jána Bodeneka pre deti a mládež. In: *Stratené v čase (sondy do literatúry pre deti a mládež)*. Banská Bystrica : Univerzita Mateja Bela v Banskej Bystrici, 2012, s. 57 – 60.

<sup>26</sup> Bodenek bol dlhoročným členom KSČ. Vo svojich pamätiach predstavuje svoje presvedčenie, že sa len „staval za spravodlivé riešenie sociálnej otázky“ (BODENEK, J.: *Moja sudička*. Bratislava : Vydavateľstvo Spolku slovenských spisovateľov, 1999, s. 32). Zo strany ho začiatkom sedemdesiatych rokov vylúčili, a tak sa definitívne stal trpiteľom za komunizmus a proskribentom. Vylúčenie zo strany preňho znamenalo zákaz publikovania a rušenie edičných plánov na vydávanie jeho rukopisov a vybraných spisov, ktoré si však napokon s istými obmedzeniami edičnú cestu našli.

<sup>27</sup> SLIACKY, O.: Ján Bodenek. In: *Dejiny slovenskej literatúry pre deti a mládež do roku 1945*. Bratislava : Mladé letá, 1990, s. 173 – 174.

<sup>28</sup> Pre konkretizáciu spomeniem niektoré epické slabiny textu. Problematicky sa javí už samotné žánrové zaradenie diela. *Ivkova biela mať* býva literárnou históriou označovaná ako novela, román, ale aj románová novela. Je pravdou, že na román je text trochu príúcky, ide akoby o rozšírenú novelu (dej nekončí Ivkovým útekom a smrťou otca, nasleduje chlapcov návrat domov a jeho sebauvedomenie, ale príbeh sa rozšíri ešte o epizódy s prácou a matkinou vyčerpanosťou, pre ktorú skoro zomrela). Bodenkovi sa napriek jeho snahe nikdy celkom nepodarilo napísať román, viac mu sedel kratší epický žáner (napr. prózy *Svetlá na bublinách*). Text *Ivkovej bielej matere* nie je len nechcene epicky slabý, ale aj zámerne epicky oslabený občasnou lyrizáciou. Lyrizačné tendencie sa však výraznejšie prejavili až v Bodenkových nasledujúcich textoch (preto býva literárnou históriou zaradovaný k autorom lyrizovanej prózy). Okrem lyrizácie epickosť textu oslabuje Ivkova ustavičná monologickosť, ktorá robí z Ivka rojčivú, nečinnú postavu, neschopnú posunúť sa ďalej (a posunúť ďalej aj dej príbehu). Prílišná úvahovosť bola Bodenkovi aj kritikou vyčítaná vzhľadom na adresnosť textu detskému čitateľovi.

skryť sa aj fyzicky – do prírody, k učiteľke, kde opäť vedie v duchu úvahy plné sebaľútnosti z páchania krivdy ostatnými. Príbeh *Ivkovej bielej matere* tvorí séria naakumulovaných zlých a ešte horších životných udalostí a nešťastí, čím sa stáva depresívnym, a je teda otáznou, či je skutočne vhodným pre detského čitateľa. Už sám Jozef Cíger Hronský povedal Bodenkovi v martinskej redakcii, že deťom „by sa nemali písať smutné knihy. Deťom treba knihou poskytovať radosť a veselosť“<sup>29</sup>. Z tohto hľadiska sa javil opodstatnenejší, na školách v nedávnej minulosti zaužívaný, čitateľský výber podobne ladenej knižky pre deti – *Čenkovej deti* Fraňa Kráľa, ktorá mala šťastnejší koniec v tom zmysle, že rodina sa netrhá, deti sa naopak vrátia späť k matke. Avšak, aj túto prózu treba prijímať s výhradami. Napríklad aj A. Mráz sa o nej zmieňuje v recenzii na *Ivkovu bielu mať* a vyčíta Kráľovi, že vystupňoval sociálnu osnovu príbehu do programovanej útočnosti a tendenčnosti<sup>30</sup>. Súhlasím s názormi literárnych kritikov a historikov, ktorí spochybňujú určenosť *Ivkovej bielej matere* detskému čitateľovi. Nie som si istá, či by dnešné dieťa táto knižka zaujala, či by ju dokázalo dočítať do konca. Napokon o jej čítaní môže svedčiť aj skutočnosť, že od roku 2002 už ďalšie vydanie nevyšlo. Edičný osud tejto knihy s takýmto završením akoby zrkadlil všetky problémy, ktoré vznikli jej napísaním a vydaním.

Záver príspevku by som ukončila slovami Jána Jurča, ktorý na margo názorov literárnej kritiky na *Ivkovu bielu mať* napísal, že toto dielo „v celom rozsahu dokumentuje názorovú kryštalizáciu literárnej kritiky“<sup>31</sup>. Dokumentom či výpoveďou doby sa tak v konečnom dôsledku nestáva len príbeh samotný, ale knižka ako celok s jej literárnokritickým kontextom a vydavateľským i čitateľským osudom. *Ivkova biela mať* je dokladom o literatúre ako o dokumente doby, ale aj dokladom toho, ako môže doba ovplyvňovať čítanie a hodnotové vnímanie literatúry prostredníctvom literárnych kritikov a polemík<sup>32</sup>.

### LITERATÚRA

BODENEK, J.: *Ivkova biela mať*. Turčiansky sv. Martin : Matica slovenská, 1938.

BODENEK, J.: *Moja sudička*. Bratislava : Vydavateľstvo Spolku slovenských spisovateľov, 1999.

JURČO, J.: *Ivkova biela mať* v názoroch literárnej kritiky. In: *Premeny Bodenkovej prózy*. Bratislava : Slovenský spisovateľ, 1981, s. 23 – 29.

JURČO, M.: Od pravdy javu k pravde idey. Pokus o reinterpretáciu Bodenkovej novely *Ivkova biela mať*. *Slovenská literatúra*, 24, 1977, č. 1, s. 38 – 59.

KLÁTIK, Z.: Dráma detskej túžby po láske. *Zlatý máj*, 2, 1958, č. 1, s. 6 – 8.

KLÁTIK, Z.: Zobrazovanie kapitalistickej skutočnosti v slovenskej predvojnovnej literatúre pre mládež. *Štĕpnice*, 4, 1951, č. 10, s. 447 – 457.

KOPÁL, J.: Spoločenský aspekt v Bodenkovej próze *Ivkova biela mať*. *Zlatý máj*, 16, 1972, č. 8, s. 538 – 542.

MRÁZ, A.: Ján Bodenek: *Ivkova biela mať*. *Slovenské pohľady*, 54, 1938, č. 8 – 9, s. 504 – 506.

POLIAK, J.: Bodenek, Ján. In: SLIACKY, O. a kol.: *Slovník slovenských spisovateľov pre deti a mládež*. Bratislava : Mladé letá, 1978a. Bodenek, Ján, s. 31 – 33.

---

<sup>29</sup> POLIAK, J.: Ján Bodenek. Len vo chvíľach sviatočných. In: *Rozhovory o literatúre pre mládež*. Bratislava : Mladé letá, 1978, s. 57.

<sup>30</sup> MRÁZ, A.: Ján Bodenek: *Ivkova biela mať*. *Slovenské pohľady*, 54, 1938, č. 8 – 9, s. 505.

<sup>31</sup> JURČO, J.: *Ivkova biela mať* v názoroch literárnej kritiky. In: *Premeny Bodenkovej prózy*. Bratislava : Slovenský spisovateľ, 1981, s. 23.

<sup>32</sup> Štúdiá vyšla v rámci riešenia grantu VEGA 1/0647/17 *Poetika slovenskej prózy 18. – 20. storočia*.

## ŠTÚDIE

---

POLIAK, J.: Ján Bodenek. Len vo chvíľach sviatočných. In: *Rozhovory o literatúre pre mládež*. Bratislava : Mladé letá, 1978b, s. 54 – 64.

SLIACKY, O.: Ján Bodenek. In: *Dejiny slovenskej literatúry pre deti a mládež do roku 1945*. Bratislava : Mladé letá, 1990, s. 173 – 177.

ŠIMONOVÁ, B.: Sociálne a emocionálne aspekty tvorby Jána Bodeneka pre deti a mládež. In: *Stratené v čase (sondy do literatúry pre deti a mládež)*. Banská Bystrica : Univerzita Mateja Bela v Banskej Bystrici, 2012, s. 57 – 60.

# STRATÉGIA FISHBOWL (AKVÁRIUM) VO VYUČOVANÍ SLOVENSKÉHO JAZYKA

**PaedDr. Mária Beláková, PhD.**

*Pedagogická fakulta Trnavskej univerzity v Trnave*

Metóda Fishbowl<sup>1</sup> (ďalej len akvárium) je formou aktívneho dialógu využívaného v kooperatívnej výučbe. Patrí medzi metódy aktívneho učenia. Hoci ju v príspevku prezentujeme ako edukačnú stratégiu, je častým nástrojom aj pri pracovných stretnutiach, porádach, v oblastiach, kde je potrebné aktívne pristúpiť k riešeniu situácie. Metóda akvária je efektívna predovšetkým pri väčšom počte žiakov, resp. diskutujúcich, pričom každý zo zúčastnených na dialógu participuje. Ide o časovo náročnú, zložitú metódu, ktorá si vyžaduje dostatočné zručnosti na jej vedenie a prípravu. Napriek jej náročnosti ju však považujeme za veľmi efektívnu metódu rozvíjajúcu komunikačné, personálne a sociálne kompetencie, kompetencie na učenie a riešenie problémov (porov. Sitná, 2017, s. 109). Jej cieľom teda je, vychádzajúc z komunikačných kompetencií, rozvíjať verbálnu i neverbálnu zložku komunikácie, ktoré sú súčasťou vyučovania slovenského jazyka.

### **Charakteristika a využitie stratégie**

Akvárium môžeme použiť ako stratégiu v rámci metodického obratu, ale taktiež ako cieľ vyučovania (pri téme diskusie). V príspevku sa zameriame na využitie akvária ako cieľa vyučovania, t. j. oboznámenie s problematikou diskusie na pozadí literárneho textu. Pri akváriu hovoríme o demokratickej metóde, pri ktorej žiaci získavajú kompetencie vyslovovať a argumentovať svoj názor, prezentovať ho pred väčším počtom poslucháčov a pestovať si schopnosť prijímať názory iných, formulovať vlastné myšlienky a pod. Metódou rozvíjame hlbšie porozumenie textu, je teda efektívnou cestou práce s textom a tiež aktivitou na zapojenie všetkých študentov do aktívneho rozhovoru (web 3). Metódu je vhodné použiť aj ako predprípravu na písanie samostatných textov (web 2), pričom by jej mala predchádzať predpríprava vo forme čítania, počúvania, sledovania ukážky a pod. Základom je text (čítaný, hovorený, audiovizuálny), s ktorým sa skupina oboznámi počas vyučovacej jednotky alebo individuálne. Východiskom môže byť aj prezentácia televíznej, rozhlasovej relácie či nahrávka z reálneho života, prípadne zo života samých žiakov. Autorom nahrávky môže byť učiteľ, ale rovnako aj žiak. Základnou názorninou sa teda stáva slovo.

Akvárium je vhodné aj ako uvedenie do novej problematiky, v rámci motivácie, výkladu pri partnerskom vyučovaní, ale možno ho využiť aj ako diagnostický nástroj u vyspelejších žiakov.

---

<sup>1</sup> Metóda je známa pod viacerými názvami, napríklad Goldfish Bowl.

### Podmienky a príprava aktivity

Stratégia je časovo náročná, preto si vyžaduje dôkladnú predprípravu ako zo strany učiteľa, tak aj zo strany žiakov. Nemožno tiež zabudnúť na prípravu priestoru a materiálu, s ktorým budeme pracovať. V prvom rade je dôležitý výber témy. Na nižších stupňoch odporúčame ponechať výber témy na pedagógovi, vo vyšších ročníkoch je vhodné, ak tému navrhnú žiaci (tento postup je možný v prípade, ak stratégiu použijeme na prezentáciu učiva o dialógu, verbálnej a neverbálnej komunikácii a podobne). Téma by mala poskytovať divergentné riešenia, nemala by byť zameraná na jednoznačnú odpoveď. Výhodou je, ak obsahuje dilemy, nevyjasnený pohľad na vec, viaceré pohľady, rozporné názory a podobne. Žiak má možnosť si takto uvedomiť, že na niektoré životné otázky a problémy nejestvujú jednoznačné odpovede. Tento pohľad korešponduje aj s požiadavkami konštruktivisticky chápanej výučby. Po zverejnení témy ponecháme žiakom priestor na predprípravu. Ideálne je, ak predpríprava prebieha v domácom prostredí a žiak si pripraví odpoveďový hárok (Príloha 1), do ktorého si naznačí nejasnosti, otázky, nesúhlasné či súhlasné stanovisko, doplňujúce informácie a podobne. Štruktúru odpoveďového hároku, ak žiaci s ním bežne nepracujú, môže učiteľ pripraviť vopred. Hárok bude neskôr slúžiť ako pomocný materiál pri diskusii. Spolu s témou učiteľ oznámi aj cieľ hodiny a zverejní ho na viditeľnom mieste, aby ho diskutujúci videli a neodkláňali sa od neho (Sitná, 2017, s. 111).

Po predpríprave rozdelí pedagóg žiakov na dve skupiny. Jednu skupinu tvoria tzv. rybári (web 1) a druhú pozorovatelia. Pri zavádzaní metódy odporúčame, aby v pozícii rybárov vystupovali konverzačne zdatnejší žiaci, pretože ich úlohou bude diskutovať. V pozícii rybárov môžu byť rovesníci, ale rovnako aj starší žiaci (v rámci partnerského vyučovania), prípadne učiteľia alebo pozvaní hostia. Druhú skupinu tvoria pozorovatelia, ktorí sledujú priebeh diskusie. Súčasťou diskusie je aj moderátor, facilitátor riadiaci jej priebeh. Spočiatku túto rolu zabezpečuje učiteľ. Ten je nestranným elementom, jeho úlohou je nezasahovať do diskusie, ale riadiť ju, aby bola plynulá, aby smerovala k téme a aby každý z rybárov dostal slovo. Dohliada teda na priebeh a dodržiavanie pravidiel.

Po rozdelení žiakov do skupín zabezpečíme priestorové podmienky. Žiaci sedia v dvoch sústredných kruhoch. Rybári sedia v strednom kruhu (vhodný je aj okrúhly stôl, okolo ktorého sedia a majú na ňom položené prípadné poznámky), pričom ich počet môže byť striktné daný alebo sa môže počas aktivity meniť. A. Horňáková (2012, s. 17) hovorí o otvorenom a uzatvorenom akváriu. Pri uzatvorenom je počet rybárov striktné určený. Pri otvorenom modeli umiestnime do kruhu o niekoľko stoličiek viac, aby si pozorovatelia v prípade záujmu mohli medzi rybárov sadnúť a zapojiť sa do diskusie. Okolo rybárov vytvoríme vonkajší kruh a umiestnime doň zvyšných žiakov. V prípade, že žiaci už metódu poznajú a ovládajú jej pravidlá, do pozície facilitátora vyberieme jedného zo žiakov. Diskusia prebieha podľa vopred stanovených pravidiel. Žiakom ich oznámime v dostatočnom časovom predstihu, aby sa s nimi stihli oboznámiť.

### Pravidlá stratégie

- rybári dodržiavajú všeobecné pravidlá diskusie (neskáču si do reči, rešpektujú názor iného, neurážajú sa a pod.);
- rybári môžu v diskusii používať pomocné hárky, materiály, knižné zdroje a i.;
- diskutéri sa neodkláňajú od témy a cieľa;



## NÁMETY A ROZHĽADY

---

- facilitátor je nestranný, je riadiacim a organizačným prvkom, uľahčuje diskusiu, kladie pomocné otázky atď.;
- pozorovatelia počas dialógu nerozprávajú, iba počúvajú, prípadne si zapisujú poznámky (porov. aj web 3);
- zúčastnení rešpektujú svoju pozíciu a riadenie mediátora.

### Priebeh aktivity

Po vytvorení vonkajšieho a vnútorného kruhu vyzve moderátor rybárov k diskusii. Dialóg trvá približne 15 – 20 minút<sup>2</sup>, pričom úplné trvanie aktivity je približne 60 – 90 minút (web 3). Ak učiteľ disponuje len 45-minútovou vyučovacou hodinou, je možné uvedené časy skrátiť. Aktivita sa dá v tomto časovom rozpätí zvládnuť. V prípade, že rybári dodiskutujú skôr, než sme plánovali, nenútime ich k ďalším argumentáciám, ale diskusiu ukončíme. Rybárov rozdelíme do skupín medzi pozorovateľov a pokračujeme formou skupinovej práce. Ideálne je, ak do každej skupiny (po 6 – 10 žiakov) umiestnime aspoň 2 – 3 rybárov. V rámci skupinovej práce môžu pozorovatelia rybárom klásť otázky, ktoré si počas dialógu zaznačovali. Počas diskusie si vedú poznámky. Trvanie aktivity by nemalo presiahnuť 30 minút. Po skončení diskusie v skupinách sa žiaci vrátia naspäť do akvária a priebehu záverečná hromadná diskusia, do ktorej sa zapájajú všetci žiaci.

V prípade, že žiaci nie sú zvyknutí na podobné metódy, odporúčame pripraviť im pomocné otázky alebo štruktúrovaný pozorovací hárok (Príloha 2) s otázkami, napríklad:

- **pozorovateľ:**
  - ✓ *S ktorým výrokom si súhlasil?*
  - ✓ *S ktorým výrokom si nesúhlasil?*
  - ✓ *Bolo pre teba náročné nereagovať na komentáre rybárov? Prečo áno/nie?*
  - ✓ *Ktorý výrok ťa prekvapil?*
  - ✓ *Ktorá informácia ti pomohla problém lepšie pochopiť?*
  - ✓ *Ako si sa cítil vo vonkajšom kruhu? (web 3, web 1)*
  - ✓ *Ku ktorému výroku nevieš zaujať postoj?*
  - ✓ *Naučil si sa niečo nové?*
  - ✓ *Zmenil si svoj postoj? Čo to spôsobilo?...*
- **rybár:**
  - ✓ *Ako si sa cítil vnútri kruhu?*
  - ✓ *Čo by si v tejto chvíli povedal inak, lepšie, zrozumiteľnejšie?*
  - ✓ *Máš zvyčajne príležitosť vyjadriť svoj názor? (web 3)*  
*Bolo ti príjemné, keď ťa ostatní pozorovali?*
  - ✓ *Povedal si všetko, čo si chcel povedať?*
  - ✓ *Zistil si počas diskusie niečo prekvapivé, čo napríklad zmenilo tvoj pohľad na tému?...*

---

<sup>2</sup> Niektoré zdroje odporúčajú až 30 minút.

Diskusiu ukončí moderátor zovšeobecnením, vyvodením záverov. Priestor dostanú aj pozorovatelia, ktorí sa môžu verejne vyjadriť a prezentovať svoje závery.

### Námet konkrétnej vyučovacej jednotky slovenského jazyka a literatúry

**Ročník:** 6.

**Tematický celok:** Diskusia – argument, protiargument (na ukážke z literárnej výchovy<sup>3</sup>)

**Téma:** Vzťah Maroška s otcom

**Výkonový štandard:** žiak dokáže sformulovať vlastný názor, použiť argumenty na jeho obhájenie; dokáže použiť adekvátne jazykové i mimojazykové prostriedky

**Kľúčové kompetencie<sup>4</sup>:** používať kognitívne operácie; tvoriť, prijať a spracovať informácie; vyhľadávať a sprostredkovať informácie; kriticky myslieť; tvorivo myslieť; verbálne vyjadriť vôľu a city; tolerovať odlišnosti jednotlivcov a skupín; spolupracovať s jednotlivcami aj skupinami; vžiť sa do pocitov a konania osoby; vytvárať vlastný hodnotový systém

**Medzizložkové prepojenie:** literárna výchova (poviedky zo života detí; M. Rázus – *Maroško*)

**Časové trvanie:** 2 vyučovacie hodiny (prepojíme hodinu slovenského jazyka a literárnej výchovy)

### Poznámky:

- Učiteľ vychádza z materiálu, ktorý žiakom poskytol na domáce štúdium (Príloha 1). Minimálny čas na predprípravu je 1 týždeň. Žiaci si pripravujú poznámkové hárky (časť Prílohy 1), s ktorými počas diskusie pracujú. Počas týždňa môžu konzultovať nejasnosti s učiteľom, prípadne si informácie dohľadajú.
- Pred vyučovacou hodinou učiteľ upraví priestor učebne – vytvorí zo stoličiek vonkajší a vnútorný kruh. Žiaci v kruhoch sedia od začiatku vyučovacej hodiny, čím učiteľ ušetrí čas. Miesta pre rybárov sú vopred určené, môžu byť označené menami žiakov. Pozície pozorovateľov nie sú presne určené.
- Žiaci si pripravujú na voľný priestor vankúše, na ktorých budú po realizácii „rybárskej“ diskusie sedieť.

### Realizácia:

1. So žiakmi prečítame ukážku *Maroško* (Martin Rázus). Môžeme použiť viacero spôsobov čítania textu, napríklad: učiteľ číta nahlas, následne si žiaci čítajú navzájom vo dvojiciach, potom individuálne, až po určený bod v texte. V závere môže text dočítať učiteľ alebo jeden zo žiakov. 15<sup>5</sup>

2. Počas čítania učiteľ napíše na viditeľné miesto názov témy.

3. Po prečítaní položí žiakom otázku typu: *Určite ste si všimli, že Maroško mal trojich rodičov. Aký je podľa vás dôvod, že mu nestačil vlastný otec a mama? Prečo Maroško často*

---

<sup>3</sup> Ako príklad sme použili ukážku *Maroško* z učebnice literárnej výchovy pre 6. ročník. Výber literárneho textu ponechávame na pedagógovi, avšak predpokladáme, že väčšina z učiteľov pracuje s dostupnými čítankami.

<sup>4</sup> Vzdelávací štandard zo slovenského jazyka, 2014, s. 29

<sup>5</sup> Uvádzame aj časový harmonogram, aby si pedagóg vedel lepšie predstaviť priebeh aktivity. Zvyšných päť minút ponechávame ako rezervu zohľadňujúcu schopnosti žiakov.

