

Podoby jazykového purizmu 30. a 40. rokov dvadsiateho storočia

Forms of Linguistic Purism of the 30s and 40s of the Twentieth Century

Alexandra Chomová

Katedra slovenského jazyka a komunikácie, Filozofická fakulta UMB, Banská Bystrica

Abstract: The paper focuses on the problem of language purism as it was dealt by Slovak linguistics in the first third of the 20th century. It presents the overview of opinions of selected Slovak linguists (Š. Škultéty, J. Mihál, A. Jánošík, J. Barát) and their papers published during the first half of the 20th century in the magazine *Slovenská reč*.

Keywords: language purism, literary language, language standard, the magazine *Slovenská reč*.

Pohľad na jazykové prostriedky súvisí s dobovo ukotveným názorom a s prístupom k jazyku. Za jeden z takýchto pohľadov možno považovať aj snahu o odstránenie nedomácich prvkov zo slovenčiny a o „čistotu jazyka“, ktorá sa označuje ako *purizmus*.¹

Táto snaha sa v dejinách spisovnej slovenčiny, ktorá sa spája predovšetkým s obdobím 30. rokov, odôvodňovala „žalostným stavom jazykovej praxe“. ² Možno hovoriť o dvoch fázach purizmu, pričom prvá fáza sa chápe ako protimaďarská a protinemecká a trvala do

¹ Podľa H. Chýlovej (2013, s. 13) je pojem purizmus polysémický, pričom jeho hodnotenie sa mení v závislosti od dobového kontextu. Purizmus sa nevzťahuje výhradne na jazyk, ale objavuje sa aj v iných odboroch, napr. v architektúre, výtvarnom umení (porovnaj vymedzenie purizmu v *Slovníku cudzích slov*, 2008, s. 814). Pojem sa vyvíja v úzkej súvislosti s kľúčovými pojmami norma a kodifikácia, ale aj úzus. Tento princíp je súčasťou jazykového myslenia od stredoveku a premietal sa v odlišnom pohľade na jazyk u analogistov (snažili sa o obmedzenie výnimiek, dublet, synonymie a homonymie) a anomalistov (chápali, že nepravidielnosti sú jazyku vlastné). Všeobecne možno tento prístup k jazyku chápať ako „stret medzi obohacovaním jazyka a jeho prispôbovaním komunikačným potrebám v daném okamžiku vývoje, purismus proto souvisí úzce s hledáním zdroje jazykové správnosti“ (Chýlová, 2013, s. 24; tu bližšie k chápaniu purizmu v jazyku aj k jeho zdrojom a klasifikácii). K purizmu v slovenskom prostredí v medzivojnovom období pozri aj Krajčovič – Žigo (2006, s. 69 – 70). Ako pozitívna stránka purizmu sa hodnotí aspoň čiastočná aktivizácia domácich jazykových prostriedkov, využívanie úzu domácich autorov, čo prispelo k zjednocovaniu spisovného úzu a upevňovalo kontinuitu spisovnej normy a jej kodifikácie.

² Porovnaj Ružička (1969, s. 69).

roku 1918, druhá fáza sa chápe ako protičeská (spája sa s hospodárskou, spoločenskou a kultúrnou situáciou po vzniku 1. ČSR).³ Čistota spisovného jazyka sa chápala „historicky“ a nacionálne ako „národné dedičstvo po predkoch“, teda kritériá jazykovej správnosti sa opierali o staršie historické štádiá slovenského jazyka (niekedy predhistorických, rekonštruovaných) a o nárečia.⁴ V pozitívnom zmysle sa táto tendencia chápe ako obrana proti myšlienke splynutia slovenčiny s češtinou, čo prispelo aj k stabilizácii spisovnej normy.

V predchádzajúcich obdobiach formovania spisovnej slovenčiny spojil s pojmom purizmus náčrt stupňov vedeckého poznania jazyka aj L. Štúr. Vnímanie purizmu sa uňho spája s nižším stupňom poznania jazyka, „keď bádateľ na základe povrchného pozorovania učí, nie aký jazyk je, ale aký má byť“, chápe ho ako túžbu „nepodliehať cudziemu vplyvu“.⁵ Takýto stav vidí v širšom kontexte vo vzťahu ku skúmaniu češtiny, vzniku gramatík, v ktorom sa popri opise jazyka objavuje aj hľadanie jeho vnútorných zákonov, purizovanie a svojvoľné tvorenie slov. Takýto purizmus sa podľa neho dostal do názvoslovnia vied, v ktorých vzniklo veľa nových slov „skrátенých a pritom neokrôchaných“, aj v prípade, že to nebolo potrebné. Vo vzťahu k novým slovám však vyslovuje názor, či by nebolo vhodnejšie s novou entitou prevziať aj jej pomenovanie, ktoré je všeobecne európske a nevytvárať nové (napr. *dralo* oproti *magnetizmus*, *mluno* oproti *elektrina*, *tlakoměr* oproti *barometer*). Ako puristické sa označujú aj snahy v skorších obdobiach. Ako dobový purizmus sa napr. označuje aj snaha P. Doležala⁶ o náhradu latinskej gramatickej terminológie domácimi termínmi, pričom tento purizmus začal u J. V. Rosu a obmedzuje sa len na gramatiku a poetické termíny.

Puristické snahy sa výraznejšie spájajú s presadzovaním dodržiavania martinského úzu a s vydaním Pravidiel slovenského pravopisu z roku 1931, ktoré pripravovala pravopisná komisia Matice slovenskej. Úlohou Pravidiel bolo v slovníku zachovať domáce slová a nepodliehať vplyvom češtiny, latinčiny či nemčiny. Pravidlá vyvolali polemiku (kladne ich prijali len hlasisti a predstavitelia českej inteligencie pôsobiaci na slovenských úradoch a školách), výsledkom ktorej bola po roku 1939 snaha o odstránenie nedomácich prvkov zo slovenčiny a o čistotu jazyka.

Š. Peciar (1949/1959, s. 259) nazýva purizmus 30. rokov 20. storočia križiackou výpravou,⁷ pričom jazyková kritika podľa neho vyčítala hláskoslovné, tvaroslovné, syntaktické

³ Pozri Peciar (1949/1950, s. 258).

⁴ Podľa Š. Peciar (1949/1950, s. 258) sa takéto kritériá uplatňovali v oblasti jazykovej kultúry aj v prvých desiatich rokoch vydávania časopisu *Slovenská reč*.

⁵ Pozri Kralčák a kol. (2015, s. 25). Tu aj k ďalšiemu vnímaniu purizmu u L. Štúra.

⁶ Podľa Porák (1979). Autor sa domnieva, že tento druh purizmu mohol vyplývať aj z didaktických potrieb (išlo o latinské gramatiky), s ohľadom na užívateľa, ktorý nemusel ovládať latinčinu dokonale, ale mohlo ísť aj o snahu „o počeštění terminologie v jednom z nejvýznamnějších vědních oborů tehdejší doby, který měl svůj společenský a národní význam“.

⁷ Podľa autora (1949/1959, s. 260) išlo o odklon od češtiny stoj čo stoj, pričom sa zavrholi aj jasné slovenské tvary iba kvôli identickej či blízkej podobe s českými tvarmi – napr. divoký vo význame „divý“, dopoludnia/dopoludnie vo význame „predpoludním/predpoludnie“, drtiť s významom „drviť“, krb ako „ohnisko, kozub“, objaviť sa vo význame „zjaviť sa“, sebestačný/sebestačnost s významom „samostačný/samostačnost“, snád' vo význame „azda, vari, hádam“, zaobstarat' vo význame „zadovážit“.

a lexikálne čechizmy. To viedlo k útokom voči mnohým slovám, výrazom a väzbám, ktorých pôvod je skutočne, alebo len zdanlivo český. Ako argumenty sa používali hláskoslovné zákony a ľubozvučnosť slovenčiny oproti neľubozvučnosti češtiny. Puristické snahy možno badať u H. Barteka, A. Jánošíka, B. Letza, J. Mihála či M. Knapa (k správnosti používania slovenčiny a k pravopisným pravidlám sa vyjadrovali aj iní autori napr. P. P. Zgúth, R. Uhlár či L. Šenšel, ktorý dobové pravopisné pravidlá hodnotil ako ťažké⁸).

V oblasti slovníka sa navrhovalo odstránenie českých slov a ich nahradenie slovenskými, z ktorých niektoré vytvorili sami puristi⁹ – napr. boxer, boxerský – *pästiar, pästiarsky*; drzý – *bezočivý*; rád, rádový – *rehoľa, rehoľný*; šperk – *klenot*; žehlička – *hladidlo, hladička*; ale aj kl'ud – *pokoj*, vada – *chyba*, závody – *preteky*, zemedelský – *rol'nický/pol'nohospodársky*. V oblasti syntaxe¹⁰ sa kritizovalo používanie slovesného trpného rodu, pretože ľudové nárečia „nemajú trpný rod“. Vyslovila sa požiadavka používať vzťažné zámeno *čo* (ako bezrodové, neurčité, všeobecné) pred zámenami *ktorý, ktorá, ktoré* (rodové, určité), kritizovali sa aj niektoré predložkové väzby (s predložkami *u, k*).

Dokladom purizmu 30. rokov je článok M. Knapa (1932, s. 106 – 107) s názvom *Niekoľko upozornení* v Slovenskej reči z roku 1932, v ktorom sa píše: „V našich časoch, keď z úradov, zo škôl, z novín do slovenčiny dostáva sa toľko kazov, veľmi potrebné je poukázať na spoľahlivé pramene, z ktorých treba čerpať pravú, rýdzu slovenčinu. Najbohatším prameňom je živá reč ľudová. Pravda, nie všetky dialekty rovnako. V hláskosloví na príklad rozhoduje len úzus stredoslovenský, tu nemožno pripustiť ani prvky západoslovenské ani východoslovenské. Hláskoslovie je najnedotknuteľnejšou čiastkou spisovnej reči, kde vývin je už skončený. Preto každá odchýlka od úzu stredoslovenského je chybou. I v tvarosloví základom a normou je stredná slovenčina. Ale tu už niekedy aj ostatné nárečia môžu byť zdrojom úzu spisovného, najmä keď i v strednej slovenčine je kolísanie. (...) V skladbe a slovníku pomerne ešte viacej možno čerpať i z dialektov, pravda, treba svedomite skúmať, či nie sú to zjavy cudzie, a slová treba hláskoslovne prispôbiť úzu stredoslovenskému. Potom nebude výčítiek, že spisovná slovenčina je rečou len istého zlomku Slovákov. Okrem toho dobrým zdrojom pre spisovnú reč sú diela našich spisovateľov, hlavne predprevratových. Ale i tu bude rozhodovať rodisko, okolie a pomery, v ktorých spisovateľ žil. Bude úlohou Matice slovenskej zostaviť akýsi soznam diel úplne bezvadných a diel menej spoľahlivých.“ Za vzory možno podľa autora pokladať M. Kukučína i P. O. Hviezdoslava, ale s podmienkou: „Až sa dôkladne preštudujú jeho diela so stránky jazykovej,

⁸ V jednom zo svojich článkov konštatuje: „V čom je chyba? Náš pravopis neobyčajne ťažkým robí, že chce byť i etymologický i fonetický, aj vedecký aj praktický. Chce vyhovieť všetkému po troške, a práve preto nevyhoví vo všetkom nikomu. Pre tieto zásady stáva sa náš pravopis nepriehľadným, nekonzekventným, popretkávaným samými výnimkami, a preto ťažkým, pre väčšinu nášho obecnstva nestrovným.“ (Šenšel, 1933/1934, s. 56) Podobný názor vyslovuje B. Letz (1933/1934, s. 113), podľa ktorého „pravopisná náuka má byť ľahká a jednoduchá, aby sa ju dieťa mohlo bez veľkej námahy naučiť“, pričom jednoduchosť pravopisu vidí v krátkych, nekompromisných a ustálených pravidlách, „ktoré nemajú výnimôk“ (s ohľadom na schopnosť dieťaťa, ktorému sa pravopis vstupuje na škole, a priemerného človeka), preto „Sostavovatelia pravopisných pravidiel teda musia si uvedomiť, že nemajú vytvoriť zborník gramatických múdrostí a hlbokých učení, lebo sa ich dielo nedokáže: stane sa rafinovanou ekvilibristikou, ku ktorej mládež nie je dosť vyspelá a tak i dobrá pedagogická snaha učiteľova vyjde na zmar.“

⁹ Porovnaj Peciar (1949/1950, s. 261 – 263).

¹⁰ Porovnaj Peciar (1949/1950, s. 263 – 264).

nájde prevziať len to, čo je одобrené úzom ľudovým, pri novotvaroch treba skúmať, či zodpovedajú duchu reči.“ K prameňom bude treba ešte dodať aj nové slová, „a to bude úlohou slovenských odborníkov a filológov. Tvoriť však nové slová treba len tam, kde nemáme ani svojich ľudových, ani vžitých medzinárodných. (...) Časopis Slovenská reč má práve na tieto zdroje poukazovať, ich zhodnocovať, z nich v konkrétnych prípadoch čerpať a chyby naprávať, čo je potrebné najmä teraz, keď pravopisný chaos je dobrou výhovorkou pre tých, ktorým na dobrej slovenčine nezáleží, aj pre tých, čo ju vedome kazia.“

V súvislosti s vyššie uvedeným si všimneme niektoré názory prezentované predovšetkým na stránkach časopisu Slovenská reč u J. Škultétyho, J. Mihála, A. Jánošíka a J. Baráta, pričom sa sústreďíme na obdobie 30. a 40. rokov. Domnievame sa totiž, že takáto sonda môže byť prínosom pre pochopenie tendencií hodnotenia jazykových prostriedkov vo vzťahu k jazykovej kultúre a praxi nielen pri historickom pohľade na spisovnú slovenčinu. Zároveň pohľad do autorských článkov predstavuje doklad puristických názorov, hodnotenia konkrétnych jazykových prostriedkov cez optiku deskriptívneho a preskriptívneho prístupu k jazyku.¹¹

Puristom, ktorý si podľa E. Jónu (1943, s. 35) bol „dobře vedomý funkcie a potrieb spisovného jazyka“, bol J. Škultéty. Jeho zásady a poučky prešli do *Pravidiel slovenského pravopisu* a zachovávali sa v matičnej praxi. Príkladom dokazujúcim jeho postoje k čistote, rýdzosti a pôvodnosti slovenčiny v teórii a praxi sú aj jeho články uverejňované na stránkach Slovenskej reči v 30. rokoch pod názvom *Pozor na reč, či píšeme, či hovoríme* a *Je to dobre po slovensky?*¹² V úvode prvej skupiny článkov J. Škultéty píše: „Na Slovensku je slovenčina i čeština taká, že veľmi potrebuje – očistu.“ a ďalej vyzýva „Chrániť, chrániť treba rýdzosť, čistotu reči, kým nie je neskoro!“ V článku *Je to dobre po slovensky?* zasa píše, že Slovákov vychovávaných v cudzích školách je potrebné cizelovať v písaní. „Pritom im treba čím viac načúvať krásnemu pôvodnému jazyku nášho ľudu.“, lebo „Cudzí spôsob vyjadrovania myšlienok je porušením jazyka“. Práve na pomoc proti takému narušaniu sa podujal „vyrátať niečo z najhrubších barbarizmov, v poslednom čase hustejšie sa zjavujúcich v spisovnej slovenčine.“ Pod barbarizmami myslí predovšetkým vplyv nemčiny, ktorý

¹¹ Deskriptívny a preskriptívny prístup v jazyku v 20. až 70. rokoch 20. storočia v českom jazyku sleduje napr. H. Chýlová (2013) so zameraním sa na stopy jazykového purizmu v učebniciach českého jazyka pre základné a stredné školy. Vymedzenie tohto obdobia sa viaže na prejavy vyhraneneho purizmu objavujúce sa v časopise *Naše řeč*, ktoré viedli k rozsiahlej diskusii iniciovanej členmi Pražského lingvistickeho krúžku. Tie purizmus odsúdili a viedli k uplatňovaniu funkčného prístupu k jazyku. V 70. rokoch sa v školských textoch naopak koncepcne uplatnil antipurizmus (2013, s. 9).

¹² Pozri Slovenská reč z r. 1932/1933, č. 3 – 10, aj Jozef Škultéty. Dielo 7. Jazykoveda (1992, s. 73 – 91, 38 – 42). V článku s názvom *Chránime si čistotu jazyka* z r. 1933/1934 vychádzajú jeho myšlienky o ochrane čistoty jazyka z diela V. Jagiča, ktorý upozorňoval na to, že slovanské jazyky sa podávajú cudziemu duchu kultúrnych jazykov, a vyzýva, aby sa spôsob vyjadrovania stával národným (napr. vo vzťahu k preberaniu cudzej frazeológie, jeho poznámky sa dotýkajú aj školskej praxe). V súlade s myšlienkami V. Jagiča upozorňuje, že túto výstrahu si musia všimnúť aj Slováci. Keďže vzhľadom na vyučovanie slovenčiny je situácia na Slovensku zlá, ako aktuálna sa javí Jagičova výzva: „... aby pôvodcovia mluvičnických diel, aspoň polovicu svojej gramatickej horlivosti vynaložili na štylistický purizmus, ktorý skutočne je čo deň vo väčšom nebezpečenstve“ (1933/1934, s. 34). J. Škultéty negatívne hodnotí skutočnosť, že už v škole sa otupuje „smysel pre rodný jazyk“, že „My už v škole nasiakneme duchom cudzieho jazyka; v živote zväčša prijímame cudzotu ďalej“ a zdôrazňuje, že „v živom našom jazyku jest mnoho takého, čo treba vyčerpáť a uviesť do spisovného“ (1933/1934, s. 34 – 35).

sa do slovenčiny dostáva často cez češtinu, ale aj maďarčinu. Za nesprávne považuje napr. používanie slovesa *napadnúť* v prípadoch ako *Čo vám napadá?*; *Ani vo sne mi nenapadlo.*; za správne považuje *Prichodí mi na um.*; využívanie zámena *ten, tá, to* pri superlatíve, napr. *Víchor vyvalí i tie najmocnejšie stromy.* (v článku *Pozor na reč...* uvádza príklady *Mne je tvoja reč tá najkrajšia.*; *prečo by sme nevybrali to najlepšie?*, ktoré považuje za „hrubé germanizmy“); používanie slovesa *zvyknúť* v prípade ako *Jeseň daždivá zvykla byť...* alebo *On zvykne hovoriť...* – správne je *Jeseň daždivá býva.* a *On hovorí.* V sérii *Pozor na reč...* sa vyjadruje okrem iného napr. k slovesu *riešiť*, pri ktorom podotýka, že pri tomto slovese, ktoré ako predponové *razriešiť* poznajú Rusi a Slovinci, sa vyjadruje „hodne široký okruh pojmov“, no v češtine sa k nemu pridala zbytočná predpona *vy-* (za nepotrebnú sa považuje vo význame „vybaviť“). Za germanizmus považuje aj „adverbium/časticu“ *tak* v prípadoch ako *tak dobrá bola moja mať*, tu vyžaduje písať „prídavné meno“ *taký*, teda *taká dobrá bola moja mať*. Ako „nepeknú cudzotu“, ktorá sa z nemčiny ujala v slovenčine, ale aj v češtine, poľštine a maďarčine označuje aj používanie slovesa *vyzerat* v prípade *brat dobre vyzerá – je zdravý*; *v lete si takto dobre nevyzeral, ako teraz*, pričom správne použitie tohto slovesa obmedzuje na prípady ako *Vyzerám otca na ulici.*; *vyzerám, kto mi príde*; *vyzerám oblokom z izby*. Upozorňuje tak na potrebu používať slová v „ozajstnom“ význame. Za vzor dáva: „Či hovoríme, či píšeme, dobrá vec je vyjadrovať sa nehládano, prostučko. Po našich dedinách sú ľudia, ktorých reči počúvať je radosť, a oni hovoria ľahúčko, bez námahy. Alebo sa nám páči reč nášho Kukučina: a či nájdeme v jeho knižkách nejakej zamotanej vety? U neho to ide jednoducho, nehládano. Ako aj u Chalupku, Janka Kráľa, Bottu, reči ktorých možno len chválu vzdávať.“ Tu vidieť, že zdroj čistoty jazyka vidí v ľudovom jazyku.

Zdroj čistoty reči v zdravej, „jadrnej“, nepokazenej ľudovej reči vidí aj A. Jánošík (1933/1934a, s. 67), a to najmä v opore o slovník, z ktorého by sa mali „povyťahovať všetky slová, súce pre spisovný jazyk.“ Vzor vidí v prístupe k čistote jazyka vo Francúzsku. Svoju pozornosť sústreďoval najmä na stav na slovenských školách. Príčinu neutešeného stavu vidí v neodbornom zastrešení vyučovania slovenského jazyka, pretože ak slovenčinu učí neodborník, „nehľadá on na jej čistotu, ale skôr naopak: vedome vtrusuje do nej slová nové, nedomáce, a tak vzniká akási čudná spisovná slovenčina, ktorá sa priveľmi odlišuje od strednej a od doterajšej dobrej spisovnej reči“ (Jánošík, 1932/1933, s. 217). Na čistotu slovenčiny odporúča dbať najmä v pedagogickom procese v prípade, že slovenčina je vyučovacím jazykom (a to aj zo strany pedagógov, ktorí by nemali natískať slovenčine cudzie slová, ale mali by si osvojiť slová a väzby domáce). Táto skutočnosť by pomohla odstrániť zbytočnú variantnosť.

Za všetky výklady spomenieme autorov názor na používanie dvojice termínov *gramatika* oproti *mluvnica*. A. Jánošík považuje slovo *mluvnica* za poslovenčenú formu českého slova. V koreni slova vidí prítomnosť „českého obaleného lu“ (tieto podoby prenikli do sloven-

činy v knižných slovách z češtiny, ako napr. *smluva*, *nemluvná*), ktorá by vzhľadom na protiklade typu *člun* – *čln*, *chlup* – *chlp* mala mať podobu s „čistým l“, teda *mlvnica*.¹³ Slovám s týmto koreňom sa autor odporúča vyhýbať a používať slová s domácim koreňom. Ako vhodnejšie odporúča používať slovo *gramatika*, hoci je gréckeho pôvodu, ale toto slovo „majú Poliaci, Rusi aj Česi (vedľa mluvnice) a jej skladateľ je gramatik“ (1932/1933, s. 218), navyše k slovu patria aj odvodeniny (*gramatický*, *gramatikár*). Vo vzťahu k zavádzaniu Pravidiel do praxe prízvukuje napr. aj otázku vykania v nadväznosti na slovesné tvary minulého času v slovenčine v prospech slovenského spôsobu, „ktorý sa horko-ťažko prebil, keďže mal mocného protivníka v spôsobe českého vykania“ (1933/1934b, s. 111 – 112). Vzhľadom na skutočnosť, že ide o opisný, zložený tvar geneticky spojený s nomen agentis, takže „príčastie l-ové v čase minulom je vlastne podstatné meno vo funkcii doplnku, musí sa shodovať v rode a čísle, ako je to u doplnku vôbec“¹⁴ a prízvukuje, že v slovenčine ide o zhodu gramatickú s podmetom (s osobným zámenom *vy*), oproti logickej zhode v češtine. Podľa autora zhoda so zámenom *vy* tvorí v slovenčine pri vykaní pevný celok, čo sa „ukazuje najmä pri slovese byť, ktoré má zväčša pri sebe doplnok“ a v takom prípade sa v slovenčine zhoduje logicky každý doplnok, napr. *Otec, vy ste boli vždy taký dobrý.; Matka, vy ste boli vždy taká dobrá*.

Svojimi náhľadmi na spisovnú slovenčinu prispel k stabilizácii jej normy aj J. Mihál (Kačala, Krajčovič, 2006, s. 150). Svojimi príspevkami prispel k vedeckému poznaniu slovenčiny, venoval sa aj slovnej zásobe, etymológii, ľudovej reči, ale aj jazyku významných slovenských spisovateľov (napr. B. S. Timrava, J. Jesenský, M. Kukučín). Vyjadroval sa však aj k stavu slovenčiny v jazykovej praxi. V prvom ročníku Slovenskej reči píše: „Človek, ktorý ľúbi poriadok vo všetkom, má ho rád i vo svojom spisovnom jazyku a znechutený odkladá časopis, knihu, ktoré zanedbávajú svoje rečové povinnosti. Čudne sa nás dotkne nenašský výraz, fráza, za ktoré máme dobrú domácu náhradu. Prečo teda písať *nenadále*, *akonáhle*, *úkol* a pod., keď môžeme dobre povedať (*z*)*nenazdajky*, *len čo*, *úloha* a pod.“ (Mihál, 1932/1933a, s. 169)¹⁵ Autor nepoužívanie slovenských výrazov považuje za „rečovú chudobu“ (Mihál, 1932/1933b, s. 205). Svoje poznámky často prepája s pohľadom na skladbu, ktorú považuje za najdôležitejšiu, no najzanedbávanjšiu časť jazykovedy, a to aj vo vzťahu k školskej praxi (Mihál, 1937/1938b, s. 177). Zdôrazňuje utilitárny prístup ku gramatickému opisu. Jeho vnímanie systému sa odráža v uvedomení si potreby zviazanosti medzi slovnodruhovou príslušnosťou slova, jeho kategoriálnym zmyslom a nakoniec aj funkciou vo vete. V tomto zmysle sa odráža potreba chápania a odlišovania vzťahov medzi zmyslom slova, významom slova a jeho pôvodom (porovnaj Mihál, 1937/1938c, s. 246, 249).

¹³ Podobne vidí problematiku J. Mihál (1932/1933b, s. 204) a upozorňuje, že „podľa hláskoslovných zákonov slovenských mali by sme mať koreň *mlv-*, teda potom **mlviť*, **mlva*, **asterisk*; *smlva*, čoho v živom jazyku niet“.

¹⁴ S odlišením grafickej podoby v pluráli (*-li*, *-ly*), teda pre muž. živ. *My sme učili*. a pre žen. rod *My sme učily*. (menné tvary v strednom rode sa analogicky vyrovnávajú s tvarmi ženského rodu; porovnaj Jánošík, 1933/1934b, s. 112).

¹⁵ Autorove články s názvom *Ako píšu po slovensky*, v ktorých hodnotí nesprávne používanie lexikálnych prostriedkov a gramatických väzieb, vyšli v prvom ročníku Slovenskej reči v č. 8, 9, 10.

Mihálovo hodnotenie dobových učebníc vyznieva niekedy tvrdo (1937/1938d, s. 257): „Neslovenský jazyk ‚poslovenčených‘ alebo čo hneď v origináli ‚po slovensky‘ písaných učebníc bol najčastejšie klišém čiernych tendencií a bezbožnej neúcty k jazyku vôbec.“ K tomuto stavu prispievajú podľa autora aj „nesvedomití, lískaví recenzenti učebníc, ktorí sa nazdávajú, že odstraňovaním írečitých slovenských slov, fráz a syntaktických svoj-skostí osožia pomeru česko-slovenskému a štátu“. Za nedostatočnú však považuje aj redaktorskú prácu v periodikách: „Často sa nám zdá, že azda nikdy ani nepočuli hovoriť Slovákov, lebo taká je ich slovenčina. V ktoromkoľvek čísle ktoréhokoľvek slovenského časopisu nájdeš toľko neslovenskostí, že máš až strach, čože to bude s našou slovenčinou“ (1932/1933c, s. 225). Vo vzťahu k posudzovaniu jazykovej praxe však pripúšťa, že niektoré javy, „ktoré bývajú aj v našich ‚puristických‘ kruhoch predmetom diskusie (...) závi-sia od vkusu a náhľadu patričného ‚puristu‘“ (1937/1938d, s. 258). Na druhej strane kri-tizuje prístup samotných Slovákov k slovenčine, keď konštatuje, že je potrebné „biť sa za každý svojský výraz“, no jeho skúsenosť ukazuje, že „naozaj inteligentný Čech má viac po-chopenia pre slovenský spisovný jazyk ako mnohí Slováci a Slovenky. Jedno je isté: na nás sa lepí cudzota ako na nikoho na svete. My sa pokladáme za šťastných, keď sa môžeme pochvastať cudzím oprchnutým perím“ (Mihál, 1937/1938a, s. 90). Jazyku podľa neho ne-pomáhajú „takí jednotlivci hlavne v radoch učiteľských, ktorí sami pokladajú cibrenie svojho jazyka za ťarchu života i dňa, za nepríjemné, ba daromné mrhanie času“ (1937/1938a, s. 91). V týchto náhľadoch je prítomné chápanie jazyka ako národnej entity a prejav národného ducha, ktorého ochrana sa rovná ochrane národných práv a záujmov. Možno povedať, že podobný prístup zotrúva aj v nasledujúcom období, ako to vidno u J. Baráta. Prvý príspevok na stránkach Slovenskej reči vydal v roku 1940. Reaguje v ňom na stav a postavenie jazyka v spoločnosti. Problém, podobne ako A. Jánošík, vidí v skutoč-nosti, že slovenský jazyk na školách vyučujú profesori z cudzích krajín, ktorí slovenčinu neovládajú, navyše neexistuje príručka, ktorá by jasne stanovila pravidlá ako písať a spi-sovne hovoriť. Chyba existujúcich Pravidiel je vyjadrená v alternatíve: „aj tak sa môže – aj tak sa môže“ (1940a, s. 71). V sérii svojich nasledujúcich článkov pomenovaných *Pravidlá slovenského pravopisu a prax* konštatuje: „Prax najlepšie ukáže ich výhody, prednosti i ne-dostatky“ (1940b, s. 162). Vyzdvihuje navrhovanú úpravu z roku 1940, pričom za pred-nosti považuje skutočnosť, že „daly základ na očistu slovenčiny“ (1940b, s. 162), najmä odstránením nepotrebných, zbytočných dvojtvarov a trojtvarov či neslovenských slov z latinčiny, nemčiny, češtiny a maďarčiny (napr. *brýle* – *okuliare*, *kácat* – *rúbat*, *čočka* – *šošovica*/*šošovka*, *ovšem* – *pravda*, *mluviť* – *hovoriť*, hoci ostalo *mluvnica*, *mluvidlá*), ktoré

„narušovali náš rečový svojráz“ (1940b, s. 162).¹⁶ Tým sa Pravidlá zaslúžili o rečovú jednotu na území Slovenska.¹⁷ Mnohé slová podľa neho spôsobili neporozumenie, preto museli byť vysvetlené v slovníku (*cirkulár – obežník, lazarec – nemocnica, nimród – poľovník, abonent – predplatiteľ*).

Svoj pohľad opiera o prax. Z hľadiska morfológického apeluje na správne používanie väzieb typu *túžiť za/po, závisí od neho/na ňom, zúčastniť sa v niečom/na niečom*, z hľadiska slovotvorby kritizuje zmenu sufixov napr. v prípade *-isko*, ktorá sa so svojím zveličujúcim významom dostala na sémanticky nekorešpondujúce miesto – *bludisko, javisko, ohnisko*. V takýchto prípadoch považuje za správne používanie prípony *-ište*. Negatívne hodnotí využívanie trpných slovesných tvarov, v konkurencii s činným tvarom vyzdvihuje ten, v ktorom poznáme podmet a prísudok, pretože sú spojené s jasnosťou a určitosťou slovesných foriem (*bol oslovený svojím priateľom – priateľ ho oslovil*). S niektorými nedôslednosťami, na ktoré J. Barát upozorňuje, sa stretávame aj v súčasnej praxi. Takou je napr. používanie reflexívneho zámena *svoj*, pri ktorých sa vymedzuje pravidlo používať reflexívum v prípade, že sa prisvojuje podmetu. Na margo tohto pravidla J. Barát (1940b, s. 165) píše „ťažko sa toto pravidlo vžíva do praxe“ a ďalej: „Máme hovoriť: Píšem svojím perom; pero je totiž majetkom podmetu. Dopustili by sme sa chyby, keby sme povedali: Píšem mojím perom“.

Keďže si základné pravidlá slovenskej reči neosvojili všetci, za pozitívum považuje nariadenie, aby úradníci a „všetci členovia dôstojníckeho a rotnického sboru absolvovali pravopisný kurz, v ktorom by sa oboznámili s dôležitými čiaskami slovenského pravopisu, poznali rozdiel medzi terajším a starým spôsobom hovorenia a písania“.¹⁸ Z iných javov, na ktoré autor poukazuje a ktoré našli svoju odozvu aj v neskorších vydaniach pravopisných príručiek, spomenieme ešte problematiku písania veľkých písmen vo vzťahu k uličnému názvosloviu (Barát, 1941). Pri nich autor zdôrazňuje pozičné pravidlá vo vzťahu substantíva a rozvíjajúceho prívlastku. Ak v prípadoch typu *otcov brat, moja matka* stojí substantívum za príslušným adjektívom, potom by to tak malo byť aj v uličnom názvosloví typu *Hviezdoslavova ulica* oproti *Ulica Hviezdoslavova*. Pozornosť venuje aj rytmic-

¹⁶ Okrem uvedeného J. Barát (1940b, s. 162 – 163) v tomto príspevku píše: „Tieto a iné neslovenské slová sme po 20 rokov užívali, ako keby patrili do slovenského slovného pokladu. Mnohí zo Slovákov, najmä tí, čo boli jazykové málo uvedomení, čudovali sa, že Matica slovenská a členovia jej Jazykového odboru usilujú sa „krivdiť“ slovenskému jazyku, keď ich chceli vykoreniť a nahradiť zdanlivé takými slovami, ktoré pochádzali z maďarčiny alebo nemčiny. No nikto z nich nemôže povedať, že by tieto „matičné“ slová boli neznáme slovenskému ľudu. Slovenský ľud ani za takých 20 rokov nespriatelil sa so slovami, ktoré mu ako slovenské vychvaľovali a núkali. I v staršej slovenskej spisbe (z čias Štúra, Vajanského a Hviezdoslava) z časopisov a kníh akéhokoľvek odboru nájdeme tieto odsudzované a za neslovenské vyhlasované slová. Bolo teda celkom rozumné a múdre, keď ich Matica chcela vo svojich Pravidlách obnoviť.“

¹⁷ „Všetci Slováci, na prvom mieste učení, majú hovoriť jedným spisovným jazykom, lebo je to základom akejkoľvek inej jednoty. Slováci si musia uvedomiť príslušnosť k jednotnej slovenskej reči. Ani rečove nesmieme viacej rozlišovať Slovákov na západniarov a východniarov, Turčanov a Oravcov, lebo všetci sú príslušníkmi slovenského národa, teda sú rečove Slovákmi. To je prvá podmienka jednotného, pevného Slovenska – uvedomenie jazykovej jednoty.“ (Barát, 1940b, s. 163)

¹⁸ Barát (1940b, s. 165). Problematike zavádzania pravopisných pravidiel do praxe sa J. Barát venuje aj v ďalších článkoch v Slovenskej reči, ktoré vychádzali aj v r. 1941.

kému kráteniu a v rámci neho aj prípone *-ár* (Barát, 1940b, s. 168 – 169), pri ktorej upozorňuje na výnimku a možnosť písania dvoch dlhých slabík za sebou (v paradigme feminatív v rámci inštrumentálu singuláru hovorí dokonca o troch dlhých slabikách nasledujúcich za sebou typu *pečienkárkou*¹⁹). J. Barát apeluje: „Čo sú platné dlhé výklady učiteľov a profesorov, keď hocikaký zlý nápis vie zatlačiť všetky naučenia, získané na vyučovacích hodinách, a uvedie mysle žiakov do pochybnosti. Pamätajte, že zlý príklad si každý skôr zapamätá ako dobrý. Máme teda mnoho príčin na opravovanie všetkého zlého vo svojej materinskej reči (...). Očisťujme ju všade, ale naozaj správne...“ (1941, s. 14). J. Barát sa tak prejavuje ako výrazný zástanca existujúcich pravopisných pravidiel v jazykovej praxi a jeho hodnotenie nedostatkov vnímame ako zasadenie sa o zavádzanie pravidiel do praxe a ich dodržiavanie.

Ani v nasledujúcom období sa v slovenskej lingvistike kritické pohľady na jazykové prostriedky nevytratil. Napriek tomu sa aj v slovenskej lingvistike objavila tendencia uplatňovať vo vzťahu k jazykovej kultúre funkčný prístup (v českej lingvistike prezentovaný najmä Pražským lingvistickým krúžkom). Tento prístup prezentoval aj J. Ružička, ktorý pri riešení teoretických otázok vo vzťahu k jazyku odporúčal vychádzať z téz Pražského lingvistického krúžku. Základným činiteľom pri spracúvaní a formulovaní jazykovej teórie, ktorá má byť ucelená, musí podľa neho byť vlastný rozvoj národného jazyka a „kritériá adekvátnosti a správnosti každého jazykového prostriedku treba hľadať v jazyku samom“ (Ripka, 2017, s. 17). J. Ružička definoval spisovný jazyk ako celospoločenskú a nadtriednu formu národného jazyka. Chápal ho ako „jednotný a vedome pestovaný útvar“, ktorý „slúži na dorozumievanie celej spoločnosti, hoci príslušníci jednotlivých tried majú k spisovnému jazyku rozličný vzťah. Z tejto funkcie spisovného jazyka vyplýva pre každého používateľa morálna povinnosť dodržiavať normy spisovného jazyka, a to z hľadiska jazykovej správnosti, štýlovej primeranosti a spoločenskej vhodnosti použitých prostriedkov spisovného jazyka v konkrétnom prejave“ (Ružička, 1973, s. 304). Vo svojich Tézach o slovenčine vymedzil tri kritériá posudzovania spisovnosti jazykových prostriedkov – ústrojnosť, ustálenosť a funkčnosť.²⁰ Venoval sa otázkam jazykovej praxe,²¹ početné sú jeho príspevky v jazykovej rubrike v periodickej tlači, venujúce sa otázkam jazykovej správnosti a kultúry, dokonca aktívne prispieval do rozhlasovej jazykovej poradne. Otázky fungovania slovenčiny v praxi prezentoval aj na stránkach zborníka *Studia Academica Slovaca*, pričom vo vzťahu k spisovnosti hodnotí aj rozpory medzi systémom

¹⁹ Hodnotenie tohto tvaru sa opiera o vnímanie koncovky siedmeho pádu jednotného čísla *-ou* vo vzťahu k diftongu *ou*. Autor upozorňuje na nepresnosť hodnotenia tejto koncovky v školských gramatikách ako dvojhlásky a dáva ju do súvislosti so slabikou *-ov*, „ktorá sa píše na spôsob českej dvojhlásky *-ou*“, pričom „slovenské *-ov* (v písme *-ou*) pochádza z dlhšej koncovky inštrumentálu ženských a-kmeňov“ (Barát, 1940b, s. 169 – 170, pozn. 2). Otázka rytmického krátenia v prípadoch odvodenín na *-ár* (substantíva, maskulína) sa v slovenskej lingvistike objavuje aj neskôr. Známa je polemika, ktorú vyvolali Pravidlá slovenského pravopisu z r. 1991 po úprave, ktorej cieľom bolo „podporiť uplatňovanie rytmického zákona a vyhnúť sa nepotrebným výnimkám“ (1991, s. 15; bližšie pozri aj Chomová, 2016, s. 137 – 143).

²⁰ Podľa Ondrejoviča (2017, s. 11).

²¹ Podľa S. Ondrejoviča (2017, s. 12) analyzoval „niekedy možno aj trochu ťažkou rukou“ aj jazyk a štýl popredných slovenských spisovateľov a bol iniciátorom konferencie o jazyku a štýle modernej prózy v r. 1964 a o literatúre pre deti a mládež v r. 1965. Upozorňoval na „nesystémovosť v spisovnej slovenčine“ (bližšie pozri Ondrejovič, 2017).

a jeho používaním. V 70. rokoch 20. storočia tu vo vzťahu k úlohám spisovného jazyka a jeho praktického používania v spoločnosti „vzdvihuje záväzný postoj k dodržiavaniu spisovnej normy zo strany používateľov“ a apeluje na vzťah používateľov k spisovnému jazyku, pričom podľa neho „sa individuálna iniciatíva vždy spája so spoločenskou požiadavkou“. ²²

Puristické prvky sú v sledovaných príspevkoch v 30. a 40. rokoch 20. storočia prítomné explicitne (prezentované v opozícii jazykovej správnosti, resp. nesprávnosti), príp. latentne. Sú prehľadom dobových puristických názorov, stanovísk a postojov (treba dodať, že načrtnutá problematika nie je vyčerpávajúca). Možno ich považovať za prejav do istej miery konzervatívnej ochrany slovenčiny pred inými jazykmi (český, nemecký, maďarský, ruský a ďalšie), čo možno spojiť aj s otázkou národného povedomia a azda aj predstavou ohrozenia národnej identity, ktorú jazyk predstavuje. Objektom puristickej kritiky sú najmä morfológické, syntaktické a lexikálne prostriedky (často slovotvorné prostriedky a zviazanosť so sémantikou, ale aj hláskovou podobou). Z jazykového hľadiska sa ako argument uvádza narušenie zrozumiteľnosti či dokonca prestíže spisovnej podoby jazyka, príp. sa jazykové prostriedky hodnotia na pozadí estetiky, historickej kontinuity či z pozície ochrany pred hrozbou dominancie iného jazyka. Vo vzťahu k češtine možno chápať puristické snahy ako delimitačné, teda ako presné vyhranenie slovenčiny voči češtine, pričom jazykové prostriedky sa tu často hodnotia ako nenáležité a navzájom konkurujúce. ²³

Literatúra

1. Barát, J.: Zo slovenských pravopisných systémov. In *Slovenská reč*, roč. 8, 1940a, č. 3, s. 70 – 76.
2. Barát, J.: Pravidlá slovenského pravopisu a prax. In *Slovenská reč*, roč. 8, 1940b, č. 5 – 6, s. 162 – 171.
3. Barát, J.: Pravidlá slovenského pravopisu a prax. In *Slovenská reč*, roč. 8, 1940c, č. 7 – 9, s. 227 – 235.
4. Barát, J.: Slovenčina firemných tabúl a iných nápisov. In *Slovenská reč*, roč. 9, 1941, č. 1, s. 12 – 14.
5. Chomová, A.: *Vybrané kapitoly z dejín spisovnej slovenčiny od 15. storočia*. 1. vyd. Banská Bystrica : Vydavateľstvo Belianum, Univerzita Mateja Bela, 2016. 158 s.
6. Jozef Škultéty. *Dielo 7. Jazykoveda*. Zost. J. Chovan. 1. vyd. Martin : Matica slovenská, 1992. 464 s.
7. Chýlová, H.: *Purismus v jazykovej výchove 20. stoločí*. 1. vyd. Plzeň : Západočeská univerzita v Plzni, 2013. 170 s.
8. Jánošík, A.: Slovenčina na stredných školách. In *Slovenská reč*, roč. 1, 1932/1933, č. 10, 9. s. 217 – 219.
10. Jánošík, A.: Niečo zo školskej slovenčiny. In *Slovenská reč*, roč. 2, 1933/1934a, č. 2 – 3, s. 66 – 70.

²² Podľa Pekarovičová (2017, s. 30). Tu aj širšie hodnotenie príspevkov J. Ružičku v zborníkoch *Studia Academica Slovaca*.

²³ Vychádzame z charakteristiky zdrojov jazykového purizmu vydelených H. Chýlovou (2013, s. 25 – 33).

11. Jánošík, A.: Niečo zo školskej slovenčiny. In *Slovenská reč*, roč. 2, 1933/1934b, č. 4, s. 110 – 112.
12. Jóna, E.: Jozef Škultéty a slovenčina. In *Slovenská reč*, roč. 11, 1943, č. 2, s. 33 – 35.
13. Kačala, J. – Krajčovič, R.: *Náčrt dejín spisovnej slovenčiny*. Bratislava : Pedagogická fakulta Univerzity Komenského, 2001. 112 s.
14. Kačala, J. – Krajčovič, R.: *Prehľad dejín spisovnej slovenčiny*. Martin : Matica slovenská, 2006. 220 s.
15. Knap, M.: Niekoľko upozornení. In *Slovenská reč*, roč. 1, 1932/1933, č. 5, s. 106 – 108.
16. Krajčovič, R. – Žigo, P.: *Dejiny spisovnej slovenčiny*. Bratislava : Univerzita Komenského, 2006. 249 s.
17. Krajčovič, R. – Žigo, P.: *Príručka k dejinám spisovnej slovenčiny*. Bratislava : Univerzita Komenského, 1999. 192 s.
18. Kralčák, L. a kol.: *Ľudovít Štúr. Jazykovedné dielo*. 2. dopl. a upravené vydanie. Nitra : Univerzita Konštantína Filozofa v Nitre, 2015. 592 s.
19. Letz, B.: Interpunkčné ťažkosti. (K diskusii). In *Slovenská reč*, roč. 2, 1933/1934, č. 4, s. 112 – 115.
20. Mihál, J.: Ako píšu po slovensky. In *Slovenská reč*, roč. 1, 1932/1933a, č. 8, s. 169 – 172.
21. Mihál, J.: Ako píšu po slovensky. In *Slovenská reč*, roč. 1, 1932/1933b, č. 9, s. 204 – 206.
22. Mihál, J.: Ako píšu po slovensky. In *Slovenská reč*, roč. 1, 1932/1933c, č. 10, s. 222 – 225.
23. Mihál, J.: Smutné skúsenosti. In *Slovenská reč*, roč. 6, 1937/1938a, č. 3, s. 90 – 99.
24. Mihál, J.: Zo slovenskej skladby. In *Slovenská reč*, roč. 6, 1937/1938b, č. 6 – 7, s. 177 – 190.
25. Mihál, J.: Zo slovenskej skladby. In *Slovenská reč*, roč. 6, 1937/1938c, č. 8, s. 246 – 254.
26. Mihál, J.: Puristické drobnosti. In *Slovenská reč*, roč. 6, 1937/1938d, č. 8, s. 257 – 262.
27. Ondrejovič, S.: Portrét Jozefa Ružičku (1916 – 1989). In *Slovenská reč*, roč. 82, 2017, č. 1, s. 8 – 14.
28. Pauliny, E.: *Dejiny spisovnej slovenčiny od začiatkov po súčasnosť*. Bratislava: Slovenské pedagogické nakladateľstvo, 1983. 256 s.
29. Peciar, Š.: Jazykový purizmus a apretorská prax. In *Slovenská reč*, roč. 15, 1949/1950, č. 9 – 10, s. 257 – 272.
30. Pekarovičová, J.: Jozef Ružička a Studia Academica Slovaca. In *Slovenská reč*, roč. 82, 2017, č. 1, s. 24 – 32.
31. Porák, J.: Jubileum Pavla Doležala. In *Naše reč*, roč. 62, 1979, č. 3, s. 148 – 151.
32. *Pravidlá slovenského pravopisu s abecedným a pravopisným slovníkom*. Turčianský sv. Martin: Matica Slovenská, 1931. 359 s.
33. *Pravidlá slovenského pravopisu*. Red. M. Považaj. 1. vyd. Bratislava: Veda, 1991. 533 s.
34. Ripka, I.: Jozef Ružička – spiritus actor slovenských jazykovedných spoločností. In *Slovenská reč*, roč. 82, 2017, č. 1, s. 15 – 23.
35. Ružička, J.: Spisovná slovenčina v období 1918 – 1968. In *Slovenská reč*, roč. 34, 1969, č. 2, s. 65 – 75.
36. Ružička, J.: Základné črty rozvoja spisovnej slovenčiny v 20. storočí. In *Studia Academica Slovaca*. 2. Red. J. Mistrík. Bratislava: Alfa, 1973, s. 301 – 314.
37. *Slovník cudzích slov*. 3., doplnené vydanie. Bratislava: Slovenské pedagogické nakladateľstvo – Mladé letá, 2008. 1056 s.
38. Šenšel, L.: Začiatkové písmená vo vlastných menách. (K diskusii). *Slovenská reč*, roč. 2, 1933/1934, č. 2 – 3, s. 56 – 58.
39. Škultéty, J.: Chránme si čistotu jazyka. In *Slovenská reč*, roč. 2, 1933/1934, č. 2 – 3, s. 34 – 35.

Kontakt

Mgr. Alexandra Chomová, PhD.

Katedra slovenského jazyka a komunikácie

Filozofická fakulta UMB

Tajovského 51, 974 01 Banská Bystrica

alexandra.chomova@umb.sk

Súkromný a verejný priestor v próze Stanislava Rakúsa

The Private and Public Spaces in Prose of Stanislav Rakús

Tamara Janecová

Katedra slovenského jazyka a literatúry, Pedagogická fakulta Trnavskej univerzity v Trnave

Abstract: The study focuses on the way of creating contradictions between public and private spaces in prose of Stanislav Rakús after November 1989, especially in the work entitled *Temporálne poznámky* (1993). The interpretation of the texts is based on their semiotic-structural analysis. The prose analysis focuses on the invariant type of a protagonist, characterized by their profession related to education and developed inner worlds. The public space is associated with images of institutional pressure on the individual and a mechanical, simplifying way of teaching literature. The private space, defined in particular in the partnership, is conceived in Rakús' text as a tense alternation of conflicts and silence. Before the conflicts that protagonist experiences in both public and private spaces, he escapes into his internal world, world of literature, alcohol and flaneurism. The aim of the study is to contribute to the research of Slovak literature after 1989.

Keywords: Stanislav Rakús, *Temporálne poznámky*, Private and public space, flaneurism.

1 Úvod

Stanislav Rakús vo svojich ponovembrových prózach vytvára protagonistov, ktorých spája podobné zamestnanie a psychická charakteristika. Hrdina poviedky *Telegram*, Jozef Budák, je stredoškolský učiteľ slovenčiny rovnako ako Dušan Sakmár, hlavný hrdina novely *Temporálne poznámky*, Ján Bír v *Príbehu o básni* študoval literatúru na vysokej škole tri semestre, hlavní hrdinovia poviedok *Básnici* a *Fáza uvoľnenia* sú tiež učiteľmi slovenčiny na večernej škole a Adam Zachariáš v *Nenapísanom románe* prednáša literárnu vedu na vysokej škole.

Rakúsovi hrdinovia sú „nepriebojní, zakríknutí intelektuáli“ (Darovec, 2010, s. 39) majúci blízky vzťah k literatúre a písaniu, disponujú bohatým vnútorným svetom i životom. Autor ich často (ne)paradoxne stvárňuje v pozícii „ľahostajne prehliadaných a zaznávaných ich najbližším okolím“ (Hučková, 2010, s. 44), s ktorým sú v rôzne variovanom, no permanentnom napätí. Mužské postavy Rakúsových próz sa pohybujú medzi dvoma priestormi:

prvým z nich je verejný priestor (režim) poznačený inštitucionalizmom a v niektorých textoch obdobi normalizácie, druhým je súkromný priestor definovaný najmä vzťahmi s vedľajšími postavami patriacimi do okruhu najbližších ľudí.

2 Verejný priestor

Pre učiteľa Dušana Sakmára, protagonistu *Temporálnych poznámok*, je večerná škola pre pracujúcich predovšetkým zdrojom nepokoja. Spôsob stvárnenia tohto priestoru symbolizuje nezhodu mužského hrdinu s okolím na niekoľkých rôznych úrovniach. Sakmár prežíva konflikty implicitné aj explicitné.

V expozícii prózy rozprávač uvádza dej zobrazením Sakmárovho meškania na vyučovaciu hodinu. Opis tejto udalosti je podaný humorne, nezastiera sa však atmosféra napätia prítomná na pozadí rozprávania. Sakmár sa obáva, že ho prichytí riaditeľ Komorovský a tento strach nepramení len z nedodržania pracovných pravidiel, podľa ktorých sa má pedagóg dostaviť v stanovený čas na vyučovanie. Sakmár sa „blíži k budove školy, akoby to bol vlak, ktorý má každú chvíľu odísť, ani nie tak v túžbe dostať sa dovnútra ako v úsilí nezostať vonku“ (Briškár, 2005, s. 121). Rozprávač opisuje situáciu Sakmárovho náhlenia sa do školy na hodinu týmito slovami: „*Jeho meškanie bude nielen dlhšie, ako bolo 19. septembra tohto roku, keď meškal naposledy, ale nadobudne aj charakter bezočivej recidívy, ved' od 19. septembra neuplynulo ešte ani pol druhého mesiaca, dnes je štvrtok 26. októbra 1972*“ (Rakús, 2014, s. 79).

Údaj o čase, „akoby nadbytočný, fabulou nijako nemotivovaný“ (Vilikovský, 1994, s. 44), nás informuje o tom, že sa dej odohráva počas obdobia normalizácie. V tejto výpovedi komicky vyznieva na jednej strane uvádzanie dátumov dvoch mesiacov prvého a druhého meškania, ktoré vyvoláva dojem, akoby meškanie bola udalosť, ktorá si zasluhuje, či vyžaduje natoľko presné zaznamenávanie. Vo svete, kde Sakmár žije, meškanie takou udalosťou je, hoci vážnosť, ktorá sa pridáva meškaniu, je rozprávačom hyperbolizovaná. Rozprávač hovorí o „bezočivej recidíve“, „priestupku“, čo pôsobí, akoby sa bol Sakmár dopustil nejakého kriminálneho činu. Táto výpoveď vyznieva aj ako možná replika riaditeľa Komorovského, ktorý by mohol svoju výčitku a vymenovávanie presných údajov meškania Sakmárovi adresovať, keby ho prichytil. Komický efekt rozprávač dosahuje tým, že zveličuje význam nedôležitej veci. Protiklad rozprávačovho štýlu a obsahu výpovede pôsobí na jednej strane ako zdroj komiky, ktorá je v Rakúsových prózach „založená na napätí vznikajúcom z vysokého, sofistikovaného rozprávania o nízkom“ (Darovec, 2010, s. 37). Na druhej strane je rozprávačov štýl zdrojom tenzie, „môžeme hovoriť o expresívnosti, ak si uvedomíme, že medzi tým, o čom sa píše (spoločenský marazmus), a tým, ako sa o tom píše (kultivovaná veta), je napätie na prasknutie“ (Šikula, 1994, s. 74).

Počas náhlenia sa na hodinu a snahe vyhnúť sa riaditeľovi Komorovskému sa Sakmár dostane do slepej uličky medzi múrom školského areálu a plotom kovoprevádzky, z ktorej sa ozýva železný buchot. Hluk šíriaci sa z kovoprevádzky možno vnímať ako metaforu nátlaku prostredia na jednotlivca: „Hrozivosť celej situácie podčiarkuje Sakmárovo vnú-

torné rozpoloženie uprednostňujúce ťažkú dobu úderov pred ľahkou dobou ticha. Agresívny chod „stroja“ vníma ohlušovaný človek s podvedomím normy a z nej vyplývajúceho pocitu bezpečia, teda prirodzenejšie než neškodné, oslobodzujúce ticho.“ (Činčurová, 2006, s. 46) Sakmár najprv uvažuje, že sa vráti, no potom sa rozhodne preliezť múr. Keď na neho vylezie, postaví sa a chvíľu tam stojí s „*cudzím, hrozivým pocitom monumentality a viditeľnosti, ale zoskočiť z tejto polohy sa obával. Nebolo preňho celkom jednoduché manévrovať ťažkým a nešikovným telom na neistej, limitovanej ploche múru, napokon sa mu však podarilo sadnúť. Hodil na zem tašku a zoskočil. Po odraze neudržal rovnováhu, spadol do trávy a októbrového lístia*“ (Rakús, 2014, s. 83). Juraj Briškár vidí v spojení meškania a ocitnutí sa na múre metaforické stvárnenie Sakmárovej situácie a aj symbolizáciu jeho (nechceného) outsiderstva. Briškár zdôrazňuje, že Sakmár sa snaží nepútať na seba pozornosť a nebyť v konflikte s prostredím, no nedarí sa mu to: „Manévrovací priestor hlavnej postavy sa hneď na začiatku prózy dramaticky zužuje a vyhrocuje. Úsilie vradiť sa do spoločného nepozorovane a bez následkov ju ženie doslova do slepej uličky, rovno na limitovanú, pritom vyvýšenú, dobre viditeľnú plochu múru, kde sa Dušan Sakmár fyzicky ocitá presne v tej pozícii, ktorej sa chcel vyhnúť. (...) ako nejaký romantický hrdina najprv vystúpi nad ostatných, a vzápätí na to padá „do trávy a októbrového lístia““ (Briškár, 2005, s. 121 – 122). Sakmár sa snaží vyhýbať konfliktom, nevyčnievať z radu, teda dodržiavať pravidlá školy, avšak práve táto snaha ho privedie na spomínanú vyvýšenú plochu múru.¹ Nešikovný zoskok a pád je predzvesťou skutočného pádu v závere prózy, keď na Sakmára napíšu udanie práve v súvislosti s touto udalosťou (písomné oznámenie zahŕňa jeho meškanie, preliezanie múru, deformáciu výkladu literatúry).

Jednou z výrazných Sakmárových psychických vlastností je roztržitosť, ktorá je motivovaná jeho psychickým založením: býva zamyslený a ponorený vo svojom vnútornom svete, zaoberá sa najmä umeleckými, literárnymi otázkami. Roztržitosť je v texte permanentne stavaná do protikladu s vlastnosťou, ktorá synekdochicky zastupuje charakter verejného priestoru, v ktorom sa mužský hrdina pohybuje. Žiada sa od neho presnosť, pretože tá „*bola na večernej škole pre pracujúcich najvýraznejším ukazovateľom poriadku*“ (Rakús, 2014, s. 79). So Sakmárovou roztržitosťou sa v texte spája motív veľkej čiernej tašky, ktorá predstavuje jeho malý priestor súkromia. Rozmernosť a neusporiadanosť tašky je obrazom jej roztržitého majiteľa: „*V Sakmárovej taške, rozmermi vhodnej skôr na cestovanie ako na bežné používanie, zaberali najväčší priestor veci, ktoré bezprostredne nepotreboval na vyučovanie. Mal v nej rozčítané knihy, rôzne zošity, notesy a časopisy, vydávajúce svedectvo o tom, čo všetko pokladal za dôležité, čím všetkým sa chcel cez voľné hodiny, prestávky alebo porady zaoberať*“ (Rakús, 2014, s. 118).

¹ Do podobnej situácie sa prvý deň v novej práci v divadle ocitne aj protagonista *Nenapísaného románu* Adam Zachariáš, ktorý si v snahe nájsť si miesto v hl'adisku, kde by ho nebolo príliš vidieť, nedopatrením sadne práve na veľmi viditeľné miesto. Vyvolá to v ňom pocit napätia. Rovnako tu nachádzame anticipáciu sledu negatívnych udalostí, ktoré Zachariáša čakajú: „*Prirýchlo sa vybral k druhému vchodu na prízemí. Dal sa zlákať tým, že bordové čalúnené dvere boli pootvorené a on bude môcť preklznúť k najbližšiemu sedadlu tak, aby pri svojom prvom pracovnom kontakte s prípravou divadelného predstavenia nevzbudil nadmernú pozornosť. Teraz mu pootvorené dvere prekážajú, ale zatvoriť sa ich nedováži. Mohol si sadnúť väčšmi doprava, dozadu alebo bližšie k portálu. To všetko leží v jemnom šere a pôsobí nevťieravo. Toto miesto, pomyslel si definitívne zaskočený svetlom, je omyl!*“ (Rakús, 2005, s. 30)

Sakmár so svojou taškou je v protiklade voči usporiadanému a organizovanému priestoru školy, ale napríklad aj inej inštitúcie – štátnej vedeckej knižnici, ktorá symbolizuje systematický (abecedne zoradené knihy, kartotečné lístky), distingvovaný priestor tichého čítania a písania. Sakmár v jednej anekdotickej epizóde v zamyslení vloží svoje puzdro na písacie potreby do cudzej tašky. Keď sa ho potom snaží získať naspäť od jej majiteľa, dostane sa do nepríjemného sporu, ktorého je svedkom celá knižnica.