## NÁMETY A ROZHĽADY

---

*utekal k druhým rodičom?... Očakávame odpoveď, že utekal preto, lebo otec je prísny a Maroško sa ho bál.* 5'

4. Afektívnu zložku môžeme podporiť krátkym rozhovorom o tom, aký majú žiaci vzťah s rodičmi, prípadne či sa stretli s tým, že niekto utiekol z domu a pod. Je vhodné využiť aj prácu vo dvojici. Môžeme položiť otázku typu: *Mal si aj ty niekedy chuť utiecť z domu? Prečo si to neurobil?* 5'

5. Po rozhovore upriamime pozornosť žiakov na diskusiu, napríklad slovami: *Možno sa niekomu z vás zdal prístup Maroškovho otca nesprávny, ale niektorí by možno s ním súhlasili. Je v poriadku, ak máme rozdielne názory. Nie je však v poriadku, ak ich nevieme správne vyjadrovať a netolerujeme názor iných. My si dnes ukážeme, ako možno správne diskutovať a počúvať názory iných. Služi na to rozhovor, ktorý nazývame diskusia.* 3'

6. Ak žiaci nemajú metódu dostatočne osvojenú, vyvodí si pravidlá diskusie. Ak metódu poznajú, spolu si pravidlá pripomenú. Môžeme využiť aj pojmovú mapu. 7'

7. Po zhrnutí pravidiel učiteľ upozorní na rolu rybára a pozorovateľa a otvorí diskusiu (*Dovoľte mi, aby som dnes otvoril diskusiu o vzťahu medzi rodičmi a deťmi. Vítam medzi nami diskutujúcich, ktorí predstavujú svoje zaujímavé názory, a tiež pozorovateľov diskusie, ktorí budú pozorne sledovať jej priebeh.*). Priebeh diskusie, učiteľ dohliada na to, aby sa neodkláňala od témy. 15'

8. Pozorovatelia si počas diskusie robia poznámky do záznamových hárkov (Príloha 2).

9. Po vyčerpaní názorov rybárov učiteľ rozdelí rybárov medzi pozorovateľov a vytvorí priestor na konfrontácie a kladenie otázok. V tejto fáze môžu žiaci sedieť na vankúšoch mimo diskusných kruhov, aby mali zabezpečené súkromie a priestor na hlasný rozhovor. Učiteľ dohliada na priebeh, usmerňuje. 10'

10. Po skupinovej práci sa žiaci vrátia na pôvodné miesta v kruhu a priebeh hromadná diskusia. Učiteľ ju môže začať povzbudením typu: *V skupinách ste mali možnosť podeliť sa o svoje názory, rybári vám zodpovedali otázky. Vyjadrite sa teda k tomu, ako by mal vyzerať vzťah medzi rodičmi a deťmi. Aký prístup je vhodnejší? Prísny alebo benevolentný? Čo si myslia pozorovatelia o tejto téme?* 10'

11. Po diskusii učiteľ zhrnie výsledky. Môže ich zhrnúť aj so žiakmi pomocou otázok typu: *K akému záveru sme dospeli? Zhodli ste sa alebo ste mali rozličné názory? Zmenili ste počas diskusie názor?* 10'

12. Učiteľ vyvodí poznámky o diskusii a vyzve žiakov k ďalšej práci s témou. Odporúčame žiakom pripraviť pozorovacie hárky, pomocou ktorých budú vo svojom okolí pozorovať prístup rodičov a následné správanie ich detí. 5'

### Príloha 1 Text na samoštúdium:

Prečítaj si názory na výchovu detí:

*Benevolentná výchova ničí deťom hodnoty<sup>6</sup>, despotická výchova im berie detstvo.*

Tabuľka neznámych slov	
<b>benevolentný</b>	málo prísny, zhovievavý
<b>despotický</b>	tyranský, krutý
<b>extrém</b>	krajnosť

Rodičia detí často stoja pred otázkou, či ich vychovávajú správne. Každý rodič chce pre dieťa to najlepšie, a preto sa o to usiluje aj svojou výchovou. Niekedy sa stáva, že s výchovou našich rodičov nesúhlasíme, pretože sú príliš prísni. Čo to ale znamená byť príliš prísny? Že mi rodič nedovolí hrať sa celý deň na tablete, pozerať televíziu, jesť sladkosti namiesto obeda či večere, ísť s kamarátom večer na párty...? Naši rodičia majú zaiste dôvod, prečo to takto robia. Zamyslime sa nad tým, ako by to vyzeralo, keby nám všetky naše požiadavky splnili. Celý deň by sme strávili pri počítači alebo televízii, no o pár rokov by sme potrebovali okuliare. Odborníci hovoria, že dieťa by malo pri PC alebo televízii tráviť najviac hodinu času, inak mu to škodí na zdravie. A čo ak by sme mohli namiesto obeda zjesť niečo iné, napríklad zmrzlinu?! Premýšľali sme nad tým, že množstvo cukru zle vplýva na naše zdravie? Pokazené zuby, obezita, unavená myseľ i telo... Položme si teda otázku – Prečo sú naši rodičia prísni? Pred šesťdesiatimi rokmi boli otcovia až despotickí, vychovávali príliš tvrdou rukou. Trestali deti fyzicky a deti ich poslúchali na slovo, pretože sa ich báli. Napriek tomu si ich vážili, pretože vedeli, že chcú ich dobro. V tej dobe to bolo normálne.

Dnes máme druhý extrém – rodičia nie sú na deti vôbec prísni a dávajú im úplnú slobodu. Títo rodičia dovoľia deťom všetko. Ich deti rozhodujú o všetkom. Rušia pri stole, keď sa rodičia rozprávajú, skáču im do reči. Očakávajú, že budú centrom pozornosti. A pokiaľ nie sú veci podľa ich predstáv, sú zlé a agresívne. Nevážia si dospelých, nadávajú, sú sebecké, neboja sa ani zbiť vlastných rodičov. Majú veľa priestoru, ale málo poriadku a prísnosti. Prečo je ale zlé, keď ide dieťa spať, ako si samo určí? Čo je zlé na tom, že si povie, čo chce jesť? Pretože malé dieťa nevie, čo je správne. Nemá tušenie, prečo by malo ísť do postele o ôsmej večer a jesť zdravo. Toto všetko musí dieťa naučiť rodič. Čo sa zákonite stane, keď si dieťa môže robiť, čo chce? Čo táto benevolencia spôsobuje? Dieťa skúša viac a viac. A navyše, tieto deti sú agresívne, majú problémy v spoločnosti, medzi kamarátmi. Nepoznajú hranice a netušia, kam až môžu zájsť. Nemajú rešpekt voči svojmu okoliu. Aký typ výchovy je potom správny? Ten prísny (despotický) alebo benevolentný?

<sup>6</sup> Text je inšpirovaný citovanými zdrojmi, no je zásadne upravený pre danú vekovú kategóriu. Pôvodné zdroje: <http://www.familyzone.sk/tolerantna-vychova-nici-detom-hodnoty-su-agresivne-zle-a-nic-si-nevazia/>; [http://www.rozhlas.cz/dvojka/kupredudominulosti/\\_zprava/jasne-hranice-deti-uklidnuji-prilis-benevolentni-pristup-vychovava-sobce-a-tyrany--1564816](http://www.rozhlas.cz/dvojka/kupredudominulosti/_zprava/jasne-hranice-deti-uklidnuji-prilis-benevolentni-pristup-vychovava-sobce-a-tyrany--1564816).

## NÁMETY A ROZHĽADY

<b>Poznámkový hárok</b>				
Vyfarbi alebo krížikom označ možnosti, s ktorými súhlasíš:				
<b>výchova</b>	<b>despotická</b>		<b>benevolentná</b>	
	páči sa mi	nepáči sa mi	páči sa mi	nepáči sa mi
	súhlasím s ňou	nesúhlasím s ňou	súhlasím s ňou	nesúhlasím s ňou
Napíš, prečo sa ti jeden z prístupov nepáči:				
Čo sa ti na tomto prístupe páči?				
Čo spôsobuje despotická výchova?				
Čo spôsobuje benevolentná výchova?				
Miesto pre tvoje vlastné postrehy a poznámky. Napíš všetko, čo ti k téme napadne.				

### Príloha 2 Záznamový hárok pozorovateľa:

meno pozorovateľa			
	Áno	Nie	Poznámka
Zapojili sa všetci rybári do diskusie?			
Zapojili sa všetci do diskusie v rovnakej miere?			
Dodržiavali rybári pravidlá diskusie?			
Porozumel si všetkému, čo rybári hovorili?			
Vyjadrovali sa rybári zrozumiteľne?			
Vyjadrovali sa rybári spisovne?			
Súviseli vyjadrenia rybárov s témou?			
Mali rybári dostatočne naštudovanú problematiku?			
Súhlasil si so všetkými vyjadreniami rybárov?			
Hovorili rybári objektívne, nestranne? .....			

Hárky možno graficky upraviť, doplniť obrázkom a pod.

### LITERATÚRA

SITNÁ, Dagmar: *Metody aktívneho vyučovania. Spolupráce žáků ve skupinách*. Praha : Portál, 2013.

### INTERNETOVÉ ZDROJE

web 1: GORSKI, P. C.: *Student Fishbowl*. Dostupné na: <http://www.edchange.org/multicultural/activities/fishbowl.html>.

HORŇÁKOVÁ, A.: *Aktivizujúce a motivujúce metódy vo vyučovaní odborného jazyka*. 2012. Dostupné na: <http://www.grantjournal.com/issue/0301/PDF/0301hornakova.pdf>

web 2: <https://www.facinghistory.org/resource-library/teaching-strategies/fishbowl>

## NÁMETY A ROZHĹADY

---

web 3: <https://www.tolerance.org/classroom-resources/teaching-strategies/community-inquiry/fishbowl>.

<http://www.familyzone.sk/tolerantna-vychova-nici-detom-hodnoty-su-agresivne-zle-a-nic-si-nevazia/>.

[http://www.rozhlas.cz/dvojka/kupredudominulosti/\\_zprava/jasne-hranice-deti-uklidnuji-prilis-benevolentni-pristup-vychovava-sobce-a-tyrany--1564816](http://www.rozhlas.cz/dvojka/kupredudominulosti/_zprava/jasne-hranice-deti-uklidnuji-prilis-benevolentni-pristup-vychovava-sobce-a-tyrany--1564816).

# INOVATÍVNE POSTUPY A AKTIVITY ZVYŠUJÚCE SAMOSTATNOSŤ ŽIAKOV NA HODINÁCH MIMOČÍTANKOVÉHO ČÍTANIA NA ZÁKLADNEJ ŠKOLE

**Mgr. Libuša Bednáriková**  
*Cambridge International School v Bratislave*

### Inšpirácie a definície

Počas práce v medzinárodnom školskom prostredí som sa stretla s viacerými inovatívnymi postupmi, formami, metódami a pomôckami, ktoré ma inšpirovali k ich aplikácii na hodinách slovenského jazyka.

Pri porovnávaní práce žiakov v slovenských školách a v medzinárodnom školskom prostredí som si všimla viacero rozdielov. Odhliadnuc od možností medzinárodných škôl (menší počet žiakov v triede, odlišná časová organizácia vyučovacej jednotky) mi boli pri uplatňovaní inovatívnych postupov a metód veľmi nápomocné najmä pozitívna prijímajúca klíma školského prostredia, spolupráca školy a rodiny a spolupráca učiteľov. Posledné tri sa mi javia ako kľúčové pri snahe priniesť do školského systému inovatívne postupy.

Veľmi ma zaujal aj individuálny prístup k vyučovaniu, ktorý sa nazýva *mastery learning* – systém dokonalého osvojenia si učiva<sup>1</sup>. Viaceré vyučovacie formy a metódy, ktoré tento spôsob výučby využíva, patria do okruhu foriem/metód, ktoré sú v zahraničnej literatúre označované rôznymi termínmi: *independent learning*, *self-regulated learning*, *student-centered learning*. Všetky tieto prístupy, hoci označované inými termínmi, majú niekoľko spoločných charakteristík: odlišné chápanie učenia a učenia sa a s tým súvisiaca zmena roly učiteľa a žiaka vo vyučovacom procese, čo vytvára v žiakovi odlišný druh motivácie. Tieto inovatívne prístupy sa objavujú v didaktike už koncom 80. rokov 20. storočia a predstavujú protiklad k takzvanému *konvenčnému vyučovaniu* a jeho predstave učenia (sa).

Konvenčné vyučovanie vníma učenie a učenie sa ako odovzdávanie vedomostí, v ktorom sú študenti/žiaci len pasívnymi prijímateľmi informácií<sup>2</sup>. *Samostatné učenie sa*

---

<sup>1</sup> Pri *mastery learning* je učivo rozdelené do menších jednotiek učiva (*units*). Cieľom je, aby žiak dosiahol dokonalosť (*mastery*) v jednej učebnej jednotke a až potom môže prejsť k nasledujúcej učebnej jednotke (učivu). Zároveň učiteľ individuálne pristupuje ku každému žiakovi: jeho výsledky sú porovnávané s jeho vlastnými predchádzajúcimi výsledkami, žiak je priebežne informovaný o svojich výsledkoch (tzv. *formatívne hodnotenie*). „V *mastery learning* sa okrem úpravy metód a foriem kladie dôraz na čas, ktorý má byť prispôbený individuálnym potrebám žiaka.“ Pozri: PETLÁK, E.: *Všeobecná didaktika*. Bratislava : Iris, 2004, s. 244 – 245.

<sup>2</sup> ATTARD, A. a kol.: *Student Centered Learning. An Insight Into Theory And Practice*. Bukurešť : Partos Timisoara, 2010, s. 8.

(*independent learning*) stavia na myšlienkach *pedagogického konštruktivismu*,<sup>3</sup> ktorý prináša už koncom 80. rokov nový pohľad na vyučovací proces ako proces tvorenia a pretvárania: „Jednotlivec (a skupina) vytvára/konštruuje všetky svoje vedomosti, keď ich prispôsobuje novým skúsenostiam a informáciám.“<sup>4</sup> Učenie je v tomto ponímaní tvorením alebo pretváraním už získaných vedomostí<sup>5</sup>. Individuálne učenie sa a podobné inovatívne metódy kladú viac dôraz na rozvoj *zručností* a *prenosných všeobecných kompetencií* (*general transferable „life“ skills*), ktoré môžu žiaci aplikovať v rôznych situáciách. Tento inovatívny prístup učí žiaka, nie „čo si myslieť“, ale „ako myslieť.“<sup>6</sup>

Odlíšny prístup vo vyučovaní prináša nevyhnutnú zmenu rolí učiteľ – žiak. Kým v *konvenčnom vyučovaní* je v centre procesu učiteľ, ktorý organizuje a vytvára vyučovaciu jednotku a študent je pasívnym prijímateľom informácií, pri *individuálnom učení sa* je v centre študent, ktorý aktívne participuje na vyučovacom procese. Študent dostáva možnosť výberu a sám tvaruje proces učenia sa. Dôležitá úloha učiteľa sa nestráca. Učiteľ vedie a podporuje žiaka v jeho samostatnom učení sa a vytvára pre neho podmienky, aby tento typ učenia sa mohol prebiehať.

Typickou formou výučby pri konvenčnom vyučovaní je *frontálna výučba* metódou výkladu, z ktorého si žiaci napíšu poznámky a takto získané informácie neskôr reprodukovujú formou testu, previerky. Pri takomto spôsobe výučby u žiaka prevláda *vonkajšia motivácia*, ktorá je založená na známke a najčastejšie sa prejavuje formou súťaže medzi žiakmi. *Samostatné učenie sa* buduje u žiaka *vnútornú motiváciu* k učeniu. Dôraz sa kladie na *kooperáciu žiakov* (nie na súťaženie), žiaci majú možnosť porovnávať svoje myšlienky s myšlienkami spolužiakov a učiteľov, podporuje sa ich vlastná zvedavosť, sú motivovaní klásť rôzne otázky.<sup>7</sup>

Pri konvenčnom type výučby som pozorovala niekoľko nedostatkov:

- Žiaci boli nekritickí alebo až príliš kritickí pri hodnotení svojej práce.
- Žiaci boli nesamostatní pri práci a očakávali neustálu pomoc, reguláciu zo strany učiteľa.
- Učiteľ mal počas vyučovacej jednotky veľmi aktívnu úlohu v porovnaní so žiakom – učiteľ vedie hodinu, žiaci „sa vezú“.
- Čas, ktorý mohol žiak venovať učivu/práci, bol obmedzený – žiak musel splniť úlohu do istého času bez ohľadu na jeho schopnosti a danosti.
- Hodnotenie žiaka aj za nedokončenú prácu nastalo v istom časovom úseku a bolo pre žiaka konečné.
- Žiaci mali nízku schopnosť rýchleho a adekvátneho výberu z viacerých možností, čo často viedlo k odkladaniu práce na neskôr.
- Žiaci nevedeli organizovať svoju prácu, potrebovali neustálu asistenciu zo strany učiteľa.

---

<sup>3</sup> Pozri kapitolu *Konštruktivistická koncepcia vyučovania – učenia sa* In: ŠVEC, Š.: *Inovatívne prístupy v didaktike*. Bratislava : Univerzita Komenského, 2011, s. 111 – 130.

<sup>4</sup> ATTARD, A. a kol.: *Student Centered Learning. An Insight Into Theory And Practice*. Bukurešť : Partos Timisoara, 2010, s. 10. Pozri aj: TUREK, I.: *Didaktika*. Bratislava : Wolters Kluwer, 2014, s. 397 – 405.

<sup>5</sup> ATTARD, A. a kol.: *Student Centered Learning. An Insight Into Theory And Practice*. Bukurešť : Partos Timisoara, 2010, s. 10.

<sup>6</sup> Tamže, s. 9.

<sup>7</sup> Tamže, s. 10.



Spolu s odstránením týchto nedostatkov som sa na hodinách snažila dodržiavať *zásady humanistického vyučovania*, akými sú:

- a) podpora žiackej sebadôvery,
- b) rešpektovanie jedinečnosti žiakov,
- c) uprednostňovanie pozitívnej motivácie žiakovej i učiteľovej činnosti,
- d) stimulácia k tvorivosti, cieľavedomosti a samostatnosti,
- e) tolerovanie odlišných názorov, presvedčení, postojov,
- f) kultivácia sociálnych vzťahov,
- g) spolupráca medzi učiteľom a žiakmi.<sup>8</sup>

### **Implementácia prvkov samostatného učenia sa na hodinách mimočítankového čítania v rámci predmetu slovenský jazyk a literatúra**

Na implementáciu prvkov individuálneho učenia sa som si zvolila hodiny zamerané na mimočítankové čítanie. Cieľom bolo podporiť vnútornú motiváciu žiakov k čítaniu a viesť ich k samostatnosti. Žiaci samostatne pracovali na malých projektoch, ktoré súviseli s prečítanou knihou – vytvárali *artefakt* (predmet) a odpovedali na otázky do čitateľského denníka. Aby boli žiaci pri samostatnej práci čo najviac nezávislí a aktívni, bola im poskytnutá možnosť:

- a) samostatného výberu textového materiálu v závislosti od ich preferencií,
- b) samostatného výber úloh, ktoré na tomto materiály realizovali,
- c) samoregulácie času vlastnej práce od začiatkovej fázy (výber textu) po jej konečnú fázu (sebahodnotenie),
- d) sebahodnotenia vlastnej práce.

Pre samostatnú prácu žiakov bolo nevyhnutné zmeniť niekoľko dôležitých faktorov:

1. zmena úlohy učiteľa a žiaka na vyučovacej hodine,
2. materiálová príprava na samostatné prácu,
3. príprava prostredia na samostatnú prácu (organizácia triedy),
4. rozvrhnutie času, ktorý bol venovaný samostatnej práci.

### **Rozdelenie úloh: učiteľ a žiak. Príprava žiakov na samostatnú prácu**

Pri samostatnej práci žiaka sú úlohy učiteľa i žiaka odlišné ako pri konvenčnom vyučovaní. Učiteľ je veľmi aktívny najmä v prípravnej fáze. Následne prechádza do polohy koordinátora a pozorovateľa samostatnej činnosti žiakov. Je nevyhnutné, aby si počas samostatnej práce žiakov robil z pozorovania poznámky. Tieto poznámky sú potrebné pri záverečnom rozhovore so žiakom, keď pri hodnotení nadviaže na svoje pozorovania.

Úlohou učiteľa je vytvoriť ideálne podmienky (materiálne i podmienky prostredia) na to, aby žiak mohol efektívne samostatne pracovať. Pre žiakov musí vybrať alebo vytvoriť množstvo:

1. kvalitnej a vekovo primeranej textovej základne, ktorú môžu použiť vo svojej samostatnej práci,
2. úloh, ktorých plnenie je pre žiaka nielen zaujímavé, ale aj edukačne prospešné,
3. pomôcok pre samoreguláciu a sebahodnotenie žiaka.

---

<sup>8</sup>TUREK, I.: *Didaktika*. Bratislava : Wolters Kluwer, 2014, s. 26 – 27.

Žiak je (v ideálnom prípade) aktívnym činiteľom počas celého procesu samostatnej práce na vyučovacej hodine. Sám si zvolí text, ktorý bude neskôr analyzovať a interpretovať v rámci svojich schopností, sám si vyberie, čo si chce na danom texte všímať (úlohy), a následne sám zhodnotí svoju prácu.

Žiakov je možné viesť k samostatnej práci od prvého stupňa ZŠ. Prvý stupeň ZŠ je ideálny, pretože umožňuje učiteľovi vytvárať blokové vyučovanie a individuálnu organizáciu triedy prispôsobenú na samostatnú prácu žiakov.

Žiakov môže učiteľ pred samostatnou prácou na menších a väčších projektoch naučiť samostatnej práci v *centrách*. Pri takejto práci majú žiaci v triede rozmiestnené miesta – tzv. *centrá aktivít*<sup>9</sup>, ktoré sú zamerané na im známe jednoduché činnosti, prípadne čiastkové úkony zložitejších činností (skladanie slabík do slov, skladanie slov do viet, tvarovanie písmen z plastelíny, usporiadanie obrázkov príbehu, usporiadanie viet známeho príbehu podľa postupnosti udalostí, čítanie krátkych príbehov a podobne).

Ak sú žiaci s činnosťou v každom centre dostatočne oboznámení, sú schopní ju v centrách samostatne vykonávať. Takáto činnosť si však vyžaduje diferencovanú organizáciu triedy, prípadne označenie stálych miest, kde sa daná činnosť vykonáva. Napríklad rohy miestnosti sú označené číslami/slovami a nachádza sa v nich lavica, na ktorej môžu žiaci nerušene pracovať.

Čas strávený v centre môže byť limitovaný učiteľom – učiteľ po istom časovom úseku žiakom oznámi (slovami alebo zvukovým signálom), aby centrum opustili a presunuli sa do ďalšieho centra. Alebo žiak môže po skončení činnosti centrum samostatne opustiť a presunúť sa do iného centra. Ideálne je, ak je učiteľ len pozorovateľom a koordinátorom centier, čiže úlohy v nich sú dostatočne jasné a jednoduché. No učiteľ môže sedieť v jednom centre, kde sleduje prácu žiakov, a ostatné centrá pracujú samostatne.

### **Materiálová príprava na samostatnú prácu**

Na samostatnú prácu musí učiteľ vytvoriť optimálne materiálne podmienky. Keďže príprava materiálov na takýto druh práce je veľmi náročná činnosť, je vhodné, aby bázu textov a činností s nimi súvisiacich vytvárali učitelia spoločne.

Podľa toho, či chce učiteľ venovať dlhší čas alebo kratší čas mimočítankovému čítaniu, navrhne žiakom čítanie celých kníh vhodných pre danú vekovú kategóriu alebo pre nich vyberie ucelené úryvky (krátke poviedky, vecné texty primeranej zložitosti a rozsahu, krátke básne).

Aby učiteľ žiakovi uľahčil výber textov, môže im ponúknuť zoznam kníh, z ktorých si žiaci sami vyberú knihu alebo môže prepojiť mimočítankové čítanie s návštevou školskej knižnice.

Alternatívou, ako žiakov naviesť na správny výber knihy, sú **žiacke anotácie**. Žiaci pred prácou na projekte dostanú sériu otázok. Odpovede na tieto otázky sú základom ich prezentácie knihy, ktorú prečítali. Knihu predstavia na začiatku každej vyučovacej hodiny.

Otázky, ktoré žiaci dostali na hodinách slovenského jazyka pred samostatnou prácou, boli nasledovné: *Kto knihu napísal a ilustroval?; Čítal/a si niečo predtým od daného au-*

---

<sup>9</sup> O výučbe v centrách pozri: TOMKOVÁ, A. – KAŠOVÁ, J. – DVOŘÁKOVÁ, M.: *Učíme v projektoch*. Praha : Portál, 2009, s. 24 – 25.

tora/autoroky?; Čo ťa na knihe najviac zaujalo? Vysvetli prečo.; Komu by si knihu odporučil/a (dievčatám, chlapcom, tým, ktorí sa zaujímajú o...)?; Prečítal/a by si túto knihu ešte raz? Prečo áno/nie?

V nižších ročníkoch odporúčam, aby bola žiakom poskytnutá schéma, ako na dané otázky odpovedať. Vo vyšších ročníkoch môžu na ne odpovedať voľne, vlastnými slovami.

Žiaci si formou anotácie precvičili nielen svoje prezentačné zručnosti, ale sa aj navzájom oboznamovali s textovým materiálom vhodným na projekt.

Ďalšou nevyhnutnou súčasťou prípravy na samostatnú prácu žiakov je príprava aktivít, ktoré majú žiaci pri čítaní kníh splniť. Učiteľ má opäť niekoľko možností, ako vytvoriť/vybrať sériu úloh.

Môže sa inšpirovať internetovými zdrojmi alebo využiť svoju vlastnú kreativitu a predchádzajúce skúsenosti s rôznymi činnosťami a úlohy vytvorí úplne sám. Navrhujem, aby učiteľ nezanedbal pozorovanie žiakov a ich preferencií pri výbere aktivít. Učiteľ by mal poznať svojich žiakov a spolu s nimi vytvárať *banku aktivít*, ktoré ich zaujímajú.

Výbornou pomôckou pri príprave úloh na samostatnú prácu žiakov mi bola publikácia *Instant Independent Reading Response Activities (2002)* od Laury Witmerovej<sup>10</sup>. V tejto publikácii sú činnosti rozdelené do samostatných *projektov*. Každý projekt obsahuje návod na jednej strane A4 a papierovú pomôcku na ďalšej strane. Návod predstavuje podrobný opis objektu alebo koncového výtvoru, ktorý by mal žiak realizovať. Na viacerých miestach sa nachádza aj nákres hotového výtvoru ako inšpirácie pre žiaka. Z rôznych objektov, ktoré sú notoricky známe aj v našich podmienkach, sa tu nachádza: *záložka, obal na knihu, ilustrácia, puzzle, bábka* a iné. Menej známe predstavujú napríklad *kocka príbehu* alebo *graf slov*. Pri viacerých z nich si učiteľ vystačí s okopírovaním papierovej šablóny, pri niektorých potrebuje aj jednoduché, ľahkodostupné materiály, ako sú drevená lekárska špachtľa (napríklad pri tvorbe bábky), papierový tanier, papierové vrecúško a podobne. Podobným postupom som vytvárala vlastné návrhy mini-projektov, z ktorých si žiaci mohli vybrať pri samostatnej práci.

Zo všetkých projektov, ktorým sa žiaci mohli venovať uvádzam len niektoré:

*Dioráma* je 3D spracovanie témy knihy, keď žiak do škatule inštaluje a výtvarne spracuje prečítaný text. Je ideálna pri čítaní kníh vecného charakteru, keď žiak napríklad spracuje prostredie, kde žije zviera, o ktorom prečítal publikáciu.

*Kocka príbehu*<sup>11</sup> – žiak nakreslí na jednotlivé polia papierovej kocky osnovu príbehu. Schopnosť pracovať s kockou následne demonštruje tak, že je schopný pri jej použití povedať, čo nasledovalo pred alebo po udalosti zobrazenej na kocke.

*Graf slov*<sup>12</sup> – žiak si vyberie niekoľko slov, ktoré zapíše na spodnú časť tabuľky. Následne si opakovane prečíta niekoľko prvých strán textu (5 – 10). Vždy, keď sa so slovom stretne, zaznačí krížikom jeho frekvenciu do tabuľky nad slovo. Akonáhle dosiahne jedno zo slov najvyšší stupeň tabuľky, žiak prestane čítať. Zaujímavá je následná analýza výsledkov grafu slov. Žiak musí napísať/vysloviť tvrdenie, prečo má dané slovo v knihe vyššiu frekvenciu ako iné slová. Napríklad, keď si zvolí meno hlavného hrdinu, môže byť jeho tvrdenie: „Je to hlavná postava, je o ňom/nej celá knižka.“

---

<sup>10</sup> WITMER, L.: *Instant Independent Reading Response Activities*. Scholastic Teaching Resources, 2002.

<sup>11</sup> Tamže, s. 70 – 71.

<sup>12</sup> Tamže, s. 28 – 29.

### Organizácia triedy

Aby bola samostatná práca žiakov v triede čo najefektívnejšia, musí učiteľ tejto práci prispôbiť organizáciu triedy. Usporiadanie lavíc by malo znižovať rušivé momenty, ku ktorým dochádza počas pohybu žiakov po triede. Vzďialenosti medzi lavicami by mali byť dostatočné, aby sa žiaci mohli počas práce voľne pohybovať po triede, čím získavajú z práce čo najprirodzenejší pocit. Je potrebné žiakov upozorniť, že ich pohyb by mal vždy spĺňať potrebný cieľ – presun na miesto, na ktorom získajú informácie.

V triede je nutné vyčleniť miesta, kde sú uložené:

1. žiacke projekty,
2. materiály určené na čítanie (knihy/texty) a výber úloh,
3. slovníky, s ktorými žiaci vedia pracovať,
4. počítač s dostupnými elektronickými slovníkmi a stránkami, ktoré vedia žiaci pri práci používať.

Okrem toho sú nevyhnutnou súčasťou organizácie triedy nástenky a tabule. Tieto majú pri individuálnej práci nielen dekoračnú, ale predovšetkým informačnú funkciu. Mali by obsahovať *postupy* a stručné *opisy čitateľských stratégií*, ktoré môže žiak uplatniť, keď nevie v práci pokračovať. Cieľom je viesť žiaka k tomu, aby najprv hľadal riešenie sám alebo v spolupráci so spolužiakom. Učiteľ môže mať v triede napríklad nasledujúce plagáty doplnené vizuálnymi symbolmi:

1. Prečítaj si úlohu ešte raz. Porozmýšľaj, ako máš pokračovať.
2. Ceruzkou zakrúžkuj slovesá / slová, ktoré opisujú činnosť, ktorú máš vykonať.
3. Popros spolužiaka, aby ti poradil. Vysvetli mu, čomu nerozumieš.
4. Prihlás sa a spýtaj sa učiteľa. Vysvetli mu, čomu nerozumieš.

Takéto plagáty môže žiak používať aj pri iných činnostiach v triede. Prvý a druhý podporuje samostatnosť žiaka. Často si žiaci neprečítajú ani zadania úloh a hneď chcú úlohu riešiť, no nevedia ako. Tretí podporuje spoluprácu žiakov. Je nevyhnutné žiakov upozorniť, že spolužiakovi majú len poradiť, čo má urobiť, nie vykonať úlohu za neho. Učiteľ je v tomto postupe poslednou možnosťou, na ktorú sa žiaci obrátia, keď už naozaj nevedia, ako pokračovať.

Okrem iného som na hodinách slovenského jazyka používala aj slovenské verzie plagátov opisujúcich *čitateľské stratégie*, s ktorými som sa stretla v medzinárodnom prostredí školy, a ktoré sú bežne dostupnou pomôckou v anglicky hovoriacich krajinách. Ako príklad uvádzam štyri plagáty z elektronickej publikácie *Reading Strategies*.<sup>13</sup>

---

<sup>13</sup> Ide o publikáciu *Reading Strategies* zo stránky Ministerstva školstva kanadskej provincie Ontário dostupné na: <http://www.edu.gov.on.ca/eng/studentsuccess/thinkliteracy/files/Reading.pdf>. Plagáty som preložila a upravila podľa svojich potrieb.

### POČAS ČÍTANIA

#### PÝTAM SA



**Aké otázky si môžem položiť, aby som lepšie pochopil/a text?**

- Dáva text zmysel?
- Čo hovorí autor o...?
- Čo myslí autor, keď píše, že...?
- Potrebujem vedieť aj iné informácie, ktoré sa v texte nenachádzajú?

### POČAS ČÍTANIA

#### ROZMÝŠĽAM, KEĎ ČÍTAM

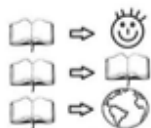


**Keď sa stretnem s neznámym slovom, alebo časťou textu...**

- Všimam si obrázky, diagramy, tabuľky alebo grafy.
- Prečítam si časť ešte raz.
- Hľadám pomôcky v texte, snažím sa pochopiť slovo z kontextu.
- Pozriem si význam neznámeho slova v slovníku.
- Preskočím slovo a vrátim sa k nemu neskôr.

### POČAS ČÍTANIA

#### PREPOJENIE



**Ako mi to, čo už viem, pomáha lepšie pochopiť text?**

- O tejto téme už viem toto...
- Tento text mi pripomína text...
- Tento text sa líši od textu..., lebo...
- Táto časť ma priviedla k zamysleniu sa nad...

### POČAS ČÍTANIA

#### VIZUALIZÁCIA



**Čo robím pre lepšie pochopenie textu počas čítania?**

- Predstavujem si, ako môže vyzeráť... (niečo).
- Vytváram si v mysli obraz prečítaného.

### Časový rozsah práce. Kedy a ako začať so samostatnou prácou žiakov?

Menších žiakov musí učiteľ oboznámiť so systémom samostatnej práce postupne v niekoľkých fázach. V prvej fáze vypracuje spoločne so žiakmi jeden alebo dva projekty podľa pracovného postupu. Následne odporúčam určiť žiakom jednu alebo dve vyučovacie hodiny, a to raz/dvakrát do týždňa či do mesiaca, ideálne v bloku za sebou. Ak túto možnosti učiteľ nemá, môže po počiatočnom dlhšom časovom úseku, fáze akomodácie, pri ktorej si žiaci zvyknú na samostatnú prácu, vyhradiť na samostatnú prácu jednu vyučovaciu jednotku raz za týždeň/mesiac, prípadne jej môže venovať len časť vyučovacej hodiny (20 minút na začiatku hodiny).

Keď si žiaci zvyknú pracovať samostatne, sebaregulácia im pomôže efektívnejšie využiť svoj čas. No napriek tomu odporúčam učiteľom, aby vyhradili samostatnej práci čo najdlhšie časové úseky, nakoľko každý človek potrebuje čas, aby začal prácu, vykonal jej časť a ukončil ju. Prílišné prerušovanie a zmena činností je, najmä pri čítaní s porozumením a projektovej práci, veľmi neefektívna.

Keďže samostatná práca úplne závisí od každého žiaka, jeho daností, schopností a prístupu k práci, je pochopiteľné, že žiaci budú pracovať rôznym tempom. Podľa mojich skúseností, niektorí žiaci mali skončený svoj druhý či tretí projekt, kým iní ešte stále pracovali na prvom.

Žiakov, ktorí vykazovali vysokú mieru samostatnosti (veľmi precízne a rýchlo vypracovali niekoľko projektov za sebou), som neskôr delegovala za *pomocníkov/tútorov (helper)*. Pomáhali slabším žiakom pri práci, rozvíjali svoje komunikačné schopnosti a schopnosť kooperácie.

Pri samostatnej práci som pozorovala, že niektorí žiaci nepracovali, a to aj napriek tomu, že vedeli, ako majú pokračovať. Menších žiakov som upozornila, aby pokračovali. Pri väčších žiakoch, pokiaľ nerušili svojím konaním ostatných, som si zapísala, kedy a prečo žiak na projekte nepracoval. Počas záverečného hodnotenia som sa žiaka spýtala, prečo tak postupoval. Žiak bol konfrontovaný s logickým dôsledkom svojho konania – nedokončeným alebo nedôsledne spracovaným projektom a jeho následným slovným hodnotením.

### Postup samostatnej práce

Pri samostatnej práci dostali menší žiaci *plán práce*, v ktorom si zaznačili všetky činnosti, ktoré plnili počas samostatnej práce. Boli upozornení, aby činnosti nepreskakovali a vykonávali ich postupne.

Ako *plán práce* som použila upravený *Checklist* z publikácie *Independent Reading Response Activities (2002)*:<sup>14</sup>

---

<sup>14</sup> WITMER, L.: *Instant Independent Reading Response Activities*. Scholastic Teaching Resources, 2002, s. 13, preložené a upravené.

### PLÁN PRÁCE

Autor/ka: .....

Názov knihy: .....

Postupne si prečítaj každý bod plánu práce. Keď úlohu v danom bode splníš, urob do rámpika pred číslom značku: . Dodržuj poradie úloh a úlohy nevynechávaj.

1. Vyber si knihu, ktorá ťa zaujíma.
2. Vyplň tieto informácie v tabuľke v čitateľskom denníku: autor, ilustrátor a názov diela, dátum začiatku čítania knihy, predpoklad a odpoveď na otázku: Čo by som sa chcel/a z knihy dozvedieť?
3. Prečítaj si knihu. Zaznač si do tabuľky v čitateľskom denníku dátum ukončenia čítania.
4. Prečítaj úryvok (5 strán) rodičovi / spolužiakovi.  
  
Podpis rodiča/spolužiaka: .....
5. Vyber si projekt, ktorý chceš robiť. Zaznač si číslo projektu do tabuľky v čitateľskom denníku.
6. Prečítaj si pracovný postup projektu a postupuj podľa pokynov.
7. Vyber si 2 otázky a odpovede na ne napíš do čitateľského denníka.
8. Vyplň dotazník Sebahodnotenie.
9. Stretni sa s učiteľom a porozprávaj mu o knihe a svojom projekte.
10. Zapiš si do tabuľky v čitateľskom denníku, kedy si projekt ukončil/a.

Ak žiaci vytvárajú návrhy projektov s učiteľom, môžu si sami vytvoriť aj plán práce, ktorý použijú pri riešení vlastného projektu.

Žiaci si pred prečítaním knihy zaznačili do tabuľky v čitateľskom denníku, kedy začali s čítaním knihy, potrebné informácie o knihe (autor, ilustrátor), predpoveď (O čom bude kniha?) a čo by sa vďaka knihe chceli dozvedieť. Pre žiakov som vytvorila osobitnú tabuľku, ktorú si nalepili do čitateľského denníka. Ak chce učiteľ monitorovať dĺžku žiakovho čítania, pridá do tabuľky stĺpec, v ktorom si žiak zaznačí, kedy knihu dočítal – v prípade, že ju číta len počas hodín. Ak učiteľ umožní žiakom, aby knihu čítali aj doma, môže si žiak do tabuľky zapisovať aj čas, ktorý strávil čítaním doma.

## NÁMETY A ROZHĽADY

Kontrola času stráveného nad knihou je neskorším predmetom diskusie pri stretnutí s učiteľom na záver projektu. Učiteľ sa spýta žiaka, prečo mu čítanie knihy trvalo tak dlho/krátko a ktoré faktory mohli dĺžku čítania ovplyvniť.

**Príklad tabuľky v čitateľskom denníku:**

Začiatok čítania knihy (dátum)	Koniec čítania knihy (dátum)	Názov knihy	Autor/ka knihy	Ilustrátor/ka knihy	Čas strávený s knihou doma (v minútach)
<i>Predpoklad: O čom bude kniha? Prečo si to myslím?</i>					
<i>Čo by som sa chcel/a z knihy dozvedieť?</i>					
Číslo projektu:					
Ukončenie celého projektu (dátum):					

Po prečítaní celej knihy boli žiaci v bode päť vyzvaní, aby časť knihy prečítali svojim vrstovníkom alebo rodičom. Spolužiak alebo rodič museli podpísať, že im žiak úryvok z knihy prečítal.

V ďalšom bode si žiak na základe prečítaného vyberie projekt, na ktorom chce pracovať. Pri výbere musí uvažovať nad knihou. Pre žiakov som pripravila na nástenku pomôcky pre výber. Pomocou nich museli vyhodnotiť, aký text prečítali: vecný – umelecký, prózu – poéziu. Na základe týchto informácií sa vedeli adekvátnejšie rozhodnúť pri výbere projektu.

**Pomôcka na nástenke č.1:**

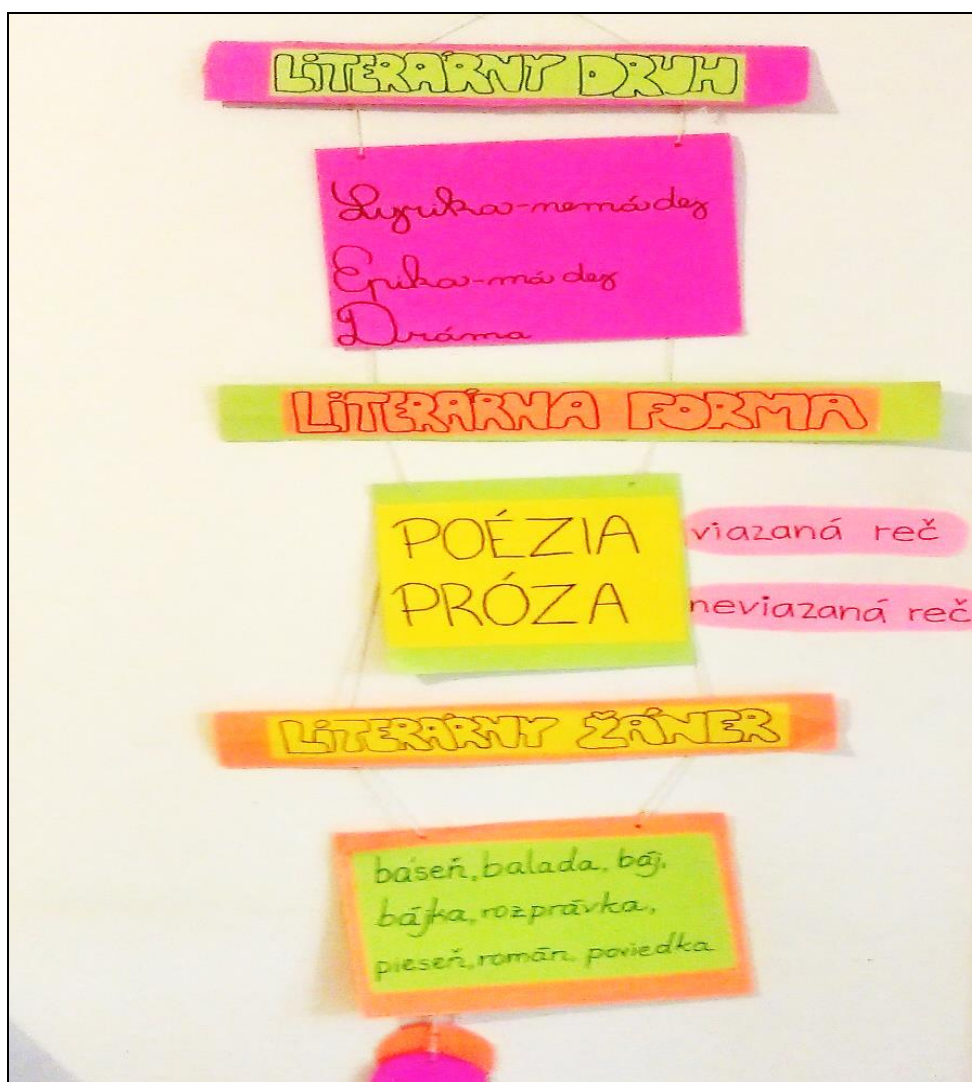
### Aký je to text? Prečo?

<b>Umelecký</b>	<b>Vecný</b>
<ul style="list-style-type: none"><li>- <b>funkcia textu:</b><ul style="list-style-type: none"><li>- zabáva, páči sa mi</li></ul></li><li>- <b>príbeh, postavy a prostredie</b> sú vymyslené, zvieratá a pod.</li><li>- <b>báseň</b> – vyjadruje myšlienky, pocity</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>- <b>funkcia textu:</b><ul style="list-style-type: none"><li>- dozviem sa niečo nové</li></ul></li><li>- <b>obsahuje fakty</b>, skutočné informácie (nevymyslené)</li><li>- <b>obsahuje grafy, tabuľky, podnadvisy</b></li></ul>



## NÁMETY A ROZHĽADY

Pomôcka na nástenke č. 2:



Po vypracovaní projektu si žiak vybral dve otázky, ktoré musel zodpovedať na základe prečítaného a svoje odpovede zaznačil do čitateľského denníka. Opäť sa musel rozhodnúť, či sa v prečítanom texte nachádzajú na dané otázky odpovede. Každá chyba pri výbere odzrkadľuje žiakove chýbajúce vedomosti, ktoré môže učiteľ doplniť pri záverečnom stretnutí so žiakom.

**Otázky, z ktorých si žiaci mohli vybrať:**

1. *Opíš časť knihy, ktorá sa ti páčila. Vysvetli, prečo sa ti páčila práve táto časť. Čo sa v tejto časti udialo? Aké sú v nej ilustrácie/obrázky?*
2. *Ako sa hlavná postava cítila/správala na začiatku knihy a ako na konci? Porovnaj jej správanie.*
3. *V akom prostredí sa príbeh odohral?*

## NÁMETY A ROZHĽADY

---

- Zhodnoť: Bolo toto prostredie dobré pre príbeh? Vysvetli: Prečo áno a prečo nie?
4. Aká bola hlavná postava? Opíš jej vlastnosti podľa textu.  
Napíš jej vlastnosti vo forme prídavných mien do pojmovej mapy.
  5. Už si niekedy zažil/a niečo podobné ako postava v príbehu? Napíš svoj zážitok.
  6. Chcel/a by si niečo také zažiť? Vysvetli prečo.
  7. Opíš zápletku príbehu.
  8. Ako sa problém v knihe vyriešil?  
Kto a čo urobil, aby vyriešil problém?
  9. Čo sa stalo na začiatku, v strede a na konci príbehu?  
Napíš obsah knihy v bodoch. Nakresli kľúčové udalosti vo forme komiksu v rámkoch.
  10. Čo si sa z knihy naučil/a?  
Ako túto informáciu môžeš využiť v živote?
  11. Ktorou postavou z príbehu by si chcel/a byť? Vysvetli prečo.
  12. Aký bol koniec príbehu? Páčil sa ti?  
Napíš vlastný koniec príbehu.
  13. Akou literárnou formou je text knihy? Vysvetli, prečo je daná forma vhodná pre obsah knihy.
  14. Aký druh textu v knihe prevláda? Vecný alebo umelecký? Vysvetli, prečo je vhodný pre obsah knihy.
  15. Aký literárny žáner predstavuje kniha? Odôvodni svoje tvrdenie.
  16. Ktoré 3 farby ti pripomínajú prečítanú báseň? Vysvetli prečo.
  17. Vypíš 3 umelecké prostriedky z básne, ktoré sa ti najviac páčili. Napíš, ako sa tieto umelecké prostriedky volajú. Vysvetli ich a napíš, prečo sa ti páčili.
  18. Prerozprávaj jednu strofu básne vlastnými slovami. Napíš záznam do čitateľského denníka.
  19. Aké pocity alebo spomienky sa ti vynorili v myslí pri čítaní básne? Napíš záznam do čitateľského denníka.

### Hodnotenie

Veľmi dôležitou súčasťou samostatnej práce je sebahodnotenie žiaka. Žiak sa cíti plne zodpovedný za svoju prácu až do poslednej fázy. Ako pomôcku som použila hodnotiacu tabuľku z publikácie *Independent Reading Response Activities (2002)*, ktorú som si upravila podľa svojich potrieb:<sup>15</sup>

---

<sup>15</sup> WITMER, L.: *Instant Independent Reading Response Activities*. Scholastic Teaching Resources, 2002, s. 15, preložené, upravené. V tabuľke som pridala riadok, v ktorom žiak hodnotí svoju vlastnú samostatnosť.

## NÁMETY A ROZHĽADY

### Sebahodnotenie

	3	2	1	Body
<b>Pokyny</b>	Pri postupe som dodržal/a všetky pokyny.	Pri postupe som dodržal/a väčšinu pokynov.	Pri postupe som nedodržal/a väčšinu pokynov.	
<b>Písanie</b>	Moje písmo je úhl'adné a vety sú zrozumiteľné.	Niektoré moje vety nie sú zrozumiteľné a moje písmo nie je vždy úhl'adné.	Moje vety nie sú zrozumiteľné a písmo nie je úhl'adné.	
<b>Obrázky</b>	Všetky moje obrázky súvisia s textom.	Niektoré moje obrázky nesúvisia s textom.	Moje obrázky nesúvisia s textom.	
<b>Samostatnosť</b>	Na projekte som pracoval/a úplne samostatne. Pomáhal/a som si len slovníkmi a nástenkou.	Pri práci na projekte mi pomáhal/a spolužiak alebo spolužiačka.	Pri práci na projekte mi pomáhala pani učiteľka.	