Sakmárova čierna taška sa vyskytne aj pri strete s riaditeľom Komorovským: stratila sa triedna kniha 3. c, riaditeľ podľahol panike a vysypal obsah tašky na stôl: *„Ležali tam odrazu knihy, učebnice, zošity, notesy, ale i veci, ktoré nepôsobili veľmi reprezentatívne: leu-koplast a vata z čias, keď ho ešte tlačili nové topánky, nožnice, vyschnuté fixky, hygienické vreckovky, hrdzavejúce a sčerneté kancelárske sponky, pokrčené papieriky a vpravo medzi omrvinkami a inou špinou aj staré, už použité cestovné lístky z električky. Všeličo tam bolo, iba triedna kniha chýbala.“* (Rakús, 2014, s. 126)

Poníženie sa v tejto sujetovej udalosti realizuje v narušení Sakmárovho súkromia, ktorý pre neho taška predstavuje, a v tom, že riaditeľ spojil Sakmára s krádežou triednej knihy. Nielen že u neho vzniklo podozrenie z krádeže, ale tým, že ho riaditeľ chytí a potom mu vysype tašku, obvinenie potvrdzuje. Riaditeľ Komorovský stelesňuje niektoré vlastnosti časopriestoru – režimu, hostilného voči protagonistovi.

Okrem Komorovského môžeme spomenúť Sakmárových kolegov, napríklad Emíliu Fluxovú, štyridsaťšesťročnú učiteľku slovenčiny, ktorej fotografia figuruje je na Tabuli cti (rekvizite socialistického obdobia, socialistickej reálie) a praktikuje tzv. percentuálnu a farebnú metódu vyučovania: *„Emília F. uplatňuje percentuálny spôsob vyučovania, ktorý spočíva v stopercentnom plnení tematického plánu a v sedemdesiatpäťpercentnom vedomostnom zásahu. Percentuálny spôsob je podľa jej vyjadrenia v súlade s intenciami celej spoločnosti a má veľký význam najmä v podmienkach večernej školy, na ktorej študuje pracujúci človek. Ak si pracujúci človek osvojí sedemdesiatpäť percent látky už v škole, doma mu stačí na jej stopercentné zvládnutie už len dvadsaťpäťpercentná príprava“* (Rakús, 2014, s. 87). Tzv. farebná metóda spočíva v písaní idey literárneho diela na tabuľu žltou kriedou. Rakúsov rozprávač tu opäť využíva paradox medzi tým, akým spôsobom a o čom sa hovorí. Štýl a opisovanie spôsobu vyučovania Fluxovej je stylisticky a syntakticky nákladný, do popredia vystupujú čísla, percentá, plnenie plánu, *vedomostný zásah*. Zložitost' umeleckého diela zhrnutá do štvorfarebného rozpísania na tabuľu je príkladom absurdného splošťovania zložitého. Fluxová je v novele synekdochou normalizačného obdobia a jeho zjednodušujúceho prístupu ku komplikovaným a citlivým veciam.

Oproti tomu môžeme postaviť Sakmárovo vyučovanie, chaotické a asociatívne, no zároveň prenikavé. V súvislosti s Jonášom Záborským spomína pomocníka slúžneho, pána s veľkým nosom a v jednej triede rozvíja úvahu o vzťahu nosu a postavy, o mužských nosoch a ženských očiach. V druhej triede na ďalšej hodine sa výkladu o motíve nosu vyhne, pretože jedna z jeho študentiek má výrazný nos s Sakmár sa obáva, aby ju neurazil. Keď potom sám pred sebou porovnáva výklady učiva v oboch triedach, vychádza mu, že povedal o Záborskom viac tam, kde viac hovoril o motíve nosa a očí: *„V pánovi s veľkým nosom sa skrýva celá podstata Záborského nátlakovej metódy, toho, s čím sa uňho nemohol zmieriť.“*

(...) *Mal dojem, že neprítomnosť motívu nosa nepriaznivo ovplyvnila celý výklad Záborského diela, že v 2.b, v ktorej venoval tomuto autorovi oveľa menej času, povedal o ňom viac ako v 2. c, kde len reprodukoval známe veci bez hlbšieho zhodnocovania umeleckého výsledku i toho, čo sa odohráva medzi autorom a výsledkom*“ (Rakús, 2014, s. 89). Diametrálna odlišnosť Sakmárovho jemného, na detailoch založeného prístupu a Fluxovej farebno-percentuálnej metóde predstavuje rozpor, ktorý spisovateľ vysvetľuje v rozhovore: „V novele *Temporálne poznámky* ide (...) o pokus prozaicky explikovať tú stránku mocenského systému, ktorá sa zakladá na imperatívnom zjednodušovaní zložitého a komplikovaní jednoduchého.“ (Rakús, 1996, s. 8) Dušan Sakmár sa študentom snaží priblížiť literatúru ako umeleckú hodnotu, nielen ako zhrnutie všeobecných faktov, avšak aj na to v konečnom dôsledku dopláca, pretože nezapadá do ustanovených štruktúr.

Analogický konflikt môžeme nájsť aj v novele *Fáza uvoľnenia*. Protagonista je učiteľ a je podobne frustrovaný z inštitucionálneho tlaku na normu a spôsob vyučovania. V tejto novele je rozpor medzi postavou a verejným priestorom formulovaný explicitnejšie, než je tomu v *Temporálnych poznámkach*: „*Jasne som cítil, že na večernej škole, ktorá bola veľmi nevýhodná a problematická nielen patologickou a zároveň beznádejnou situáciou v oblasti jazyka, ale aj direktívnym systémom mechanického, vonkajškového prístupu k literatúre, sa dá i pri najlepšej vôli len málo dosiahnuť. Pričinili sa o to aj nátlakové, od umeleckej podstaty literatúry vzdialené, vonkajšími faktami nabité učebné osnovy, ktorých dodržiavanie, premietnuté cez tematické plány do zápisov v triednych knihách, sa stalo hlavným meradlom toho, či je alebo nie je všetko v poriadku*“ (Rakús, 2014, s. 267).

Rakúsov hrdina je nielen učiteľ, ale má veľmi rozvinutý zmysel pre literatúru a umenie, čo je zároveň aj svedectvom o jeho nesamozrejmom prístupe k životu a prostrediu, v ktorom žije. Jeho vnútorný svet je bohatý, intelekt je až hypertrofovaný a vo vzťahu k priestoru, jeho normám a zákonitostiam, prináša postave problémy. V rámci textu je toto napätie medzi postavou a priestorom východiskom pre množstvo významových vrstiev, „*zrážka Rakúsovho hrdinu s prostredím je zrážkou grotesknou*“ (Šikula, 1994, s. 74), humornou aj absurdnou, a tým získava aj existenciálny nádych. Viliam Filakovič v mladosti učil na učňovskej škole a zážitky z nej môžeme tiež zaradiť do tejto kategórie konfliktu postavy s prostredím, ktorý reprezentuje priestor školy. Na učňovskej škole, kde Filakovič vyučoval slovenčinu, bol tiež veľký dôraz na poriadok a disciplínu, vo vynucovaní poriadku figuruje fyzické násilie na žiakoch: „*Odchádzajúc s učňovskej školy, som si bol však istý, že v nijakom budúcom zamestnaní ma už nikto nebude priamo či nepriamo vyzývať, aby som pri zabezpečovaní disciplíny udrel ľudskú bytosť*“ (Rakús, 2014, s. 262). Škola je Rakúsových textoch znakový pendant, inštitúcia patriaca do verejného priestoru, ktorá „*synekdochicky zastupuje charakteristické črty systému, modelom spoločnosti či spoločnosti v malom*“ (Barborík, 2006. s. 154). Charakteristickým znakom tohto priestoru je prístup k jednotlivcovi, ktorý je do veľkej miery odosobnený a zmechanizovaný.

3 Súkromný priestor

Úzkosť prežívajú Rakúsovi hrdinovia aj v súkromí, ktoré by malo predstavovať protipól verejného priestoru (reprezentovaného vzdelávacími inštitúciami, zamestnaním). Protagonisti sa v prózach pohybujú medzi súkromným a verejným priestorom, zatiaľ čo vedľajšie postavy sú pomerne statické, spájajúce sa s konkrétnym miestom v tematizovanom svete.

Jednými z najdôležitejších vedľajších postáv v Rakúsových textoch sú manželky hlavných postáv. U Rakúsa však nenájdeme prózu, v ktorej by bol súkromný priestor pre mužský subjekt miestom šťastia, či útechy. Partnerské spolunažívanie stvárňuje Rakús ako striedanie konfliktov a mlčania.

V *Temporálnych poznámkach* chodia Dušan Sakmár aj jeho žena Štefka po tých istých uliciach Košíc, ale každý v inom čase a sám. Ich manželstvo je odcudzené, v texte je ich naznačené niekoľkými spormi, ktoré vznikli pre Sakmárovo pitie. Momentom, v ktorom napätie medzi manželmi vyvrcholí v Štefkinom zmiznutí, je keď Sakmár prepije peniaze na svokrov pohreb.

Prvý spor sa spomína v súvislosti so Sakmárovým prvým školským dňom, kedy sa zoznámia s kolegom Zaťkom, energickým a mierne paranoidným učiteľom. Strávia spolu celý večer v krčme, kde jeden opitý muž Sakmára poškriabe po tvári. Sakmár sa vracia domov až nadránom. Manželka ho čaká, pohádajú sa, potom vezme svoju perinu, vankúš a odíde spať do obývačky. Štefka sa postupne Sakmárovi vzdďaľuje, odcudzovanie sa je naznačované jej vytrácaním sa zo spoločného priestoru. Prvým vzdialením sa od Sakmára je Štefkin odchod po hádke zo spálne (intímneho priestoru manželskej postele) do kuchyne. Tento odchod je anticipáciou jej skutočného odchodu od manžela, ku ktorému dôjde po tom, ako sa Sakmár vráti domov opitý a bez peňazí. Počas svojho návratu cez mesto cíti predzvesť niečoho zlého, nevníma ani nočnú krajinu, ktorá mu väčšinou prináša pocit povznesenia. Štefka ho doma čaká a na Sakmárovo podrobné rozprávanie a vysvetľovanie toho, čo sa mu prihodilo, sľuby, že prestane piť, reaguje mlčaním. Na druhý deň nájde Sakmár na nočnom stolíku odkaz od Štefky, v ktorom mu oznamuje, že odchádza. Sakmár si najprv myslí a pevne sa o tom presviedča, že odišla bez neho do Ružomberka, ale vráti sa. Keď sa však nevracia domov, Sakmár si uvedomuje, že opustila Košice, ich spoločný priestor, nadobro a on ostáva sám.

Problémy v manželstve tvoria hlavnú líniu príbehu aj v poviedke *Telegram*. Hlavná postava, stredoškolský učiteľ Jozef Budák, a jeho žena Marta, sú si podobne odcudzení, ako Sakmár so Štefkou a aj v *Telegrame* môžeme nájsť paralelu medzi duševnou aj fyzickou, priestorovou odcudzenosťou. Budák odchádza na vojenské cvičenie a pri lúčení sa s Martou poháda, pretože tá ho neoprávnene obviní, že sa teší na odchod a možné milostné hýrenie. Budák zareaguje taktiež prehnane a s obvinením naoko súhlasí. Martine posledné slová sú, že sa zabije. Táto sujetová udalosť je jedinou v rámci poviedky, kde sa manželia rozprávajú. Lúčenie nám približuje personálny rozprávač, ktorý odkrýva Budákove myšlienky počas cesty vlakom. Budák totiž počas vojenského výcviku o nejakú dobu dostane

záhadný telegram, stroho oznamujúci, že má prísť domov. Podpísaný je Budákovým svorkom. Budák pricestuje na východ z Bratislavy a dozvie sa, že zomrel starý otec Marty. Odlahne mu, pretože sa obával vyplnenia Martinej hrozby. Odlahčenie je však dočasné, nedochádza k zmiereniu manželov, pretože nedochádza ani k ich rozhovoru. Budák Martu uvidí a vylaká ho jej podoba: „Prv než našiel svokra, stretol sa s Martou, a to ho zaskočilo, priam vylakalo. Jej bledosť – už si obliekla čierne šaty a ešte sa nenamalovala – náhle schudnutie, nápadne a rušivo vyčnievajúce líčne kosti, ale najmä akýsi čudný výraz tváre, to všetko v ňom vyvolávalo dojem, že Marta má čosi z tej posmrtnej podoby, ktorej predstava ho umárala v bezsenných, úzkostných hodinách nočného cestovania“ (Rakús, 2014, s. 217). Pri tomto stretnutí Marta mlčí a odchádza v polovici Budákovej vety.

Druhýkrát sa manželia uvidia v Matajovciach v dome starého otca, kam sa s mŕtvym prichádzajú rozlúčiť príbuzní a známi, pričom ostávajú v noci pri mŕtvom bdieť, aby dodržali starú tradíciu. Marta mužskej časti spoločnosti prináša obložené chlebičky, no s Budákom spolu nezačnú komunikovať.

Tretíkrát sa Marta pri Budákovi objaví, keď opitý túli k Monike, vnučke nebohého. Chvíľu sa na nich pozerá, a potom vbehnú do domu. Viac sa Marta v texte neukazuje. Odcudzenie manželov teda ide paralelne s odcudzením proxemickým a komunikačným, ktoré predstavuje eskaláciu nezhôd medzi nimi. Súkromný život mužského protagonistu reprezentuje neschopnosť mužského subjektu komunikovať, v *Telegrame* sa premieňa na „totálne neporozumenie medzi mladými manželmi, fatálne nepoznanie najbližšieho človeka“ (Darovec, 2010, s. 38).

Vladimír Barborík charakterizuje *Temporálne poznámky* ako „podrobný a zdĺhavý príbeh niekoľkých dní života pomalého, málo pohotového učiteľa slovenčiny na strednej škole, ktorý svoj handicap i manželské problémy vytesňuje príležitostnými alkoholickými avantúrami (a tých príležitostí je slovensky dosť), čoho dôsledkom sú ďalšie problémy... banálny kruh banálnych problémov, ktoré nijako výrazne nepresahujú skúsenostný horizont väčšiny z nás“ (Barborík, 2006, s. 20). Barborík identifikoval zdroje konfliktov hrdinu (handicap osobnosti a manželstvo) a poukazuje na to, že svoje problémy hlavná postava vytesňuje. Riešením konfliktu je v Rakúsových prózach útek, avšak nejde o skutočné opustenie priestoru, v ktorom sú zdroje protagonistových problémov. Rakúsovský hrdina väčšinou uteká do svojho vnútorného sveta, najmä do sféry umenia, literatúry, ktoré pre neho predstavujú priestor slobody, alebo do krčiem a barov, kde riešenie hľadá v alkohole.

Vo svojej štúdii *Druhé mesto*, venovanej obrazu Košíc v literatúre, Radoslav Passia píše: „Na prirodzené urbanistické usporiadanie Košíc úzko nadväzuje ďalší dôležitý motív, ktorý sa pri čítaní košických textov opakovane vynára. Je to flanérstvo² – ‚bezúčelné‘, nepragmatické prechádzky po mesta, spomienkové, ako u S. Máraia v *Košickej pochôdzke*

² O fenoméne flanérstva píše Walter Benjamin v súvislosti s Parížom a Baudelairom: „U Baudelaira sa stáva Paríž po prvý raz predmetom lyrickej poézie. Táto poézia nie je poéziou domova, skôr tu ide o alegorikov pohľad, ktorý zasahuje mesto, pohľad odcudzeného. Je to flaneurov pohľad, ktorého životná forma sa ešte so zmierlivým leskom pohráva s nadchádzajúcou bezútešnou životnou formou veľkomestského človeka. Flaneur stojí na prahu veľkomesta ako aj meštianskej triedy. Ani jednému ani druhému

alebo D. Šimka v *Košickej čítanke*, alebo budujúce identitu obyvateľa (S. Rakús ako esejista, ale aj Rakúsov Dušan Sakmár v *Temporálnych poznámkach*)“ (Passia, 2010, s. 263). Sakmárove prechádzky sú významnou časťou literárnej štruktúry prózy. Jeho úvahy, keď sa prechádza po Leninovej ulici, sleduje ľudské tváre a rozmýšľa nad motívmi dvojníctva a jedinečnosti, ako hovorí rozprávač, „intímne“ osvetlený stred mesta, „neónové prítmие“ Leninovej ulice, svet ďalekej oblohy – to je svet, kam uniká Sakmár pred skutočným denným svetlom, školou, „normálnym“ svetom. Názvy košických ulíc, ktoré sa v novele spomínajú, symbolizujú obdobie socialistického režimu na Slovensku, dobu normalizácie: Stavbárska ulica, Brigádnická ulica, ktoré sa nachádzajú blízko areálu večernej školy; Hutnícka ulica, kam počas oslavy v zborovni preniká spev riaditeľa Komorovského, Leninova ulica ako časť povinnej výbavy socialistickej mestskej topografie, Krupskej ulica, Námesť maratónu mieru, Park generála Petrova. Miesta s názvami, ktoré odkazujú k obdobiu normalizácie, sa väčšinou spájajú s praktickými záležitosťami Sakmárových presunov v meste. Stanislav Rakús v jednom rozhovore hovorí o priestore svojej novely *Temporálne poznámky*: „Priestor je látkovou fakticitou a zároveň nekomentovaným výrazom totalitnej sémantiky, pomenúvacej po sebe každý meter štvorcový životného priestoru a nevšimavej k inakosti len v pásmach smrti a cintorínov“ (Rakús, 1996, s. 12).

Sakmár odlišne vníma denné a nočné Košice, kým cez deň je v meste viditeľný a citeľný zhon, normovanosť priestoru, v noci a samote cíti Sakmár väčší pokoj a úľavu, premýšľa nad intelektuálnymi problémami, ktoré ho zaujímajú. Má rád prázdne ulice, večerná atmosféra mesta je stíchnutá a mierna. Je to do istej miery paradox, nočné mesto býva priestorom, s ktorým sa asociuje skôr hrozba, než pokoj. Nočné mesto však predstavuje aj lákadlo, pretože stelesňuje „život mesta“, mestá ožívajú v noci. Tak je to aj v Sakmárovom prípade. Postupom času zisťuje, že nočné mesto nie je hostilný priestor, hoci mal z neho najprv sám obavy, lákajú ho nočné prechádzky. Aj jeho obľúbené noviny majú príznačný názov *Večer*, ktorý symbolizuje Sakmárov pozitívny vzťah k noci. Nočné mesto kontrastuje s denným mestom, ktoré je pre Sakmára zdrojom napätia a nervozity. Večer je pre Sakmára vlastne ráno, až vtedy sa skutočne začínajú jeho dni. V noci je aj vnímavý k prírodným charakteristikám Košíc, ktoré sú cez deň zahltené každodenným prúdom povinností, ľudí, hluku a náhlenia sa. Práve „v okamihu, keď vietor odvieva sneh“, sa zrazu, epifanicky zmení v esej topograficky, naratívne mapované mesto panoramatického výhľadu či vtáčej perspektívy na atmosféru prostredia, jeho vnímanie a reflektovanie, na mentálny stav, lyrickú výpoveď a poéziu“ (Zajac, 2010, s. 262).

Sakmár vníma mesto subjektívne, „mal v ňom štvrte s pomalým plynutím času, dom nedelného obeda, bielu ulicu a mnohé iné domy, ulice a štvrte“ (Rakús, 2014, s. 146). Prechádzky mestským priestorom sú pre neho jednou z mála radostí, ktoré mu poskytujú povznesenie a úľavu.³ Pri týchto uvoľňujúcich prechádzkach väčšinou opúšťa ulice s názvami odkazu-

ešte nepodľahol. Ani jedno ani druhé nie je preňho domovom. Azyl si hľadá v dave. Rané príspevky k fyzionomike davu sa nájdu u Engelsa a Poea. Dav je závojom, spoza ktorého máva flaneurovi známe mesto ako fantazmagória“ (Benjamin, 1999, s. 188).

³ Stanislav Rakús v rozhovore: „Hlavná postava Dušan Sakmár ako médium personálneho rozprávania má, pravda, nie na výrazovej, ale pocitovej temporálnej úrovni, lyricky prítomnostný, prírodný vzťah

júcimi k normalizácii a ako vidno v citáte, vymýšľa si svoje súkromné názvy. Česká literárna vedkyňa Daniela Hodrová píše o prechádzkach v meste: „Vedle chůze každodenní, sledující praktický cíl, existuje chůze, která naopak od tohoto cíle osvobozuje, která znamená opustit každodenní trasu a okruh svého bydliště, vystoupit z každodenního času, jít a zakoušet město v jiném rytmu, nalézat se stále jinde, a stát se tedy jiným chodcem, *jinou* bytostí“ (Hodrová, 2006, s. 179). Zmienky o tom, ako sa Sakmár postupne zoznamoval s Košicami, ako číta a pre seba si pomenúva jednotlivé časti mesta, súvisia s tým, že Košice nie sú jeho rodným mestom.

Mesto môže byť v literárnom texte „nástrojom a zároveň priestorom sebapoznávania. Z hľadiska evidencie motívov tu ide o rodinné vzťahy, ‚iniciačné‘ prechádzky, o premenu vonkajšieho ‚textu mesta‘ ako meradla subjektívneho času rozprávača“ (Passia, 2010, s. 262). Tieto charakteristiky sa vzťahujú na Sakmára, jeho nočné prechádzky sú zdrojom premeny objektívneho priestoru na subjektívny priestor. Spoločenské prostredie, ktoré sme identifikovali ako zdroj konfliktov, je tým, od čoho Rakúsov hrdina uteká do svojho vnútorného sveta, k umeniu, do priestoru „*s oslobodzujúcou schopnosťou literatúry narúšať ustálený chod sveta*“ (Rakús, 2014, s. 79).

4 Záver

Rozvinutý vnútorný svet Rakúsovho protagonistu vo vzťahu k priestoru, jeho normám a zákonitostiam, prináša postave problémy. Rakúsov hrdina je frustrovaný z inštitucionálneho tlaku symbolizovaného, okrem iného, mechanickým a zjednodušujúcim spôsobom vyučovania literatúry, s ktorým Dušan Sakmár zápasí. So svojím okolím sa dostáva do rozporu, aj keď sa im snaží konfliktom vyhýbať a byť nenápadným. Napätie a úzkosť prežíva Rakúsov hrdina aj v súkromí, ktoré by malo predstavovať protipól verejného priestoru (reprezentovaného vzdelávacími inštitúciami, zamestnaním). Partnerské spolunažívanie je v Rakúskej tvorbe stvárňované ako napäté striedanie konfliktov a mlčania. Pred napätím, úzkosťou, ktoré Rakúsov subjekt prežíva v oboch priestoroch, verejnom aj súkromnom, sa utieka k subjektívnemu prežívaniu života, literatúre, umeniu a nočným prechádzkam, ktoré ho oslobodzujú.

Literatúra

1. Barborík, Vladimír. Poznámky na margu doby. In *Temporálne poznámky*. Levice : Koloman Kertész Bagala, 2006. s. 149 – 158. ISBN 80-89129-75-7.
2. Benjamin, Walter. Paríž, hlavné mesto XIX. storočia. In *Iluminácie*. Bratislava : Kalligram, 1999. s. 180 – 193. ISBN 80-7149-248-5.
3. Briškár, Juraj. *Elementárne situácie v literatúre*. Levoča : Modrý Peter, 2005. 136 s. ISBN 80-85515-57-1.

k mestu, ktorý sa odvíja z prúdenia vetra, sezónnych premien krajiny, farieb, zvukov a ticha (...) Prítomnostný, ba až atemporálny lyrizmus prírodného charakteru má nekonfliktnú povahu, na rozdiel od krutých historických peripetií a ťažôb, prebývajúcich v pamäti mesta, je činiteľom, v ktorom možno nájsť zalúbenie i útechu a nimi sa brániť aj proti simultánnej dobovej zvrátenosti“ (Rakús, 1996, s. 13).

4. Činčurová, Xénia. K podobám človečenstva Stanislava Rakúsa. In *Romboid*. 2006, roč. 41, č. 7, s. 44 – 47. ISSN 0231-6714.
5. Darovec, Peter. Má excentrik centrum? (O poviedke Telegram). In Součková, Marta et al. *Medzi umením a vedou*. Prešov : Filozofická fakulta Prešovskej univerzity v Prešove, 2010. s. 35 – 42. ISBN 978-80-555-0151-2.
6. Hodrová, Daniela. Chůze a město. In *Citlivé město (eseje z mytopoetiky)*. Praha : Akropolis, 2006. s. 179 – 189. ISBN 80-86903-30-3.
7. Hučková, Dana. Stanislav Rakús: Telegram. In Součková, Marta et al. *Medzi umením a vedou*. Prešov : Filozofická fakulta Prešovskej univerzity v Prešove, 2010. s. 43 – 46. ISBN 978-80-555-0151-2.
8. Passia, Radoslav. Druhé mesto (Priestor Košíc v súčasnej slovenskej literatúre). In *Slovenská literatúra*. 2010, roč. 57, č. 3, s. 259 – 269. ISSN 0037-6973.
9. Rakús, Stanislav – BARBORÍK, Vladimír, Darovec, Peter. Odpovedá Stanislav Rakús. In *RAK*. 1996, roč. 1, č. 1, s. 5 – 14. ISSN 1335-1702.
10. Rakús, Stanislav. *Nenapísaný román*. Levice : Koloman Kertész Bagala, 2005. 166 s. ISBN 80-89129-50-1.
11. Rakús, Stanislav. *Telegram*. Bratislava : Koloman Kertész Bagala, 2009. 117 s. ISBN 978-80-8108-016-6.
12. Rakús, Stanislav. *Temporálne poznámky a iné prózy*. Bratislava : Kalligram, Ústav slovenskej literatúry SAV, 2014. 452 s. ISBN 978-80-8101-843-5.
13. Šikula, Bystrík. Modifikácie ľudskosti. In *Romboid*. 1994, roč. 29, č. 1, s. 74. ISSN 0231-6714.
14. Vilikovský, Pavel. 4 poznámky k Temporálnym poznámkam. In *Romboid*. 1994, roč. 29, č. 6, s. 43 – 45. ISSN 0231-6714.
15. Zajac, Peter. Rozprávania Stanislava Rakúsa. In Součková, Marta et al. *Medzi umením a vedou*. Prešov : Filozofická fakulta Prešovskej univerzity v Prešove, 2010. s. 255 – 263. ISBN 978-80-555-0151-2.

Kontakt

Mgr. Tamara Janecová, PhD.

Katedra slovenského jazyka a literatúry
Pedagogická fakulta Trnavskej univerzity v Trnave
Priemyselná 4, P. O. BOX 9, 918 43 Trnava
tamara.janecova@truni.sk

Semiotické základy teórie významu podľa Ch. S. Peirca a Ch. W. Morrisa

Semiotic Foundations of the Theory of Meaning by CH. S. Peirce and CH. W. Morris

Marek Mikušiak

Katedra slovenského jazyka a literatúry, Pedagogická fakulta, Trnavská univerzita v Trnave

Abstract: The basic notions of semiotics have been often mistakenly defined in linguistics. The aim of the paper is to clarify some crucial concepts such as an interpretant, unlimited semiosis, and other related terms. The first part of the paper deals with Peirce's semiotic model. The second part focuses on the behaviouristic model designed by Ch. W. Morris. The models are presented as semiotic foundations of the theory of meaning, especially with regard to the signs expressing general concepts. Finally, the behaviouristic theory of signs is criticized for establishing unnecessary conceptual restrictions on the theory of meaning.

Keywords: Semiotics, Charles S. Peirce, Charles W. Morris, Unlimited Semiosis, Sign, Interpretant.

1 Úvod

Semiotika ako náuka o znakoch poskytuje lingvistike pojmové inštrumentárium, ktoré možno využiť pri analýze syntaktických, sémantických či pragmatických aspektov textu. V rámci všeobecnej lingvistiky sa preto teória jazyka zvyčajne zakladá práve na semiotických východiskách. V predkladanom článku tieto východiská stručne objasním s cieľom odstrániť dezinterpretácie, príp. nejasnosti, ktoré sa v lingvistických výkladoch často objavujú. J. Černý (1996, s. 419) napríklad vykladá Peircov pojem interpretant ako synonymum pojmu interpret, čo je vážna terminologická chyba. Problematický je aj výklad J. Dolníka, ktorý pojem interpretant vykladá nasledovne: „Interpretant je efekt, ktorý znak vyvoláva vo vedomí interpreta. Znak vytvára vo vedomí ekvivalentný alebo aj rozvinutejší znak, čiže interpretant, ktorý Peirce príležitostne nazýva aj význam“ (Dolník, 2013, s. 25). Problém takéhoto výkladu spočíva v konceptuálnej nivelizácii rozdielu medzi základnými zložkami Peircovej semiotickej triády. Rovnica „znak = interpretant“, ktorú uplatňuje Dolník, u Peirca neplatí absolútne, ale iba v kontexte tzv. neohraničenej semiózy. Súčasťou Peircovej semiotiky nie je ani rovnica interpretant = dispozícia, ako to vo svojej učebnici

naznačuje F. Čermák (2001, s. 24). Pojem dispozícií uplatnený v rámci výkladu významu znaku totiž nachádzame až v behavioristickej koncepcii Ch. Morrisa, ktorá je predmetom záujmu v druhej časti tohto článku. Ako ukážem v závere príspevku, behavioristicky chápané dispozície predstavujú koncepčný problém Morrisovej semiotickej paradigmy.