Celkový počet bodov: .....

Podľa bodu 10. sa žiak stretne s učiteľom. Na stretnutí žiak ústne predstaví svoju knihu, projekt, svoje odpovede v čitateľskom denníku a odôvodní hodnotenie svojej práce. Stretnutie má formu konverzácie, v ktorej učiteľ odhaľuje vedomosti, schopnosti, ale aj nedostatky práce žiaka.

Pri hodnotení projektov som uprednostňovala ústne hodnotenie a k známkovaniu som pristupovala len vo vyšších ročníkoch, keď boli žiaci schopní úplne samostatne pracovať.

Podľa mojich pozorovaní boli žiaci k sebe skôr kritickí ako nekritickí. Pri hodnotení som upravila body, ktoré si dal žiak sám a svoje hodnotenie som napísala vedľa hodnotenia žiaka. Odporúčam učiteľom, aby sa žiaka pýtali na dôvody, prečo niečo nedostatočne splnil alebo prečo mu trvalo čítanie knihy dlhý čas. Otázky, ktoré som žiakom položila pri stretnutí, vyplývali nielen z prezentácie žiaka, ale aj z mojich pozorovaní jeho správania/konania počas samostatnej práce:

1. *Prečo si čítal/a knihu tak dlho/krátko? Môže za to výber knihy? Bola pre teba nezaujímavá, príliš dlhá, ťažká alebo si sa rozptyľoval/a okolím? Rozprával/a si sa so spolužiakom, pozeral/a si sa von oknom? Prečo?*

2. *Prečo si nespľnil/a všetky body plánu práce?*
3. *Prečo si si vybral/a práve túto otázku, keď si na ňu nenašiel/nenašla v texte odpoveď? Ktorá z otázok je vhodnejšia?*
4. *Ako by si mohol/mohla zlepšiť úpravu svojho písma?*
5. *Prečo tvoje obrázky nesúvisia s textom? Prečo si sa rozhodol/rozhodla zobrazit práve toto...?*

Mojím cieľom pri hodnotení bolo, aby si žiak sám uvedomil, čo robí nesprávne, a prečo je jeho práca neefektívna. Hodnotenie malo mať predovšetkým formu logického dôsledku a nie trestu. Pri hodnotení učiteľ hľadá spolu so žiakom riešenie, ako tieto nedostatky odstrániť.

### **Negatíva a pozitíva. Možnosti slovenskej školy**

Pri využívaní samostatnej práce žiakov na hodinách mimočítankového čítania som si všimla zvýšený záujem viacerých žiakov o čítanie a o knihy. Žiaci boli zároveň oveľa zodpovednejší – v nízkej miere sa stávalo, že by si zabudli priniesť knihu, ktorú potrebovali na projekt, čo by spôsobilo, že by v projekte nemohli pokračovať.

Výrazne sa zvýšila aj samostatnosť žiakov od výberu knihy až po sebahodnotenie. Táto práca sa osvedčila aj pri zastupovaných hodinách, keď zastupujúci učiteľ mohol len pozorovať samostatnú prácu žiakov.

Žiaci sa pri každom ďalšom projekte učili, ako sa zbytočne nezdržiavať a čo im pomáha efektívnejšie využiť čas. Pri práci samostatne využívali pomôcky (slovníky, nástenku i počítač).

Najmä pri prvých projektoch neboli niektorí žiaci vnútorne pripravení na to, že projekt ukončia až po dlhšom časovom úseku a chceli ho ukončiť čím skôr (preskakovali/vynechávali niektoré body práce). Keď si však zvykli na postup práce, ich frustrácia opadla a naučili sa kvalitne dokončiť svoju prácu.

Celkovo vládla počas samostatnej práce na hodinách veľmi priateľská atmosféra a väčšina žiakov bola zameraná na cieľ svojej práce. Nevýhodou boli len niektoré rušivé momenty, ktoré vznikali pri pohybe po triede a pri čítaní. Nie všetci menší žiaci boli schopní čítať si text v duchu, a tak čítaním nahlas rušili ostatných.

Opísaný systém samostatnej práce môžu učitelia aplikovať aj na slovenských školách, pokiaľ im to podmienky dovoľia. Nevýhodou, s ktorou sa môžu slovenskí učitelia niektorých škôl stretnúť, môže byť veľký počet žiakov v triede, ktorý znižuje možnosť, aby sa učiteľ stretol a porozprával so všetkými žiakmi. Zároveň to neumožňuje učiteľovi, aby každého žiaka dostatočne poznal a mohol ho pri samostatnej práci pozorovať.

### **LITERATÚRA A INTERNETOVÉ ZDROJE**

ATTARD, A. a kol.: *Student Centered Learning. An Insight Into Theory And Practice*. Bukurešť : Partos Timisoara, 2010. Dostupné na: [https://media.ehea.info/file/ESU/07/4/2010-T4SCL\\_An\\_Insight\\_Into\\_Theory\\_And\\_Practice\\_565074.pdf](https://media.ehea.info/file/ESU/07/4/2010-T4SCL_An_Insight_Into_Theory_And_Practice_565074.pdf).

## NÁMETY A ROZHĽADY

MEYER, B. – HAYWOOD, N. – SACHDEV, D. – FARDADY, S.: *Independent Learning*. Learning and Skills Network, 2008. Dostupné cez UK Government Web Archive na: <http://webarchive.nationalarchives.gov.uk/20100208091016/http://publications.dcsf.gov.uk/eOrderingDownload/DCSF-RR051.pdf>.

PETLÁK, E.: *Všeobecná didaktika*. Bratislava : Iris, 2004.

*Reading Strategies*. Zo stránky Ministerstva školstva kanadskej provincie Ontário. Dostupné na: <http://www.edu.gov.on.ca/eng/studentssuccess/thinkliteracy/files/Reading.pdf>.

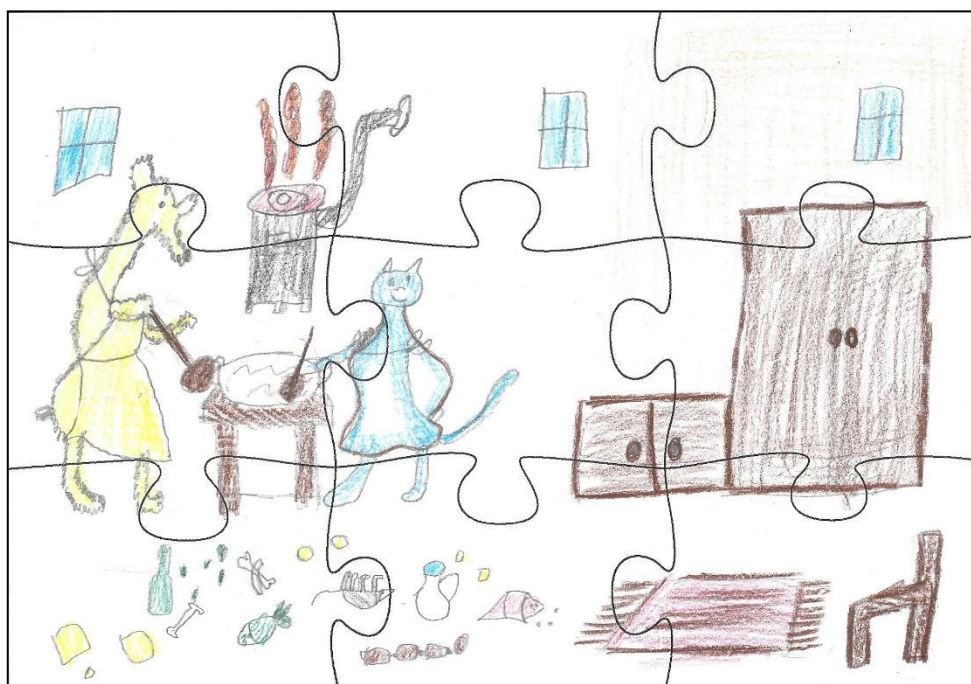
ŠVEC, Š.: *Inovatívne prístupy v didaktike*. Bratislava : Univerzita Komenského, 2011.

TOMKOVÁ, A. – KAŠOVÁ, J. – DVOŘÁKOVÁ, M.: *Učíme v projektech*. Praha : Portál, 2009.

TUREK, I.: *Didaktika*. Bratislava : Wolters Kluwer, 2014.

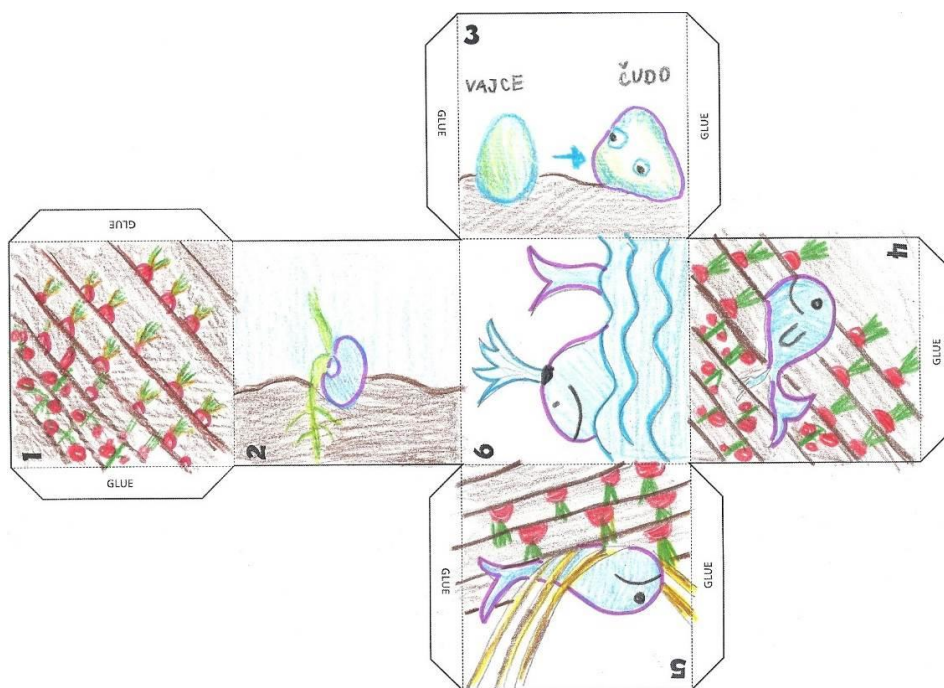
WITMER, L.: *Instant Independent Reading Response Activities*. Scholastic Teaching Resources, 2002 (elektronická podoba publikácie).

### OBRAZOVÁ PRÍLOHA

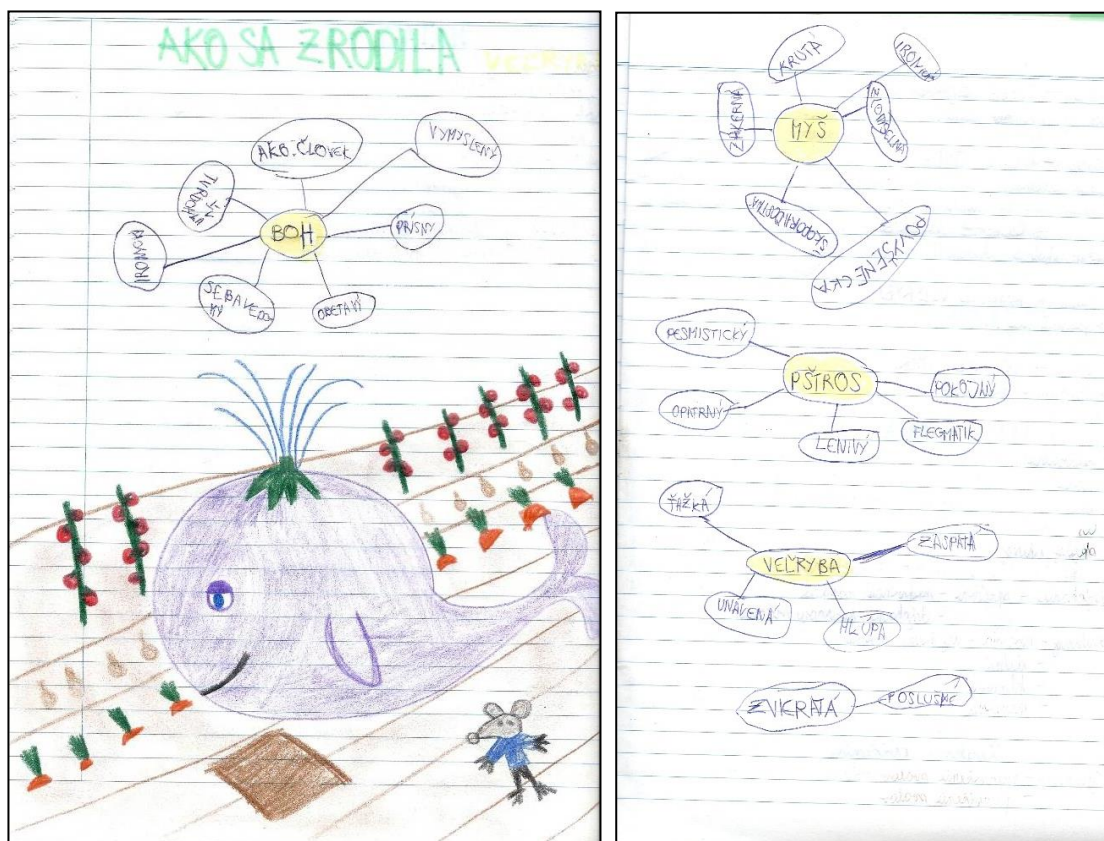


Puzzle, žiak 2. ročníka ZŠ (Josef Čapek: *O psíčkovi a mačičke*)

## NÁMETY A ROZHĽADY



Kocka príbehu, žiačka 6. ročníka (Ted Hughes: *Ako sa zrodila veľryba*)



Záznam v čitateľskom denníku, žiačka 6. ročníka (Ted Hughes: *Ako sa zrodila veľryba*)

## PAREMIOLOGICKÝ OBRAZ REMESLA VO VÝCHOVNO-VZDELÁVACOM PROCESSE

**PhDr. Katarína Dudová, PhD.**

*Katedra slovenského jazyka a literatúry  
Filozofická fakulta Univerzity Konštantína Filozofa v Nitre*

Možnosti využitia frazeológie v edukačnom procese sú mimoriadne široké. V symbióze s rozvojom esteticko-eticko-emocionálnych stránok osobnosti žiaka je frazeológia cenným zdrojom poznávania tradičnej národnej kultúry, historických reálií, ako aj jednotlivých oblastí každodenného života predkov. Najmä paremiológia napomáha mladému človeku znovuobjavovať dávnny a vo veľkej miere zabudnutý obraz sveta v pestrejších a rozmanitejších „farbách“. V rámci úsilia o tematicky diferencovanejšie spracovanie slovenskej frazeológie, ktoré by umožnilo učiteľovi či vychovávateľovi pohotovo využiť príslovia a porekadlá vo výchovnej práci, ponúkame čitateľovi obraz remesla/remesiel predstavujúcich v minulosti dôležitú súčasť každodenného života (dedinskej i mestskej) spoločnosti.

Sémantické bohatstvo obrazu remesla v povedomí našich predkov odкрývame prostredníctvom materiálového zdroja, ktorý predstavujú predovšetkým frazeologické (najmä paremiologické) jednotky zaznamenané v zberateľskom diele A. P. Záturského (1974, 3. vydanie)<sup>16</sup> ale aj v ďalších frazeologických<sup>17</sup> i všeobecných výkladových slovníkoch<sup>18</sup>. Na tejto materiálovej báze priblížime nielen celkové vnímanie samotného remesla v slovenskom tradičnom obraze sveta (I. kapitola), ale porovnáme charakter a spoločenské postavenie niektorých špecifických remesiel (II. kapitola). Pôjde o najviac rozšírené potravinárske a textilné remeslá, ktoré majú v slovenskej frazeológii najbohatšiu reprezentáciu jednotiek.

### I. Obraz remesla

V slovenčine sú prítomné frazeologické jednotky, v ktorých sa odráža celkové vnímanie remesla ako jednej z pracovných oblastí zaoberajúcej sa „spracúvaním surovín na základné životné potreby“<sup>19</sup>. Osobou vykonávajúcou remeslo je remeselník; sémantické vlastnosti pomenovania sú tematicky najužšie späté so špecifickou remeselnou prácou.

---

<sup>16</sup> ZÁTURSKEÝ, A. P.: *Slovenské príslovia, porekadlá a úslovia*. Bratislava : Tatran, 1974.

<sup>17</sup> HABOVŠŤIAKOVÁ, K. – KROŠLÁKOVÁ, E.: *Človek v zrkadle frazeológie*. Bratislava : Tatran, 1990; SMIEŠKOVÁ, E.: *Malý frazeologický slovník*. Bratislava : Slovenské pedagogické nakladateľstvo, 1989.

<sup>18</sup> *Krátky slovník slovenského jazyka*. Hlavní redaktori: J. Kačala, M. Pisárčiková a kol. Bratislava : Veda 2003; *Slovník súčasného slovenského jazyka*. 1. – 3. zv. Red. K. Buzássyová – A. Jarošová a kol. Bratislava : Veda, 2006, 2011, 2015; *Slovník slovenského jazyka*. 1. – 5. zv. Red. Š. Peciar a kol. Bratislava : Vydavateľstvo SAV, 1959, 1960, 1963, 1964, 1965.

<sup>19</sup> *Slovník slovenského jazyka*. III. P – R. Red. Š. Peciar. 1. vyd. Bratislava : Vydavateľstvo SAV, 1963, s. 724.

Slovenská frazeológia odráža viacaspektový (s dôrazom na aspekt existenčný, spoločenský a etický) a viacvrstvový obraz remesla a remeselníka.

Jedno remeslo – existenčné zabezpečenie remeselníka. Remeselná činnosť je v slovenskom jazykovom obraze sveta interpretovaná ako zdroj živobytia, existenčného zabezpečenia *Remeslo živí. Remeslo je zlatá baňa. – Remeslo je zlatý srp. Remeslo má zlaté dno.* Hoci práca remeselníkovi neprináša veľký zárobok, stačí na pokrytie základných životných potrieb: *Remeselník – zlatá babka; keď netečie, aspoň kvapká. Remeselník – zlatá ruka, čo zarobí, to presúka.* Je však potrebné, aby remeselník robil svoje remeslo a nezaoberal sa inými pracovnými či zárobkovými činnosťami: *Remesla sa drží!*

Viac remesiel – zlé existenčné zabezpečenie remeselníka. Ak sa niekto venuje viacerým remeslám, nerobí ani jedno remeslo dobre, a tak je jeho práca vnímaná negatívne ako existenčne nespoľahlivá: *Čo viac remesiel, to väčšia psota. Deväťorý remeselník, desaťorý žobrák. – Deväťoro remesiel a desiata psota (žobrota). Veľa remesiel, veľa nešťastia. Kto mnoho remesiel zná, býva žobrák. Kto nit majstrom čemu, totem katom temu.*

Spoločenské hodnotenie remeselníka. Spoločenské hodnotenie samotného remeselníka sa odvíja od výsledkov jeho práce. Slovenská frazeológia odráža tento sémantický znak remesla, poukazujúc na kvality remeselníka podľa jeho produktov: *Práca chváli majstra.* Pozitívne je tiež vnímaný remeselník, ktorý sa vyznačuje fyzickou silou a pracovitosťou: *Oberučnému kováčovi remeslo sa darí,* čoho spoločenským protikladom je lenivý, slabý a nikomu nepotrebný remeselník: *Remeslo mu smrdí.*

Zlý remeselník – neodborník. Špecifickým znakom slovenského jazykového obrazu remesla je vnímanie nešikovného, nespoľahlivého a zlého remeselníka, ktorý vykonáva prácu neodborne, čím kazí remeslo tomu, kto mu rozumie, ako to vidieť v slovenských frazeologických jednotkách: *Neučení majster hotový kat., Fušuje niekomu do remesla., Ty sa do toho remesla nerozumieš.*

Dobry remeselník – odborník. Naopak dobrým remeselníkom je špecialista, ktorý rozumie svojmu remeslu, je v ňom dostatočne zručný, a preto treba dôverovať jeho práci. Dokladom tohto presvedčenia je príslovie, ktoré ukazuje, že každé remeslo si vyžaduje šikovnosť a špeciálne schopnosti: *Každé remeslo má svoj fortiel' (kumšt).* Tiež sa však vyžaduje, aby remeselník bol dobre vyučený svojmu remeslu: *Remeslo sa na potoku nezačiera. Neučení majster hotový kat.*

Organizácia remesiel do cechov. Remeslá boli organizované do cechov (napr. do mlynárskeho cechu, krajčírskoho cechu, plátenníckeho cechu a pod.), čo sa odráža v slovenskom prísloví *Aké remeslo, taký cech.*

Hierarchia v cechoch. Slovenské parémie ukazujú, že v cechoch vládla hierarchia predovšetkým medzi majstrom ako vyučeným remeselníkom majúcim oprávnenie viesť samostatnú dielňu a učňom (tovarišom, čeladníkom), ktorý sa iba učil remeslu: *Tovariš nevie nič. Nejednaj sa s tovarišom, ale s majstrom.* Preto majster bol vyhľadávaný a dobrý remeselník (*Našiel na ňom dobrého majstra. – Padol na dobrého majstra. Dobrý majster!*), kým pozícia učňa bola často neľahká: *Učeň – mučeň.*

Majster. O tom, že majstrom či remeselníkom sa človek stáva postupne, hovorí parémia: *Z človeka majster.* No ani skutočným majstrom nebol iba ten, kto sa chválil titulom:



*Majster na ryby, lenže sa vody bojí.* Medzi majstrami bola určitá konkurencia či rivalita: *Majster nad majstra.*

Jedinečné znaky špecifických remesiel. To, že každé remeslo má svoje jedinečné znaky, podľa ktorých možno spoznať remeslo i remeselníka, ukazujú nielen tieto príslovia: *Aké remeslo, taký címer. Každé remeslo má svoj fortieľ (kumšt),* ale aj niektoré špecifické remeslá priblížené v II. kapitole.

### II. Obraz niektorých špecifických remesiel

Osobitnú skupinu frazeologických jednotiek, ktoré sú tematicky najvýraznejšie zviazané so špecifickým remeslom, tvoria najmä parémie s komponentom označujúcim niektoré z potravinárskych remesiel alebo jeho derivát. Hoci slovenská frazeológia zachytáva reálie spojené s viacerými potravinárskymi remeslami (napr. medovníkárstvo; pivovarníctvo), najsilnejšie sa tematicky dotýka a najbohatšie sa odráža v našej frazeológii mlynárstvo a čiastočne aj mäsiarstvo.

Obraz remesiel zviazaných s výrobou oblečenia i bytového textilu tvoria v slovenskej ľudovej frazeológii najmä tie, ktoré sa zaoberali výrobou plátna i súkna (plátenníctvo, tkáčstvo; súkenníctvo, pradenie) a šitím hotových odevov (krajčírstvo). Okrem nich však ľudová tvorba spojená s textilnou výrobou zahŕňa aj ďalšie remeslá, ako sú čipkárstvo, výšivkárstvo, cajgárstvo, klobučníctvo, krpčiarstvo, papučiarstvo a i., ktoré majú v parémiách našej tradičnej kultúry oveľa slabšie zastúpenie.

**Mlynárstvo** je jedno z najstarších remesiel na svete. Na Slovensku sa začalo šíriť od 13. storočia. V období feudalizmu mohli mlyny budovať najmä kláštory a cirkevné inštitúcie, šľachta a slobodné kráľovské mestá. Právo mlyna vykonával zemepán priamo prostredníctvom svojich poddaných mlynárov, od 18. storočia ho dával mlynárom do prenájmu. V slovenskom paremiologickom obraze sveta sa mlynárstvo najzjavnejšie odкрýva cez komponent osoby, ktorá toto remeslo vykonáva a prostredníctvom ktorej sa odкрýva obraz mlynárstva v týchto sémantických vrstvách:

**Mlynárova rodina.** V slovenských parémiách je to mlynár, no aj mlynárka, ktorí sa odlišujú v zodpovednosti pred nadriadenými: *Keď nemelie mlynár, melú jeho, Najväčšie mýto berie mlynárka,* t. j. „mlynár je zodpovedný pred zemepánom, tovariš pred majstrom, a len mlynárka pred nikým“.

**Spoločenské postavenie. Majetnosť.** Typickým sémantickým znakom obrazu mlynárstva v slovenčine je dobrá materiálna zabezpečenosť, ktorá ovplyvňuje sociálne i spoločenské postavenie mlynára a jeho rodiny v dedinskej spoločnosti. V porovnaní s inými remeslami je mlynárstvo majetkovo výnosné: *Mlynára sa múka lapá a ševca smola. Krajčír, mlynár a bača najlepši pšóres majú,* „osoh berú z toho, čo im je zverené“. Prospech z priaznivých prírodných podmienok má predovšetkým samotný mlynár zaoberajúci sa tým, z čoho má sám zisk: *Každý mlynár na svoje koleso vodu naráža. Mlynári sú hodní chlapi, keď im pyteľ tlapy, tlapy!*

**Závislosť od vhodných prírodných podmienok.** Úspešnosť mlynárskeho remesla nie je ani tak závislá od jeho fyzickej námahy: *Mlynárovi voda doženie,* ale skôr od prírody: a) od dostatku vody v mlyne: *Mlynár, keď má vodu, pije víno – keď nemá vody, pije vodu. Mlynár sedí na kolese, a voda mu všetko nesie. Suchý mlynár,* „bez vody“, ako aj b) od času žatvy: *Keď mlyn stojí, vtedy mlynár počúva, kde mlátia.*

**Biela farba.** Najvýraznejším znakom mlynárskeho remesla je biela farba, t. j. farba múky, ktorá sa v slovenčine prirovnáva k snehu (*Mlynárčici sa bijú*) a spája sa s ňou stav byť zamúčený: *Kto do mlyna chodí, ľahko sa zamúči*. Iným znakom mlynárskeho remesla v slovenčine bol proces mletia, ktorý sa prirovnával k „mletiu“ jazykom, k neužitočnej a zbytočnej reči (*Viac otrúb ako múky – Viac otrúb namele jazyk ako sto mlynárov*).

**Pracovné nástroje.** V slovenskej frazeológii nachádzame jednotku *Mlynár sa vtedy prebudí, keď mu mlyn zastane*, ktorá má nemecké znenie *Wenn die Mühle des Nachts stehen bleibt, wacht der Müller auf*, a poukazuje na niektoré aspekty práce spojenej s mlynárskym remeslom. Ide o pracovný nástroj, ktorým neboli mlynárovi ruky, ale mechanizmy dávajúce do pohybu mletie. Keď mlyn fungoval správne, mlynár sa nemusel priamo fyzicky namáhať, mohol spať. Hlavnou funkciou mlynára bolo dohliadať na činnosť strojov, musel mať sluch dobre vycvičený na zvuky fungujúceho mlyna. Stála kontrola sústavy a ostrážitosť mohli mlynára unaviť, a tak zaspal.

Ďalším remeslom zviazaným s potravinárskou výrobou bolo **mäsiarstvo**, ktoré má v slovenskej frazeológii oveľa nižšie zastúpenie v počte tematicky najsilnejších jednotiek, ako to bolo v prípade mlynárskeho remesla. Súvisí to s faktom, že v obidvoch krajinách bolo mäso zriedkavou potravinou chudobných, kým zámožnejšie rodiny si mäso mohli dovoliť častejšie, ba aj každodenne. Najstaršie mäsiarske cechy vznikali v kráľovských mestách. Od konca 18. storočia sa mäsiarske remeslo začalo prudko rozvíjať (na konci 18. storočia vzniklo na Slovensku vyše 90 mäsiarskych cechov, v roku 1890 bolo v slovenských župách 2 351 mäsiarskych a 1 189 údenárskych dielní a v roku 1930 bolo 1 896 mäsiarskych dielní)<sup>20</sup>. V slovenskom ľudovom obraze nachádzame tieto znaky mäsiarskeho remesla:

**Schopnosti mäsiara.** Slovenská frazeológia ukazuje, že ak sa chcel mäsiar užiť, musel vedieť mäso lacno nakupovať: *Mäsiar, keď nevyšteká, veru nevyseká. – Mäsiar nevyseká toporom, ak nie jazykom. – Ak ho (mäso) mäsiar na trhu nevyšteká, na kláte ho nevyseká* a mať kvalitný, zdravý dobytok určený na zabitie. Preto pri snahe predať lacné, no menej kvalitné mäso riskoval dobrú povesť: *To len taký mäsiar: kde tu svinka zdochla?*

**Zvieratá.** Okrem zabíjaného dobytku boli súčasťou mäsiarskych jatiek aj iné zvieratá, najmä psy, ktoré žrali mäsový odpad. Vidíme to v slovenskej paremiologickej jednotke *Za krajčiom veš, za mäsiarom pes*.

**Mäsiarske produkty.** V slovenskej paremiológii je mäsiarstvo najužšie späté s cenou mäsa, ktorá bola neprijateľná pre početné vrstvy nemajetných obyvateľov. Za dobré mäso sa muselo viac platiť: *Aký mäsiar, taká jatka; aká cena, taká šatka*. Mäsiarske remeslo sa tak nepovažovalo za veľmi výnosné, resp. sa mäsiar za života nedožil väčšieho bohatstva: *Kupca, mäsiara a sviňu šacujú, keď sa minú*.

Manufaktúrna a neskôr továrenská výroba plátna sa rozvíjala na území Slovenska najmä v 18. storočí a v 1. polovici 19. storočia. V slovenských parémiách odrážajúcich **obraz plátenníctva a súkenníctva** sa odкрýva jazykový obraz prostredníctvom osoby, ktorá remeselnú činnosť vykonávala (jej rodové rozlíšenie a sociálne zabezpečenie), charakter remeselnej činnosti, povahu výrobného produktu.

**Osoba vyrábajúca plátno a súkno.** Stretávame sa s viacerými špecializáciami, t. j. tkáč, plátenník, súkenník, priadka, ktoré si boli veľmi blízke a vzájomne sa doplň-

---

<sup>20</sup> Viac na internetovej stránke: <https://www.ludovakultura.sk/polozka-encyklopedie/masiarstvo/>.

ňali, o čom svedčia viaceré paralely v slovenčine: *Tenký plátenník. – Tenký súkenník. Ešte je nič, keď sa tkáč díva na súkenníka, ale keď mäsiar! Veľkonočná priadka, turíčna tkáčka a sobotná práčka bývajú zlé gazdiné.*

Sociálne zabezpečenie remeselníka. Atribút „tenký“ (chudobný) vo viacerých slovenských parémiách indikuje slabé sociálne zabezpečenie všetkých remeselníkov zaoberajúcich sa výrobou plátna a súkna: *Tenká priadka si bola od hrubej požičať rubáša. Tenký plátenník. – Tenký súkenník*, či vo folklórnej detskej hre *Tenká priadka, pod' do tanca! Nemám si čo obliecť*. Slovné spojenie „tenko upradené“ sa metaforicky prenáša na jav zatajovania niečoho: *Nič nenie tak tenko upradeno, aby nebolo na svetlo preneseno.*

Kvalita plátna. Obzvlášť cenené bolo v obidvoch obrazoch sveta husté, hrubé, pevné a hladké plátno, o čom svedčia viaceré slovenské paremiologické prirovnania: *Plátno krásne ako kvet. – Plátno husté ako dub. Postav krásny, hladký ako šiba.*

Obchodovanie s plátnom. Napriek tomu, že kvalitné plátno bolo žiadané, existenčné potreby nútili remeselníka so svojím výrobkom obchodovať, o čom svedčí slovenská paremiologická jednotka *Plátno je vždy hotový peniaz.*

Lokálny aspekt remesla. Najviac slovenských plátenníkov bolo na Orave, odkiaľ museli často vycestovať z domu do sveta, aby svoje produkty predali: *Vtedy bude súdny deň, keď v Gemeri všetci Ratkovci, v Nitre všetci Brezováci, v Turci všetci šefraníci, v Orave plátenníci, vo Zvolene čipkári na Vianoce budú doma.*

Časový aspekt remesla. Okrem lokálneho hľadiska sa v slovenských parémiách stretávame s časovým (kalendárovým) kontextom, kedy neslobodno priasť a tkať: *Veľkonočná priadka, turíčna tkáčka a sobotná práčka bývajú zlé gazdiné.*

Charakter remeselnej činnosti. Proces výroby plátna i súkna bol spojený s prepletaním a ťahaním tenkých nití do priečnej sústavy v tkanine, a preto si vyžadoval od remeselníka dlhoročné skúsenosti i schopnosti, medzi ktoré patrilo dobrý zrak. Požiadavky kladené na túto remeselnú prácu sa stali v slovenčine predmetom prirovnaní k iným vydareným či nevydareným ľudským činnostiam: *Ide mu to ako slepému tkáčovi utok. Súka ako súkenník*. Zaujímavé miesto tu má slovenská jednotka *Niekedy aj starý tkáč pomoce. – Niekedy aj starý kallec priadzu pomaší*, ktorá má sémanticky podobný, no formálne odlišný poľský ekvivalent *Najlepszem u piekarszowi czasem chleb się nie uda*. Obidve jednotky poukazujú nielen na to, že aj ten najskúsenejší a najlepší remeselník môže občas urobiť chybu vo svojej práci, ale zároveň poukazujú na základné prvky práce pekára a tkáča, t. j. pečenie chleba a namotávanie priadze.

**Krajčírstvo** sa ako samostatné remeslo vyčlenilo na Slovensku v 13. a 14. storočí. Obraz krajčírstva je v slovenskej frazeológii zachytený z viacerých aspektov, a to predovšetkým cez osobu remeselníka (rodové rozlíšenie, schopnosti a pod.), jeho pracovné nástroje, špecifické remeselné činnosti.

Rodové rozlíšenie remeselníka. Krajčírstvo sa v slovenskej frazeológii vníma ako remeslo vyžadujúce si nielen jemnú prácu, ale často aj veľmi jemnocitného remeselníka mužského (krajčír) či ženského pohlavia (zastar. ševkyňa, nár. švačka, šivačka): *Šivačka, vyšila vtáčka a zjedla vola. – Švačka zrobu vtačka, a pri temu vola zji, Ševkyňi sviňa pred prahom zdochne. Za krajčírom veš, za mäsiarom pes.*

Existenčné potreby remeselníka. Krajčír mal väčšie nároky na živobytie ako ostatní: *Od surovej kapusty kováč ozdravel, krajčír umrel. Šivačka vyšila vtáčka a zjedla vola. – Švačka zrobi vtačka, a pri temu vola zji.*

Neschopnosť postarať sa o hospodárstvo. Obraz osoby vykonávajúcej krajčírsku remeslo bol v slovenčine spojený s neschopnosťou dostatočne sa postarať o hospodárstvo: *Ševkyni sviňa pred prahom zdochne*, lebo samotné remeslo jej bolo užitočnejšie, prinášalo väčší existenčný ošoh: *Krajčír, mlynár a bača najlepší pšóres majú.*

Krajčírsku činnosť. Protikladné krajčírsku činnosť šitie a páranie (rozdeľovanie zošitých častí látky) sú v slovenčine významovým podkladom pre označenie zbytočnej či zle organizovanej práce v jednotke *Vo dne šije, v noci pára* s ďalšími paremiologickými variantmi: *Jeden šije, druhý pára. Jeden šije, druhý pára, trecí dievča nahovára.*

Hodnotenie rôznych krajčírskych činností. Ďalšie činnosti zachytené v slovenských prísloviach poukazujú nielen na fázy krajčírskych práce, ale tiež na potrebnú uvážlivosť osoby, ktorá šije: *Dva razy meraj, raz strihaj.* Keďže náhlivosť v šití bola hodnotená negatívne, od práce krajčíra sa vyžadovala sústredenosť, dôslednosť, jeho pozornosť sa nemohla príliš zamestnávať inými činnosťami: *Husto šit, riedko piť.*

Krajčírsku techniku. Technika krajčírskych práce je podaná v slovenských parémiách metaforicky. Osobitne bola cenená hustota drobného stehu: *Robí stehy ako ovos*, čoho opakom bolo *Šitie, čo môže každý štič na klinček zavesiť. Šije na zajačí skok. Zošiva ako sadlo*, ale negatívne bola hodnotená náhlivosť a s tým spojená nedôslednosť šitia: *Šila horúcou ihlou. Len tak z päť na šesť je zošité.*

Pracovný nástroj krajčíra. Krajčírsku remeslo je v slovenskom jazykovom obraze sveta spojené s pracovným nástrojom, ktorým bolo neodmysliteľné spojenie ihly a nite: *Za nitkou sa ihla nájde.* Ich podoba ovplyvňovala kvalitu práce krajčíra: *Ihla veľká ako kôl. – Ihla hrubá ako kôl. Niti hrubé ako dratvy. Kde je nitka najtenšia, tam sa najskoršie urve (roztrhne).* Slovenské príslovia ukazujú, že ihla a niť boli predmetom prirovnání k správaniu človeka, napr. *Šila horúcou ihlou. Vytáča (vykrúca) ako nitku*, či rôznym životným okolnostiam: *Visí to na tenkej nitke. Medzi mužom a ženou nitku nepretiahneš.*

### III. Záver

Prostredníctvom súboru uvedených, ale i ďalších parémií sa pred žiakom odkrýva bohato sémanticky diferencovaný obraz remesla (remeselnej činnosti, remeselníka) upevňujúci nielen tradičné morálne hodnoty, ale zároveň sugestívne motivujúci spoznávať širší historicko-spoločenský kontext. Slovenské parémie vo svojej kvantite i sémantickej šírke usmerňujú edukačný a kognitívny proces žiaka vo vedomí, že remeslo malo v slovenskej tradičnej materiálnej kultúre významné miesto. Dokumentuje to rozsiahly frazeologický fond, ktorý možno klasifikovať do dvoch blokov zachytávajúcich 1. celkové vnímanie remesla (materiálovo menej rozsiahly blok), 2. vnímanie špecifických remesiel (výrazne materiálovo rozsiahlejší blok). Obidva bloky sú vzájomne prepojené prostredníctvom základných sémantických kategórií (osoby vykonávajúcej remeslo, remeselnej činnosti, objektu remeselnej práce), ako aj najsilnejšie prítomného spoločenského, sociálneho a existenčného aspektu, príp. slabšie zachyteného rodového, etického, psychologického, lokálneho i časového hľadiska s vlastnými príznakmi.

### LITERATÚRA

ZÁTURECKÝ, A. P.: *Slovenské príslovia, porekadlá a úslovia*. Bratislava : Tatran, 1974.

HABOVŠTIAKOVÁ, K. – KROŠLÁKOVÁ, E.: *Človek v zrkadle frazeológie*. Bratislava : Tatran, 1990.

SMIEŠKOVÁ, E.: *Malý frazeologický slovník*. Bratislava : Slovenské pedagogické nakladateľstvo, 1989.

*Krátky slovník slovenského jazyka*. Hlavní redaktori: J. Kačala, M. Pisárčiková a kol. Bratislava : Veda, 2003.

*Slovník slovenského jazyka*. 1. – 5. zv. Red. Š. Peciar a kol. Bratislava : Vydavateľstvo SAV, 1959, 1960, 1963, 1964, 1965.

*Slovník súčasného slovenského jazyka*. 1. - 3. zv. Red. K. Buzássyová – A. Jarošová a kol. Bratislava : Veda, 2006, 2011, 2015.

### ROZHOVOR S PROFESOROM STEFANOM MICHAELOM NEWERKLOM

**Prof. Stefan Michael Newerkla: „Slovensko nie je taká malá krajina, ako sa sugeruje zo slovenskej strany sloganom *Malá veľká krajina*. Slovenčina sa nachádza, čo sa týka počtu hovoriacich, približne na tej pozícii vo svetovom meradle, čo je ešte celkom popredné miesto“.**

*Aj keď je slovenčina štatisticky jeden z najmenších európskych jazykov, nevyučuje sa iba na slovenských školách, ale aj na mnohých iných miestach v Európe, Amerike, a dokonca v Ázii. Najbližšie sa so slovenčinou môžeme stretnúť „hneď za rohom“, a to na Inštitúte slavistiky na Viedenskej univerzite, kde pôsobí prof. Stefan Michael Newerkla ako odborník na západoslovanské jazyky. Ako jeho bývalá študentka som bola poctená viesť s ním tento rozhovor a dozvedieť sa viac nielen o jeho osobnom vzťahu k slovenčine, ale aj o problematike vyučovania slovenčiny v Rakúsku. Slovensko vidí realisticky aj s jeho problémami, no zároveň tvrdí, že Slováci by sa nemali podceňovať, keďže Slovensko má čo ponúknuť. Oproti dnešnej primárnej orientácii na západ zdôrazňuje dôležitosť kultúrnej výmeny medzi susednými krajinami a aktívne sa angažuje za vyzdvihnutie imidžu slovanských krajín a ich jazykov v cudzine.*

#### **Ako vznikol Váš záujem o jazyky, špecificky o tie slovanské?**

Chodil som na humanistické gymnázium v Dolnom Rakúsku, kde som mal možnosť navštevovať okrem moderných jazykov, ako je angličtina a francúzština, a klasických jazykov, ako je gréčtina a latinčina, aj hodiny ruského jazyka, ktoré sa na škole udržali ako pozostatok z čias sovietskeho obliehania. Keďže toto gymnázium bolo partnerskou školou Sovietskej diplomatickej školy, dostali sme sa veľmi rýchlo do kontaktu s ruskými žiakmi. Bola to pre nás veľmi zaujímavá skúsenosť, a tým, že sa ich škola nachádzala vo Viedni a prevažne išlo o deti diplomatov, boli po technickej stránke oveľa lepšie vybavení ako deti vo vtedajšom Dolnom Rakúsku – mali napr. už volkmény, ktoré práve vtedy prichádzali do módy. Navyše, ruské dievčatá sa nám veľmi páčili, ale aj chlapci boli veľmi sympatickí, hoci sme vždy proti nim v basketbale prehrali. Mali sme veľa príležitostí na spoločné stretnutia strávené tancovaním, jedením a pitím ako i spoznávaním ich kultúry, napr. prostredníctvom samovaru a obložených chlebičkov (ktoré sa v ruštine nazývajú pôvodne nemec-kým slovom *buterbrody*). Z tohto dôvodu ruština pre mňa nikdy nebola predmetom, ktorého by som sa bál a vďaka gréčtine a latinčine ani ruské skloňovanie nebolo pre mňa žiadnou prekážkou. Okrem toho som bol z rodiny zvyknutý na to, že príbuzní ovládali viacero jazykov. Napríklad môj prastarý otec hovoril okrem materinského jazyka aj po maďarsky a po chorvátsky, takisto ďalší príbuzní z Burgenlandu okrem nemčiny používajú

maďarčinu alebo chorvátčinu, a preto som mal vždy pozitívny a otvorený vzťah k jazykom strednej a východnej Európy.

**Keďže ste sa stali profesorom vo veku 32 rokov, máte za sebou už veľa odučených rokov na Viedenskej univerzite. Mohli by ste nám priblížiť, ako ste sa dopracovali ku svojej pozícii? A máte aj nejaké skúsenosti z vyučovania na nižších stupňoch?**

Musím povedať, že to bola skutočne šťastná náhoda. Štúdiom som prešiel celkom rýchlo, pretože už na jeho začiatku som spoznal svoju budúcu manželku, ktorá po štúdiu ruštiny a psychológie v Prahe prišla na rok do Viedne a po tom roku sme sa vzali. Tak som chcel čo najskôr začať pracovať ako učiteľ, aby som mohol živiť rodinu. Keďže moja manželka už na začiatku môjho štúdia mala ukončené štúdium rusistiky, rozhodol som sa, že sa nezameriam takisto na ruštinu, ale radšej na západoslovanské jazyky. Študoval som teda češtinu a angličtinu v učiteľskom odbore a k tomu som si zobral aj predmety z príslušných jednodoborových štúdií ako i niektoré kurzy z Katedry romanistiky a Katedry ugrofinistiky. Učiteľskú prax som absolvoval v školskom roku 1998/1999 na dvoch stredných školách v Hollabrunne. Keďže toto mesto sa nachádza v blízkosti česko-rakúskej hranice, chodilo na školu, na ktorej som vyučoval češtinu, veľa žiakov z Česka, a preto tu bolo možné aj maturovať z češtiny. Znamenalo to však, že som učil podľa českých učebných osnov, aj keď som vlastne vyštudoval češtinu ako cudzí jazyk. Napriek tomu to bola pre mňa veľmi zaujímavá skúsenosť, pretože česká literatúra ma tak či tak veľmi zaujala a vďaka tomu, že sme počas štúdia prebrali veľa gramatiky a s mojou manželkou som veľa hovoril po česky, bol som aj dostatočne jazykovo vybavený. Popri práci stredoškolského učiteľa som bol činný aj na univerzite a v ďalších rokoch som sa v rámci svojej habilitačnej práce venoval jazykovým kontaktom medzi češtinou, nemčinou a slovenčinou. Po habilitácii som sa uchádzal o miesto profesora bez veľkých očakávaní. Profesúru som však získal na vlastné prekvapenie bez problémov, pričom jedným z dôvodov bolo moje zameranie na češtinu a slovenčinu. Keďže veľa pracovných miest s týmto zameraním ani v nemecky hovoriacich krajinách nie je, bolo to ozajstné šťastie. Ale naplánované to nebolo a aj keby som to chcel naplánovať, určite by sa to nepodarilo – išlo jednoducho o šťastnú zhadu náhod. Keď sa však človeku podarí dostať sa na také miesto, treba byť vďačný a vložiť sa do toho naplno.

**Hovoríte plynulo nielen po česky, ale aj po slovensky. Kedy ste sa začali zaujímať o slovenčinu a ako ste si ju osvojili?**

Bolo to už v čase, keď som začal študovať češtinu. Vtedy sa v českých médiách často vyskytovali slovenské príspevky a objavovať rozdiely medzi týmito dvoma jazykmi bolo pre mňa od začiatku fascinujúce. Občas som však aj pekne naletel, napr. keď som počúval pieseň od Elánu, v ktorej sa spieva „Každý je tu len raz“ a rozumel som „Každý je *tuleň* raz“. Bol som vtedy z tejto skupiny a z jej poetických textov úplne nadšený, až kým som si nevšimol, že v tej piesni nešlo o žiadne tulene. Keďže stará mama mojej manželky bývala na Slovensku, mal som na rodinných stretnutiach možnosť počúvať krásnu, mäkkú slovenčinu z Hronských Kľačian. Nejaký čas som sa ešte stále bavil so slovenskou časťou rodiny po česky, ale keď som bol pozvaný na Studia Academica Slovaca a pani doc. Pekarovičová sa ma opýtala, či by som nechcel hovoriť aj po slovensky, začal som slovenčinu aktívne

používať. Absolvoval som aj nejaké základné kurzy, ale učil som sa hlavne sám a keďže som už vtedy dobre ovládal češtinu, išlo mi to dosť rýchlo. Samozrejme som mal na začiatku nejaké interferencie s češtinou, ale časom ich bolo menej, a keďže slovenská morfológia je príjemnejšia ako česká, skôr to uškodilo mojej češtine ako naopak. Pri takto úzko príbuzných jazykoch je dôležité dať si záležať aj na tých drobných rozdieloch a práve preto sa im vo Viedni stále znova intenzívne venujeme v rámci predmetu kontrastnej česko-slovenskej morfológie.