2 Ch. S. Peirce

Pozrime sa teraz bližšie na paradigmatické tézy teórie znaku, ktoré sformuloval americký pragmatista a zakladateľ modernej semiotiky Charles Sanders Peirce. Kým vplyvný švajčiarsky lingvista Ferdinand de Saussure vysvetľoval jazykový znak ako arbitrárne spojenie akustického obrazu a pojmu, t. j. označujúceho a označovaného (1996, s. 95 – 97), Peirce predložil alternatívnu koncepciu, kde jednak neuvažuje výlučne o jazykových znakoch a kde znak funguje zásadne odlišným spôsobom ako prvý člen neredukovateľnej triády:

„Znak, prípadne Representamen, je nejaké Prvé, ktoré stojí v takom triadickom vzťahu k nejakému Druhému ako svojmu Objektu, že má schopnosť určiť nejaké Tretie, nazývané jeho Interpretant, predpokladajúc ten istý triadický vzťah k danému Objektu, v akom sa k Objektu vzťahuje znak sám. Tento triadický vzťah je pôvodný, to znamená, že jeho tri členy sú spojené takým spôsobom, ktorý nie je možné vyjadriť žiadnou sústavou dyadických vzťahov.“ (CP, §2.274)

Na objasnenie uvedenej definície treba dodať, že objekt znaku podľa Peirca poznáme odinakial' než zo znaku samotného (postštrukturalistická téza „všetko je text“ teda podľa Peirca neplatí) a interpretant je znakom vyvolaný mentálny efekt (CP, §1.564). Semiotické aspekty Peirce vysvetľoval pomocou rozličných konceptuálnych triád (napr. Prvé – Druhé – Tretie; dedukcia – indukcia – abdukcia; znak – interpretant – objekt; ...), v lingvistike sa však napokon uchytila hlavne jeho základná znaková typológia: ikon – index – symbol. Ikon je znak, ktorý zastupuje objekt na základe podobnosti; napríklad geografická mapa. Index je znak, ktorý s tým, čo zastupuje, fakticky súvisí, odkazuje teda vždy na individuálny objekt; napríklad tieň osoby odkazuje na danú osobu. Napokon symbol je konvenčný znak; napríklad slovo „doska“.

Podľa Peirca môže byť povedzme symbol zároveň aj ikonom, uvedená klasifikácia teda slúži predovšetkým na zachytenie možných funkcií znakov. Aktiváciu znakovkej funkcie nazývame semióza. Porozumieť ľubovoľnému textu ako komplexnému znaku znamená zistiť, ako sa správa v procese semiózy. Z hľadiska teórie interpretácie textu púta pozornosť predovšetkým Peircovo presvedčenie, že semióza je v podstate neohraničená: znaky môžu generovať ďalšie znaky, tie môžu generovať ďalšie znaky atď. až do nekonečna. Ako už možno tušiť, vzhľadom na vysvetlenie procesu semiózy a napokon aj jadra Peircovej teórie znaku sa javí ako kľúčový pojem interpretant.

Doposiaľ bolo povedané, že interpretant je mentálny efekt vyvolaný znakom referujúcim na nejaký objekt. Spresniť toto vymedzenie nie je jednoduché, pretože Peirce interpretant definuje na rozličných miestach rôznymi spôsobmi a v konečnom dôsledku, po zvážení a porovnaní toho, čo Peirce ponúka, sa pojem interpretant javí prinajmenšom dvojznačný – na jednej strane ide o znakom vyvolaný efekt v mysli interpreta (mohli by sme

tu hovoriť o intuitívnom porozumení ako tendencii náležite reagovať na ten-ktorý znak), na strane druhej ide však aj o množinu definičných vlastností (pozri Morris, 1948, s. 126; Eco, 2009, s. 88). Tieto na prvý pohľad rozdielne charakteristiky sú integrálnou súčasťou teórie neohraničenej semiózy. Prvú z nich treba chápať ako temporálnu (má blízko k psychologickému aj behavioristickému poňatiu významu), zatiaľ čo druhú ako formálnu (má blízko k logickosémantickému poňatiu významu) (Deledalle, 2000, s. 43). Snaha zachovať komplexnosť semiotického modelu napokon Peirca viedla o. i. k zavedeniu komplikovanej typológie interpretantov (1. bezprostredný, dynamický, finálny; 2. emocionálny, energetický, logický), pre jednoduchosť výkladu ju však v tomto článku zanedbám a pozornosť upriamim predovšetkým na povahu interpretantu konvenčného znaku (vyššie definovaného ako symbol).

Aj keď som už uviedol Peircovu všeobecnú definíciu znaku, na tomto mieste je potrebné pripomenúť si taktiež jej jednoduchší variant: „Znak, prípadne representamen, je niečo, čo pre niekoho zastupuje niečo iné z nejakého hľadiska alebo v nejakej funkcii“ (CP, §2.228). Fráza „z nejakého hľadiska“ tu nepriamo odkazuje na množinu definičných vlastností. Znak podľa Peirca zastupuje niečo iné vždy vzhľadom na určitú ideu, ktorá reprezentuje „vybrané“ vlastnosti objektu. Uvažujúc o tejto „idei“ používal Peirce spočiatku termín *ground*, neskôr však začal používať predovšetkým termín *interpretant*. Podľa Peirca je interpretant mentálna idea vymedzená v mysli individua (interpreta), ktorá je tým, čo interpret chápe, keď hovorí o určitom objekte z určitého uhla pohľadu. Keďže táto idea sa môže sama stať predmetom nášho myslenia, môžeme ju pokladať za mentálny znak, predpokladajúc inú ideu, nový interpretant, a teda novú triádu produkujúcu novú triádu až do nekonečna. Myšlienka neohraničenej semiózy teda vychádza z chápania interpretantu ako mentálneho znaku. A. Potts túto myšlienku parafrázuje takto:

„Znaky, len čo sú interpretované ako znaky, generujú ďalšie znaky, a neexistuje prirodzená hranica, ktorá by určovala, ako dlho môže tento proces pokračovať“ (Potts, 2003, s. 22).

Podľa Peirca sa v procese semiózy interpretant stáva (becoming) znakom (CP, §2.303), keďže však znakom je iba to, čo nejaký interpret ako znak chápe, interpretant sa môže stať znakom až vtedy, ak je ako znak interpretovaný. Na tento aspekt Potts akoby pozabudol, a práve preto nemôžeme jeho parafrázu pokladať za presnú. Interpretovať ľubovoľný jazykový prejav znamená porozumieť znakom, ktoré generujú nové znaky iba za určitých okolností. Interpretácia interpretácie je vždy možná, ale nie je nevyhnutná; o jazykovom prejave môžeme oprávnene povedať, že mu rozumieme, aj bez druhorádovej interpretácie.

Hoci sa Peirce ako filozofický pragmatista vymedzoval voči psychologickým vysvetleniam semiózy (pozri Dewey, 1949), jeho projekt semiotiky nemožno pokladať za behavioristický, nepokladal totiž za potrebné vyvarovať sa psychologických pojmov (mentálny znak, kognícia a pod.), pokiaľ s nimi narábame korektne. Okrem toho Peircova analýza symbolov spočíva v objasnení znakovkej funkcie ako založenej na pravidle (CP, §2.292), zákone (CP, §2.293) či na prirodzenom alebo konvenčnom zvyku (CP, §2.307), zatiaľ čo behaviorizmus sa v konečnom dôsledku odvoláva len na peircovské prirodzené zvyky (natural

habits). Ako uvidíme v závere tohto príspevku, behavioristické poňatie semiózy naráža na určité konceptuálne problémy, už teraz by však malo byť zrejmé, že kritiku behaviorizmu nemožno priamočiaro vzťahovať na Peircov systém. Z nášho pohľadu teda zostáva kľúčovým problémom tohto systému predovšetkým nejednoznačné poňatie interpretantu, resp. všeobecne laxné narábanie s terminológiou.

3 Ch. W. Morris

Na spomínanú nejednoznačnosť Peircovho termínu interpretant upozornil medzi prvými americký filozof a semiotik Charles W. Morris. Vo vlastnej verzii teórie znaku sa Morris s týmto problémom vyrovnal zavedením nového pojmu *significatum* (pozri nižšie). Morris vlastnú verziu teórie znaku nikdy nepokladal za dôkladné rozvinutie Peircovej filozofie, zároveň však odmietal kritiku J. Deweyho (1949), podľa ktorého v knihe *Sign, Language and Behavior* prevrátil teóriu Peirca naruby. Morris na Deweyho kritické pripomienky reagoval ako na terminologický problém.

V skutočnosti bol však spor Morrisa s Deweym komplikovanejší, pretože premýšľali v odlišných paradigmách. Holistický koncept Deweyho naráža na Morrisove zdôraznenie individua, na zvrchovaného interpreta bez sociálnych väzieb, ktorého Dewey pokladá za ilúziu. Pre Morrisa je však táto „ilúzia“ prinajmenšom užitočnou idealizáciou. Na jej základe možno napríklad jednoznačnejšie objasniť proces semiózy – interpret je totiž podľa Morrisa taký organizmus, ktorý rozpoznáva znak ako znak, pričom efekt vyvolaný určitým znakom už nie je znakom, ale „tendenciou konkrétnej osoby konať určitým spôsobom za istých okolností“ (Morris, 1948, s. 127). Alebo ako píše v *Signs, Language and Behavior*: „Interpretant je dispozícia interpreta reagovať na znak určitým vzorcom správania“ (Morris, 1971b, s. 363). Morrisov interpretant teda nemôže byť znak, aspoň nie bezprostredne. Kým podľa Deweyho interpretácie Peirca sa interpretant skladá zo znakov, Morris konštatuje, že zo znakov sa neskladá interpretant, ale *significatum*, t. j. súbor podmienok denotácie znaku (Morris, 1948, s. 126; pozri taktiež Morris, 1971b, s. 366). *Significatum* by teda mohlo byť ekvivalentom Peircovho *groundu*, pokiaľ by Peirce termíny *ground* a *interpretant* zreteľnejšie rozlíšil.

Vo všeobecnosti možno Morrisov koncept semiotiky rozvíjaný v *Sign, Language and Behavior* charakterizovať ako behavioristický. Vlastnú koncepciu behaviorizmu Morris odôvodnil snahou precizovať terminológiu všeobecnej teórie znakov (Morris, 1971b, s. 103). Prvou dôležitou prácou na ceste k tomuto cieľu bol text *Foundations of the Theory of Signs*. Práve tu sa Morris takpovediac prihlásil k semiotike peircovského typu. Vo *Foundations* však Peirca nereprodukuje, skôr sa zdá, akoby uskutočnil reduktívnu rekonštrukciu Peircovej semiotiky bez metafyzických kategórií (Prvé, Druhé, Tretie). Zároveň tu načrtáva ambiciózný projekt unifikácie vied, ktorý sa má realizovať práve na báze semiotických výskumov.

Z hľadiska teórie významu sú Morrisove *Foundations* zaujímavé tým, že sa tu jasnejšie než u Peirca zdôrazňuje rola interpreta znaku. Znak na tomto mieste Morris definuje nasledovne: „Z je znakom D [designátu] pre I [interpreta] do tej miery, do akej I berie ohľad

na D v dôsledku prítomnosti Z“ (1971a, s. 19). Podľa Morrisa sa designátum líši v závislosti od interpretov, t. j. podľa toho, na čo interpreti reagujúci na znakové vehikulum berú ohľad. Zvratom „brať ohľad na D“ Morris v prvom priblížení vysvetľuje povahu interpretantu, neskôr však ponúkne behavioristickú interpretáciu (pozri nižšie). Na základe povedaného v každom prípade platí, že znaky vzťahujúce sa na jeden objekt nemusia mať rovnaké designátum. To, k čomu sa znaky v tomto prípade vzťahujú, je denotát daných znakov, ktorý podľa Morrisa nie je nevyhnutnou podmienkou fungujúceho znaku. Inak povedané, znak musí mať svoje designátum, ale nemusí sa vzťahovať na jestvujúci objekt, t. j. na denotát vyhovujúci designácii. Morris načrtnutú teóriu znaku ďalej rozvíja vyčlenením troch rôznych, ale nie celkom oddelených úrovní semiózy: syntaktiky, sémantiky a pragmatiky. Syntaktika skúma vzťahy medzi znakmi a podmienky ich spájania, ktoré sú dané syntaktickými pravidlami; pre sémantiku je rozhodujúce určenie sémantického pravidla, čiže podmienok používania znaku na denotáciu určitého objektu; a pragmatika má za cieľ zachytiť pragmatické pravidlá, vďaka ktorým interpret rozpoznáva znak ako znak. Formulovať syntaktické alebo sémantické pravidlá podľa Morrisa znamená opísať zvyky používania znakov u skutočných používateľov. Syntaktické aj sémantické pravidlá sú teda určité spôsoby správania sa, ktoré sú predmetom pragmatickej analýzy. Morris túto ideu ilustruje na vzťahu sémantiky a pragmatiky: „Korelátom sémantického pravidla v pragmatickej dimenzii je zvyk interpreta používať určité znakové vehikulum za určitých okolností a naopak, na základe použitia znaku očakávať, že nastal taký a taký prípad“ (ibid., s. 45). V nadväznosti na takto zúženú problematiku možno povedať, že vyššie spomínané pragmatické pravidlá udávajú podmienky, za ktorých bude interpret na základe nejakého znakového vehikula konať v súlade so zvykom opísaným v príslušnom sémantickom pravidle. Podobne sa majú pragmatické pravidlá k syntaktike. Vo všeobecnosti možno povedať, že pragmatické pravidlá udávajú podmienky, t. j. vymedzujú situáciu (kontext) typickú pre určitý spôsob používania a interpretácie znakov.

V nadväznosti na predchádzajúce vymedzenia formuluje Morris základné východisko semiotickej verzie teórie jazyka: „Jazyk, v plnom semiotickom zmysle tohto termínu, je akákoľvek intersubjektívna množina znakových vehikul, ktorých používanie je určené syntaktickými, sémantickými a pragmatickými pravidlami“ (ibid., s. 48). Z toho podľa Morrisa plynie záver, že rozumieť jazyku znamená ovládať pravidlá používania znakov daného jazyka. A tu už Morris jednoducho nemohol mlčať o pojme významu, ktorému sa inak vo Foundations pomerne úspešne vyhýbal. Pretože rozumieť určitému jazyku podľa tradičnej predstavy znamená poznať význam slov, slovných spojení, viet, idiémov..., slovom, poznať význam znakov daného jazyka. Morris v súvislosti s otázkou významu poznamenáva, že ide o semiotický pojem; to znamená, že významy neexistujú tak, ako existujú stromy či stoličky, existujú ako funkcie procesu semiózy: „... význam znaku možno úplne špecifikovať zistením pravidiel jeho používania“ (...) (ibid., s. 59).

Ako vidieť, najvšeobecnejším rámcom analýzy významu jazykových znakov je pragmatická rovina semiózy. Centrálnymi pojmami pragmatiky sú pojmy kontext, interpret, zvyk a pravidlo. Ako už bolo spomenuté, pragmatika hľadá pragmatické pravidlá, ktoré určujú

podmienky, kontextuálne okolnosti náležitého použitia znakov. Z organizmu sa stáva interpret, keď určitú situáciu rozpoznáva ako znakovú situáciu. Ak hovoríme o pragmatických pravidlách, tak hovoríme o tom, že organizmus, ktorý tieto pravidlá ovláda, je v určitých situáciách navyknutý registrovať určité znaky.

V tejto súvislosti je potrebné upozorniť na sémantickú väzbu medzi pravidlami a zvykmi, ktorú Morris implicitne ustanovil. Ako už bolo spomenuté, Morris otázku významu znaku spája s otázkou pravidiel použitia znaku, pričom v rámci preferovaného behavioristického prístupu pravidlá použitia interpretuje ako určité zvyky. Teoretici, ktorí zastávajú skôr mentalistické filozofické pozície, pojem pravidla už ďalej „neprekladajú“. Napríklad J. Searle píše:

„Vytváranie určitého exemplára vety za určitých podmienok je ilokučným aktom a iokučný akt je minimálna jednotka jazykovej komunikácie. ... Uskutočňovať ilokučné akty znamená zapojiť sa do formy správania usmerňovaného pravidlami“ (1992, s. 180–181).

Ide o typický príklad koncepcie jazyka založenej na pojme pravidla, ktorý tu figuruje ako primitívny. Searle, podobne ako mnohí iní filozofi, pravidlá „neprekladá“, nepokúša sa redukovat' ich na niečo iné. Základným problémom Morrisovej behavioristickej koncepcie je práve snaha vysvetliť pravidlá ako dispozície či zvyky. Pokiaľ tu hovoríme o dispozíciách či zvykoch vytvorených klasickým podmieňovaním, na Morrisovu teóriu znaku možno vzťahovať všeobecnú kritiku behaviorizmu, ako ju svojho času predložil N. Chomsky (1959). Z nášho pohľadu je však postačujúce poukázať na to, že Morrisova rovnica „pravidlo = zvyk/dispozícia“ jednoducho neplatí. Po prvé, riadiť sa pravidlom znamená konať s ohľadom na to, čo je v danej situácii správne, zatiaľ čo konanie zo zvyku je dôsledkom fungovania určitého kognitívneho automatizmu. Ak chápeme zvyk ako automatizmus, ako vonkajším podnetom stimulovaný biologický sled reakcií, tak je zřejmé, že zvyk v tomto zmysle nemožno dodržiavať. Práve preto nemožno pravidlo redukovat' na zvyk. Pravdaže, ide o konceptuálnu reštrikciu; medzi inými nás na ňu upozornil aj R. Rhees:

„Pravidlo je niečo, čo dodržiavame. Práve vďaka tomu môžeme vedieť, o čom hovoríme. Keď ste sa naučili používať určitý výraz, nenaučili ste sa len správať ako iní, naučili ste sa niečo povedať. To nie je o správaní sa nejakým konkrétnym spôsobom. ‚Toto je červené‘ neznamena ‚Každý to nazýva červeným.‘ Ak by tu išlo len o to, nič by nemalo význam“ (1954, s. 78).

4 Záver

Na základe komparatívnej analýzy dvoch historicky významných semiotických koncepcií sme dospeli k záveru, že semióza ako aktivácia znakovkej funkcie je neohraničená len potenciálne a že znak môže mať význam aj bez toho, aby boli pravidlá použitia daného znaku sformulované, zachytené inými znakmi (povedzme mentálnymi). Porozumenie znaku teda nepredpokladá rozpoznanie explicitnej formulácie pravidla ovládajúceho daný znak, porozumieť znaku znamená osvojiť si pravidlo jeho náležitého použitia. Avšak behavio-

ristické vysvetlenie pravidiel použitia znakov ako zvykov vytvorených na základe kognitívnych automatizmov, resp. ako dispozícií používať znaky určitým spôsobom za určitých okolností naráža na konceptuálne obmedzenia, v dôsledku ktorých sa Morrisov behaviorizmus javí neudržateľný. Semiotika tak môže všeobecnej lingvistiky poskytnúť konceptuálne základy iba v prípade, ak sa vzdá redukcionistických ambícií behaviorizmu, a teda aj explikácie významu ako dispozície.

*Táto štúdia vznikla s podporou grantu Trnavskej univerzity
v Trnave č. 4/TU/2017 Poznávanie jazyka.*

Literatúra

1. Čermák, František. 2001. Jazyk a jazykověda. Praha : Karolinum. ISBN 80-246-0154-0.
2. Černý, Jiří. 1996. Dějiny lingvistiky. Olomouc : Votobia. ISBN 80-85885-96-4.
3. Deledalle, Gérard. 2000. Charles S. Peirce's Philosophy of Signs (Essays in comparative semiotics). Bloomington and Indianapolis : Indiana University Press. ISBN 0-253-33736-4.
4. Dewey, John. 1946. Peirce's Theory of Linguistic Signs, Thought, and Meaning. In *The Journal of Philosophy*. Roč. 43, č. 4, s. 85–95.
5. Dolník, Juraj. 2013. Všeobecná jazykoveda: opis a vysvetľovanie jazyka (2. vyd.). Bratislava : Veda. ISBN 978-80-224-1201-8.
6. Eco, Umberto. 2009. Teórie sémiotiky. Argo : Praha. ISBN 978-80-257-0157-7.
7. Chomsky, Noam. 1959. A review of B. F. Skinner's Verbal Behavior. In *Language*. Roč. 35, č. 1, s. 26–58.
8. Morris, Charles. 1971a. Foundations of the Theory of Signs. In *Writings on the General Theory of Signs*. The Hague : Mouton. S. 17–71. ISBN 978-90-279-1919-9.
9. Morris, Charles. 1948. Signs about signs about signs. In *Philosophy and Phenomenological Research*. Roč. 9, č. 1, s. 115–133.
10. Morris, Charles. 1971b. Signs, Language and Behavior. In *Writings on the General Theory of Signs*. The Hague : Mouton. S. 75–397. ISBN 978-90-279-1919-9.
11. Peirce, Charles Sanders. 1994. The collected papers of Charles Sanders Peirce [CP]. Charlottesville, Va. : Intalex. ISBN 9781570851858.
12. Potts, Alex. 2003. Sign. In Nelson R. S. – Schiff R., eds. *Critical terms for art history*. 2. vyd. Chicago : The University of Chicago Press. S. 20–34. ISBN 9781849723527.
13. Rhees, Rush. 1954. Can there be a private language? In *Proceedings of the Aristotelian Society, Supplementary Volumes*, Roč. 28, s. 77–94.
14. Saussure, Ferdinand de. 1996. Kurz obecné lingvistiky. Praha : Academia. ISBN 80-200-0560-9.
15. Searle, John. 1992. Čo je rečový akt? In Oravcová, Marianna, ed. *Filozofia prirodzeného jazyka*. Bratislava : Archa. S. 180–194. ISBN 80-7115-044-4.

Kontakt

Mgr. Marek Mikušiak, PhD.

Katedra slovenského jazyka a literatúry
Pedagogická fakulta Trnavskej univerzity v Trnave
Priemyselná 4, P. O. BOX 9, 918 43 Trnava
marek.mikusiak@truni.sk

Interpretácia divadelnej hry *Paranoja*

Interpretation of the Play *Paranoia*

Agáta Pavlovičová, Jozef Pavlovič

Pedagogická fakulta Trnavskej univerzity v Trnave

Abstract: The interpretation of the play *Paranoia* (2004) relies on traditional dramatological poetics, noting the new, unknown and uncharted, expressed by a dramatic “anti-language”. In the system of this universal language, a special function is appointed to a natural language.

Keywords: author’s theatre, play, performance, scene, dramatic metaphor, lyrical drama, spoken language, anti-language.

Hra *Paranoja* vznikla r. 2004. Jej autormi a zároveň predstaviteľmi v konkrétnych predstaveniach sú Ľubo Burgr, Milan Chalmovský, Petra Fornayová, Dušan Vicen, Stanislava Vlčeková, Vlado Zboroň a Zuzana Piussi.

Táto divadelná hra vyšla aj v knižnom vydaní spolu s inými divadelnými hrami pod názvom *Divadlo SkRAT. Hry 2003 – 2006*. Publikácia nie je čisto scenár, grafickou úpravou a ilustračnými fotografiami (od autorov C. Bachratého a A. Pavlovičovej) sa zaraďuje do radu umeleckej dramatickej literatúry, pričom fotografie sú zároveň prostriedkom špecifickej interpretácie. Naša interpretácia v zornom uhle kritiky vychádza z tohto textu.¹

Štruktúra divadelnej hry pozostáva z desiatich obrazov. Tieto obrazy sú podľa výrazového stvárnenia pomerne nesúrodé, ale aj čo do rozsahu, nebadať v nich nejakú časovú symetriu (limitovanie obrazu). Aj z obsahovej stránky sú veľmi rozdielne. Prvé tri obrazy nemajú podnadpis, štvrtý sa volá *Urológ*, siedmy a ôsmy obraz majú svoje označenie: *Hľádanie témy a Kňaz*. Scénické poznámky sú strohé, minimálne, čo nasvedčuje aj tomu, že hru vytvorilo autorské divadlo, takže autori si sami svoj „scenár“ hrajú, a tak pokyny na dramatické akcie sú viac-menej v nich. Jednotlivé postavy v scenári sa označujú iniciálkami reálnych mien autorov: LB, MCh, PF, DV, SV, VZ a ZP.

Názov hry *Paranoja* v apelatívnom zmysle sa vysvetľuje ako „duševná choroba spočívajúca na neodôvodnenom, nesprávnom chápaní okolia, javov vo vzťahu k sebe, k „ja““.²

¹ Burgr et al., 2007, s. 207.

² Porov. Ivanová-Šalingová, Maníková, 1983, s. 654.

V knihe *Tváre súčasného slovenského divadla* sa o tejto hre píše len veľmi stručne: „*Paranoja* (2004) bratislavského divadla SkRAT Ľubomíra Burgra a kolektívu našu súčasnú spoločnosť zas predstavuje ako skupinu ľudí, ktorí sú vnútorne chorí. Sú paranoickí, vyšinutí, nenormálni.“³ Kniha je písaná ako literárna história, ktorá sa zameriava na zúženú oblasť dramatiky (popri lyrike a epike). Autori nekomentujú hru z hlbšieho analytického pohľadu, skôr iba evidujú jej existenciu v slovenskej tvorbe. Predsa však je tu úsilie o vystihnúť charakteristiky vo výraze, že zobrazení ľudia sú „vnútorne chorí“. Naznačuje sa tým, že nejde primárne o duševnú chorobu, ktorá sa prejavuje navonok. Ide skôr o metaforu. Táto choroba ako zdravotný stav sa v istom zmysle odráža na stave spoločnosti ináč zdravých ľudí. V názve hry je teda významový posun. Lenže hry SkRATu sú často „rafinovanejšie“. Nestavajú na takýchto jednoduchých posunoch. Budované sú na viacerých významoch a ich posunoch. Ani v tomto prípade nemusí ísť práve o priame zobrazenie „spoločenských neduhov“. Môže ísť napríklad o situačné zobrazenie dajakej „paranoje“, ktorá vznikla na nejakom náhodnom nedorozumení. Môže ona byť aj v odlišnom pohľade zúžastnených ľudí. Ale aj v mieste, v ktorom zrazu funguje všetko ináč. Sú na zemeguli také miesta, na ktorých je oslabená zemská príťažlivosť, čo spôsobuje magnetizmus miesta a podobne. Porušujú sa tam všeobecne platné fyzikálne zákony. Ale nejde o ich popretie. Porušené sú len na jednom konkrétnom mieste a vedci to miesto skúmajú, čo sa tam stalo, aké sú príčiny tohto javu. Aj v hre *Paranoja* môže ísť o ukázanie takéhoto obrazu. Navodzuje na to napríklad miesto deja, ktorým je čakáreň.

Rovnako môže ísť o paranoju, keď sa stretnú ľudia, ktorí sú ináč normálni, pokojní. Ale v konkrétnom zoskupení zrazu môže čosi neznáme vzniknúť – nazvime to skrat (!). Táto výpožička z fungovania elektrického vedenia sa dobre hodí na niektoré životné situácie. Ved' divadlo, ktoré hru vytvorilo a zrealizovalo, sa v názve samo nejako približuje k javovej podstate skratu. Možno ono chce byť skratom vo vedení spoločnosti, chce zastaviť tok energie, ktorý vidí ako zlý, nesprávny. Chce povedať svoj názor. Tak aj jeho tvorba môže mať určitú záľubu v predstavovaní skratov. Všimnime si teraz princípy výstavby hry *Paranoja*.

Pri sledovaní hier Divadla SkRAT narážame na veľmi rozšírený komunikačný problém údajnej nezrozumiteľnosti. Je to tak preto, že hry nie sú prísne dejové. Pokiaľ aj zobrazujú dajaký dej, je to vždy len fragmentárny výsek z nejakej skutočnosti. Dej „príbehu“, ktorý hry podávajú, nie je teda zakotvený v sujetovosti reality. Skôr pramení z absurdity pohľadu, z neusporiadanosti situácie. Tým SkRAT nadväzuje na tradíciu absurdného divadla. Ako absurdné pociťujeme to, čo je nerozumné, absolútne nezmyselné alebo niečo, čomu chýba logické prepojenie na text či scénickú realizáciu.⁴

Ak nejde o logickú spojitosť výstavby hry, o čo ide? Ide o spojitosť obrazov. Dej nemá obsahový oblúk, ktorý by sa riadil postupným posúvaním deja dopredu, ale je akoby obrazom, v ktorom sa odráža skutočnosť – môže to síce byť dej, ale dej akejsi indiferentnej

³ Inštitorisová et al., 2006, s. 81.

⁴ Porov. Pavis, 2004, s. 25.

nespojitej situácie. Taká situácia sa nám môže vynoriť v hlave hocikedy, napr. pri cestovaní a podobne, len tak, mimovoľne. Môže to byť fragment nejakej reality, ktorá nemusí mať spojenie do vyššej súvislosti. To sa určite stáva každému človeku. Divadlo SkRAT v tejto hre „vyťahuje“ z reality takéto obrazy, inscenuje ich, takže síce majú dej, ale dej sa nestavia na chronologickej logike. Je len mimovoľný obraz, ktorý zažiarí, ani nevieme prečo, akoby na filmovom plátne. Samozrejme, takéto obrazy autori vytvárajú možnože na pozadí nejakej skúsenosti – do istej miery. Možnože len tak z fantázie. To nie je dôležité. Dôležité je, že dokážu takýto mimovoľný obraz skomponovať a vložiť ho do rámca výstupu. Hádam preto sa nazývajú jednotlivé výstupy obrazmi. Je to teda ďalšia črta popri absurdite ostatných zložiek hry.

Obraznosť sa v literárnej teórii rozdeľuje na viac typov. M. Harpán⁵ rozlišuje tri typy: (1) priamu obraznosť, (2) obraznosť schopnú vyvolávať obrazné predstavy v iných, (3) prenesenú obraznosť (čiže figuratívnosť). Keďže dramatika je vlastne súčasť literárneho umenia, platí to aj o dramatických textoch. Dá sa povedať, že v hrách SkRATu sa realizuje kombinácia všetkých troch druhov, ale najmä 1. a 3. typu. Priama obraznosť sa tu realizuje formou výseku určitej skutočnosti, ktorá ale prechádza do prenesených významov, teda do tropiky. Touto poetikou sa skratovské hry výrazne zbližujú s poéziou. To, čo vidíme v obraze hry, sa môže aplikovať na isté zovšeobecnené modely spoločnosti, napr. na politiku a politikov, ale aj na iné skupiny, ktoré nemusia byť až také „reprezentatívne“.

Výraznou črtou kompozičných postupov SkRATu, ktorá sa prejavuje aj v *Paranoji*, je situačný humor. Trápne alebo chúlостivé ľudské situácie sú niekedy príčinou, že rozosmieľujú. Aj tragické, alebo vážne situácie môžu mať sprievodný odtieň humoru. Často to ani nie je vo veci samej, ale je to v podaní. Napr. strata dieťaťa v tejto hre je vážna udalosť, ktorú prežívajú ľudia veľmi tragicky, dokonca cez médiá aj priamo nezúčastnení či nedotknutí. A predsa je tu komickosť v podaní, keďže postavu dieťaťa vytvára dospelý človek. Lenže práve v tejto štylizácii je priestor pre podanie umeleckého posolstva.

Ťažko povedať, či si pri charakterizovaní nových výbojov v umeleckej tvorbe vystačíme so skrytými poetickými paradigmami. Žánrovosť, resp. žánrová forma je vygenerovaná určitými výrazovými vlastnosťami v konfiguráciách. Je teda paradigmou, a tak aj súčasťou systému komplexného divadelného „jazyka“. Len čo sa určitý komunikát oslobodí od petrifikovaného jazyka a prebieha vzhľadom naň v „antijazyku“, pozorujeme, že sa tu čosi pohlo, že je tu čosi nové. Veľký petrifikovaný jazyk má mechanizmy na to, aby si osvojil, ustálil v sebe to, čo sa na čas stalo odcudzeným, svojim, novým kódom... Ide tu o princíp subsumpcie,⁶ ktorý sa realizuje tak, že obligátny jazykový systém si „vtiahne“ do seba nový prvok, adoptuje ho ako svoj. Takže to, čo sa predtým javilo ako antijazykové, sa postupne konvencionalizuje. Tým činom nám naskakujú aj staré interpretačné opory ako relevantné. Tento proces veľmi často vnímame pri hrách autorského divadla. Divák sa teda nemá čo trápiť, že niečomu nerozumie. Lyrika nie je primárne zameraná na „rozumenie“,

⁵ 1994, s. 70.

⁶ Porov. Pavlovič, 2011, kapitola Filozofické princípy vymedzenia štýlu.

na kogníciu. Divák teda môže byť spokojný. Nie je nevzdelaný a hlúpy. Iba sa práve zúčastňuje na nejakej novej literárnosti v dejinách. Či to nie je pôžitok?

Vráťme sa teraz k Paranoji ako komunikátu. Odkryli sme jeho sémantickú ne-(logickosť versus zrozumiteľnosť). Identifikujeme tu lyrické postupy a zároveň činohrné fragmenty. Je to akoby lyrizovaná dráma. Aká je kompozičná štruktúra tejto hry?

Členenie hry na desať výstupov sa v scenári naznačuje ako členenie obrazov. V tejto hre sa citeľne realizuje výtvarné divadlo. Výtvarné divadlo sa však väčšinou chápe naozaj ako divadlo výtvarnej (tvarovej, farebnej svetelnej) vizualizácie. V *Paranoji* sú to zoradené obrazy, v ktorých je výrazný činohrný charakter zobrazovania.

Prvý obraz predstavuje miesto deja. Predel priestoru na akúsi miestnosť, napríklad kanceláriu (tak sa uvádza v scénickej poznámke; neskôr sa však zmení na ordináciu) a na priestor pred miestnosťou (čakáreň). V priestore pred miestnosťou je upratovačka, ktorá vysáva. Je to zobrazenie dynamiky, určitej atmosféry, ktorá je typická pre oficiálne priestory. Najprv upratovačka, tá si vykoná svoju prácu – a nastáva „otváracia doba“. Postupne prichádzajú postavy mužov, ktoré sa pokúšajú zaklopať, ale nik neotvára, tak sa postaví do radu. Je to obraz, žiadna iná akcia, žiadny dialóg. Napokon vojde úradník, ktorý je tu očividne doma. Nesie kvetináč. Úradník má vyzdobiť svoj pracovný priestor. Keď však jedna z čakajúcich postáv otvorí a postavy postupne vchádzajú dnu, vnútri nikto nie je. Je to metafora. Nejaký úradník totiž vošiel, ale je „nikto“. Pýtame sa, ako je možné, že niekto vošiel dnu, ale tam nikto nie je? Iba tak, že je to metaforické vyjadrenie. V prenesenom význame to možno vidieť takto: Úradník, ktorý má niekde pracovať, tam nepracuje. Svoj pracovný priestor si váži, veď ho ide dokonca vyzdobiť. Ale neváži si ho podstatou, ktorá je v práci, čo tam má vykonať. Tým sa obraz končí. Tento obraz je zároveň prípravou na ďalší obraz.

V *druhom obraze* vystupujú postavy LB, PF a MCh. LB je dvojpostavou. Raz ako dieťa, raz ako moderátor. Počas výstupu sa má prevetľovať medzi týmito dvoma úlohami, čím vytvára odstup od prvej figurácie. Je tu teda zobrazenie tretieho, metaforického typu: figurácia dieťaťa a figurácia moderátora. Dieťa má repliku, ktorá v celom obraze znie: „Mama“. Slovo *mama* sa graduje opakovaním. Z kontextu vysvitá, že dieťa sa stratilo a hľadá svoju mamu. Postavy, čakajúce na niečo pred priestorom kancelárie, sa dieťaťu prihovára. Sú to bežné prehovory, ktoré v takýchto situáciách používajú ľudia, keď sa prihovárajú stratenému dieťaťu napríklad vo veľkom obchode, na ulici a podobne. Ženská postava je tehotná – tu aj reálne – sama čaká dieťa, očakávala by sa teda od nej výraznejšia akčnosť. Očakávala by sa empatia. Ale budúca matka je egoistka. To dieťa nie je jej. Citeľný je v jej reči protiklad „svoje – cudzie“. Dieťa nevie reagovať na otázky dospelých. Odpovedá vždy len to isté slovo: *mama*. Tým istým slovom sa žalostivo dožaduje svojej mamy. Nič iné nepovie. V celom výstupe zopakuje toto slovo 35 ráz. Repliku niekedy preberajú aj ostatné postavy, ale s komentárom. V replike dieťaťa to je niekedy odpoveď na otázku, inokedy výzva, dožadovanie sa, výraz hľadania. Zúčastnené postavy pochopia situáciu tohto dieťaťa, ale nechcú ju riešiť. Iba sa tvária, že prežívajú s ním to, že sa stratilo. Spoliehajú sa na to – v akejsi spoločenskej vzájomnosti – že riešenia sa ujme vždy ten iný.

Apelujú na tehotnú ženu. Jej postoj však je taký, že by sa riešenia mali ujať všetci, nie len ona, veď v jej stave...

Postupne sa dialóg stupňuje až do polohy hádky. Už je jasné, že nik z nich nechce investovať svoj čas pre cudzie stratené dieťa. Veď ich príchod na miesto, kde sa dej odohráva, je čakanie. Čakanie je ich hlavnou činnosťou, nie záchrana nemohúceho človeka, akým je dieťa. Dieťa hrá dospelý človek, takže metaforu možno aplikovať aj na svet spoločnosti: v tejto spoločnosti nie je dosť ochoty pomáhať slabším jedincom. Keď sa neochota na čin vyhroť, vznikajú rôzne návrhy, ako sa vlastne problému, v ktorom sa všetci ocitli, zbaviť. ĽB – už ako moderátor – vyslovuje podozrenie: „Čo keď to decko tu chodí žobrať a nejaký pasák mu to potom večer všetko zoberie...“ Radšej chce dezinterpretovať situáciu dieťaťa, ako by mal pomôcť. MCh sa chce problému zbaviť jeho zovšeobecnením: „*Sa chcete starať o všetky deti na svete?*“ Spomenie deti v Afrike. Naozaj, tento kontext ospravedlňuje. Nie je v moci jednotlivého človeka pomôcť celému trpiacemu ľudstvu, najmä deťom. PF ako žena podotkne, že strašne rada by šla do Afriky. Je to vyjadrenie ochoty, že ona by šla pomáhať aj napriek spomínanej námietke o fatálnosti veci? Alebo skôr cestovateľská záľuba? Skôr to druhé, čím sa dostáva do čierneho humoru chladnej ženy bez súcitu. PF potom navrhuje vziať dieťa do cukrárne a kúpiť mu veterník. Zase riešenie chvíľkové, riešenie čiže neriešenie. Riešenie situácie dieťaťa sladkosťami, čo robia mnohí rodičia, keď sa chcú na chvíľu zbaviť dieťaťa. MCh navrhuje, už s dávkou nervozity: „*Zoberte to dieťa.*“ Chce ho už odstrániť zo situácie, tváriac sa, že vec rieši vlastne on, lebo ponúka peniaze: „*tu máte sto korún.*“ Je ochotný zaplatiť, len aby sa zbavil problému. Ale s imperatívom. Úlohu prenáša formou rozkazu na iných. Všetky tieto riešenia, ktoré postavy ponúkajú, vlastne nie sú riešeniami skutočnej situácie dieťaťa. Jedno z nich je zaujímavé: Odviesť dieťa na políciu. Je to typické inštitucionálne riešenie. Keď sa človek chce zbaviť osobnej zodpovednosti, posúva problém na abstraktnú inštitúciu, ktorá problém vždy rieši „neosobne“, bez ľudského rozmeru. Medzi postavami je aj variant odstúpenia od jadra problému k skúmaniu jeho príčin. MCh analyzuje, prečo sa dieťa stratilo, čistou domnienkou, že možno jeho mama leží niekde ožratá...

Výstup sa variuje do rôznych polôh riešenia situácie dieťaťa, čím nadobúda sociálny rozmer. V tomto rozmere hlavnou témou je zodpovednosť človeka, jeho postoj voči iným, slabším, strateným... Obraz ukazuje, aká nízka úroveň zodpovednosti je v konkrétnych postojoch – riešeniach.

Obraz má však aj iný rozmer. Môže ísť o ďalšiu metaforu, na ktorú je jasný odkaz ešte v prvej fáze, keď už je jasné, že medzi postavami sa ocitlo stratené dieťa. Tento signál sa výslovne premietne do repliky postavy MCh: „*No dovoľte? Ja mám hľadať jeho matku? Ja mám hľadať jeho matku? Ved' ja sám hľadáť matku!*“⁷ Ako, ja nebudem ešte niekomu cudziemu hľadať matku!“ V tejto replike je kľúčová zdôraznená veta. Z nej môže vyjsť celkom iná interpretácia, že vlastne nejde o reálne stratené dieťa, ale len o dieťa symbol. Náznakom takejto možnosti by bolo aj stvárnenie postavy dieťaťa dospelým človekom a sústavným opakovaním slova *mama*. Nevedno, či zopakovanie slova v počte 35 je náhodné,

⁷ Zdôraznila A. Pavlovičová.

alebo symbolické. 35 rokov napríklad predstavuje zrelý vek. Dôležité však je, že by tu mohlo ísť o hru s predstavením tzv. oidipovského komplexu, v ktorom postavy hľadajú otca. Je to centrálny pojem freudizmu, ktorý u dievčat máva variant v tzv. Elektrinom komplexe,⁸ v ktorom postavy hľadajú matku. Ako je známe, v SkRATE sa nezdôrazňuje rodová protikladnosť na princípe mužské – ženské, skôr sa zbežvýmňuje.

V jednom i v druhom interpretačnom zmysle ide o porušenie normality ako „stavu jedinca, skupiny alebo spoločnosti, ktorý zodpovedá zavedeným normám a uznávaným hodnotám.“⁹ Obraz, ktorý súčasne predstavuje dva uhly pohľadu, je zaujímavý práve týmto zobrazením. Túto polaritu obrazu nakoniec naznačuje aj LB, ktorý sa ako postava „rozdeľuje“ na dieťa ako prežívajúci subjekt a na moderátora ako komentujúci subjekt.

V *treťom obraze* vstupuje do dejovej línie hľadania mamy strateného dieťaťa ZP ako mama. Tento obraz nastoľuje opätovne denotatívnu rovinu. V tej chvíli sa prvá dejová línia definitívne končí: mama sa našla, prišla sama. Mama najprv vyhreší dieťa: „*Kde som ti kázala, aby si bol?*“ Obviňuje teda dieťa, že sa stratilo, nie seba, lebo dala rozkaz, kde má dieťa čakať. Tu sa prelomí aj jazyková bariéra dieťaťa. Ešte síce zopakuje repliku *Mama, mama*, ale nadviaže na ňu žiadosťou – celkom prekvapivo vie rozprávať: „*Povedz mi rozprávku.*“ Je to typická detská žiadosť, ktorú deti dávajú dospelým, najmä rodičom. Matka súhlasí a začne rozprávať rozprávku. Je to dlhý monologický text, rozprávka je vymyslená, sú tu iba náznaky rozprávky vo forme kliše (*Kde bolo, tam bolo...*) alebo v prezentovaní sociálneho problému chudoby (rozprávková postava mamy robí, nosí na chrbte a predáva keramiky, aby uživila synčeka). Rozprávkový text ako monologická replika oživuje hru žánrom a spôsobom narácie, ale aj novosťou motívov.

Štruktúra rozprávky je však psychologická. Nejde o bežný rozprávkový dej so zápletkou, ktorá sa rieši šťastným koncom. V rozprávaní tejto rozprávky nie je žiadna zápleтка. Postava ZP ako mama rozpráva „rozprávku“ o mame. V jej rozprávaní sa tematizuje strata synčeka, čím nadväzuje na motív divadelnej postavy strateného dieťaťa. Ale táto strata už nie je nejaké stratenie sa v dave. „*Synček zahorel veľkou láskou ku krásnej neznámej.*“ Témou „rozprávkového“ príbehu je znova psychologický problém ženy matky, ktorá sa pripúta na syna a on jej odíde za inou, cudzou ženou. V rozprávke však nastane náhly zvrát s drastickými črtami. Matka lopatou zabije neznámu ženu (svoju nevestu) a dá ju zožrať psom. Tie skrásnejú. Syn nadarmo na ňu čaká. A matka končí rozprávanie príbehu o svojej predstave šťastia tak, že znovu použije typické rozprávkové zakončenie: „*Odvtedy nebolo šťastnejších ľudí, ako boli mamička so svojím synčekom. Žili šťastne, až pokiaľ nepomreli.*“ ZP utvorila obraz brutality ženy, ktorá odmieta stať sa svokrou. Záver obrazu už je len akousi rytmickou bodkou v replike dieťaťa, ktoré medzi tým, čo mama rozpráva, zaspí, zobudí sa a zvolá: „*Mama, mama.*“

Štvrtý obraz, nazvaný *Urológ*, je umiestnený do ordinácie. Vystupuje v ňom lekár (VZ), zdravotná sestra (SV) a pacient (MCh). Pacient vstupuje do ordinácie tak, že z nohavíc mu trčí pohlavný úd. Príčinou pacientovej návštevy je porucha erekcie, čo môže byť bežný

⁸ Abramenskova et al., 1987, s. 132.

⁹ Porov. Jandourek, 2001, s. 172.

úkaz zneurotizovanej doby. Dikcia predchádzajúcich obrazov, ktorá vyústila do posudzovania sociálnych a sociálnopsychologických tém, by mohla aj v tomto obraze vyvolať očakávanie, že pôjde o dajakú symbolickú problematiku súvisiacu s falickými prvkami nejakého veľkého psychoanalytického problému. Ved' problematika tzv. falického kultu sa často odráža v modernom umení, najmä výtvarnom. Dáva sa do súvisu s mocenskými záujmami jedného rodu (mužského) na úkor slabšieho a podobne. Mohli by sme tieto témy čítať z postoja sestričky, ktorá vyjadruje istý údiv nad predmetnou záležitosťou, ale aj v dožadovaní sa pacienta o vysvetlenie svojho stavu. Miestami to vyzerá, ako keby ani nechcel liečbu, len pomenovanie – žiada určenie diagnózy. V skutočnosti nejde o tematizáciu očakávaných veľkých tém, naopak, obraz ostáva v povrchovej rovine. Je tu zámer prekypať očakávanie neuskutočnením. Tento obraz prebieha skôr v ľahkom humoristickom tóne s cieľom pobaviť. Môže však byť inscenovanou zábavou, ktorá parodizuje zábavu spoločnosti na tému pohlavia.

V *piatom obraze* sa priestor mení na priestor zahalený tajomstvom očakávania. Je to očakávanie otvorenia niečoho nového, akejsi konkrétnej nedefinovanej inštitúcie. Týmto miestom sú znova dvere do kancelárie, ktoré sú preložené červenou stuhou. Na vankúši sú pripravené nožnice na jej prestrihnutie. Opis atmosféry vyjadruje očakávanie, v ktorom znova figuruje upratovačka s vysávačom, ako aj indiferentné postavy, ktoré svojím pohybom (príchod a odchod so zaujatými výrazmi) naznačujú prípravu na niečo významné – zrejme na slávnostné rozstrihnutie stuhy, teda na otvárací rituál.

Keď sa priestor vyprázdni, cez okno vojde bezdomovec Ch. V akcii je počas celého obrazu sám, má dlhý monológ. Tento monológ ide nahlas, ale podľa obsahu je to predovšetkým vnútorná reč postavy. Postava sa sama sebe prihovára. Zaoberá sa myšlienkou príležitosti na úspech, ktorú vidí v danej inštitúcii pred otvorením. V jeho reči vyznieva slovo *chlieb* ako symbol majetku. Zo svojej fyzickej blízkosti k priestoru, ktorý bude otvorený, dedukuje v monológu príležitosť na uplatnenie. Nazýva ju frazémami: „*naskočiť do vlaku*“, „*chytiť vlak*“ – a vo vystupňovanej forme „*chytiť icečko*“. V jeho reči vyznieva hnevliová konfrontácia s terajším stavom, miestami aj vo forme vulgarizmov, ale v podstate je to „mädlenie rúk“ na blízku príležitosť a zmenu. Môže to byť obraz o mnohých zbohatlíkoch, ktorí zbohatli len vďaka tomu, že stáli blízko pri žriedle. Ale je to aj obraz o riadení ekonomiky. Úradníci, ktorí prídu na konci výstupu, keď bezdomovec skončí svoj monológ, prídu takí opití, že nie sú schopní čokoľvek prestrihnúť. Prirodzene, prestrihnutie pásky je len rituál, ale práve preto môže tu ísť o symbolickú výpoveď o „otváraní“ príležitostí na ekonomický rozvoj. Je tu aj narážka na klasický slovenský neduh, opisovaný v literatúre a dramatike v minulých storočiach – na alkoholizmus.

Šiesty obraz je politickou narážkou. Je to vlastne mikropříbeh: Na scénu príde žena, ktorá má rodiť, a porodí v čakárni. Úradník, ktorý vyjde z kancelárie, do megafónu kričí monológ *Dobre bude*. Celý tento monológ odráža predvolebné sľuby politikov. Dieťa je symbol budúcnosti. Je tu konfrontácia jeho budúcnosti s prítomnosťou, lebo budúcnosť dieťaťa závisí od ich terajších rozhodnutí.

Siedmy obraz je nazvaný *Hľadanie témy*. Začína sa najprv akciou s kopírkou, ktorá je umiestnená pred kanceláriou. SV na nej kopíruje dajaké papiere, potom ale začne kopírovať rôzne svoje telesné časti – akoby išlo o konfrontáciu administratívy žijúcej z papierov – a ľudí z mäsa a kostí, ktorí sú od administratívy závislí. Do toho vstupujú moderátorsky stvárnené dialógy LB, VZ, MCh, ktoré spočívajú v bezduchom tliachaní, parodujúc tak médiá. Výrazy, ktoré tu zaznievajú, pripomínajú typické televízne kliše: *dobře položená otázka, právny aspekt, naša komplikovaná doba, deficit tém...* Moderátori majú aj fundovaných hostí – pán docent a pani docentka – ktorí majú pomôcť riešiť nastolené otázky. Tí však neodpovedajú na otázky, ale ich komentujú a zamotávajú. Témou tejto mediálnej diskusie je chaos a ničnehovorenie.

Z tejto situácie sa plynulo prechádza do *ôsmeho obrazu*. Kancelária sa mení na sakrálny priestor, všetci kľáčia a vychádza kňaz. Kňaz začína monológom, v ktorom znova len zaznieva bezduché náboženské kliše. Zároveň sa tento obraz dáva do pomeru k obrazu predchádzajúcemu, obrazu administratívy, ktorá riadi spoločnosť politicky. Obraz s kňazom predstavuje duchovné vedenie spoločnosti. Kňaz je výrazom synekdochického preneseného pomenovania pars pro toto (časť za celok), ktorým sa poukazuje na duchovné komunity a organizácie. V reči kňaza najprv zaznievajú silné slová o súde. Motív súdu je určite jedným z najsilnejších v každej občianskej spoločnosti, veď keď sa veci riešia na súde, vždy ide o krajinosť. Rovnako aj v náboženskom kontexte. Súd zahŕňa tzv. eschatologickú skutočnosť, ktorá nastane podľa kresťanskej náuky na konci ľudského života a na konci sveta. V kňazovej reči sa teda vracia téma zodpovednosti, ktorá tu už raz bola pri riešení osudu strateného dieťaťa. Ale uprostred reči zazvoní kňazovi mobil. Zrazu sa zmení perspektíva rečového prejavu. Ukončí sa kazateľský monológ a začne sa telefonický dialóg s nejakou ženou. V tejto zmenenej reči je náznak, akoby sa chcelo povedať, že aj cirkev, ktorá ide v duchovnej línii, môže – v jednotlivcoch – prestupovať zo služby do súkromníčenia: keďže prvá časť, niečo ako katechéza alebo kázeň, bola prerušená súkromným telefonátom.

Deviatym obrazom sa predbežne uzatvárajú doterajšie obrazy, hoci nasleduje ešte jeden, *záverečný obraz*. Kým však záverečný obraz je už len pohybom postáv v kancelárii, kde si varia polievku a zabávajú sa, bez očividnej interakcie s hľadiskom, len akoby zboku, počas spevu rómskeho zboru, v ktorom sa hra lakonicky ukončí, je tu dôležitá postava upratovačky so svojím monológom, v ktorom skutočne „paranoicky“ spomína napr. Židov, Rómov, Maďarov – a rieši „veľké“ problémy spoločnosti v táraninách. Je to monológ, v ktorom postava upratovačky všetko „uprace“. Už neupratuje priestor, ale poupratuje témy jednotlivých obrazov tak, že ich pospleť a vytvorí z nich chaos. V jej reči zaznievajú rečnícke otázky, ktorými dialogizuje svoju reč samej so sebou, reč paranoickú. Touto rečou rámčuje, uzatvára hru vo verbálnej rovine – a vracia ju jej názvu – *Paranoji*.

Hra *Paranoja* predstavuje pomocou simultánnych obrazov výseky, nasvecujúce súčasnú spoločnosť. Odkrýva choré medziludské vzťahy, neakceptovanie hodnôt, odludštenie a zneužitie. V hre sa dosť často vyskytujú vulgárne slová, ktoré hru naturalizujú, ale v istom zmysle možno aj devalvujú, lebo je to skôr trendový postup ľahko dosiahnuteľnej

jazykovej expresivity. Hra však jedinečným spôsobom odráža spoločnosť a jej vnútorné konflikty tak, aby nenamáhala, ale v odľahčenej dikcii podala vážne témy.

Literatúra

1. Abramenkiová, V. V., ed. 1987. *Stručný psychologický slovník*. Prel. Júlia Palková. Bratislava : Nakladateľstvo Pravda. 288 s.
2. Burgr, Ľubomír, ed. 2007. *Divadlo SkRAT: Hry 2003 – 2006*. Bratislava : OZ Pre súčasnú operu, Divadelný ústav. 160 s. ISBN 978-80-969711-7-6.
3. Harpáň, Michal. 1994. *Teória literatúry*. 2. rozš. vyd. Bratislava : ESA. 283 s. ISBN 80-85684-05-5.
4. Inštitutisová, Dagmar – Oravec, Peter – Ballay, Miroslav. 2006. *Tváre súčasného Slovenského divadla*. Nitra : Univerzita Konštantína Filozofa. 342 s. ISBN 80-8094-012-6.
5. Ivanová-Šalingová, Mária – Maníková, Zuzana. 1983. *Slovník cudzích slov*. A – Z. Bratislava : Slovenské pedagogické nakladateľstvo. 945 s.
6. Jandourek, Jan. 2001. *Sociologický slovník*. Praha : Portál. 285 s. ISBN 80-7178-535-0.
7. Pavis, Patrice. 2004. *Divadelný slovník*. Prel. Soňa Šimková a Elena Flašková. Bratislava : Divadelný ústav. 543 s. ISBN 80-88897-24-5.
8. Pavlovič, Jozef. 2011. *Prednášky zo štylistiky slovenčiny*. Trnava : Typi Universitatis Tyrnaviensis. 184 s. ISBN 978-80-8082-494-5.

Kontakt

doc. PaedDr. Jozef Pavlovič, CSc.

Katedra slovenského jazyka a literatúry
Pedagogická fakulta Trnavskej univerzity v Trnave
Priemyselná 4, P. O. BOX 9, 918 43 Trnava
j.pavlovic@centrum.cz; agata.pavlovicova@gmail.com

Napätie kresťanstva a pohanstva v osadných názvoch Záhoria

The Tension of Christianity and Paganism in the Oikonymy of Záhorie

Andrej Závodný

Katedra slovenského jazyka a literatúry, Pedagogická fakulta, Trnavská univerzita v Trnave

Abstract: The Christianising efforts, especially of the Great Moravian and post Great Moravian monarchs, led in the following period to a tense coexistence of an original polytheistic religion with a new monotheistic religion. The Church tried to suppress paganism in such a way that it had churches built in the immediate vicinity of settlements with pagan population, and then established new Christian settlements next to them, naming them frequently according to a particular church's patron. In the oikonymy of Záhorie, the westernmost region of Slovakia, there have been preserved many examples directly or indirectly reflecting a motivational tension between the older pagan names of settlements and the younger names motivated by the Christian themes. The analysed onymic material also shows that the tense relationship between these two groups of settlement names continued approx. up to the 13th – 14th century, and then new names which would differentiate Christian from non-Christian settlements were not originating any more.

Keywords: oikonymy, toponymy, field name, motivation, Christian, paganism, religion.

1 Úvod

Aj napriek veľkému christianizačnému úsiliu predveľkomoravských kniežat a neskôr aj úsiliu veľkomoravských panovníkov, ktoré vyvrcholilo byzantskou misiou v roku 863,¹ ešte aj v 10. – 12. storočí bolo stále cítiť napätie medzi doznievajúcim pohanstvom a rozrastajúcim sa kresťanstvom. Pohanmi (z latinského adjektíva *paganus* „vidiecky“²; Ma-

¹ O predchádzajúcich kresťanských misiách na Veľkej Morave sa nám zachovali zmienky v Rastislavovom posolstve byzantskému cisárovi Michalovi III. v Živote Metodovom a sčasti aj v diele mnícha Chrabra O písmenách (Stanislav, 1967, s. 100, 435). O christianizácii na Veľkej Morave svedčí aj vysvätenie kostola v Nitre pričinením Pribinu, ktoré sa spomína v Spise o obrátení Bavorov a Korutáncov (*Libellus de Conversio Bagoariorum et Carantanorum*) približne z roku 871 (Stanislav, 1967, s. 22).

² V dobe christianizácie toto slovo poukazovalo na to, že pohanstvo charakterizovalo vidiek, vidieckosť, pretože mestá sa pokresťančovali oveľa rýchlejšie.

chek, 2010, s. 467 – 468) sa označovali ľudia, ktorí vyznávali polyteizmus (mnohobožstvo) a uznávali modly, no v kresťanskom ponímaní aj ľudia, ktorí neboli kresťanmi, čiže neprešli kresťanským obradom krstu.

O prvých snahách, ktorými sa cirkev snažila vykoreňovať pohanstvo na Veľkej Morave, svedčia aj tresty za praktizovanie pohanských obradov hneď v úvode veľkomoravského právneho zákonníka *Zakon sudnyj ljudem* (Súdny zákonník pre svetských ľudí), najstaršej slovanskej právnej pamiatky. Ide o preklad byzantského zákonníka *Eklogy*, hoci sa v niektorých častiach od nej odlišuje, a jeho autorstvo sa pripisuje solúnskym vierozvestcom Konštantínovi a Metodovi. Spomedzi viacerých trestov môžeme spomenúť napríklad odovzdanie všetkého majetku pohanskej obce cirkvi či predanie pána alebo správcu takejto osady s celým jeho majetkom:

„Každá dedina, v ktorej bývajú pohanské obete a prísahy, nech sa so všetkým imaním odovzdá chrámu božiemu. Ktorá má pána a ten v tejto dedine koná obete a prísahy, nech je predaný so všetkým svojím majetkom a čo sa utíži, nech sa dá chudobným.“ (Stanislav, DSJ. III, s. 92; Pauliny, 1983, s. 38 – 40).