### **Viedenská univerzita je jediná univerzita v Rakúsku, na ktorej je možné študovať slovenský jazyk a literatúru. Aký je príbeh slovakistiky vo Viedni?**

Na slovakistike vo Viedni je zaujímavé to, že veľa rokov jestvovala iba ako súčasť bohemistiky. Ako vlastný študijný odbor sa presadila až v roku 2002, jazykové kurzy však existovali už od roku 1932 a lektorát slovenského jazyka bol založený v 70. rokoch. Udomácnova sa teda krok za krokom, a to iba zásluhou našich slovenských kolegov ako napr. pani docentky Pekarovičovej, ktorá tu pôsobila ako hosťujúca lektorka a týmto spôsobom pripravila živnú pôdu pre vývoj vlastného slovakistického odboru. Najmladší výdobytok je možnosť kombinácie slovenčiny s ďalším predmetom v učiteľskom odbore, ktorá sa ponúka od akademického roku 2007/2008.

### **V čom sa líši štúdium slovakistiky vo Viedni od toho na Slovensku?**

Najväčší rozdiel spočíva v tom, že v rámci zahraničnej slovakistiky nie je možné ponúknuť rýdzu slovakistiku ani bohemistiku, ale tieto odbory sa vyučujú spojené. Týmto spôsobom sa slovakisti počas štúdia oboznámia s češtinou ako i s inými slovanskými jazykmi a zistia, čo ich spája a v čom sa líšia. Keďže sa na prednáškach stretávame so študentmi z odlišných odborov a s rozdielnou jazykovou výbavou, nie je možné realizovať tieto hodiny v jednom z cieľových jazykov. Primárnym vyučovacím jazykom je preto na všetkých hodinách, okrem hodín jazykovej výučby, nemčina. Má to však aj pozitívnu stránku, pretože sa tým pádom nestrácajú nemecké pojmy, ktoré sa tradične používajú na opis slovenských reálií ako i jazykových javov. To, že pre slovenské nárečia existujú nemecké názvy, je dnes už skoro zabudnuté, podobne ako skutočnosť, že pôvod niektorých rakúskych mien, ako napr. Semmleiner, treba hľadať na Slovensku, v tomto prípade v regióne Zemplín. Samozrejme, je potrebné vedieť, že hlavné mesto Slovenska sa dnes volá Bratislava, ale treba takisto poznať staršie názvy, ako Pressburg a Pozsony a príbeh za týmito menami. Absolventi slovakistiky sú totiž aj sprostredkovatelia kultúry a očakáva sa od nich, že budú robiť reklamu Slovensku po nemecky. Keďže veľké percento našich študentov tvoria rodení hovoriaci, často je skôr problém s kompetenciou nemčiny ako cieľového jazyka. Z toho dôvodu nám aj zaleží na tom, že sa na prvom stupni seminárne práce píšú výlučne po nemecky a až od druhého stupňa možno písať v cieľovom jazyku.

### **Aj keď sú Bratislava a Viedeň vzdialené iba 50 kilometrov, slovenčina sa v Rakúsku vyučuje málo. Ako si vysvetľujete tento fenomén?**

Problém spočíva podľa mňa v tom, že sú dnes všetci veľmi orientovaní na západ. Hovorí sa stále o internacionalizácii, ale myslí sa tým iba znalosť angličtiny, zatiaľ čo znalosť iných cudzích jazykov sa neváži – viacjazyčný je v očiach mnohých iba ten, kto vie po



anglicky. Angličtina je síce pekný jazyk, ale so Slovenskom nás nespájajú iba spoločné hranice, ale aj veľa kultúrnych podobností, ako napr. spôsoby zdravenia sa. Okrem toho, mnoho Rakúšanov, medzi nimi aj známe osobnosti, majú korene na území dnešného Slovenska. Myslím si, že je dosť vecí, ktoré by mohli ľudí zaujať, a to nielen z hľadiska prírody a kultúry, ale aj čo sa týka priemyslu, pretože hospodárstvo na Slovensku ustavične rastie a Slovensko ako jeden zo štátov V4 má značný podiel na hospodárskom raste Európskej únie. V našich médiách však prevažujú negatívne správy, v súčasnosti predovšetkým v súvislosti s utečeneckou krízou, a tieto správy sú často aj veľmi nediferencované. Keď sa napr. hovorí o tom, že Slováci neprijímajú utečencov, tak treba podľa mňa aj vypočítať ich dôvody a takisto pozerať na historické hľadisko. Slováci totiž nie sú proti Európe, ale proti bruselskému či nemeckému diktátu, a to aj na základe ich predchádzajúcich skúseností so sovietskym poručníctvom. Dnes nám chýba skutočná kultúrna výmena v médiách; keď si niekto v Salzburgu zlomí prst na nohe, hneď o tom vieme, ale aby sa nejaká správa zo Slovenska dostala do našich médií, to sa musí stať niečo veľmi výnimočné. Osobnosti ako Jana Kirschner alebo aj slovenskí politici sa môžu po Viedni úplne pokojne pohybovať, keďže ich nikto nepozná, a takisto vice-versa. Aspoň v rádiách by mohli poskytovať tematické vysielania o kultúre našich susedov, keď už cudzojazyčné piesne okrem anglických a okrajovo francúzskych a talianskych nehrajú. Takisto sa nevyužívajú možnosti, ktoré ponúka východoeurópsky priestor vzhľadom na turizmus, pretože väčšina ľudí ako v Rakúsku, tak aj na Slovensku, trávi dovolenky na západe. Práve preto sa usilujeme v rámci rôznych podujatí vydvihnúť imidž slovanských krajín v západnom svete. Slovensko okrem toho ani nie je taká malá krajina, ako sa sugeruje zo slovenskej strany sloganom „Malá veľká krajina“. Slovenčina sa nachádza, čo sa týka počtu hovoriacich, približne na tej istej pozícii vo svetovom meradle, čo je ešte celkom popredné miesto. Podľa mňa učenie sa slovenčiny má veľa výhod: nie je to iba susedný jazyk, ale zároveň otvára bránu do slovanského sveta, keďže nám umožňuje dorozumieť sa v okolitých slovanských krajinách. Okrem toho je slovenská morfológia pre jej neskoršiu kodifikáciu menej zložitá v porovnaní s českou a poľskou, a preto sa ju dá ľahšie naučiť. Kurzy slovenského jazyka ponúkajú v Rakúsku nielen večerné školy, ale aj niektoré školy a škôlky v pohraničných oblastiach. Možností je teda dosť, ale, žiaľ, málokto ich využíja.

### **Ako motivujete rakúskych študentov k štúdiu slovenského jazyka a v ktorých oblastiach vidíte uplatnenie absolventov viedenskej slovistiky?**

Keď už raz študenti sú u nás na inštitúte, nie je problém ich motivovať. Treba ich však najskôr priviesť k tomu, aby vôbec uvažovali nad štúdiom slavistiky. Aby sme pritiahli nových študentov, posielame napr. učiteľov priamo do škôl. Byť jeden deň v škole však nie je dostačujúce, a preto ich treba zaujať aj iným spôsobom, napr. prostredníctvom tradičného jedla alebo krásnych prírodných pamiatok, architektúry alebo opier. Treba im ukázať Slovensko a medzi tými, ktorým sa zapáči krajina a kultúra, sa vždy nájdu aj takí, ktorých osloví jazyk. Víťame všetkých nových študentov, ale zároveň im odporúčame, aby sa nesusťredili výhradne na jazyk, ale popri tom rozmýšľali aj nad tým, ktoré iné oblasti sú im blízke. Ak sa niekto zaujíma o manažment, kultúrnu alebo diplomatickú prácu, tak by sa mal snažiť o to, aby získal navyše aj skúsenosti v tejto oblasti. Ak niekto rád vyučuje, mal by sa, samozrejme, učiť za učiteľa. V dnešnej dobe ľudia často zvažujú, či sa zhoduje

## ROZHOVOR

---

pomer medzi prínosom a nákladmi, teda či sa vôbec s odborom ako slovakistika dá nájsť práca, ale podľa mňa by sa na to nemalo takto pozeráť, pretože keď niekto skutočne horí srdcom i dušou pre tento odbor, určite sa mu ukáže cesta. Preto vždy podporujeme študentov v ich rozhodnutí študovať slovenčinu, ale zároveň im radíme, aby toto štúdium prepojili s inými záujmami.

Univ.-Prof. Mag. Dr. Stefan Michael Newerkla (nar. 1972 v meste Horn v Dolnom Rakúsku) absolvoval gymnázium v Zwettli (1983 – 1991) a štúdium na Fakulte humanitných vied Viedenskej univerzity v odboroch slavistika, anglistika a amerikanistika (1992 – 1998). V roku 1998 ukončil štúdium dizertačnou prácou o diglosii v školstve v českých krajinách na príklade západočeského mesta Plzeň v rokoch 1740 – 1918. Habilitoval sa v roku 2003 prácou o nemeckých prevzatiach v češtine a slovenčine. Od roku 2004 pôsobí na Inštitúte slavistiky Viedenskej univerzity ako profesor pre západoslovanské jazyky. Spolu s Fedorom B. Poljakovom je hlavným editorom renomovaného časopisu *Wiener Slavistisches Jahrbuch* a aktívnym členom Rakúskej akadémie vied ako i Vedeckej rady a Akademického snemu Akadémie vied Českej republiky. Za veľké zásluhy v rámci AV ČR mu bola v roku 2017 udelená medaila Josefa Dobrovského.

*(Rozhovor pripravila Esther Schmudde, BA, študentka Katedry slovenského jazyka a Katedry slovenskej literatúry a literárnej vedy Filozofickej fakulty Univerzity Komenského v Bratislave)*

## KEĎ JA JE MY A MY SI TY. UVAŽOVANIE O TRANSPOZÍCIÁCH SLOVESNEJ KATEGÓRIE OSOBY A ČÍSLA

**Mgr. Zuzana Popovičová Sedláčková, PhD.**

*Katedra slovenského jazyka*

*Filozofická fakulta Univerzity Komenského v Bratislave*

Určite mnohí z nás, ktorí majú vo svojom okolí rodičov (hlavne malých) detí, postrehli, že títo rodičia o väčších i menších pokrokoch aj strastiach svojich ratolestí rozprávajú s oduševnením. Na tejto skutočnosti nie je zvyčajne nič prekvapivé. Pozornosť poslucháčov však v komunikácii neraz upúta spôsob vyjadrovania, ktoré rodičia praktizujú. Máme na mysli informácie typu *My už papáme z fľašky.; Ložíme od ôsmeho mesiaca.; Trápi nás naduté bruško.; Máme ďalší zub.; Spinkáme iba v kočiку.; Opäť máme soplíky.* a pod., ktoré na poslucháčov môžu pôsobiť neadekvátne, nelogicky, ba až úsmevne. Jednak sa môžu percipienti tohto oznámenia preľaknúť, že rodičov dieťaťa trápi zdravotný problém, jednak sa môžu dobre zasmiať na predstave, ako dospelá osoba pije z dojčenskej fľaše alebo sa tlačí s dieťaťom v kočiку.

Uvedené príklady sú dokladom tzv. materského plurálu. Hoci lingvisti k spojeniu materský plurál a jeho chápaniu ako termínu zatiaľ pristupujú skôr opatrne a zvyčajne siahnu po všeobecnejšom pomenovaní *empatický plurál* (plurál zdieľania), prítomnosť tohto „plurálu“ v komunikácii podnecuje najrozmanitejšie diskusie. Teraz nemáme na mysli stanoviská odborníkov k terminologickej stránke, ale skôr sa zameriavame na reakcie laických používateľov jazyka k tomuto javu a k jeho fungovaniu v interakciách. Bohatým zdrojom dôkazov rozdeľujúcich používateľov jazyka na niekoľko skupín podľa ich naladenia sa na materský plurál, sú okrem priameho pozorovania reálnych interakcií, ktorých sme neraz súčasťou, aj rôzne internetové stránky a internetové diskusné fóra s rodinnou tematikou ([www.modrykonik.sk/cz](http://www.modrykonik.sk/cz); [www.rodinka.sk](http://www.rodinka.sk) a iné). Na ich základe môžeme napríklad zistiť, že materský plurál je zločin proti rečovej kultúre (nadpis diskusného príspevku), že materský plurál nie je gramatickým číslom, ale psychickou poruchou (taktiež diskusný príspevok), prípadne, že materský plurál je samozrejmosťou pre každú mamu (parafráza obranných reakcií na vyššie zmienené diskusné príspevky). V nami ponúkanom príspevku nemáme ambíciu „rozsúdiť“ jednotlivé názorové tábory, ale skôr ponúknuť jednu z možných perspektív, ktorá môže (ale aj nemusí) zdôvodniť používanie materského plurálu v slovenských textoch.

Ak vychádzame z poznania, že osoba hovoriaceho alebo téma rozhovoru sa premieta v štruktúre jazyka ako gramatická kategória slovesnej osoby, berieme do úvahy skutočnosť, či je výpoveď prezentovaná z perspektívy hovoriaceho (1. osoba), adresáta (2. osoba) alebo témy – a v rámci nej postavy – , o ktorej sa hovorí (3. osoba). S kategóriou osoby je

úzko prepojená gramatická kategória slovesného čísla, ktorá však (na rozdiel od kategórie čísla substantív) nereflektuje množstevné pomery (t. j. jednotlivosť oproti mnohosti), ale odkazuje na počet nositeľov deja/stavu v širokom zmysle. Tak, ako už naznačil aj nadpis článku, *my* teda nemusí znamenať iba *ja* a *ty* (teda dvaja), ale môže znamenať *ja* a *x ďalších* osôb, prípadne *ja + ty + ona* a pod. O tom, ako môže hovoriaci v komunikácii využiť prostriedky na vyjadrenie osoby a čísla, rozhodujú princípy gramatické, syntaktické, textotvorné, sémantické a tiež pragmatické. Osobitne pragmatický aspekt nám ponúka zaujímavé zistenia relevantné pre interpretáciu opodstatnenosti/neopodstatnenosti transpozícií slovesnej osoby a času a konkrétnejšie aj materského plurálu v komunikácii. Práve fakt, že singulárové a plurálové formy nie sú v prísnej opozícii, otvára pri komunikácii priestor na rôzne nepravidelnosti pri uplatnení slovesnej osoby a slovesného čísla. Na mnohé nepravidelnosti pri narábaní s kategóriou osoby a čísla si už jazykové spoločenstvo zvyklo, ba dokonca ich v niektorých komunikačných situáciách vyžaduje ako spoločensky záväzné. Vhodným príkladom je vykanie, kde je rešpektovanie sociálnej asymetrie uplatnením množného čísla vy dôležitejšie než skutočnosť, že komunikujeme s jednou osobou. Obdobným príkladom je tykanie v reklamných textoch, kde zvolenie druhej osoby *ty* neznamená výhradnú orientáciu na jedného odberateľa, ale skôr je to zámer na zoslabenie sociálneho dištancu medzi spotrebiteľmi a tvorcom či zadávateľom reklamy.

Podobne možno aj autorku tohto článku upodozrievať z toho, že *plurálom skromnosti* (text štylizuje z perspektívy *my*, čo je v odborných slovenských textoch bežná stratégia, pretože kladie dôraz na tému, nie na svoju osobu) vlastne len zastiera *plurál alibistický* (autorka sa pri prezentácii svojich názorov skrýva za kolektívnu mienku).

Tým, že hovoriaci siahne po istom výbere osoby a čísla, podieľa sa na konštruovaní vzájomných vzťahov medzi aktérmi komunikácie – naznačuje nám napríklad, aké komunikačné roly komunikanti zastávajú, akú má hovoriaci schopnosť empatie a či sa túži stotožniť s adresátom, prípadne či seba odsúva do úzadia. Pre uplatnenie materského plurálu v komunikátoch tak vidíme reálne opodstatnenie v prípadoch, keď chce matka v reči zdôrazniť previazanosť so svojím dieťaťom. Ak dieťa trápia prerezávajúce sa zuby, jeho matka s ním tento diskomfort prežíva a aj o ňom hovorí ako o spoločnej ťažkosti. Ak dieťa urobí prvé nesmelé krôčiky, radosť pociťuje aj jeho matka a vníma to aj ako svoj vlastný úspech. Domnievame sa, že čím je dieťa staršie a samostatnejšie, tým aj frekvencia použitia materského plurálu na strane matky ustupuje. Alebo sa transformuje a získava iný komunikačný potenciál. Je zrejmé, že výpoveď *To sme sa pekne vyspinkali* bude v sebe ukrývať inú informáciu v prípade, ak túto výpoveď adresuje matka svojmu 8-mesačnému dieťaťu, ktoré ju víta v postieľke s úsmevom na tvári, a zas inú, ak ju venuje dospievajúcemu dieťaťu po prehýrenej noci.

Uplatnenie materského plurálu v komunikácii o malých deťoch a s malými deťmi je tak otázkou pragmatických zámerov konkrétneho používateľa a tiež záležitosťou jeho vkusu, či takéto transpozície slovesnej osoby a čísla využije. Určite to však nie je prehrešok (či dokonca zločin) proti rečovej kultúre. Materský plurál v takejto podobe je predovšetkým svedectvom o láskyplnom a úzkom vzťahu matky a jej dieťaťa, o spoločne prežívaných radoostiach a ťažkostiach. A ako ukazujú priebežné pozorovania, materský plurál už nebýva doménou len matky samotnej, ale aj otca či celej rodiny. Mnohí oteckovia sa bez výraz-

ných problémov pochvália, že *ešte dojdeme*, prípadne už *chodíme na nočník*; podobne aj starí rodičia bez zaváhania potvrdia, že *sme škôlkari*. Ak by sme chceli jazyk vtesnávať len do prísnej logickosti a nemali by sme snahu klásť si otázky, čo motivuje používateľa k aplikácii toho-ktorého výrazového prostriedku, ochudobnili by sme náš jazyk o množstvo metafor, obrazných pomenovaní, irónie... Dovolíme si tvrdiť, že tento stav by bol väčším zločinom proti prirodzenosti jazyka, než zdanlivo spôsobuje materský plurál.

### LITERATÚRA

ČECHOVÁ, M.: Užití kategorie osoby jako výraz nadřazenosti, nebo sounáležitosti? *Naše řeč*, 92, 2009, č. 1, s.

3 – 11.

ŠTÍCHA, F. a kol.: *Akademická gramatika spisovné češtiny*. Praha : Academia, 2013.

**STRUČNOSŤ, ZDVORILOSŤ, AUTORITATÍVNOSŤ  
ALEBO ORIGINÁLNOŠŤ?  
AKÁ STRATÉGIA JE NAJÚČINNEJŠIA PRI FORMULOVANÍ  
KRÁTKYCH APELOV?**

**Mgr. Kristína Piatková, PhD.**

*Katedra slovenského jazyka*

*Filozofická fakulta Univerzity Komenského v Bratislave*

Takmer denne čítame rôzne drobné informácie a odkazy na dverách ordinácií, obchodov, obytných domov, inštitúcií a i. Aká je ich funkcia a komunikačný zámer autora realizovaný v praxi? Expedient môže oznamom informovať *Prídem hneď.*, a zároveň dávať podnet na určitú (konkrétnu) reakciu, ktorá je alebo nie je naplnená (adresát počká, resp. Ne počká). Vecný a jasne formulovaný apel *Neklopte, pacientov voláme.* predstavuje výpoveď s direktívnou komunikatívnou funkciou (pozri Grepl — Karlík, 1998; Horecký, 1992), ktorej autor s určitou mierou autoritatívnosti chce zabrániť tomu, aby bol vyrušovaný. Túto požiadavku nachádzame variante sformulovanú vzhľadom na intenzitu naliehavosti a uplatnenie zdvorilostných princípov v komunikácii ako zjemnenú výzvu pridaním oslovenia a pomocou výrazov *prosím* a *ďakujem*. *Vážení/Milí pacienti, prosíme Vás, nerušte nás klopaním. Ďakujeme.*, alebo ako frekventovanejšie priame rozkazy *Neklopať!!!* obdobne *Nevhadzovať letáky!!!*, ktoré sa vyznačujú stručnosťou a duplikáciou interpunkčného znamienka.

Exponovaním výrazu *ďakujem* na začiatok výpovede *Ďakujeme, že k nám nechodíte chorí!* (pozn. oznam na dverách kaderníctva) v kombinácii s výkričníkom ako interpunkčným znamienkom charakteristickým pre rozkaz, výzvu, resp. zvolanie sa do popredia dostáva autoritatívny ráz. Z hľadiska morfológie dominuje 2. osoba plurálu a tvar slovesa v imperatívne *Zazvoňte a počkajte na zamestnanca.*; *Pred vstupom do ordinácie si pripravte kartičku poistenca.* alebo forma infinitívu *Zákaz lepiť reklamné plagáty!*

Z hľadiska úspešnosti tohto typu komunikácie je určujúce, či výzva, ktorú autor adresoval verejnosti, je akceptovaná každým jedným percipientom a interpretovaná v súlade so zamýšľaným zámerom. Ukazuje sa, že aj napriek jednoznačne a explicitne formulovaným informáciám sú podobné texty často ignorované. Postoj autora voči adresátovi/adresátom sa modifikuje výberom výrazových prostriedkov, pri ktorých je náročnejšie zhodnotiť ich adekvátnosť. Z formálneho hľadiska autor niekedy prejde do polooficiálnej až neoficiálnej komunikácie a do výpovedí zakomponuje emocionálne prvky, iróniu: *Pracujete rýchlejšie, keď Vás niekto sústavne vyrušuje?*, prípadne zvolí tykanie a osobnejšiu formu adresovania (zacielenú len na istú skupinu percipientov) *Hneď ako vypluješ žuvačku, pozri si dátum svojej poslednej menštruácie.* (pozn. na dverách gyne-

*kologickej ambulancie*). Neosobné imperatívne a infinitívne konštrukcie sú formálne korektné, no z hľadiska úspešnosti interakcie sú často menej účinné, a tak sa stretávame s ich inováciami. Tvorba textov je ovplyvnená bežnou skúsenosťou, ktorú sa autori snažia originálne zakomponovať do štylizácie *Za záchodom trošku vzadu nie je kefa na parádu. Trošku suchni, potom spláchni, keď odchádzaš svetlo zhasni. Veď kultúru národa, spoznáš podľa záchoda!* v snahe zapôsobiť a hlavne priaznivo ovplyvniť konanie percipientov. Aby príjemca správne interpretoval autorov zámer, je potrebná optimálna explicitnosť (dôležité je udržať jeho pozornosť a nenudiť ho detailnosťou): **!!VŔTANIE!!** *Milí susedia! Zo slušnosti a spolupatričnosti k nám všetkým ostatným buďte takí láskaví a informujte nás (napríklad takýmto oznamom vo výťahu) o Vašich stavebných prácach alebo iných hlučných činnostiach – ako je vrtanie, zabíjanie, sekание, klepanie, hlučná súlož... Ozveny hluku sa nezadržateľne šíria stenami a nie je možné sa tomu vyhnúť. Berte na vedomie, že tu žijú (nielen) malé deti, ktoré potrebujú cez deň spať. Človek sa vie lepšie zariadiť, keď pozná časový rámeček hluku a svoje malé dieťa vezme von. ĎAKUJEME!!!* (pozn. text uvádzame v pôvodnej podobe). Na druhej strane inokedy zaberá stručnosť: *Prídem hneď*. Ide o konvenčný spôsob písomne realizovaného zámeru, z ktorého príjemca nevie, aký časový úsek predstavuje slovo *hneď*.