Ako vyplýva aj z etymológie samotného slova *paganus*, kresťanstvo sa udomácňovalo oveľa ľahšie vo väčších centrách medzi panovníkmi, veľmožmi a vzdelanými vrstvami ako v malých osadách v ľudovom prostredí, kde sú ešte aj v 12. storočí „stále živé predkresťanské kultové slovesné prejavy pri rozličných kolektívnych obradoch, ktoré vyžadoval pohanský kult.“ (Krajčovič – Žigo, 2006, s. 35)

K pomaly sa zmenšujúcemu počtu autochtónnych slovanských obyvateľov, u ktorých ešte stále doznievalo pohanstvo, sa však po 10. storočí pridalo aj nepôvodné pohanské staromadžarské etnikum, ktoré po bitke pri rieke Lech v roku 955 natrvalo osídlilo oblasť stredného Dunaja. Po definitívnom rozpade a zániku Veľkej Moravy bolo Záhorie podľa Anonymovej kroniky (porov. Múcska, 2000) v záujmovej sfére starých Maďarov až k rieke Morava. Podľa novších poznatkov nebola oblasť Záhoria vyludnená, no územie od rieky Morava až po rieku Váh bolo pohraničným nárazníkovým územím a ani absencia písomných dokladov o tomto území nám neumožňuje predpokladať malú hustotu záhorskeho osídlenia (porovnaj Bača, 2013, s. 167 – 168), preto sa novými obyvateľmi Záhoria popri domácich obyvateľoch stali na určitú dobu aj staromadžarské pohraničné strážne hliadky, ktoré tu mali vybudovanú sieť strážnych pevností (Chaloupecký, 1923, s. 73). Tieto strážne posádky boli do pohraničného územia na Záhorí umiestňované asi od polovice 11. storočia (porov. Vrabec: 2009, s. 22; Marek, 2006, s. 268). Etniká ako Kovari, Plavci, Chvalízi, Sikuli a Pečenehovia boli bojovými vojenskými kmeňmi, ktoré boli neskôr súčasťou staromadžarských vojsk (porov. Múcska, 2000) a, pravdepodobne, neskôr so starými Maďarmi jazykovo a etnicky splynuli (porov. Špiesz, 2006, s. 27; Marek, 2006, s. 260 – 343). Prirodzene, že aj tieto etniká mali svoje vlastné náboženstvo či mytológiu. V Anonymovej kronike (Múcska, 2000) sa spomínajú staré pohanské obrady (pohanská krvná prísaha, pohanský spôsob jazdy – jazda na koni sediac na kožených vreciach, pohanské bojové zábavy), no spomína sa aj viera v boha, no, prirodzene, nie kresťanského. Ako dôkaz pobytu týchto strážnych posádok sa nám v pohraničných oblastiach pri rieke Morava na Záhorí

zachovalo niekoľko osadných názvov, ktoré v sebe zachovali skupinové pomenovanie obyvateľov osady, poukazujúce na ich etnický pôvod. Keďže teda ani príslušníci staromadžarských posádok neboli kresťania, od 9. – 10. storočia bolo christianizačné úsilie cirkvi zamerané aj voči nim. Pokrstiť sa nechalo už staromadžarské veľkoknieža Gejza v roku 972 (Špiesz, 2006, s. 28) a o jeho ďalšej kresťanskej činnosti svedčí aj tzv. Svätoštefanská legenda (Segeš a kol., 2006, s. 43): „Teda na príkaz kniežaťa sa všade zhromažďoval divoký ľud, svätý biskup bez ustania kázal, synovia krajiny sa obracali na vieru a dávali sa pokrstiť, na mnohých miestach sa stavali kostoly.“ Christianizačné úsilie sa však naplno rozvinulo za panovania Gejzovho syna, prvého uhorského panovníka Štefana I. Svätého, pôvodne s pohanským menom Vajk (Segeš, 2006, s. 41). Začala sa realizovať západná orientácia uhorského štátu a neskôr kráľ Štefan I. získal pre Uhorsko priamu ochranu pápeža (Segeš, 2006, s. 45). Anonymus v kronike uvádza (Múcska, 2000, s. 117), že keď sa nechcel stať istý maďarský bojovník kresťanom, dal ho kráľ Štefan pochovať zaživa aj s manželkou. Ako uvádza R. Bača (2013, s. 160 – 161, 173), aj známy rod Hunt-Poznanovcov sa spolu s uhorským kráľom Štefanom I. podieľal na likvidácii pohanských odbojných kniežat a katolícka cirkev už od počiatku likvidovala pohanské posvätné háje a stormy – kultové miesta Slovanov.

Neskoršie pokresťančenie starých Maďarov v rámci Uhorska sa v plnej miere prejavuje v slovách pisára Anonymovej kroniky v závere predslovu: „... nech je chvála a česť Večnému Kráľovi a jeho matke, svätej Márii, z ktorej milosti nech uhorskí králi a veľmoži vládnu do šťastného konca teraz i na veky. Amen.“ (s. 35)

2 Napätie kresťanstva a pohanstva v slovenskej ojkonymii

Cirkev a panovníci sa však snažili úplne potlačiť pohanstvo aj inými prostriedkami, a to tak, že v blízkosti osád s pohanským obyvateľstvom zakladali nové osady, ktoré pomenúvali podľa patrocínia (zasvätenie kostola a sprostredkovane aj celej obce dajakému svätcovi) v obci postavených kostolov. V iných prípadoch sa nám zasa v názve obce nezachovalo vlastné meno svätca, ale iné všeobecné meno s náboženským významom. Vznikali teda situácie, keď sa v tesnej blízkosti osady, v ktorej názve pôvodný slovný motivant odzrkadľoval pohanský význam, nachádzala osada s názvom súvisiacim s kresťanskou tematikou. Doklady na takéto typy motivačne kontrastných náboženských názvov možno nájsť na celom území Slovenska. Na strednom Slovensku v turčianskom regióne možno porovnať napríklad motiváciu názvu stredovekej zaniknutej osady Modly, ktorá sa nachádzala pri meste Martin (názov vznikol zo slova modla „socha alebo iná kultová podoba pohanského boha“, HSSJ II, s. 323), s motiváciou prvej zmienky o meste Martin z roku 1264 v tvare Zenthmarton (VSO 2, s. 232), čiže Svätý Martin. V tomto meste sa nachádzal kostol, ktorý bol zasvätený svätému Martinovi, ochrancovi kresťanstva (Krajčovič – Žigo, 2006, s. 36). Podobné motivačné napätie utvárajú na juhozápadnom Slovensku aj názvy Šaľa a Veca na jednej a názov Diakovce na druhej strane. Osadný názov Veca pomenúval slovenskú usadlosť a vznikol zo slova veca (z praslovanského slova **veca*, to zo slovesa *větiti*; nárečovo obecať „obetovať, sľubovať“) a názov Šaľa súvisel so slovesom *šaliti* s významom „upadať do vytrženia spôsobeného kultovým tancom, čarami, prípadne

inými obradmi sprevádzanými spevom a výkrikmi.“ Oproti týmto motiváciám stojí motivácia názvu Diakovce (zo slova diak „pomocník pri kresťanských obradoch“; tamže).

3 Napätie kresťanstva a pohanstva v ojkonymii Záhoria

Pravdepodobne nejde o náhodu, že sa niekoľko osád s takouto kontrastnou motiváciou názvov nachádza aj na Záhorí, špecifickom historickom regióne v najzápadnejšej časti Slovenska, ktorý sa v minulosti pravdepodobne nachádzal v širšom centre Veľkej Moravy. Je však nutné zdôrazniť, že na rozdiel od predchádzajúcich príkladov pôvodný slovný motívant týchto názvov nepoukazuje na pohanstvo priamo, ale iba sprostredkovane, pretože ide o také osadné názvy, v ktorých sa zachoval etnický alebo iný motívant, ktorý predpokladá výskyt pohanských obyvateľov. Možno sa nazdávať, že pôvodní obyvatelia niektorých takýchto záhorských osád boli pravdepodobne pohania, z čoho by vyplývalo, že vo svojich obciach praktizovali rôzne rituály a obrady, ktoré vyplývali z ich zaužívaného svetozákona. Takúto motivačne nepriamu napätú koexistenciu osadných názvov si možno všimnúť aj pri západoslovenských obciach Pečeňady (pri Piešťanoch) a Veľké Kostoľany (porovnaj Krajčovič – Žigo, 2006, s. 37). Názov obce Pečeňady sa prvýkrát spomína v roku 1216 villa Bissenorum (VSO. 2, s. 377) a názov bol motivovaný prítomnosťou turkického etnika Pečenehov, ktorí strážili brody cez rieky Váh a Dudvák (porovnaj Marek, 2006, s. 290 – 318). Susedná obec Veľké Kostoľany sa prvýkrát spomína v roku 1209 v tvare Costulan (VSO. 3, s. 245) a názov bol motivovaný zo slova kostol (to z praslovanského *kostelъ s pôvodným významom „veža“ vzniklo z latinského castellum, to zasa zo zdobneniny latinského castrum „tábor, hradište“³).

Na Záhorí neďaleko ústia rieky Myjava do Moravy bola v minulosti založená osada Sekule a pravdepodobne neskôr bola v jej tesnej blízkosti založená usadlosť, ktorej názov bol motivovaný zasvätením miestneho kostola Panne Márii. Prvýkrát sa zmienka o usadlosti uvádza až v roku 1402 v maďarskom tvare Bodogazzonfalua (VSO. 3, s. 17), čo by sa dalo rekonštruovať ako *Boldogasszony falva (maď. boldog asszony „blažená žena, Bohorodička“, MSS., s. 34, 60; maď. falva „dedina, obec“; porov. Varsik, 1984, s. 171). V ďalších historických zmienkach sa už oba názvy uvádzajú ako súčasť jedného zloženého názvu, pomenúvajúceho pravdepodobne už iba jednu osadu, v maďarskom a nemeckom variante (maďarský a nemecký doklad z roku 1455 je v tvare Zekel Bodoggazzonfalwa alio nomine Zekl Sandmarein (VSO. 3, s. 17), čiže asi *Sekulská Svätá Mária). Osadný názov Sekule bol motivovaný prítomnosťou turkického strážneho kmeňa Sikulov (latinsky siculus, maďarsky székely), ktorý, ako sme uvádzali už skôr, v službách starých Maďarov strážil pohraničné oblasti. Meno tejto etnickej skupiny pravdepodobne pochádza z etnonyma Eskil a išlo o etnikum, ktoré žilo v južnej časti ríše volžských Bulharov. Vo svojej pravlasti susedili so starými Maďarmi, ku ktorým sa neskôr ako „pomocné etni-

³ Podľa V. Macheka (2010, s. 281) pôvodný význam „veža“ nesúvisí s opevňovaním kostolov, bolo to dokonca cirkvou zakazované, ale so skutočnosťou, že pôvodne sa stavali kostoly ako súčasť vo vnútri hrádov.

kum“ pripojili na ťaženiach do stredodunajského priestoru, a neskôr ich starí Maďari využívali ako strážcov strategických miest a pohraničných oblastí (porov. Marek, 2006, s. 266 – 270). Pokresťančovanie dokazuje aj názov inej blízkej obce Moravský Svätý Ján (porovnaj Krajčovič – Žigo, 2006, s. 37; Bača, 2013, s. 172 – 173). Prvá zmienka o osade pochádza z roku 1449 v tvare Zenth János (VSO. 2, s. 271; Drahošová a kol., 1999, s. 19)⁴ a názov motivovalo zasvätenie obce jej patrónovi svätému Jánovi, respektíve narodeniu svätého Jána Krstiteľa (Judák – Poláček, 2009, s. 331). Sikuli strážili územie pozdĺž celej hraničnej línie, vymedzenej riekou Morava, pravdepodobne až po hrad Devín. Na ich prítomnosť poukazujú aj iné názvy záhorských osád, ktorých viaceré motivanty síce priamo nesúvisia s pomenúvaním strážneho etnika, ale pôvodom maďarské názvy motivačne súvisiace najmä so strážnou funkciou či blízkosť osád, ktoré boli motivované patrocíniom a mali teda vplývať na potlačanie pohanstva, nepriamo dokazujú prítomnosť tohto etnika aj v týchto osadách. Prítomnosť turkického etnika Sikulov je pravdepodobne petrifikovaná aj v názve obce Kuklov, v ktorej blízkosti sa nachádza obec Borský Svätý Jur. Prvá zmienka o obci Kuklov pochádza pravdepodobne z roku 1271 v zdeformovanej forme Kylpirus, rovnako ako druhá zmienka z roku 1373 v tvare Kykrillen. Z tohto dôvodu sa doklady v minulosti stotožňovali s inou záhorskou obcou Kostolište (Kiripolec).⁵ Už B. Varsik (1984, s. 137) však stotožňuje zmienku o osade z roku 1373 s Kuklovom, pretože podľa neho Fejér nesprávne stotožnil zmienky a nesprávne lokalizoval trasu starej obchodnej cesty cez Kostolište, hoci prechádzala cez Kuklov. Priehľadnejšia zmienka o Kuklove je až z roku 1394 a doložená je v tvare Kyklew (VSO. 2, s. 117), z ktorého druhá časť isto súvisí s maďarským lövő „(luko)strelec“ (porov. nižšie osadné názvy Veľké Leváre a Malé Leváre). M. Marek (2006, s. 272) uvádza, že osadný názov Kuklov je odvodený z turkického apelatíva kükäläy „tíň“. R. Krajčovič (2005, s. 131) odvodzuje názov obce Kuklov od turkotatárskeho kmeňa Kükülő, ktorého posádka vykonávala pohraničnú strážnu službu v blízkosti stanovišťa strážnej posádky Sikulov. Jej úlohou bolo dozerať na priechod cesty cez rieku Myjava, smerujúcej k vyššie položenému brodu cez rieku Morava pri obci Brodské.⁶ Názov obce Borský Svätý Jur sa prvýkrát spomína v roku 1394 v tvare Zenthgyurgh (VSO 1, s. 183). Názov obce motivovalo patrocínium kresťanskému mučeníkovi svätému Jurajovi, ktorému bol zasvätený kostol v obci. Okrem toho sa v blízkosti Kuklova nachádza aj mesto Šaštín, ktoré bolo už v stredoveku významným sídlom archidiakonátu. Medzi ďalšie obce, ktoré stoja prostredníctvom svojej pôvodnej motivácie v náboženskom kontraste, patria Lakšárska Nová Ves na jednej a Borský Peter a Borský Mikuláš na druhej strane. Obec Lakšárska Nová Ves sa spomína v roku 1392 v tvare Alaxar (VSO. 2, s. 133), no názov obce vznikol pravdepodobne až sekundárne z pôvodného vodného názvu Lakšár, ktorého tvar sa neskôr zmenil na súčasný odvodený tvar Lakšársky

⁴ Doklad z roku 1206 v tvare #Iuanustheluce# stotožnil F. V. Sasinek s Moravským Jánom, no V. Šmilauer (1932, s. 6) uvádza, že ide o dajakú neznámu Jánovu osadu (porov. CDSl. I, Nr. 139, 206).

⁵ Porovnaj Šmilauer, 1932, s. 7; Kršková, M. – Kršek, J. a kol., 2010, s. 19, 20.

⁶ Porovnať možno aj dva názvy mimo slovenského územia #Nagy – Küküllő# a #Kis – Küküllő# (VM. II). Názvy pomenúvajú dve rieky, ktoré pramenia neďaleko mesta Odorhei (maďarsky #Székelyudvarhely#; VM. II) v Transylvánii v Rumunsku severovýchodne od mesta Sibiu. Severne od tohto mesta sa nachádza aj mesto #Cetatea de Baltă# (maďarsky #Küküllő Vár#; VM. II); v minulosti celá táto oblasť pravdepodobne podliehala správe Uhorska.

potok. B. Varsik (1984, s. 172; 1990, s. 20) mu pripisuje sikulský pôvod a uvádza, že tento názov po sebe zanechali Maďari a pochádza z maďarského názvu Lápsár (maďarské láp „plytký močiar zarastený rastlinstvom“ + sár „blato, bahno“).⁷ M. Jozefovič (2012, s. 4) sa stotožňuje s výkladom názvu z maďarského adjektíva lakó „obytný“ a sár „blato“, R. Bača (2013, s. 161) zasa vychádza zo substantíva lak „sídlo“ a sár „blato“. V obidvoch posledných výkladoch by bol teda prvotný osadný názov a pomenúval by obyvateľov žijúcich v mokrej, močaristej oblasti. Názvy blízkych obcí Borský Mikuláš a Borský Peter (v minulosti samostatná osada, v súčasnosti miestna časť Borského Mikuláša) sa prvýkrát spomínajú v roku 1394 v tvare Zenthmiklos (VSO. 1, s. 183), respektíve v tvare Zenthpeter, altera Zenthpeter (VSO. 1, s. 184). Oba názvy motivovalo zasvätenie kostola v obci svätému Mikulášovi, respektíve svätému Petrovi, patrónom jednotlivých obcí. V južnej časti Záhoria možno nájsť na pomerne malom území rovnako viacero pravdepodobne motivačne nábožensky napätých názvov. V tesnej blízkosti sú tu obce Gajary, Veľké a Malé Leváre, Plavecký Štvrtok a Kostolište. Názov obce Gajary sa prvýkrát uvádza v roku 1373 v tvare Geiur, no na rekonštrukciu tvaru je oveľa priezračnejšia druhá zmienka z roku 1377 v tvaroch Gaywar, Eureghaz (VSO. I, s. 381). M. Marek (2006, s. 271) uvádza etymológiu V. Sedláka, ktorý názov odvodzuje zo slovensko-maďarského zloženého slova (slovanské gaj „háj, les“ a maďarské ör „strážca“, čiže „osada strážcov kráľovských lesov, možno Sikulov“). Podľa neho sú ostatné inojazyčné doklady len variantmi pôvodného názvu (maďarsky Eureghaz vzniklo z maďarského ör, örök a ház „dom“; Gaywar vzniklo zo slovanského gaj a nemeckého wart „strážca“, z tohto nemeckého variantu vznikol aj neskorší slovenský názov Gajary). B. Varsik (1984, s. 101, 102) predpokladá, že maďarský názov Öregház („Starý dom“) znamená dajakú starú pohraničnú budovu ešte z čias existencie konfína, pretože sa v Gajaroch a Suchohrade nachádzali dva staré prechody cez rieku Morava do Dolného Rakúska. Podľa neho je preto prirodzené, že sa tu nachádzala stará tridsiatková stanica a vyberalo sa tu mýto. Nemecký názov podľa neho pochádza z nemeckého osobného mena Geier („sup“) a nemecký variant názvu v tvare Gairing (Gayring) je dôkazom toho, že sa Gajary od 17. storočia stali trhovým miestom (nemecká koncovka -ring znamená „trh, trhové námestie“). Neskôr podľa neho nemecké obyvateľstvo z Gajár, ale aj z iných okolitých osád (Jakubov, Kostolište, Suchohrad) utieklo pred českými bratříkmi, ktorí si v chotárnej časti Posádka pri Gajaroch vybudovali svoju pevnosť, už v päťdesiatych – šesťdesiatych rokoch 15. storočia (porov. Marek, 2006, s. 102). Obce Malé a Veľké Leváre sa prvýkrát spomínajú v roku 1378 v tvaroch Kyslew a Noglew⁸ (VSO. 2, s. 221, VSO. 3, s. 246). Oba názvy súvisia s pobytom strážnych posádok v týchto osadách. R. Krajčovič (2005, s. 496) osadný názov odvodzuje od koreňa löv z maďarského slovesa lö „strielať“ a maďarského vár „hrad“ s významom „hrádok, hrad strelcov“. V takomto prípade bola staromaďarská vojenská posádka vybavená streleckou výzbrojou. Vzhľadom na historické doklady s maďarskou časťou názvu lew by sme mohli strážne posádky po-

⁷ Podobný tvar má aj historická zmienka o vodnom objekte na Žitnom ostrove v tvare #aquam Lapsaár# (RDSL. II, Nr. 1097).

⁸ Nemecký tvar názvu má rovnaký význam: Grossschützen „Veľké Strelce“; Vrabec, 2009, 22.

drobnejšie charakterizovať ako lukostrelcov (z maďarského lövő „(luko)strelec“; podobne ako osadný názov Kuklov). M. Marek (2006, s. 271) predpokladá, že sa na tomto hrade pravdepodobne vyskytovali strážne posádky Sikulov. Prvé časti názvu Veľké a Malé majú odlišovaciu funkciu, teda majú odlíšiť od seba dve osady s rovnako druhou časťou názvu. Názov osady Plavecký Štvrtok sa prvýkrát spomína v roku 1206 v tvaroch Chetur-tuchyel, Seturtuc (CDSl. I, Nr. 139, 206). Skoršie pomad'arčené a ponemčené zmienky neobsahovali atribút Plavecký. Existujú názory, podľa ktorých sa časť maďarského názvu Detrekő v doklade z roku 1773 v tvaroch Detrekő-Csötörtök, Zankendorf, Stwertek (Majtán, 1998, s. 226) stotožňuje s významom „plavecký“,⁹ pravdepodobne pod vplyvom rovnakých tvarov v historických zápisoch osadných názvov Plavecký Mikuláš, Plavecký Peter a Plavecké Podhradie (Detrekő-S[an]cti-Nicolaj, Detrekő-Sz[ent]-Miklós; Detrekő-S[an]cti-Petri, Detrekő-Sz[ent]-Péter; Detrehkw; Majtán, 1998, s. 226; VSO. 2, s. 392). Časť názvu kő však má v tomto tvare isto význam „kameň“. Keďže sa slovom kameň v minulosti pomenúvali hrady (podobne napríklad historický názov Korlátok), prvá časť názvu Detrekő bude zrejme privlastňovací tvar dajakého osobného mena prvého správcu alebo majiteľa hradu. Adjektívna časť názvu „Plavecký“ sa teda uvádza až v roku 1808, a to už v slovenskom tvare v zmienkach Plavecký Čžtvrtek, Plavecký Sstwrtek (Majtán, 1998, s. 226).¹⁰ Názov Plavecký Štvrtok vznikol z adjektíva Plavecký a druhá časť názvu Štvrtok vznikla propriáciou¹¹ všeobecného mena štvrtok. Časť názvu plavecký vznikla pravdepodobne z etnického názvu Plavci (Polovci), a to z prídavného mena plavý. Etnonymum pomenúvalo turkotatársku skupinu, ktorá patrila k Bielym Kumánom, prišla do Uhorska pod vedením svojho panovníka Kuthena do Uhorska a uhorskí panovníci ich využívali ako strážcov pohraničných území. M. Marek (2006, s. 329 – 342) však prítomnosť Plavcov v súvislosti s osadami na Záhorí, ktoré majú v názve časť plavecký (Štvrtok, Mikuláš, Podhradie, Peter), priamo nespomína. Na motiváciu adjektíva plavecký sú však aj iné názory. Názov Plavec bol podľa Ľ. Šmelíka (1994, s. 126) motivovaný plavou farbou vápencového pohoria. Podľa R. Krajčoviča (1993, s. 11) je prívlastok Plavecký mladší a má funkciu odlišovať obec od iných obcí s názvom Štvrtok.¹² Názov Plavecký Štvrtok patrí do skupiny názvov osád motivovaných podľa dňa v týždni, v ktorom dostali osady výsadné právo organizovať trhy. J. Žudel (2010, s. 38) uvádza, že osady Plavecký Štvrtok a Sobotište mali už v polovici 13. storočia právo organizovať trhy, sú označené ako trhové miesta.

⁹ <<http://www.obecplaveckystvrtok.sk/o-obci/historia-obce>>.

¹⁰ Neskorý výskyt adjektíva #plavecký# v názve však nemusí ešte vylučovať súvislosť s etnikom Plavcov, pretože mnohé názvy nadobúdali rôzne atribúty neskôr, hoci motivačne súviseli s historickým osídlením (napr. Uhorské Hradište, Bača, 2013, s. 163).

¹¹ Zmena všeobecného mena na vlastné meno.

¹² Keby bolo adjektívum #plavecký# mladšie a malo odlišovaciu funkciu, možno predpokladať motiváciu tejto časti príslušnosťou k Plaveckému hradu a panstvu. No ani táto úvaha nám nevyrieši otázku pôvodnej motivácie názvu #Plavecký/-é# (hrad, panstvo). Okrem toho sa v blízkosti Plaveckého Štvrtka nachádza obec Záhorská Ves, predtým Uhorská Ves (v roku 1557 sa uvádza v tvare #Magyarffalw# „Maďarská dedina (osada, ves)“; VSO. 3, s. 331), ktorej pôvodný názov pravdepodobne dokazuje prítomnosť maďarských strážnych posádok.

Pokiaľ ide o blízku obec Kostolište, doklad z roku 1206 v tvare Lipolth, teda „Lipovec“, stotožnil so súčasným Kostolišťom V. Sedlák. Po príchode nemeckého etnika sa k pôvodnému názvu pridalo nemecké slovo Kirch a vznikol zložený názov Kirchlipolc, teda „Kostolný Lipovec“, z ktorého sa neskôr bežným zjednodušením výslovnosti v ľudovej reči utvoril a dodnes sa zachoval neúradný názov Kiripolec (Kršková, M. – Kršek, J. a kol., 2010, s. 17 – 18; porovnaj aj Šmilauer, 1932, s. 6).¹³ Podľa M. Mareka (2006, s. 101) sa na mieste súčasného Kostolišťa pôvodne nachádzala neskôr zaniknutá obec Lipovec a až v priebehu druhej polovice 14. storočia ju dosídlili nemeckí osadníci, ktorí si v nej postavili kostol, no autori monografie Kostolište – Kiripolec (2010, s. 19) predpokladajú, že kostol, vzhľadom na patrocínium svätého Martina, bol v obci už pred príchodom nemeckých osadníkov. Obec sa stala sídlom farnosti, do ktorej patrili viaceré okolité obce (Gajary, Jakubov a Malacky). Neskôr však farnosť zanikla a Kostolište prešlo pod malackú farnosť. Pôvodný názov obce bol teda nemecký a M. Marek (tamže) ho rovnako rekonštruuje z tvaru &asterisk;Kirchlipovec, teda Kostolný Lipovec. B. Varsik (1984, s. 101) odvodzuje názov z nemeckých tvarov Kirchplatz, Kirchenplatz a uvádza, že v Kiripolci sa skutočne nachádzal starý kostol, ktorý bol postavený ešte v gotickom slohu. Súčasný názov Kostolište vznikol zo slova kostol a vznikol zrejme slovenským prekladom maďarského názvu Egyházhely (z maďarského egyház „kostol“; maďarské hely „miesto“), ktorý sa používal od roku 1913 do roku 1920 (porov. Majtán, 1998, s. 138), no mohlo sa vychádzať aj z časti pôvodnej motivácie. Keďže pôvodný názov obce priamo neobsahoval názov s kresťanskou symbolikou, možno pochybovať, že by patril k názvom takých osád, ktoré sa zakladali s cieľom vytvárať nátlak na blízke pohanské sídliská. Zaujímavé je však to, že v 13. storočí sa už v názve obce slovo kostol nachádza, čo s najväčšou pravdepodobnosťou bol pomerne silný kresťanský motivant a vzhľadom na to, že sa existencia tohto kostola v obci predpokladá už skôr, muselo ísť o výrazný identifikátor tejto obce. Z uvedenej úvahy vyplýva, že aj napriek uvedeným faktom nemožno úplne zavrhnúť myšlienku, že by názov obce Kostolište skutočne mohol pôvodne plniť aj christianizačnú funkciu.