Bežné „klasické“ oznamy strácajú na sile a (najmä mladí) ľudia ich už vnímajú periférne (ak vôbec), lebo účinok takýchto letákov a ich komunikačných funkcií sa používaním oslabuje. Tak nastupuje iná stratégia pisateľov – napr. zaujať vtipom (alebo aj uraziť, apelovať), čo môže vyvolať rozmanité odozvy.

Výzvu na určité konanie môžeme vyjadriť aj nepriamo formou konštatovania *Pozor pes!*; či *Tu strážim ja!* namiesto explicitného apelu „nevstupovať“, alebo formou otázky, ktorá je zdvorilejšia a úspešne sa využíva aj pri tvorbe reklamných spotov *Nevymeníme koberec? A hodí sa ku gauču? Dáme preč stenu? A nepresťahujeme sa do väčšieho?* (reklama na Prvú stavebnú sporiteľňu, kde si párik líštička a lišiak položia štyri otázky a v grafickej vizualizácii v spote sa ich podnety zrealizujú). Napokon, kto by nepoznal zjemnený apel v každodennej interakcii *Nedáme si kávu?*

Štylistické variácie na naplnenie toho istého zámeru rôznymi (viac či menej) zjemnenými či invenčnými spôsobmi sú dobrým nástrojom aj na nepriame apelovanie na dobovú mládež v škole. Formulácie typu *Neskúsili by ste si pripraviť rečnícky výstup, ako nenásilne presvedčiť predavačku v obuvi, že Vám predala nekvalitné tenisky? A potom sa zahráme na antickú porotu, ktorá bude zdvíhať palec hore alebo ho nakláňať nadol pri prednesoch spolužiakov.* sú možno psychologicky prístupnejšie než priame apely: *Na domácu úlohu si napíšete a natrénujte prejav na tému reklamácia topánok! Ešte ste takúto „fintu“ nepoužili?*

### LITERATÚRA

GREPL, M – KARLÍK, P.: *Skladba češtiny*. Olomouc : Votobia 1998.

HORECKÝ, J.: Naratívne výpovedné akty. *Slovo a slovesnosť*, 53, č. 2, 1992, s. 105 – 110.

## K PROBLEMATIKE VÝSLOVNOSTI SPOLUHLÁSOK D – Ď, T – Ť, N – Ň, L – Ľ

**PhDr. Iveta Bónová, PhD.**

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

Svet médií je v súčasnosti azda najvplyvnejším fenoménom doby. Správy, ktoré čítam na internetových portáloch, ma často okrem cielene nasvieteného uhla pohľadu na danú udalosť dokážu stále prekvapiť jazykovou neprofesionalitou či nedôslednosťou niektorých autorov, ktorí formálnemu spracovaniu správ, vrátane ich ortoGRAFICKEJ korektúry, venujú pramálo pozornosti. Keď počúvam elektronické médiá, tak rovnako ma nezriedka prekvapuje ústna realizácia prejavov niektorých mediálnych pracovníkov a ich povrchné ovládanie ortoepickej normy, hoci jej základné pravidlá by mal poznať každý profesionál slova (novinár či verejne činná osoba). Nazdávam sa, že aj my učitelia slovenského jazyka máme na tom svoj podiel viny. Aj keď sa neznalosť ortoGRAFICKÝCH pravidiel už tradične prísnejšie posudzuje ako neznalosť výslovnostných noriem, ani tie nemožno vo výučbe ignorovať. Ideálne by bolo vlastným príkladom a taktným, nevtieravým korigovaním povedaného dostať ortoepické pravidlá do povedomia našich študentov.

Jedným z vypuklých problémov, na ktorý v súvislosti s ústnou realizáciou jazykových prejavov dnes potrebujeme upozorniť, je výslovnosť alveopalatálnych konsonantov *d, t, ň, l*. Ukazuje sa, akoby mäkká (či zmäččená) výslovnosť uvedených prvkov dnes bola nemódnou, archaizujúcou záležitosťou. Preto ju väčšina hovoriacich takmer vo všetkých pozíciách nefunkčne nahrádza tvrdou zvukovou realizáciou. Podľa doposiaľ platnej ortoepickej normy sa konsonanty *d, t, n, l* pred prednými vokálmi *-e, -i, -ia, -ie, -iu* zmäčkujú /*d'eti, les, mlieko, fčel'iu, ňepri'de*/. Táto zákonitosť však platí v centrálnom zvukovom systéme, t. j. v domácich slovách, s istými obmedzeniami. Tvrdá výslovnosť sa v súlade s normou odporúča pri realizácii ukazovacích zámen /*tí, títo, tie, tieto, onen*/, pri onomatopoických výrazoch /*tik tak, tidli fidli*/, ako aj pri slovách domáceho pôvodu typu /*jeden, hoden, podísť*/. V cudzích slovách je mäkká zvuková realizácia neadekvátna, teda nie /*pol'ícia, politika*/, ako som prednedávnom už zopár ráz počula v rozhlase, ale tvrdo /*polícia, politika*/. Zvuková realizácia spoluHLÁSOK *d, t, n, l – d', t', ň', l'* v niektorých prípadoch, hlavne pri derivovaných jednotkách, súvisí s pôvodom slovotvornej prípony, ktorá sa pripája k základu. Napríklad v závislosti od pôvodu sufixu sa vyslovuje slovo /*blond'-iak*/ inak ako slovo /*blond-in*/. Základ slova končiaci sa na jednu zo spoluHLÁSOK *d, t, n, l* pred príponou cudzieho pôvodu *-ický, -ickosť, -izovať, -izmus, -ista, -ita, -ika, -id/it, -ent, -er/-ér, -e, -i-a/-i-e/- e-a/- i-um* sa nezmäčkúje /*biblickí, baladickosť, problematizovať, populizmus, modalita, kriminalista, cirilika, kaskadér, finále, pódium*/.

Uvedené ortoepické pravidlá majú, prirodzene, svoje fonologické zdôvodnenie. Súvisia s realizáciou, resp. nerealizáciou neutralizácie konsonantického fonologického protikla-



du difúznosť – nedifúznosť. Keďže neutralizácia je fonologický proces, pri ktorom sa mení fonéma pod vplyvom inej fonémy, je dôležité vedieť, že k zmene dochádza v prípade, keď sú konsonanty /d, t, n, l/ v tzv. fonologicky slabšej pozícii (v postavení minimálneho fonologického rozlíšenia) pred -e a i-ovými diftongmi. Keď uvedené konsonanty /d, t, ň, l/ stoja pred ostatnými vokálmi, sú vo fonologicky silnej, neneutralizovateľnej pozícii, v ktorej sa môže vyskytnúť aj jeden, aj druhý člen protikladu /lavica – lavica, fčelou – fčelou/. Sú mäkké (nie zmäkčované), a teda nerešpektovanie ich mäkkosti pri zvukovej realizácii môže spôsobovať závažné porušenia ortoepickej normy a – na rozdiel od zmäkčovaných konsonantov v slabých pozíciách – aj nežiaduce významové posuny. Z toho teda vyplýva, že oslabovanie mäkkej realizácie zvukov v slabšej pozícii vzhľadom na fonologický protiklad difúznosť – nedifúznosť sa aj napriek stále platnej ortoepickej norme neposudzuje tak striktno. S. Ondrejovič už takmer pred 20 rokmi v jednom zo svojich príspevkov (2004) spolu s relevantnými argumentmi uvádza niektoré nedostatky vo vzťahu k doteraz platnej ortoepickej norme. Okrem iného pripomína, že výslovnosť palatálneho l' v slovenčine predstavuje osobitný problém slovenskej ortoepie, pričom pri jeho výklade v *Pravidlách slovenskej výslovnosti* absentuje zmienka o špecifickom postavení l' pred e, i-ovými diftongmi. V uvedených prípadoch aj fonologické zdôvodnenie, ako aj širší sociolingvistický výskum by mohli podporovať dvojakú zvukovú realizáciu pri výslovnosti l' vo fonologicky slabších pozíciách, teda /les/ aj /les/. Ako vidno, v tomto prípade jazyková prax už niekoľko desaťročí vyvíja silný tlak na normu, len čas na jej zmenu asi ešte nedozrel...

Neutralizácia fonologického protikladu difúznosť – nedifúznosť sa síce dotýka štyroch spomínaných konsonantických dvojíc, no najzreteľnejšie sa mäkkosť oslabuje pri l – l', čo môže v porovnaní s dvojicami d, t, n – d', t', ň vyplývať aj z ich nerovnakého miesta artikulácie. Teda uvedené fonetické aj fonologické parametre majú zákonite dosah na ortoepickú prax súčasnej slovenčiny<sup>1</sup>.

### LITERATÚRA

KRÁL, Á.: *Pravidlá slovenskej výslovnosti*. Bratislava : SPN, 1984.

KRÁL, Á.: *Pravidlá slovenskej výslovnosti. Systematika a ortoepický slovník*. Martin : Matica slovenská, 2005.

KRÁL, Á. – SABOL, J.: *Fonetika a fonológia*. Bratislava : SPN, 1989.

ONDREJOVIČ, S.: K niektorým problémom pripravovaného ortoepického slovníka slovenského jazyka. In: *Sborník z Konferencie česko-slovenské pobočky ISPhS 2004*. Ed. T. Duběda. Praha : Univerzita Karlova, 2004, s. 54 – 64.

SABOL, J.: *Syntetická fonologická teória*. Bratislava : Jazykovedný ústav Ľ. Štúra SAV, 1989.

---

<sup>1</sup> Príspevok vznikol v rámci riešenia vedeckého projektu KEGA č. 008UPJŠ-4/2017 *Veda bez bariér (Interdisciplinárne inšpirácie súčasnej literárnej vedy a jazykovedy v edukačnej praxi na VŠ)* – vedúci projektu prof. PhDr. J. Gbúr, CSc.

## K RODU SUBSTANTÍVA ZÁVRAT

Mgr. Lucia Jasinská, PhD.

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

V slovenskej gramatike je rod klasifikačnou kategóriou a zahŕňa tri paradigmy: maskulína, feminína a neutrá. Do každej z nich sú zaraďované substantíva podľa gramatickej morfémy v základnom pomenovacom tvare, t. j. v nominatíve singuláru (s výnimkou plurálií tantum). K maskulínam patria lexikálne jednotky s rodovo typickou, pre slovenčinu prirodzenou nulovou pádovou koncovkou, k feminínam lexémy prototypovo zakončené na *-a/-á* a pre neutrá je rodovo charakteristické zakončenie slov *-e/-ie/-o*. Okrem uvedených zakončení do jednotlivých paradigiem patria aj substantíva, ktoré majú tzv. atypickú rodovú morfému (napr. príponu *-a* alebo *-o* v mužskom rode, *-O* v ženskom rode, resp. *-a* v strednom rode). V bežnej rečovej praxi preto občas dochádza k nesprávnemu zaradeniu niektorých slov, prípadne aj k utváraniu rodovo nekorektných tvarov v rámci danej paradigmy. Popri slovách kodifikovaných v rodových variantoch (*mol'/mola*, *špic/špica*) sa tak z času na čas (pod vplyvom rečového okolia alebo iných okolností) objavujú s ohľadom na rodové zaradenie aj nesprávne, ad hoc utvárané podoby slova (*lepšia varianta*, *pôrodný sál*, *vydarený snímok*, *dlhá alej*).

Nekorektný tvar, ktorý vyplýva z nesprávneho rodového zaradenia substantíva, možno často zaznamenať aj v súvislosti so slovom *závrat*. Domnievame sa, že u bežných používateľov jazyka (najmä tých skôr narodených) pretrváva vplyv češtiny (kde slovo s totožným významom *závrať* patrí medzi feminína).

V platných kodifikačných príručkách slovenčiny je slovo *závrat* klasifikované ako substantívum mužského rodu so sekundárnou genitívnou príponou *-u*, ktoré sémanticky znamená „pocit porušenia telesnej rovnováhy“<sup>2</sup>, napr. *dostať závrat*; *chytá ho závrat*, *zmocňuje sa ho závrat*. Niekoľko lexikalizovaných či frazeologických spojení so slovom *závrat*, resp. v češtine *závrať*, možno nájsť aj v slovensko-českom paralelnom korpuse (*aby ho neschválil závrat* ≈ *aby ho neschválila závrať*; *závraty a bolesť hlavy* ≈ *závratě a bolest hlavy*<sup>3</sup>), v ktorom sa potvrdzuje odlišné rodové zaradenie slov *závrat* a *závrať*.

Z pohľadu kategórie rodu je tiež kľúčové tvarotvorné zakončenie slova, t. j. tá časť slova, ktorá sa nachádza pred relačnou morfému. Preto sú slová ako *buchnát*, *agregát*, *dekanát*, *aparát*, *barbiturát*, *kolovrat*, *návrat*, *zvrát*, *prevrat*, *slnovrat* na základe rodovo typickej nulovej relačnej morfémy zaradené do paradigmy maskulín, a tak podľa nemäkkého zakončenia tvarotvorného základu pri skloňovaní nadobúdajú príslušné prípony. Nomi-

<sup>2</sup> *Krátky slovník slovenského jazyka*. 4., doplnené a upravené vyd. Red.: J. Kačala – M. Pisárčiková – M. Považaj. Bratislava : Veda, 2003, s. 934.

<sup>3</sup> Slovenský národný korpus – par-skcs-4.0. Bratislava : Jazykovedný ústav Ľ. Štúra SAV, 2016. Dostupný na: [www: http://korpus.juls.savba.sk](http://korpus.juls.savba.sk).

natív plurálu má vo všetkých prípadoch tohto typu unifikované zakončenie *-y*, preto je gramaticky korektné vyjadrenie *mávam opakujúce sa závraty* (v porovnaní s nekorektnými príkladmi zaznamenanými v databáze SNK, napr.: *postihnutí sa sťažovali na nevoľnosť, mierne závrate a nutkanie na vracanie; pridružili sa k tomu ešte všelijaké závrate*).

Ak si bežný používateľ jazyka chce overiť slovo *závrat* na internetovej stránke sprístupňujúcej kodifikačné príručky<sup>4</sup>, musí pozorne vnímať (a kriticky prehodnocovať) príklady uvádzané v rámci paradigiem substantív. Pretože hoci v slovníkových častiach jednotlivých príručiek (Pravidlá slovenského pravopisu, Krátky slovník slovenského jazyka, Slovník súčasného slovenského jazyka a i.) nájdeme lexému *závrat* klasifikovanú ako maskulínium, v databáze tvarov paradigmy substantív<sup>5</sup> sme zaznamenali nekorektný príklad. Pri tvare lokálu (*o závrat-e*) sa uvádza:

... januári 2014 si Letang sťažoval na **závrate** a nevoľnosť. Lekári prišli k...

Ako vyplýva z krátkeho úryvku, nielenže v skutočnosti nejde o tvar lokálu, ale o tvar akuzatívu (väzobné doplnenie slovesa *sťažovať sa*), navyše lexéma *závrat* má v tvare akuzatívu plurálu nesprávnu pádovú príponu *-e* (namiesto *-y*, *sťažoval sa na závraty*). Príčinou nekorektnej exemplifikácie je homonymia relačnej morfémy a z nej vyplývajúca tvarová homonymia slova (slov. *o závrate* /L sg./ – čes. *závrate* /A pl./).

Pri overovaní výskytu gramatických tvarov *závrat* a *závrat* v databáze SNK v jeho najaktuálnejšej verzii<sup>6</sup> sme zistili výrazný rozdiel: *závrat* – 1 773 výskytov, tvar *závrat* – 119 výskytov (ak odfiltrujeme 10 citátových výrazov prevažne v češtine, v prípade 109 výskytov ide o slovenský text). V rámci oboch lexém ide buď o tvar nominatívu, alebo akuzatívu singuláru. Pri vyhľadávaní predpokladaných plurálových foriem sme zistili počet výskytu tvaru *závraty* – 1 107 a tvaru *závrate* – 326, pričom však dochádza k výraznejšej pádovej divergencii. Kým v rámci korektného plurálu *závraty* ide o tvary nominatívu (591 výskytov) alebo akuzatívu (516 výskytov), v prípade tvaru *závrate* (anotovaného ako lokál singuláru neživotného maskulína) môžeme nájsť tvar lokálu singuláru maskulína *závrat* (*Akoby v závrate padá do toho nekonečna, ktoré nemožno dosiahnuť ani prostriedkami politiky, ani ekonomiky, ani techniky.*), ale aj tvary nominatívu a akuzatívu plurálu feminína *závrat* (*Závrate sa znásobili.; Postihnutí sa sťažovali na nevoľnosť, mierne závrate a nutkanie na vracanie.*), či tvar genitívu singuláru lexémy *závrat* (*S pocitom závrate sa rozhúpala, ale nikdy nespada.*; *To však asi nebolo zámerom kurátora, lebo dielo Toyen je tu predstavené najmä ako predmet zberateľskej závrate.*). Z uvedených príkladov vyplýva, že k väčšej miere chybovosti nedochádza vo vyjadrení základného tvaru, ale pri utváraní jednotlivých tvarov paradigmy v konkrétnej komunikačnej situácii<sup>7</sup>.

<sup>4</sup> <https://slovník.juls.savba.sk/>

<sup>5</sup> <https://korpus.sk/substantiva.html>

<sup>6</sup> Slovenský národný korpus – prim-8.0-public-sane. Bratislava : Jazykovedný ústav Ľ. Štúra SAV, 2018. Dostupný na: [www: http://korpus.juls.savba.sk](http://korpus.juls.savba.sk).

<sup>7</sup> Príspevok vznikol ako súčasť grantového projektu č. 008UPJŠ-4/2017 *Veda bez bariér (Interdisciplinárne inšpirácie súčasnej literárnej vedy a jazykovedy v edukačnej praxi na VŠ)*, vedúci projektu: prof. PhDr. Ján Gbúr, CSc.).

### LITERATÚRA

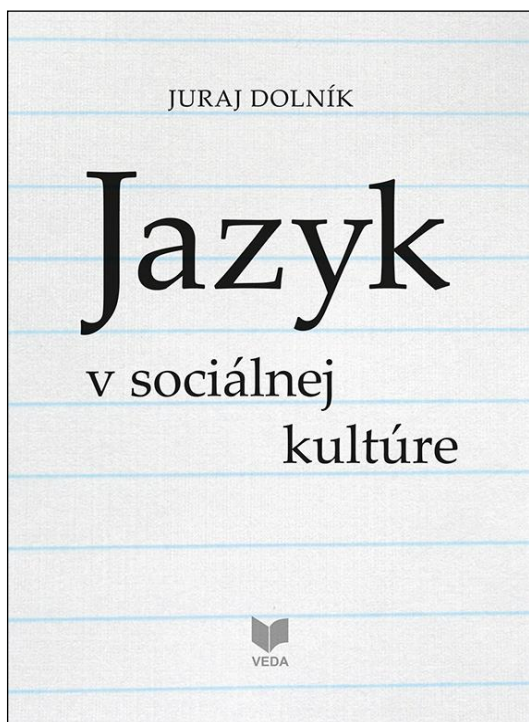
*Krátky slovník slovenského jazyka*. 4. doplnené a upravené vyd. Red.: J. Kačala – M. Pisárčiková – M. Považaj. Bratislava : Veda 2003.

*Pravidlá slovenského pravopisu*. 3. upravené a doplnené vydanie. Red. M. Považaj. Bratislava : Veda, 2000.

Slovenský národný korpus – prim-8.0-public-all. Bratislava : Jazykovedný ústav Ľ. Štúra SAV, 2018. Dostupný na: [www: http://korpus.juls.savba.sk](http://korpus.juls.savba.sk).

**NÁROČNÉ, ALE INŠPIRUJÚCE ČÍTANIE  
(NIELEN) PRE „JAZYKÁROV“.**

*Juraj Dolník: Jazyk v sociálnej kultúre. Bratislava : Veda, 2017.*



Nová monografia renomovaného slovenského jazykovedca Juraja Dolníka *Jazyk v sociálnej kultúre* prináša autorove výklady zamerané na spätosť jazyka so sociálnou kultúrou v slovenskom jazykovo-kultúrnom prostredí. Aj táto monografia predpokladá náročného čitateľa, avšak prináša veľa inšpiratívnych myšlienok, pretože prekračuje súčasný metodologický horizont vo vzťahu k poznávaniu (spisovného) slovenského jazyka a jeho jazykovej edukácie.

V kontexte svojho sociolingvistického prístupu k jazyku tu Juraj Dolník prináša vlastný pohľad na rozličné prejavy jazyka vo vybraných výsekoch sociálnej kultúry. Jeho teoretická koncepcia integruje filozofický, epistemologický, semiotický, kulturologický a komunikačnoteoretický pohľad na človeka v jeho jazykovej modalite.

V úvodnej kapitole o vedeckej teórii a praxi vo vzťahu k jazyku sa objasňuje význam praxe pre teóriu, špeciálne význam jazykovej praxe pri teoretickom „zmocňovaní sa“ ovládania gramatiky jazyka. Autor tu prichádza s porovnaním takzvanej naturalistickej a idiografickej teórie, aby poukázal na kontrast gramatiky v jej racionálnej a praktickej modalite. Extrémne zjednodušujúco by sa dalo povedať, že sa zaoberá tým, aká teória je príznačná pre prax používania jazyka. Pre pedagógov „jazykárov“ môže byť zaujímavá téza o takzvanej bezznalostnej gramatickej dispozícii, ktorá zodpovedá praktickému spôsobu existencie gramatiky. Veľmi zjednodušujúco by sme znova mohli interpretovať tézu tak, že jazyk dokážeme používať aj vtedy, keď ešte nič nevieme o jeho štruktúre, stavbe a podobe.

J. Dolník tiež prichádza s takzvanou autentickou a utilitárnou ideológiou (aj v kontexte jazyka). Na pozadí tejto opozície sa autor zaoberá problematikou jazykovej ideológie vo vzťahu k spisovnému jazyku a zavádza pojmy „ideológia pozitívnej separácie“ a „ideológia pozitívnej integrácie“. Na tomto pozadí sa v nasledujúcej kapitole interpretujú zdroje jazykovej ideológie Ľudovíta Štúra.

Špecifické aspekty jazykovej komunikácie ako konštituenta sociálnej kultúry sú esenciou posledných kapitol tejto monografie. V kapitole o jazykovej situácii ako sieti kultúrnych celkov prichádza autor s vymedzením komunikačných formácií ako kultúrnych jednotiek a špecificky sa venuje spisovnojazykovej formácii. V deskriptívno-hodnotiacom výklade o komunikačnej kultúre sa osvetľujú komunikačné formy a diferencuje sa pohľad na kultivovanie komunikácie z evolučného hľadiska i z empirickej pozície. Monografiu uzatvárajú kapitoly o sociovedeckej komunikácii, špecificky aj lingvistickej sociovedeckej komunikácii. Autor v tejto súvislosti sprehľadňuje koncept radikalizácie demokracie v sociovedeckom diskurze. Tému radikalizácie demokracie autor preniesol do jazykovedného života a vytýčil hlavné problémy v súvislosti s témou spisovného jazyka, čím sa premostil k aktuálnej problematike ovládania (materinského) jazyka. Autor v závere predkladá vlastný pohľad

na to, čo znamená ovládať materinský jazyk a vyvodzuje závery pre jeho kultivovanie.