4 Náboženská motivácia v terénnych názvoch Záhoria

Na Záhorí sú doložené aj iné názvy, ktoré síce nevznikali ako dôsledok napätého vzťahu kresťanstva a pohanstva, zato však prostredníctvom slovných motivantov v sebe zachovali kresťanskú či pohanskú symboliku. S kresťanskou motiváciou súvisí názov Za jazerom pri svätej Margite (starší názov Za jazerom u svätej Margaréty), hoci ide pravdepodobne o mladší názov, ktorý si však všímame preto, lebo sa v ňom zachoval motivačný odkaz na starší názov, súvisiaci s kresťanskou motiváciou. Názov pomenúva pole, ktoré sa nachádza v blízkosti najstaršieho veľkomoravského kostola na slovenskom území. Ide o Kostol svätej Margity Antiochijskej, ktorého vznik sa datuje približne do 9. storočia, prvá zmienka o ňom pochádza z roku 1392. Kostol bol pravdepodobne súčasťou veľkomorav-

¹³ Ako sme uviedli už skôr, v minulosti sa zdeformované zmienky o obci Kuklov z rokov 1271 a 1373 (#Kylpirus#, #Kykrillen#) stotožňovali s Kostolišťom (porovnaj Šmilauer, 1932, s. 7; Kršková, M. – Kršek, J. a kol., 2010, s. 19, 20).

ského hradiska Valy pri Mikulčiciach a podľa R. Baču (2013, s. 162) spájala obidva spomínané objekty historická komunikácia z obdobia Veľkej Moravy. Kostol je pomenovaný po svätej Margite z Antiochie, ktorú popravili za panovania cisára Diokleciána okolo roku 300 n. l. Starobylosť tohto územia potvrdzuje aj starší názov tejto chotárnej časti v tvare Hnúdy (vznikol zo slova hrúd „vyvýšenina v teréne, návršie, piesočnatý pahorok v mokrej, močaristej alebo zaplavovanej nížine“). Takéto terénne tvary boli veľmi výhodné pre vznik starovekých sídlisk (porovnaj Janšák, 1986). S pohanskou motiváciou zasa súvisí niekoľko ľudových výkladov názvov záhorských obcí. Keďže však ľudová etymológia názvov vychodí často z obyčajnej analógie a asociácie s podobnými slovami v slovnej zásobe a v mnohých prípadoch nemá odborné jazykovedné či historické podložie, treba ju vnímať len ako staré jazykové bohatstvo ľudového prostredia, nie ako erudované hypotézy. Spomedzi takýchto ľudových výkladov možno spomenúť napríklad výklad názvu obce Čáry, ktorý sa spomína v roku 1392 v tvare Cher (KrČr., 2006). Tento ľudový výklad názvu obce siaha až do predkresťanského obdobia, pretože ľudia jeho motiváciu stotožňujú s menom ženskej podoby ducha čarov Čary. S pohanskou motiváciou súvisí aj ľudový výklad osadného názvu neďalekej obce Letničie, no aj názov obcí Radimov a Radošovce. Názov obce Letničie sa prvýkrát spomína v roku 1452 (porov. Dvořák a spol., 2004, s. 52) a neskôr v roku 1532 v tvare Lethnyche (VSO. 2, s. 146). V. Petrovič (Drahošová a kol., 2002, s. 11; Petrovič, 1996, č. 6, s. 7) uvádza, že prvé zmienky o Letniči sú ešte staršie, už z rokov 1392 a 1394, no keďže majú iný tvar ako dodnes zachovaný názov, a teda majú aj inú motiváciu (Lachfalva, Kachfalva), ich analýzou sa nezaobráame. Podľa ľudovej etymológie názov súvisí s predkresťanským obdobím a vznikol z osobného mena Letnica „duch leta“. Nedá sa však vylúčiť ani možnosť, že osadný názov súvisí s dodržiavaním starších pohanských tradícií (azda z názvu sviatku Letnice „svätodušné sviatky, Turíce“; HSSJ. II, s. 211, z praslovanského &asterisk;letъ, Machek, 2010, s. 328). Oba osadné názvy Radošovce a Radimov súvisia podľa ľudovej etymológie v kronike obce Čáry s osobným menom Radhost’ „duch, ktorý ochraňoval hostí“ (KrČr., 2006). Naostatok možno spomenúť ešte zopár názvov, ktoré sa síce neviažu na Záhorie, pretože pomenúvajú objekty, nachádzajúce sa na myjavsko-vrbovských kopaniciach, ale niektoré výklady ich motivácie sú veľmi zaujímavé a pravdepodobne rovnako súvisia s kresťanskou či pohanskou motiváciou.

Kresťanská náboženská tradícia sa zachovala v názve Svacenický jarok, ktorý pomenúva potok pri Vrbovciach (názov azda súvisí so slovom svätenica, nárečovo svacenica pravdepodobne s významom „svätená voda“ (porov. Kálal, K. – Kálal, M., 1923, s. 660), toto slovo vzniklo z nárečového svacit, svacený „svätiť, svätený“). Názov Nekrstenský jarok pomenúva ľavý prítok rieky Teplica, ktorá sa vlieva do rieky Myjava. Podľa ľudovej povesti (Hromádka, 1994, s. 69, 70) tu matka, obyvateľka Vrboviec, znásilnená Turkami, utopila a zakopala svojho nechceného nemanželského syna hneď po pôrode, preto ani nebol pokrstený (z prídavného mena ne(po)krstený (nárečovo nekrštený), to zo slovesa (ne)krstiť, nepokrstiť „nevykonať náboženský obrad krstu, ktorým sa dieťa prijíma medzi kresťanov“). M. Májek (1980) uvádza, že názov pravdepodobne motivovala skutočnosť, že pri toku v minulosti vlastnili pôdu ľudia bez vierovyznania – nekrstení. Z hľadiska úvahy

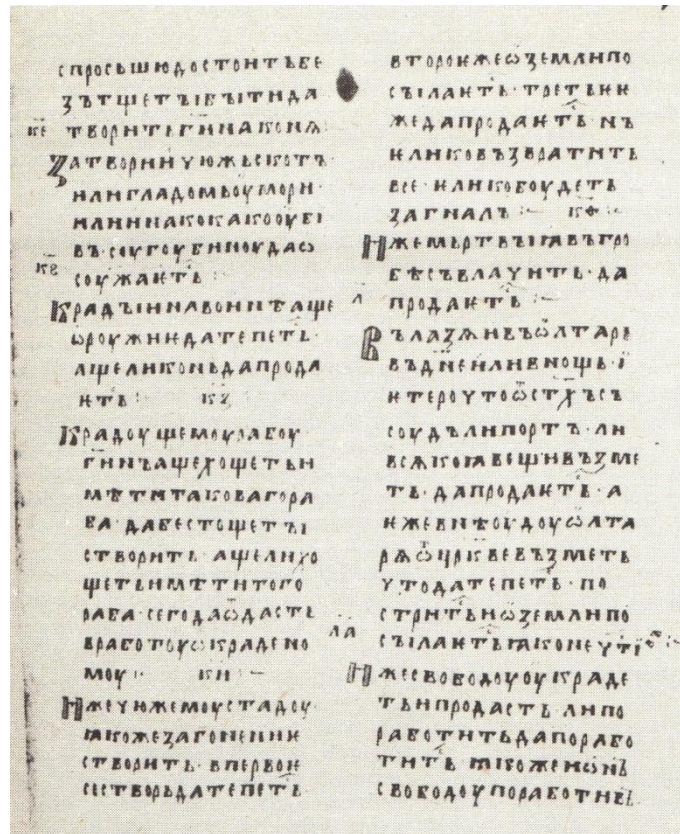
o pohanskej motivácii tohto názvu nemožno nespomenúť, že potok pramení pri Vesnom vrchu južne od Vrbovíc. Názov vrchu by mohol súvisieť s osobným menom Vesna, ktorým sa pomenúvala slovanská bohyňa života a jari, ktorá zaháňala bohyňu zimy a smrti Morenu. Názov Žalostiná pomenúva vrch v Bielych Karpatoch v katastri Vrbovíc severozápadne od obce. Podľa J. Hromádku (1994, s. 68) vznikol názov z osobného mena Žala, Žalena, Žalostina, čo je iné pomenovanie slovanskej bohyne Moreny, ale na názov vrchu sa vzťahuje aj povest' o matke, ktorá v týchto miestach zakliala dcéru a potom za ňou žalostila (s. 74).

5 Záver

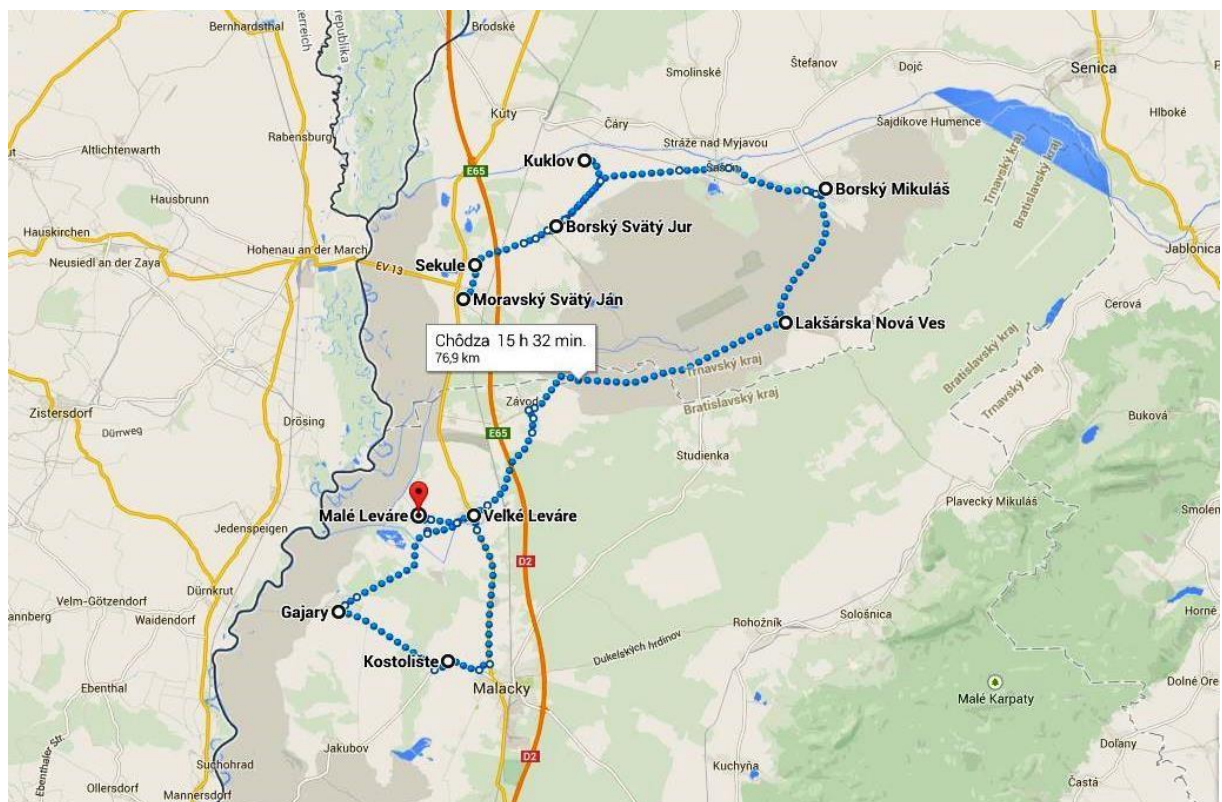
O posilnení spoločenskej pozície kresťanstva či o uznaní kresťanstva ako oficiálneho náboženstva starých Slovákov možno v predveľkomoravskom období hovoriť v čase, keď Pribina, posledný knieža Nitrianskeho kniežatstva, nechal v Nitre okolo roku 828 postaviť kostol, ktorý mu posvätil salzburský arcibiskup Adalrák.¹⁴ Podnes sa však naisto nedá povedať, či Pribina bol už v tom čase kresťan, alebo nechal kresťanský kostol postaviť pre svoju bavorskú manželku, s najväčšou pravdepodobnosťou kresťanku. Približne v tom istom čase (831) kresťanstvo prijal aj knieža susedného Moravského kniežatstva. Nemožno však predpokladať, že by kresťanstvo začali hneď vyznávať aj obyvatelia obidvoch kniežatstiev podľa vzoru svojich panovníkov či šľachty. Vzťah k viere predkov, pohanstvu, bol taký silný, že kresťanstvo začalo v populácii obidvoch kniežatstiev či neskoršej Veľkej Moravy prevažovať nad pohanstvom vďaka činnosti rôznych misií a predpokladanej podpore kniežat až po výmene generácií. Možno si všimnúť, že v toponymii Záhoria sa podnes zachovalo dostatok príkladov, ktoré priamo či nepriamo vyjadrujú motivačné napätie medzi staršími názvami pohanských osád a mladšími názvami motivovanými kresťanskou tematikou. Pritom sa ukazuje, že za pohanské osady sa v minulosti nepokladali len tie, kde Slovania či starí Slováci vykonávali kultovú obradovú činnosť, ale aj také osady, ktoré od 10. storočia zakladali nové etnické skupiny v dôsledku príchodu nekresťanských staromadžarských a im spríbuznených kmeňov. Cirkev sa usilovala v bezprostrednej blízkosti takýchto sídel stavať kostoly, vedľa ktorých vznikali nové, kresťanské osady. V nich cirkev istotne vyvíjala prostredníctvom kňazov či misionárov činnosť, ktorá mala vyvažovať, rešpektíve eliminovať staré pohanské kultové činnosti v konkrétnom mikroregióne a takisto mala pôsobiť na obrátenie aj svojím pôvodom neslovanských či neslovenských pohanov na kresťanov.

Z hľadiska motivácie možno hovoriť o pomerne napätej koexistencii týchto dvoch typov osád, čo sa napokon odzrkadlilo aj v ich názvoch. Analyzovaný onymický materiál zároveň ukazuje, že ako napätý sa vnímal vzťah medzi týmito dvoma skupinami osadných názvov asi do 13. – 14. storočia. V tomto období už malo kresťanstvo v slovenskej či uhorskej stredovekej spoločnosti silnú pozíciu, a preto ani nové názvy, ktoré mali odlíšiť osadu kresťanov od osady pohanov, už nevznikali.

¹⁴ Porov. spis O obrátení Bavorov a Korutáncov (Libellus de Conversio Bagoariorum et Carantanorum) približne z roku 871 (Stanislav, 1967, s. 22).



Obrázok 1: Ukážka z civilného zákonníka Zakon sudnyj l'udem (Pauliny, 1983, s. 39).



Obrázok 2: Mapka záhorských obcí s napätou pohansko-kresťanskou motivačnou koexistenciou (zdroj: Mapy Google).

Literatúra

1. Bača, Róbert. 2013. Príspevok k toponymii Záhoria z hľadiska archeologického a historicko-lingvistického. In *Študijné zvesti Archeologického ústavu Slovenskej akadémie vied* 53. Nitra : Archeologický ústav SAV. ISSN 0560-2793.
2. CDSI. *Codex diplomaticus et epistolaris Slovaciae. Tomus 1.* (805 – 1235; 1971; 472 s. + 32 s. prílohy), 2. (1235 – 1260; 1971; 640 s. + 32 s. príloha). Ed. R. Marsina. Bratislava : Vydavateľstvo Slovenskej akadémie vied.
3. Drahošová Viera a kol. 1999. *Moravský Svätý Ján : 1449 – 1999*. Skalica : Záhorské múzeum Skalica.
4. Drahošová, Viera a kol. 2002. *Letničie*. Skalica : Obecný úrad Letničie v spolupráci so Záhorským múzeom v Skalici. ISBN 80-85446-40-5.
5. HSSJ. *Historický slovník slovenského jazyka*. Zv. 1. (A – J; 1991; 536 s.), 2. (K – N; 1992; 616 s.), 5. (R – Š; 2000; 692 s.), 6. (T – V; 2005; 700 s.). Ed. M. Majtán. Bratislava : Veda.
6. Hromádka, Ján. 1994. *Vrbovce 1394 – 1994. Od histórie k súčasnosti. Publikácia k šestoročnici obce Vrbovce*. Vrbovce : Obecný úrad Vrbovce.
7. Chaloupecký, Václav. 1923. *Staré Slovensko*. Bratislava : Filozofická fakulta Univerzity Komenského.
8. Janšák, Štefan. 1986. *Brány do dávnoveku*. Bratislava : TATRAN.
9. Judák, Viliam – Poláčik, Štefan. 2009. *Katalóg patrocínií na Slovensku*. Bratislava : Rímskokatolícka cyrilometodská bohoslovecká fakulta UK v Bratislave. ISBN 978-80-969787-3-1.
10. Kálal, Karol – Kálal, Miroslav. 1923. *Slovenský slovník z literatúry aj nárečí (slovensko-český diferenciálny)*. Banská Bystrica : vydané vlastným nákladom.
11. Kol. autorov. 2004. *Pod osmanskou hrozbou. Osudy Slovenska od Albrechta Habsburského do tragickej bitky pri Moháči v roku 1526 s prihliadnutím na začiatky renesancie v čase vlády Mateja Korvína*. Edícia: Pramene k dejinám Slovenska a Slovákov. Ed. P. Dvořák. Bratislava : Literárne informačné centrum. ISBN 80-88878-90-X.
12. KrČr. *Kronika obce Čáry*. Čáry, 2006. Rukopis.
13. Krajčovič, Rudolf. 1993. Názvy záhorských miest a obcí. In *Záhorie*, roč. 2, č. 1.
14. Krajčovič, Rudolf. 2005. *Živé kroniky slovenských dejín skryté v názvoch obcí a miest*. Bratislava : Literárne a informačné centrum. ISBN 80-88878-99-3.
15. Krajčovič, Rudolf – Žigo, Pavol. 2006. *Dejiny spisovnej slovenčiny*. Bratislava : Univerzita Komenského v Bratislave vo Vydavateľstve UK. ISBN 80-223-2158-3.
16. Kršková, Mária – Kršek Jozef a kol. 2010. *Kostolište – Kiripolec*. Bratislava : Slovenské pedagogické nakladateľstvo. ISBN 978-80-100191-2-0.
17. Májek, Milan. 1980. *Výklad názvov tokov slovenskej časti povodia Moravy*. Rukopis. 1980.
18. Majtán, Milan. 1998. *Názvy obcí Slovenskej republiky : Vývin v rokoch 1773 – 1997*. Bratislava : Veda. ISBN 80-224-0530-2.
19. Marek, Miloš. 2006. *Cudzie etniká na stredovekom Slovensku*. Martin : Matica slovenská. ISBN 80-7090-822-X.
20. Múcska, Vincent. 2000. *Kronika anonymného notára kráľa Bela*. Budmerice : Vydavateľstvo Rak. ISBN 80-85501-17-1.
21. Pauliny, Eugen. 1983. *Dejiny spisovnej slovenčiny od začiatkov po súčasnosť*. Bratislava : Slovenské pedagogické nakladateľstvo.
22. RDSI. *Regesta diplomatica nec non epistolaria Slovaciae. Tomus 1.* (1301 – 1314; 1980; 654 s.), 2. (1315 – 1323; 1987; 636 s.). Ed. V. Sedlák. Bratislava, Vydavateľstvo Slovenskej akadémie vied.
23. Segeš, Vladimír a kol. 2006. *Kniha kráľov. Panovníci v dejinách Slovenska a Slovákov*. 3. vyd. Bratislava : Slovenské pedagogické nakladateľstvo – Mladé letá. ISBN 80-10-01091-X.

24. Stanislav, Ján. 1967. *Dejiny slovenského jazyka. Zv. 3. Texty*. Bratislava : Vydavateľstvo Slovenskej akadémie vied.
25. Šmelík, Ľudovít. 1994. Poznámky k antroponymii Záhoria. In *Jazyková a mimojazyková stránka vlastných mien. Zborník referátov z 11. slovenskej onomastickej konferencie (Nitra, 19. – 20. máj 1994)*. Zost. E. Krošláková. Bratislava – Nitra : Jazykovedný ústav Ľudovíta Štúra SAV – Katedra slovenského jazyka Vysokej školy pedagogickej v Nitre. ISBN 80-88738-68-7.
26. Šmilauer, Vladimír. 1932. *Vodopis starého Slovenska*. Praha – Bratislava : Nákladem Učené společnosti Šafaříkovy.
27. Špiesz, Anton. 2006. *Dejiny Slovenska na ceste k sebauvedomeniu*. Bratislava : Perfekt. ISBN 80-8046-322-0.
28. Varsik, Branislav. 1984. *Z osídlenia západného a stredného Slovenska v stredoveku*. Bratislava : Veda.
29. Varsik, Branislav. 1990. *Slovanské (slovenské) názvy riek na Slovensku a ich prevzatie Maďarmi v 10. – 12. storočí. Príspevok k etnogenéze Slovákov*. Bratislava : Veda. ISBN 80-224-0163-3.
30. VM II *Die zweite militärische Vermessung. Kartenprofilen des Königreich Ungarn und Banat von Temes (1806 – 1869)*. A második katonai felmérés. Budapest : Arcanum, 2005 (tzv. II. vojenské mapovanie; DVD vydanie).
31. Vrablec, Peter. 2009. Najstaršia písomná zmienka o Veľkých Levároch (1378) a príchod habánov do Veľkých Levár. In *Dejiny našej dediny Veľké Leváre*. Veľké Leváre : Obecný úrad Veľké Leváre. ISBN 978-80-970214-9-8.
32. VSO. *Vlastivedný slovník obcí na Slovensku*. Zv. 1. (A – J, 1977, 528 s.), 2. (K – R, 1977, 520 s.), 3. (S – Z, 1978, 536 s.). Ed. M. Kropilák. Bratislava : Veda.
33. Závodný, Andrej. 2012. *Hydronymia slovenskej časti povodia Moravy*. Trnava : Typi Universitatis Tyrnaviensis, spoločné pracovisko Trnavskej univerzity v Trnave a VEDY, vydavateľstva Slovenskej akadémie vied. ISBN 978-80-8082-561-4.
34. Závodný, Andrej. 2015. Prekrývanie prvkov pohanstva v staršej ojkonymii západného Slovenska. In *19. slovenská onomastická konferencia*. Bratislava : Veda, vydavateľstvo Slovenskej akadémie vied. ISBN 978-80-224-1426-5.
35. Žudel, Juraj. 2010. *Osídlenie Slovenska v neskorom stredoveku*. Bratislava : Veda, vydavateľstvo Slovenskej akadémie vied. ISBN 978-80-224-1079-3.

Internetové zdroje

36. *Obec Plavecký Štvrtok*. Dostupné na: <http://www.obecplaveckystvrtok.sk/o-obci/historia-obce>.
37. *Mapy google*. Dostupné na: <https://www.google.sk/maps/preview>.

Kontakt

PaedDr. Andrej Závodný, PhD.

Katedra slovenského jazyka a literatúry
Pedagogická fakulta Trnavskej univerzity v Trnave
Priemyselná 4, P. O. BOX 9, 918 43 Trnava
andrej.zavodny@truni.sk

K maturitnej skúške z francúzskeho jazyka – diachrónny prehľad a analýza súčasného stavu

On Secondary School Leaving Examination from French – Diachronic Survey and a Contemporary State Analysis

Jana Bírová

Katedra románskych jazykov a literatúr, Pedagogická fakulta,
Univerzita Komenského v Bratislave, Slovensko

Abstract: Final examination from foreign languages has been developed since the twentieth century when the focus was put on memorisation of texts and their oral reproduction in front of the committee. This form of school-leaving examination lasted until 2004. Following the entrance of Slovakia into the European Union, the language policy changed, trying to reform the final examinations so that the results become objective across the country. The series of reforms, however, also brings a number of difficulties, such as low-threshold conditions for examination requirements – a 33% cross-border success rate, which is largely unchanged compared to other countries and other international exams. At present, in addition to the requirements, French language teachers are also concerned with the declining tendency and little interest of students to graduate from the French language within the final examination. The aim of the paper is to give a historical overview of the forms of the final examination as well as to present some interesting facts from the present, expressed by the teachers of French in 2017.

Keywords: final examination, French, contemporary state, reforms, student.

1 Úvod

Skúšanie a hodnotenie nadobudnutého či osvojeného učiva je súčasťou každého školského predmetu. Je tomu tak, aj keď hovoríme o cudzích jazykoch. Skúšanie a hodnotenie počas štúdia na strednej škole prebieha v zásade rovnako – rešpektujúc Štátny vzdelávací program. Záverečná – maturitná skúška je skúška validná a reliabilná, ktorá zjednocuje

nadobudnuté vedomosti a zručnosti v rámci celého Slovenska. Jedným zo základných cieľov zavedenia nového modelu bola kvalita vzdelávania a vzdelania žiakov jednotlivých stredných škôl. Preverenie vedomostí a zručností na maturitnej skúške sa potvrdzuje, či žiak stanovenú úroveň v cudzom jazyku dosiahol alebo nedosiahol.

2 Maturitná skúška a prislúchajúca legislatíva v historickej perspektíve

V Československej republike v rokoch 1918 – 1945 boli „skúšky dospelosti“ podmienkou vstupu na vysoké školy. Vykonávali sa na stredných školách a na vyšších priemyselných školách. Maturitná skúška (MS) prebiehala písomnou a ústnou formou zo štyroch predmetov, pričom štvrtý bol maturantovi pridelený skúšobnou komisiou.

Po roku 1948 boli prijaté legislatívne úpravy v oblasti vzdelávania. Týkali sa aj úprav celkového štúdia na stredných školách a teda aj maturitných skúšok. Žiaci vykonávali maturitu písomnou a ústnou formou. Písomná časť skúšky sa robila z vyučovacieho jazyka, z ruského jazyka a na odborných školách z odborného predmetu. Ústna časť skúšky pozostávala tiež zo skúšky z rovnakých jazykov ako písomná časť, skúšky z matematiky, na odborných školách zo skúšky z odborného predmetu a zo skúšky ďalšieho voliteľného predmetu.

V roku 1976 bol spracovaný a schválený „Projekt ďalšieho rozvoja československej výchovno-vzdelávacej sústavy“. Maturitná skúška pozostávala zo skúšky štyroch predmetov, pričom na gymnáziách sa skúšky robili zo slovenského jazyka a literatúry, z ruského jazyka, matematiky a povinne voliteľného predmetu. Na odborných školách bol povinne voliteľný predmet nahradený odborným predmetom. Forma maturity bola jednak ako písomná časť a tiež ústna časť skúšky.

V apríli v roku 1991 nadobudla platnosť Vyhláška Ministerstva školstva, mládeže a športu Slovenskej republiky č. 102/1991 Z. z. o ukončovaní štúdia na stredných školách a o ukončovaní prípravy v odborných učilištiach a učilištiach, v znení neskorších predpisov.

Na gymnáziách sa maturitná skúška konala v písomnej a ústnej forme z vyučovacieho jazyka a literatúry a z ústnej formy z matematiky alebo cudzieho jazyka a z dvoch voliteľných predmetov. V stredných odborných školách sa maturitná skúška konala okrem vyučovacieho jazyka a literatúry aj z odborných predmetov a z ústnej formy voliteľného predmetu. Pre cudzie jazyky začala nová éra, nakoľko ruský jazyk už prestal byť povinný. Od roku 1994 sa začal zaoberať inováciou maturitnej skúšky Štátny pedagogický ústav, ktorý bol touto úlohou poverený Ministerstvom školstva a vedy SR.

O desať rokov nato (2004) po vstupe do EÚ vzdelávacia politika prináša so sebou nový model maturitnej skúšky, ktorý bol výsledkom práce na výskume počas piatich predchádzajúcich rokov (v roku 1999 sa na vybraných gymnáziách SR realizoval „Monitor“ z predmetov slovenský jazyk a literatúra, matematika a z anglického jazyka). Cieľom vynájdenia

nového modelu skúšania bolo stanoviť obsah predmetov na rovnakej úrovni, ako je úroveň obsahu vzdelávania na stredných školách v EÚ. Potreba implementácie legislatívnych noriem EÚ bola nevyhnutná aj v oblasti školstva, nakoľko Slovenská republika sa chcela zapojiť aj v tejto oblasti do integračných tendencií EÚ. Ďalšie ciele, ktoré so sebou Monitor, Generálna skúška, Nová maturita a teda celková novodobá koncepcia skúšania a hodnotenia priniesla, sú:

- vzájomné uznanie odbornej kvalifikácie v štátoch Európskej únie,
- zosúladienie učebných plánov a učebných osnov,
- rozvoj jazykového vzdelávania,
- príprava žiakov jazykovo zdatných s cieľom aktívneho ovládania aspoň jedného cudzieho jazyka,
- harmonizácia obsahu vzdelávania na úrovni stredných prípadne vyšších odborných škôl.

3 Formát úloh a hodnotenie ústneho prejavu v starej forme MS

Počas dlhých rokov sa z cudzích jazykov maturovalo iba ústne. Žiak sa v predstihu naučil monologicky rozprávať o tridsiatich témach. Na MS si potom vytiahol jednu z nich a pred 5 člennou maturitnou komisiou, v ktorej boli dvaja vyučujúci daného predmetu, z jazyka zmaturoval alebo nezmaturoval. Skúšajúci učitelia zvykli položiť pár otázok, ktoré z obsahu a z prípravy žiak viac-menej tušil. Rola autentickej komunikácie či už v príprave žiaka na MS alebo počas nej bola veľmi nízka. Žiak bol skúšaný prevažne z polovice jednej zručnosti – monologického prejavu. Zručnosti ako počúvanie, čítanie a písanie netvorili súčasť skúšky. Ak áno, tak vo veľmi malej miere, v podobe prečítania zadania alebo vypočítania otázky položenej skúšajúcim. Po odpovedi bola žiakovi udelená známka, o ktorej sa rozhodlo na základe subjektívnych kritérií. Objektívne kritériá či objektívne merateľné formáty zadaní v tom čase neexistovali.

4 Formát úloh externej časti (EČ) a internej časti (IČ) MS a hodnotenie ústneho prejavu na úrovni B1 a B2 od roku 2004

Od roku 2004 nastal vďaka vyhláške MŠ SR č. 510/2004 Z. z. o ukončovaní štúdia na stredných školách a o ukončovaní prípravy v odborných učilištiach, učilištiach a praktických školách v znení vyhlášky č. 379/2005 Z. z. a vyhlášky č. 482/2006 Z. z. veľká zmena. Táto vyhláška však bola zrušená školským zákonom č. 245/2008 o výchove a vzdelávaní, ktorý vošiel do platnosti v septembri 2008 a vyhláškou MŠ SR z 23. júla 2008 o ukončovaní štúdia na stredných školách. Aké konkrétne zmeny v obsahu a forme maturitnej skúšky z cudzieho jazyka nový zákon priniesol, spomenieme na záver.

Zavedenie novej formy maturitnej skúšky vyplynulo z požiadavky Národného programu výchovy a vzdelávania v Slovenskej republike (Projekt Milénium), ktorý bol schválený vládou SR na konci roka 2001. Cieľmi a úlohami bolo minimalizovanie korupcie, protekcie

a „kupovania“ lepších výsledkov, zjednotenie požiadaviek na vedomosti a zručnosti maturanta a porovnávanie medziškolských úrovní na báze konkurenčného spôsobu, ktorý zaručí zvýšenie kvality. Ďalším dôvodom koncepcie novej maturity bola aj skutočnosť vstupu do Európskej únie ako aj vedomosť o modifikácii tejto skúšky v okolitých štátoch (Maďarsko, Rakúsko), vo vyspelých európskych štátoch (Nemecko, Taliansko, Veľká Británia, Nórsko, Francúzsko) a v štátoch, v ktorých sa, podobne ako u nás, uskutočnila reforma MS (Slovinsko, Litva).