Prekladaná monografia profesora J. Dolníka môže osloviť jazykovedcov i odborníkov z oblasti humanitných a sociálnych vied, ktorých zaujíma fungovanie jazyka v sociálnej kultúre, ale aj všetkých tých, ktorí sa neuspokoja s tradičným nazeraním na spisovný slovenský jazyk v duchu normatívnych tvrdení. Dovolím si preto odporučiť túto knihu najmä tým, ktorí sa snažia o vedomé regulatívne zásahy do jazykového vzdelávania, a to z toho dôvodu, aby sa (znova a neustále) o koncepte jazykového vzdelávania viedla metodologická diskusia. Je (a vôbec bude) na takýto koncept jazykové vzdelávanie niekedy pripravené?

*Mgr. Slavomíra Krištofová  
(Katedra slovenského jazyka  
Filozofická fakulta Univerzity Komenského  
v Bratislave)*

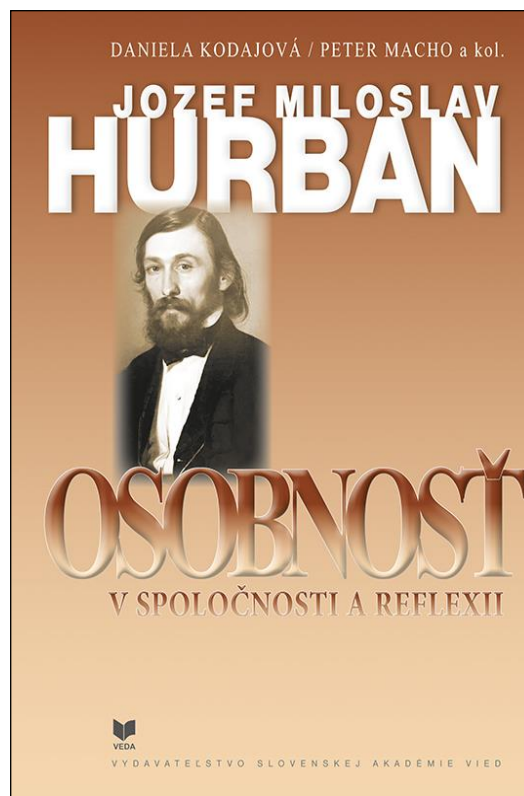
### REPREZENTATÍVNA MONOGRAFIA O JOZEFovi MILOSLAVovi HURBANovi

*Jozef Miloslav Hurban – osobnosť v spoločnosti a reflexii. Zostavili Daniela Kodajová a Peter Macho. Bratislava : Historický ústav SAV – Veda, 2017.*

Kolektívna monografia s názvom *Jozef Miloslav Hurban – osobnosť v spoločnosti a reflexii*, ktorú edične pripravili a zostavili Daniela Kodajová a Peter Macho z Historického ústavu SAV v Bratislave, v interdisciplinárnom priereze reflektuje jednu z emblematických postáv slovenskej histórie a kultúry 19. storočia – Jozefa Miloslava Hurbana pri príležitosti 200. výročia jeho narodenia, ktoré sme si pripomenuli v roku 2017.

Rozsiahla a reprezentatívne koncipovaná publikácia pozostávajúca z 22 príspevkov reflektuje Hurbanovu osobnosť v jej zložitosti a rôznorodosti. Jednotlivé kapitoly tejto kolektívnej monografie zachytávajú J. M. Hurbana, jeho život, dielo a pozíciu v kultúrnej pamäti. Ako celok však rekonštruujú obraz slovenského

intelektuála 19. storočia, pre ktorého bola typická (rovnako ako aj pre iné osobnosti obrodeneckej epochy) rôznorodosť a neuveriteľná šírka aktivít, či už ide o oblasť kultúry, literatúry a umenia (vrátane ich reflexie), alebo na druhej strane oblasť politiky, politického aktivizmu, osvety, teológie a náboženského života.



Zostavovatelia kolektívnej monografie funkčne rozdelili jednotlivé príspevky do šiestich tematických blokov, ktoré v relatívnej úplnosti a komplexnosti zachytávajú všetky vyššie spomenuté aktivity Jozefa Miloslava Hurbana, a to na pozadí širších kontextových súvislostí dejín a jednotlivých oblastí kultúry 19. storočia.

Prvý tematický blok pomenovaný *Hurban a doba nacionalizmu* selektívne reflektuje základné životné medzníky tejto osobnosti a rekonštruuje zrod jeho hodnotovej a ideologickej paradigmy, ktorá determinovala jeho životné postoje a aktivity. Druhý tematický blok s názvom *Kňaz, teológ a cirkevný historik* hodnotí Hurbanovo nezastupiteľné miesto v dejinách slovenského protestantizmu a v cirkevnom ži-

## RECENZIE A KNIŽNÉ INŠPIRÁCIE

---

vote a tretí tematický blok *Hurban – spisovateľ a dramatik* ho zasa vníma ako jedného z predstaviteľov a formovateľov slovenskej romantickej prózy a drámy.

Štvrtý tematický blok *Hurban – vydavateľ, redaktor, autor encyklopedických hesiel* v dvoch príspevkoch načrtáva Hurbanovu predstavu o literatúre v almanachu *Nitra* a hodnotí jeho autorský podiel v Riegrovom *Slovníku naučnom*. Záverečné dva tematické bloky sa venujú otázkam podôb Hurbanovho obrazu v historickej a kultúrnej pamäti (V. časť s názvom *Hurban v reflexii nasledujúcich generácií*) a Jozefovi Miloslavovi Hurbanovi v muzeálnych prezentáciách, výtvarnom umení a v pamiatkovej starostlivosti (VI. časť *Hurban a pamäťové inštitúcie, médiá, miesta pamäti*).

Na kolektívnej monografii ako celku je potrebné oceniť najmä skutočnosť, že Hurba-

novu osobnosť vníma na pozadí novších vedeckých výskumov, dekonštruuje doterajšie mýty, konvencionalizované pohľady, zjednodušené „školské“ predstavy o ňom a o dobe jeho pôsobenia a v intenciách súčasného historického poznania „zreálnuje“ jeho komplexný obraz, nedeterminovaný ideologickými hodnotovými paradigmami minulosti, ktoré si odkaz tejto osobnosti prispôbovali vlastným utilitárnym cieľom a dobovým potrebám.

*Prof. PhDr. Miloslav Vojtech, PhD.*

*(Katedra slovenskej literatúry  
a literárnej vedy,*

*Filozofická fakulta Univerzity Komenského  
v Bratislave)*

**KLASICI V KOMIKSE (JOZEF MILOSLAV HURBAN)  
POŽEHNANIE JAZYKA**

**Ján Sorokáč**

*Škola úžitkového výtvarníctva v Košiciach*

*Vyučujúca: Mgr. Jana Valicová v spolupráci s akad. mal. Zdenkou Blonskou*









MUSÍME ICH  
NEJAKO PRESVEDČIŤ.

DOBRE. PRESVIEDČAJME,  
ALE NEŽIADAJME NIKOHO O POŽEHNANIE!  
VEĎ KTO NÁM HO DAL?! ANI PALACKÝ,  
ANI KOLLÁR A ANI ŠAFÁRIK!



MŮŽEME VŠAK ÍŠŤ ZA JÁNOM HOLLÝM.  
ZÍSKALI BY SME SI TAK KATOLÍKOV.  
IDE PREDSA O CELÝ NÁROD.



## Z PRÁC ŽIAKOV A ŠTUDENTOV







### Komentár vyučujúcej

Komiks o Jozefovi Miloslavovi Hurbanovi bol výstupom domácej projektovej úlohy inšpirovanej súťažou *Klasici v komikse*, ktorá bola zadaná žiakom 1. až 3. ročníka na hodine slovenského jazyka a literatúry. Úlohou žiakov bolo samostatne si naštudovať informácie o Jozefovi Miloslavovi Hurbanovi a jeho tvorbe v historickom a literárnom kontexte, zvoliť si tému podľa vlastných preferencií (konkrétne dielo autora alebo udalosť z jeho života) a spracovať ju v podobe komiksu. Minimálny rozsah výstupu bol stanovený na 6 snímok/obrazov. Okrem verného zachytenia faktov o autorovi, resp. jeho diele, bola akceptovaná aj parafráza a aktualizácia témy v snahe podporiť kreativitu a originalnosť žiackych prác. Na vypracovanie zadania mali žiaci 6 týždňov, počas ktorých mohli svoje postupy a realizácie projektu konzultovať s vyučujúcou. Výsledné práce boli ohodnotené známou za aktivitu (v rámci váženého priemeru)<sup>1</sup> a tie najlepšie komiksy reprezentovali školu v literárno-výtvarnej súťaži.

**Ján Sorokáč** je žiakom 4. ročníka Školy úžitkového výtvarníctva v Košiciach v odbore propagačná grafika. Jeho dielko *Požehnanie jazyka*<sup>2</sup> zvíťazilo v celoslovenskej súťaži *Klasici v komikse* (2017) v kategórii prác vytvorených na počítači. V rámci svojich výtvarných aktivít sa venuje aj tvorbe knižných ilustrácií. Pre košickú literárnu spoločnosť *Pravé orechové* ilustroval knihy *Gánovské poviedky*, *Valalické poviedky*, *Zdobianske poviedky* a *Šaca rozpráva*.

---

<sup>1</sup> Podrobnejšie o hodnotení s váženým priemerom HAJDUČEKOVÁ, Ivica: *Inovativnosť foriem a metód v zážitkovo-komunikačnom modeli vyučovania literatúry*. Košice : Univerzita Pavla Jozefa Šafárika, Filozofická fakulta, 2015, s. 111 – 120.

<sup>2</sup> Príprava knižnej väzby konzultovaná s akad. mal. Z. Blonskou.

## MLADÍ SLOVÁCI NEZABÚDAJÚ NA SVOJU HISTÓRIU

**Mgr. Renáta Ondrejková**

*Jazykovedný ústav Ľudovíta Štúra SAV v Bratislave*

Výskumný ústav Slovákov v Maďarsku (VUSM) organizuje populárne študentsko-vedecké súťaže pre žiakov škôl – tak pre dvojazyčné, ako aj pre tie, kde sa slovenčina vyučuje ako predmet – z oblasti tradičnej slovenskej kultúry, spolkového života, histórie a súčasnosti Slovákov v Maďarsku, resp. genealógie. Tieto súťaže VUSM organizuje striedavo v tom roku, keď nemá výskumný tábor. Musíme poznamenať, že existuje už jedna generácia, ktorá sa pred 10 – 12 rokmi objavila na týchto študentských súťažiach a v súčasnosti jej príslušníci sú už spolupracovníkmi rôznych inštitúcií Celoštátnej slovenskej samosprávy v Maďarsku (CSSM).

Tohtoročná súťaž sa niesla v znamení témy „*Významné historické udalosti 20. storočia v mojej rodine – Subjektívna história. Kapitoly zo života Slovákov v Maďarsku.*“

Úlohou účastníkov súťaže bola samostatná výskumná práca k danej téme, spracovanie a analýza získaných výsledkov v písomnej podobe v práci podanej v slovenskom jazyku, ústna prezentácia a obhajovanie projektových prác pred odbornou porotou. Cieľom súťaže je vzbudiť záujem mladej generácie o vedeckovýskumnú činnosť, spoznať a predstaviť nedávnu históriu Slovákov, slovenských rodín a jednotlivcov, zabezpečiť priestor pre používanie slovenského jazyka a prezentáciu študentských projektov. Je to náročná úloha hlavne pre žiakov základných škôl, ale pri rešpektovaní jazykovej úrovne žiaka a pomocou učiteľa sa to dá zvládnuť. Porota hodnotí predovšetkým obsah a metódu spracovania, vychádza z reálnych jazykových vedomostí žiakov a študentov, nehľadá za každú cenu gramatické chyby. Dobrá jazyková úroveň, samozrejme, zvyšuje hodnotu práce.

Súťaže sú dobrými príležitosťami aj na nadviazanie nových kontaktov, na vzájomné spoznávanie a zblížovanie slovenských škôl v Maďarsku, ako aj na zdravú konkurenciu v riešení danej úlohy. Učitelia ich môžu využiť na výmenu skúseností, žiaci na nadviazanie nových priateľstiev. Pre výskumný ústav sú možnosťou, aby zviditeľnil výskumnú prácu a vzbudil o ňu záujem, aby získal mladých kolegov – výskumníkov a čitateľov odbornej literatúry. Veľmi dôležitým prínosom týchto študentsko-vedeckých podujatí je nahromadený cenný výskumný materiál, t. j. súťažné práce uchádzačov, ktoré sa dajú dobre použiť ako podklady a príklady alebo ako východiskový materiál pri realizovaní jednotlivých vedeckých úloh Výskumného ústavu Slovákov Maďarsku.

Súťaž bola vyhlásená pre tri vekové kategórie:

- I. kategória: žiaci 7. a 8. ročníka základných škôl; počet strán práce: 5 – 7,
- II. kategória: žiaci stredných škôl; počet strán práce: 7 – 10,
- III. kategória: študenti vysokých škôl a univerzít, pracujúca mládež do 30 rokov.



Prezentácia prác a ich vyhodnotenie bolo 13. apríla 2018 v Slovenskej dvojazyčnej základnej škole a materskej škole v Slovenskom Komlóši (Tótkomlós, Földvári u. 1).

Členmi poroty pre I. sekciu (I. veková kategória) boli: predsedníčka *Orsolya Szabó*, hlavná referentka, Kancelária verejného ochrancu práv, Budapešť; členovia: *Renáta Ondrejková*, JÚLŠ SAV, Bratislava a *Juraj Rágyanszki*, doktorand, Univerzita ELTE, Budapešť.

Členmi poroty pre II. sekciu (II. veková kategória) boli: predsedníčka: *Mária Žiláková*, jazykovedkyňa, externá pracovníčka VUSM, Békešská Čaba; členovia: *Ladislav György*, lektor, Segedínska univerzita a *Rozália Kuštátová*, etnológ, archeológ.

V prvej kategórii súťažilo 21 žiakov zo slovenských základných škôl z Békešskej Čaby (1), z Nového Mesta pod Šiatrom/Sátoraljaúhely (5), zo Sarvaša (6) a zo Slovenského Komlóša/Tótkomlós (9).

V druhej kategórii bolo prihlásených 11 prác z troch škôl – Slovenské gymnázium, základná škola, materská škola a kolégium v Békešskej Čabe (7 prác), Materská škola, všeobecná škola, gymnázium a kolégium s vyučovacím jazykom slovenským v Budapešti (3 práce) a Evanjelické gymnázium Petra Vajdu v Sarvaši (1 práca).

Práce všetkých zúčastnených poroty hodnotili vysoko pozitívne, čo sa prejavilo aj v ich umiestnení. Vypracovať prácu na danú tému bolo náročnou úlohou pre každého súťažiaceho, avšak žiaci úlohu zvládli výborne. Väčšina prác sa sústredila na prezentáciu života svojich predkov, svojej rodiny, ale vznikli zaujímavé práce aj o životnej dráhe učiteliek alebo slávnych osobností (maliarka Judita Tomková, spevák Juraj Meliš, spevácky súbor Rozmarín, o názvoch ulíc, výmene obyvateľstva). Jazykovo-štylistická úroveň písomných prác a aj úroveň ovládania slovenčiny pri prezentácii bola výborná. V textoch sa v plnej miere dodržiavala ortografická i gramatická norma spisovného slovenského jazyka.

### **Odmenení boli nasledujúci účastníci:**

#### *I. veková kategória:*

1. Máté Balogh: *Hollóháza – miesto plné príbehov* (Nové Mesto pod Šiatrom, učiteľka Júlia Kuczík),
2. Lívia Baloghová: *Názvy ulíc v Slovenskom Komlóši v premenách času* (Slovenský Komlós, učiteľka Mária Hanková),
3. Alexandra Csáky: *Zaujímavý príbeh* (Kétšoproň, učiteľka Viera Mohayová)

### **Osobitné ceny:**

1. Juraj Szuda: *Priateľstvo poľovníkov cez hranice* (Slovenský Komlós, učiteľka Marianna Bajczarová)
2. Lili Dunyák: *20-ročná aktívna činnosť ženskej speváckej skupiny Rozmarín z Baňačky* (Nové Mesto pod Šiatrom, učiteľka Dagmar Kötelesová)
3. Júlia Dzurišová: *Moja pani učiteľka Alžbeta Kazupová* (Nové Mesto pod Šiatrom, učiteľka Lilla Dzurišová)
4. Eszter Nagyová: *„Rozprávaj mi dedko!“* (Slovenský Komlós, učiteľka Marianna Bajczarová)

### II. veková kategória:

1. Bence Zsolt Püski: *Výmena obyvateľstva očami mojej starej mamy* (Békešská Čaba, učiteľ Ján Pitoňák),
2. Lea Szarvas: *Jutka a Jolka – zasnúbenie dvoch duší* (Békešská Čaba, učiteľka Edita Pečeňová),
3. Danielle Erzsébet Kesjár: *Život mojej babky počas 20. storočia* (Békešská Čaba, učiteľ Mihály Lásik)

### Osobitné ceny poroty

1. Dóra Dunai: *História, viera dedená v našej evanjelickej rodine z generácie na generáciu* (Békešská Čaba, učiteľka Edita Pečeňová)
2. Zsuzsanna Dóra Kukla: *Reč má veľkú silu* (Békešská Čaba, učiteľka Edita Pečeňová)

Jazyková znalosť súťažiacich dáva nádej, že slovenčina bude výskumným jazykom aj ďalšej generácie krajanov v Maďarsku. Žiaci sa naučili pracovať s historickými prameňmi, vyhľadávať potrebné informácie v odbornej literatúre, úspešne zvládli metodiku práce. V niektorých momentoch sa mladí výskumníci zmenili na novinárov a zaznamenávali vzácne spomienky svojich predkov na diktafón s mikrofónom v ruke, tvorili filmové dokumenty. Vznikli veľmi vzácne záznamy, aj zvukové, ktoré sa stanú nezabudnuteľnými výpoveďami navždy zaznamenanými práve v prácach žiakov slovenských škôl v Maďarsku.

Miesto záveru: „*Ak padli kultúry, spoločnosti či civilizácie, vždy to malo spoločný znak. Zabudli, odkiaľ prišli.*“ (Carl Sandburg)

## POZVÁVKA NA KONFERENCIU SLOVENSKEJ ASOCIÁCIE UČITEĽOV SLOVENČINY

Vážené členky a vážení členovia SAUS, kolegovia, priatelia,

Rada SAUS Vás pozýva **na konferenciu SAUS**, ktorá sa uskutoční v Bratislave v októbri 2018. Pozývame nielen našich členov, ale aj študentov, sympatizantov a záujemcov o problematiku vyučovania predmetu slovenský jazyk a literatúra (SJL).

Základné informácie:

termín: **18. – 19. 10. 2018**

miesto: **Hotel DRUŽBA, Botanická 25, Bratislava**

Predbežný program:

- Inovácie v testovaní T9 a T5
- Hodnotenie maturitných slohových prác – MPC
- Odborná diskusia k platným Štátnym vzdelávacím programom
- Štátna školská inšpekcia – SŠ
- Súlad učiva pre ZŠ s úlohami na prijímacích pohovoroch na SŠ – diskusia

### Konferenčný poplatok:

Výška konferenčného poplatku je **25 €** pre člena SAUS a **35 €** pre nečlena. Konferenčný poplatok zahŕňa prenájom konferenčnej sály, učební, techniky, dopravu a ubytovanie hostí (prednášajúcich), občerstvenie a vydanie časopisu s konferenčnými príspevkami. Konferenčný poplatok treba uhradiť do **30. 9. 2018** prevodom na bankový účet **VÚB na IBAN: SK20 0200 0000 0029 3256 2854**. Do poznámky uveďte svoje meno a priezvisko. Konferenčný poplatok neposielaťe poštou. Upozorňujeme, že v prípade neúčasti sa konferenčný poplatok nevracia (akceptuje sa však ohlásená účasť náhradníka za pôvodne prihláseného účastníka).

Cestovné a stravné hradí vysielajúca organizácia, resp. samotný účastník konferencie.

Fotokópiu o zaplatení prevodom spolu s vyplnenou prihláškou<sup>1</sup> zašlite na adresu tajomníčky SAUS.

---

<sup>1</sup> Prihlášku nájdete na webovej stránke Slovenskej asociácie učiteľov slovenčiny [www.sausba.sk](http://www.sausba.sk).

# INFORMATÓRIUM

---

Prezentácia účastníkov bude 18. 10. 2018 medzi 9,00 – 10,00 hod. v budove Hotela Družba v Bratislave. Časový harmonogram konferencie a konečná podoba programu bude zverejnená na stránkach SAUS-u v septembri 2018 ([www.sausba.sk](http://www.sausba.sk)) a na FB skupine.

Prihlasovanie a platba do **30. 9. 2018** na mail [saus2012ba@gmail.com](mailto:saus2012ba@gmail.com) alebo poštou:

SAUS – Slovenská asociácia učiteľov slovenčiny  
Mgr. Renáta Ondrejková  
Panská 26, 811 01 Bratislava

Pre účastníkov je zabezpečený aj obed na 18. 10. 2018 v priestoroch hotela Družba. Cena je 4,70 €. Do prihlášky prosíme uviesť Váš záväzný záujem o obed. Obed sa platí na vyššie uvedený účet SAUS vo VUB.

**Kultúrny večer** – plánujeme návštevu divadelné predstavenie. Bližšie informácie o konkrétnom divadelnom predstavení a platbe v septembri.

## Ubytovanie:

SAUS rezervovala v hoteli Družba ubytovanie pre 60 osôb. Účastníci si ubytovanie nahlasujú priamo v hoteli na recepcii s odvolaním sa na konferenciu SAUS. Pripomíname, že ubytovanie si platia účastníci konferencie z vlastných zdrojov.

Cena:

- Jednolôžková izba: 28,30 € /noc/izba + 1,70 € miestny poplatok/noc/osoba\* – vrátane 20 % DPH
- Dvojlôžková izba: 47,00 € /noc/izba + 1,70 € miestny poplatok/noc/osoba\* – vrátane 20 % DPH

Platba: v hotovosti alebo PK - Visa, Maestro/Master Card (platba kartou je možná iba v pracovné dni od 6:45 do 21:45, cez víkend od 7:00 do 21:15)

\* Od miestneho poplatku sú oslobodení seniori nad 70 rokov, držiteľia ZŤP preukazu, deti a študenti do 26 rokov s platnými ISIC preukazmi.

Kontakt na ubytovanie:

### Hotel Družba

Botanická 25  
842 14 Bratislava  
Tel.: 02/65 42 00 65  
Fax: 02/65 42 36 80  
[www.hoteldruzba.sk](http://www.hoteldruzba.sk)

Tešíme sa na Vašu účasť.

Mgr. Renáta Ondrejková  
tajomníčka Rady SAUS

prof. PhDr. Miloslav Vojtech, PhD.  
predseda Rady SAUS

## INFORMÁCIE PRE PRISPIEVATEĽOV

---

Vaše doposiaľ nepublikované príspevky posielajte e-mailom na adresu 2002saus@gmail.com v programe MS Word: typ písma: Times New Roman, veľkosť písma 12; riadkovanie 1,5. Za svojím príspevkom uveďte zoznam použitej literatúry v abecednom poradí v súlade s platnou bibliografickou normou. Rozsah príspevku sa neurčuje. Abstrakt a resumé sa nevyžaduje. Váš príspevok autorizujte menom, priezviskom, akademickým titulom, názvom a adresou pracoviska. Príspevok musí byť v súlade s obsahovým zameraním časopisu. Súčasťou textu môžu byť aj fotografie, tabuľky, grafy a pod. Fotografie zasielajte vo forme samostatného súboru. Všetky publikované príspevky sú recenzované. Redakčná rada si v spolupráci s prispievateľom vyhradzuje právo upraviť alebo skrátiť niektoré príspevky, príp. príspevok neuverejniť. Za zaslané príspevky vám vopred ďakujeme.

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