Pred uskutočnením novej formy maturitnej skúšky bolo potrebné vypracovať štandardy vzdelávania. Štandardizácia je zhotovenie a splňanie kritérií alebo noriem podľa určitého vzoru, miery (Dravecký, 2006, s. 67). Štandard je garancia vedomostí a zručností, stupeň dokonalosti požadovaný na určitý účel alebo akceptovaný či odsúhlasený model, s ktorým sú reálne objekty a procesy rovnakého druhu porovnávané alebo merané. Je to tiež (Zelina, 2006) „norma pomocou, ktorej možno porovnať výkony žiakov v rozličných školách“. „Pokiaľ nebudeme poznať, ktoré školy, ako vzdelali svojich žiakov, nemôžeme hovoriť o kvalite vzdelávania“ (ibid). A práve kvalita bola ďalším z najpodstatnejších podnetov zmeny formy a obsahu maturitnej skúšky.

Štandardy (ibid) sa mali vypracovať na nový učebný obsah. To znamená, že najskôr mala byť premyslená filozofia školstva (kurikulárna transformácia – zmeny osnov, učebného obsahu) a až potom zostrojenie výkonových štandardov. Zelina (ibid) ďalej vyčíta opomenutie tvorby výchovných štandardov, ktoré sú podľa neho rovnako dôležité.

Ak sa užšie zamyslíme nad učebným obsahom a cieľovými požiadavkami francúzskeho jazyka a ich aplikácie do vyučovacieho procesu a do prípravy na maturitnú skúšku alebo samotnú maturitnú skúšku, s tvrdením Zelinu sa stotožňujeme len čiastočne. Koncepcia novej maturitnej skúšky je veľmi dobrá. Zahŕňa hodnotenie jazykových prostriedkov, ale najmä všetkých jazykových zručností. Je merateľná a z iného pohľadu aj alibistická. Napr. nespokojní rodičia nemôžu namietat, že ich dieťa bolo zle ohodnotený, keď uvidia výsledky napísaného testu. Na druhej strane ako didaktici CJ nesmieme sa od prvého cieľa vyučovania a učenia sa CJ – teda komunikatívneho cieľa – odkláňať. Preto Zelinovu (2006) kritiku overovania štandardov orientovaných iba na vedomosti a zručnosti a nezohľadňovanie úrovne tvorivosti, morálnej vôľovej vlastnosti (čestnosť, spoľahlivosť, pracovitosť, postoje a i.) a sústredenia sa výlučne na určené požiadavky je podľa našich teórií na mieste. „Dôsledkom bude málo efektívne a tradičné vyučovanie oslabené o výchovný vplyv školy“ (Zelina, 2006). Pre cudzí jazyk to znamená ešte viac. Samotný Spoločný európsky referenčný rámec pre jazyky (ďalej len SERR), na základe ktorého je vypracovaný Katalóg cieľových požiadaviek (KCP), predurčuje, akými komunikatívnymi kompetenciami by mal učitelia sa disponovať. Priamo spomína jazykovú, sociolingvistickú a pragmatickú kompetenciu. Nepriamo do komunikácie v cudzom jazyku vstupuje aj kompetencia kultúrna resp. interkultúrna, ktorá dáva podnet k tomu, aby sme vo vyučovaní ale aj komunikačnom procese brali do úvahy aj výchovu. Zelinove slová o slabej úrovni komunikatívnych zručností a tvorivosti, ktorá sa bezprostredne spája aj s morálnymi vôľovými vlastnosťami, sa tak, na základe preštudovaných pedagogických dokumentov, potvrdzujú.

K tvorivosti sa vyjadruje aj riaditeľ bratislavského gymnázia A. Šutta (2006). Hovorí, že skúška (napríklad jazyková) by mohla byť doplnená o získavanie kreditov za aktivity a činnosti žiakov počas štúdia. „Vytváralo by sa prostredie väčšej zainteresovanosti a iniciatívy. Pri tom by sa žiak naučil získavať potrebné informácie, triediť ich, vyhodnocovať“ atď. Pripravil by si prácu a na obhajobe by „využil predovšetkým svoju schopnosť vysvetliť problém a argumentovať v diskusii či pri výhradách“ (Šutta, 2006).

Do septembra 2008 prebiehala MS takto: Skladala sa z dvoch častí – externej a internej. Externá časť sa inak nazýva test. Bol vypracovávaný v ŠPÚ a následne zasielaný v obálkach na stredné školy v deň jeho administrácie. Táto časť maturitnej skúšky (MS) prebiehala vo všeobecnosti v mesiaci marec alebo začiatkom apríla v prislúchajúcom školskom roku, vždy v rovnakom termíne na všetkých stredných školách v Slovenskej republike. Testy na úrovni A (B2) a B (B1) z roku 2007 sa nachádzajú v prílohe č. 3.3.1A a 3.3.1B. Zadaní k ústnej forme internej časti (ÚFIČ), ktoré po zavedení novej maturity vytvoril ako ukážkové ŠPÚ, sú v prílohe č. 3.3.1C.

EČ – test MS na úrovni B alebo A pozostával z úloh s výberom odpovede alebo z úloh s krátkou odpoveďou. Spolu bolo v teste 80 takýchto úloh, na spracovanie ktorých mali žiaci vymedzených 120 minút času. Súbor týchto úloh spadol do troch podčastí: počúvanie s porozumením, jazyk a jeho použitie, čítanie s porozumením.

1. Počúvanie s porozumením
Zahŕňalo tri rozličné audionahrávky (20 úloh), ktoré si maturanti vypočuli dvakrát. V tejto podčasti EČ sa skúšalo výlučne počúvanie s porozumením.
2. Jazyk a jeho použitie
Skladal sa zo 40 úloh, zvyčajne ich bolo 20 s výberom odpovede a 20 s krátkou odpoveďou.
3. Čítanie s porozumením
Pozostávalo z prečítania textov a odpovedania na otázky (úlohy s krátkou odpoveďou a úlohy s výberom odpovede či úlohy správne/ nesprávne – spolu 20 úloh).
Počas vypracovávania testu maturanti svoje odpovede zaznamenávali do dvoch hárkov. Do hárku, v ktorom robili krížik – hárok na úlohy s výberom odpovede a do hárku, do ktorého vpisovali krátke odpovede – hárok na úlohy s krátkou odpoveďou.
4. Písomná forma internej časti (PFIČ)
Je slohová práca, ktorá sa píše na zadanú tému. Téma je zadávaná niekoľko minút pred administráciou PFIČ. Predmetom písomnej práce môže byť list, sťažnosť alebo reklamácia či úvaha. Žiaci nesmú prekročiť stanovený limit slov, čo predstavoval 220.
5. ÚFIČ alebo ústny prejav

Zadania úloh ústnej formy internej časti tvoria učitelia. Hárky obsahujúce tri zadania, musia byť tematicky heterogénne. To znamená, že z počtu dvadsaťpäť tém sa vyberú podnety na tvorbu 30 hárkov. Každý hárok tak obsahuje tri mnohotematické zadania: opis obrázka na tému rodina, konverzáciu na tematický okruh umenie a hranie úloh na tému na vedu a techniku.

Úloha č. 1 – vizuálny podnet (napr. obrázok, fotografia, komiks, graf, schéma a pod.). „Žiak opíše predložený obrázok a nachádza súvislosti medzi obrázkom a danou témou. Komisia hodnotí súvislosť opisu predloženého podnetu, lineárnosť (postupnosť) vo vyjadrovaní a adekvátne jazykové prostriedky zodpovedajúce danej úrovni“ (Vyhláška 510/2004 Z. z., s. 3793).

Úloha č. 2 – tematický okruh. „Úlohou žiaka je zaujať stanovisko k téme a odôvodniť ho v rozhovore so skúšajúcimi, ktorí vedú rozhovor podľa zásad uvedených v metodických pokynoch pre predmetové maturitné komisie. Komisia hodnotí, ako žiak dokáže zdôvodniť a vysvetliť svoje názory na danú tému a argumentovať k problematike, výber faktov a informácií, gramatiku“ (ibid, s. 3793).

Úlohy č. 3 – hranie úloh alebo situačná úloha či „dialóg s rozdelenými úlohami (stredné odborné školy a stredné odborné učilištia aj rôzne modelové situácie zohľadňujúce prislúchajúci študijný odbor)“ (ibid 510/2004 Z. z., s. 3793) sú najkomunikatívnejšími úlohami celej MS. Žiak má možnosť preukázať všetky nadobudnuté komunikatívne kompetencie rozpísané v KCP.

Hodnotenie ústneho prejavu predpísaného zákonom č. 510/2004 Z. z. o ukončovaní štúdia na stredných školách a o ukončovaní prípravy v odborných učilištiach, učilištiach a praktických školách hovorí, že „základom hodnotenia je rozsah slovnej zásoby, používanie gramatických štruktúr, stupeň jazykovej pohotovosti, obsahová stránka prejavu a pod.“ (ibid, s. 3793). Neurčité slovo „pod.“ dáva akoby učiteľovi na výber, že môže hodnotiť aj iné. „Predmetová maturitná komisia hodnotí obsahovú a jazykovú správnosť odpovede, štruktúru – začiatok, vedenie a skončenie rozhovoru. Každá úloha maturitného zadania sa hodnotí známku 1 – 5“ (ibid, s. 3793). Pričom 1 je najlepšia a 5 najhoršia známka, akú žiak môže dostať.

ÚFIČ MS na úrovni B a A sa hodnotilo takto:

Úloha č. 1 – vizuálny podnet:

- a) obsahová primeranosť,
- b) jazyková správnosť.

Úloha č. 2 – tematický okruh:

- c) plynulosť vyjadrovania,
- d) výslovnosť a intonácia,
- e) obsah – náročnosť spracovania/kvalita rozhovoru,
- f) lexikálny rozsah,
- g) argumentácia,
- h) gramatická presnosť.

Úloha č. 3 – situačná úloha, dialóg:

- i) obsahová a jazyková presnosť,
- j) pohotovosť vyjadrovania.

„Váha hodnotenia jednotlivých úloh ústnej zložky bola 1 : 2 : 1. pri výpočte váženého priemeru sa používal vzorec

$$z = (z^1 + 2 \cdot z^2 + z^3) : 4,$$

pričom z je po zaokrúhlení výsledná známka a z^1 je známka za úlohu č. 1“ (ibid, s. 3793).

„Žiak zmaturuje z predmetu, ktorý má externú časť MS a PFIČ MS, ak jeho hodnotenie z ústnej formy internej časti MS:

- a) nie je horšie ako stupeň prospechu 3 – dobrý (bez ohľadu na hodnotenie písomnej formy internej časti a externej časti) alebo
- b) je stupeň prospechu 4 – dostatočný a v písomnej forme internej časti získa viac ako 25 % z celkového počtu bodov a súčasne v externej časti získa viac ako 33 % z celkového počtu bodov“ (ibid, s. 3785).

5 Formát úloh externej časti (EČ) a internej časti (IČ) MS a hodnotenie ústneho prejavu na úrovni B1 a B2 podľa zákona 245/2008 Z. z. o výchove a vzdelávaní (školský zákon)

Zo zákona 245/2008 Z. z. z 22. mája 2008, s účinnosťou od 1. septembra 2008 o výchove a vzdelávaní (školský zákon) a o zmene a doplnení niektorých zákonov, na ktorom sa uzniesla Národná rada Slovenskej republiky a vyhlášky Ministerstva školstva Slovenskej republiky 318/2008 Z. z. z 23. júla 2008 o ukončovaní štúdia na stredných školách vynímame paragrafy, ktoré sa dotýkajú maturitnej skúšky z cudzieho jazyka na stredných školách.

Maturitná skúška, podľa § 74 zákona 245/200 o výchove a vzdelávaní sleduje tieto ciele pre cudzie jazyky:

- overiť vedomostí a zručností žiakov v rozsahu učiva určeného katalógom cieľových požiadaviek podľa úrovni jazykovej náročnosti Spoločného európskeho referenčného rámca a overiť žiakovu pripravenosť používať získané kompetencie v ďalšom štúdiu alebo pri výkone povolania a odborných činností, na ktoré sa pripravuje;
- overiť vedomosti a zručnosti v rozsahu učiva odborných vyučovacích predmetov určených vzdelávacími štandardmi.

Predmetom vyhlášky 318/2008 o ukončovaní štúdia na stredných školách, ako aj predmetom tejto kapitoly je maturitná skúška a iné spôsoby ukončovania štúdia, ďalej okrem iného, zoznam predmetov maturitnej skúšky, v ktorých sa vykonáva externá časť a písomná forma internej časti maturitnej skúšky, skladbu predmetov maturitnej skúšky v jednotlivých stredných školách, podrobnosti o forme konania maturitnej skúšky, spôsob konania maturitnej skúšky pre žiakov so zdravotným znevýhodnením, pokyny na vykonávanie externej časti, písomnej formy internej časti a internej časti maturitnej skúšky, podrobnosti hodnotenia a klasifikácie maturitnej skúšky a iných spôsobov ukončovania štúdia na stredných školách.

6 Všeobecné informácie

Maturitnú skúšku na gymnáziu tvoria štyri predmety. Predmety maturitnej skúšky pre gymnáziá sú slovenský jazyk a literatúra, povinný predmet zo skupiny predmetov cudzí jazyk, voliteľný predmet zo skupiny prírodovedných alebo spoločenskovedných alebo ostatných predmetov, ďalší voliteľný (dobrovoľný) predmet. Skupinu predmetov cudzí jazyk tvoria predmety: anglický jazyk, francúzsky jazyk, nemecký jazyk, ruský jazyk, španielsky jazyk, taliansky jazyk.

Žiakovi, ktorý získal jazykový certifikát minimálne na úrovni B1/B2 jazykovej náročnosti Spoločného európskeho referenčného rámca vydaného prostredníctvom vybraných inštitúcií oprávnených vydávať jazykové certifikáty, môže riaditeľ školy uznať prislúchajúci certifikát ako náhradu maturitnej skúšky z cudzieho jazyka na základe písomnej žiadosti žiaka. Podľa vyhlášky 319/2008 o uznávaní náhrady maturitnej skúšky z cudzieho jazyka s účinnosťou od 1. septembra 2008 sú však vymenovanými oprávnenými inštitúciami iba inštitúcie pre nemecký jazyk.

Žiak s vývinovými poruchami učenia alebo žiak so sluchovým postihnutím môže vykonať maturitnú skúšku len z ústnej formy internej časti maturitnej skúšky z predmetov anglický jazyk, francúzsky jazyk, nemecký jazyk, ruský jazyk, španielsky jazyk, taliansky jazyk.

Žiak úspešne vykoná maturitnú skúšku z predmetu, ktorý má externú časť maturitnej skúšky a písomnú formu internej časti maturitnej skúšky, ak jeho hodnotenie z ústnej formy internej časti maturitnej skúšky:

- a) nie je horšie ako stupeň prospechu 3 – dobrý bez ohľadu na to, aké hodnotenie žiak získa z písomnej formy internej časti maturitnej skúšky a z externej časti maturitnej skúšky alebo
- b) je stupeň prospechu 4 – dostatočný a v písomnej forme internej časti maturitnej skúšky získa viac ako 25 % z celkového počtu bodov a súčasne v externej časti získa viac ako 33 % z celkového počtu bodov.

Žiak úspešne vykoná maturitnú skúšku z predmetu, ktorý nemá externú časť maturitnej skúšky a nemá písomnú formu internej časti maturitnej skúšky, ak jeho hodnotenie z ústnej formy internej časti maturitnej skúšky nie je horšie ako 4 – dostatočný.

7 Predmetová maturitná komisia z CJ

Predmetová maturitná komisia z CJ sa skladá z predsedu predmetovej komisie a skúšajúcich predmetovej maturitnej komisie môže byť len pedagogický zamestnanec, ktorý spĺňa kvalifikačné predpoklady na vyučovanie predmetu, z ktorého sa skúška vykonáva. Predseda predmetovej maturitnej komisie riadi prácu predmetovej maturitnej komisie, kontroluje pripravenosť maturitnej skúšky z prislúchajúceho predmetu, zodpovedá za priebeh a hodnotenie externej časti maturitných skúšok z predmetu maturitnej skúšky, zodpovedá za správnosť protokolu o externej časti maturitných skúšok, schvaľuje do 30. ap-

ríla maturitné zadania alebo témy ústnej formy internej časti maturitnej skúšky z prislúchajúceho predmetu a ak má pochybnosti, požiada o stanovisko Štátnu školskú inšpekciu, kontroluje hodnotenie písomnej formy internej časti maturitných skúšok, podieľa sa na skúšaní a klasifikácii žiaka, zodpovedá za klasifikáciu žiaka, vypracuje správu o priebehu a celkovej úrovni maturitnej skúšky z predmetu maturitnej skúšky, ktorú odovzdá predsedovi školskej maturitnej komisie. Ak predseda predmetovej maturitnej komisie nemôže z vážnych dôvodov funkciu vykonávať, zastúpi ho riaditeľ školy alebo zástupca riaditeľa školy, ak nie je vymenovaný nový predseda.

8 Obsah a spôsob konania externej časti a písomnej formy internej časti MS

Externú časť maturitnej skúšky tvorí písomný test, ktorý zadáva a vyhodnocuje Národný ústav certifikovaných meraní vzdelávania podľa § 154 ods. 5 písm. a). Vykonáva sa v rovnakom čase na celom území Slovenskej republiky a robia ju žiaci zo všetkých cudzích jazykov naraz. Dozor pri vykonávaní externej časti maturitnej skúšky a oprave testov vykonáva pedagogický zamestnanec, ktorý nie je zamestnancom školy, na ktorej sa externá časť maturitnej skúšky koná. Externú časť maturitnej skúšky a písomnú formu internej časti maturitnej skúšky z predmetu cudzí jazyk vykoná žiak len z jedného cudzieho jazyka, ktorý si určí pri prihlasovaní na maturitnú skúšku podľa § 75 ods. 1. EČ Maturitnej skúšky z CJ sa koná v mesiaci marec. Test overuje komunikačné kompetencie na úrovni B1 a B2 Spoločného európskeho referenčného rámca pre cudzie jazyky v častiach počúvanie s porozumením, čítanie s porozumením a použitie gramatiky a lexiky. Test obsahuje len úlohy s výberom odpovede a úlohy s krátkou odpoveďou. Test z cudzieho jazyka pre žiakov so sluchovým postihnutím neobsahuje úlohy na počúvanie s porozumením. Úroveň B2 má k dispozícii 120 minút na vypracovanie testu, úroveň B1 100 minút.

Písomnou formou internej časti (PFIČ) maturitnej skúšky je vypracovanie centrálne zadanej témy v určenej žánrovej forme. Písomná forma internej časti maturitnej skúšky sa zadáva vo všetkých školách v rovnakom čase, koná sa pod externým dozorom a vyhodnocuje sa interne na základe centrálnych pokynov. V roku 2009 bude rozosielaná výlučne prostredníctvom internetu. Na vypracovanie PFIČ majú obe úrovne k dispozícii 60 minút.

Charakteristika témy PFIČ MS pre úroveň B2 pozostáva z jedného z nasledujúcich bodov:

- a) napísať jasný a detailný text na rôzne témy, ktoré žiaka zaujímajú,
- b) podrobne, štylisticky a jazykovo správne písať o udalostiach, reálnych alebo fiktívnych zážitkoch,
- c) napísať dobre zrozumiteľný príbeh,
- d) napísať pozdrav, pozvanie, odkaz, blahoželenie, telegram,
- e) napísať súkromný a formálny list, žiadosť, životopis, sťažnosť, reklamáciu, inzerát,
- f) opísať osobu, predmet, miesto, činnosť, situáciu,
- g) napísať súvislý text, v ktorom vyjadrí svoje názory, postoje, myšlienky, city,
- h) napísať referát, diskusný príspevok, správu, rozprávanie.

Charakteristika témy PFIČ MS pre úroveň B1 pozostáva z jedného z nasledujúcich bodov:

- a) jednoducho a jasne písať o témach, ktoré sú žiakovi známe a zaujímajú ho,
- b) vyjadriť svoj názor na témy, ktoré ho zaujímajú,
- c) vyjadriť svoje pocity (ľútosť, radosť, záujem, súcitiť a pod.),
- d) zvládnuť základné formy korešpondencie,
- e) napísať pozdrav, pozvanie, odkaz, blahoželanie, telegram,
- f) napísať súkromný a formálny list, žiadosť, životopis, sťažnosť, reklamáciu, inzerát,
- g) opísať osobu, predmet, miesto, činnosť, situáciu.

9 Obsah a spôsob konania ústnej formy internej časti MS

Ústnu formu internej časti maturitnej skúšky (ÚFIČ) tvorí ústna odpoveď žiaka pred predmetovou maturitnou komisiou, pričom si žiak žrebuje jedno zo schválených maturitných заданий. ÚFIČ je verejná. Časťou ÚFIČ musia prejsť maturanti, ktorí si vybrali FJ buď ako cudzí jazyk, alebo ako dobrovoľný predmet. ÚFIČ MS z dobrovoľného predmetu zo skupiny predmetov cudzí jazyk žiak vykoná na úrovni B1 jazykovej náročnosti SERR. Na prípravu aj na odpoveď na oboch úrovniach je žiakom k dispozícii 40 minút, z toho 20 na prípravu a 20 na odpoveď. Žiak môže vykonať ÚFIČ MS bez ohľadu na výsledok externej časti a písomnej formy internej časti maturitnej skúšky. Vykonaním maturitnej skúšky z cudzieho jazyka ako voliteľného alebo z cudzieho jazyka ako dobrovoľného sa rozumie absolvovanie len ústnej formy internej časti maturitnej skúšky. ÚFIČ MS sa koná v mesiaci máj. Náhradná maturitná skúška a opravná maturitná skúška z internej časti maturitnej skúšky okrem jej písomnej formy podľa § 76 ods. 5 sa koná v septembri alebo vo februári nasledujúceho školského roka.

Maturitné zadania a úlohy vychádzajú z cieľových požiadaviek na vedomosti a zručnosti pre prislúchajúci predmet maturitnej skúšky. Každé maturitné zadanie tvoria tri samostatné úlohy z viacerých tematických okruhov. Obsah maturitných заданий zohľadňuje aj predpísaný čas určený na trvanie skúšky a jej prípravu. Maturitné zadania ÚFIČ pripravuje prislúchajúca predmetová komisia školy. Maturitné zadania sa nezverejňujú. Minimálny počet заданий je 30. Každé zadanie sa použije iba jedenkrát v dni skúšky ÚFIČ. Žiak má prístup k pomôcke, ktorou je dvojjazyčný slovník. Skúšajúci citlivo riadi rozhovor so žiakom, kladie pomocné a stimulačné otázky, vyjadruje súhlas alebo nesúhlas s tvrdeniami žiaka, pričom ho vedie k tomu, aby svoje názory podopieral argumentmi a využíval pri tom písomnú prípravu a tiež vlastné poznatky získané počas prípravy na maturitnú skúšku. Členovia predmetovej maturitnej komisie dbajú na to, aby žiak mohol na ich podnety reagovať plynulo a mal dost času a pokoja na vyjadrenie svojich myšlienok.

Úloha č. 1 – vizuálny podnet (napr. obrázok, fotografia, komiks, graf, schéma a pod.). Žiak opíše predložený obrázok a nachádza súvislosti medzi obrázkom a prislúchajúcou maturitnou témou. Komisia hodnotí súvislosť opisu predloženého podnetu, lineárnosť (postupnosť) vo vyjadrovaní a adekvátne jazykové prostriedky zodpovedajúce danej úrovni žiaka.

Úloha č. 2 – tematický okruh. Úlohou žiaka je zaujať stanovisko k téme a odôvodniť ho v rozhovore so skúšajúcimi, ktorí vedú rozhovor podľa zásad uvedených v metodických pokynoch pre predmetové maturitné komisie. Komisia hodnotí, ako žiak dokáže zdôvodniť a vysvetliť svoje názory na prislúchajúcu tému a argumentovať k problematike, výber faktov a informácií, gramatiku.

Úloha č. 3 – situačná úloha, dialóg s rozdelenými úlohami (rôzne modelové situácie zohľadňujúce prislúchajúci študijný odbor). Žiak dostane za úlohu vyriešiť konkrétnu situáciu, napr. je na stanici a má sa informovať o najvýhodnejšom vlakovom spojení do nejakého mesta. Komisia sa zameriava na hodnotenie výberu a adekvátnosť použitia jazykových prostriedkov (v konkrétnej situácii z každodenného života v okruhu prislúchajúcich tém).

Základom hodnotenia je rozsah slovnej zásoby, používanie gramatických štruktúr, stupeň jazykovej pohotovosti, obsahová stránka prejavu a pod. Predmetová maturitná komisia hodnotí obsahovú a jazykovú správnosť odpovede, štruktúru – začiatok, vedenie a skončenie rozhovoru. Každá úloha maturitného zadania sa hodnotí stupňom prospechu 1 až 5.

Hodnotenie úlohy č. 1 sa skladá z dvoch samostatných hodnotení. Hodnotí sa:

1. obsahová primeranosť,
2. jazyková správnosť.

Hodnotenie úlohy č. 2 sa skladá zo šiestich samostatných hodnotení. Hodnotí sa:

1. plynulosť vyjadrovania,
2. výslovnosť a intonácia,
3. obsah – náročnosť spracovania/kvalita rozhovoru,
4. lexikálny rozsah,
5. argumentácia,
6. gramatická presnosť.

Hodnotenie úlohy č. 3 sa skladá z dvoch samostatných hodnotení. Hodnotí sa:

1. obsahová a jazyková správnosť,
2. pohotovosť vyjadrovania.

Váha hodnotenia jednotlivých úloh ústnej zložky je 1 : 2 : 1. Pri výpočte váženého priemeru sa používa vzorec: $z = (z^1 + 2 \cdot z^2 + z^3) : 4$, pričom z je výsledný stupeň prospechu po zaokrúhlení, z^1 je stupeň prospechu za úlohu č. 1, z^2 je stupeň prospechu za úlohu č. 2 a z^3 je stupeň prospechu za úlohu č. 3.

9.1 Úpravy pre žiakov so zdravotným znevýhodnením

Úloha č. 1

- a) Ak ide o žiakov so zrakovým postihnutím, obrázky sa nahradia slovným opisom prislúchajúcej situácie vo vyučovacom jazyku; grafy a schémy sa vynechávajú.
- b) Ak ide o žiakov so sluchovým postihnutím, nehodnotí sa jazyková správnosť.

Úloha č. 2

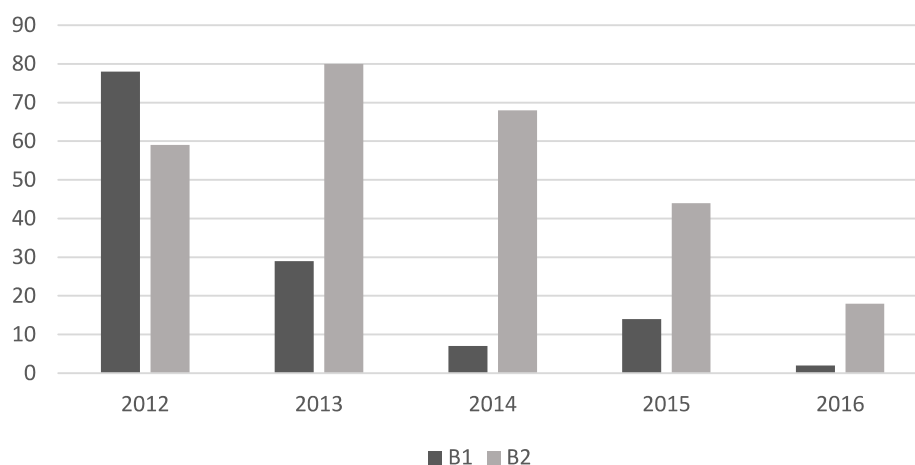
Ak ide o žiakov so sluchovým postihnutím, nehodnotí sa výslovnosť, intonácia a gramatická správnosť. Čas na prípravu majú 30 minút a čas na odpoveď 30 minút.

10 Formát úloh maturitnej skúšky po 2008 a súčasný stav (rok 2016)

V súčasnosti sa maturitná skúška z francúzskeho jazyka koná v rozličnom formáte ako v predchádzajúcich rokoch. Nové predpisy, aktuálna situácia personálneho zastúpenia a motivácia rodičov a žiakov predurčujú celkové zvýhodnenie anglického jazyka. Túto hypotézu dokazujú aj počty žiakov, ktorí v roku 2016 maturovali z iných cudzích jazykov ako anglického. Čo sa týka francúzskeho jazyka, tak od roku 2012 má výrazne klesajúcu tendenciu, a to nielen čo sa týka počtu maturantov, ale aj ich úspešnosti (pozri tabuľku 1 a graf 1).

Tabuľka 1: Sumár výsledkov a zapojených žiakov do EČ MS za posledných päť rokov (zdroj: NÚCEM 2012, 2013, 2014, 2015, 2016).

EČ MS/ predmet	MS 2012		MS 2013		MS 2014		MS 2015		MS 2016	
	počet žiakov	priemerná úspešnosť v %	počet žiakov	priemerná úspešnosť v %	počet žiakov	priemerná úspešnosť v %	počet žiakov	priemerná úspešnosť v %	počet žiakov	priemerná úspešnosť v %
AJB1	26 332	48,4	25 491	55,3	23 034	51,3	21 792	51,4	21 162	57,5
AJB2	15 651	55,4	14 819	63,2	14 205	61,5	14 908	68,2	14 894	63,7
NJB1	10 550	42,9	8 951	44,3	6 870	36,2	5 148	39,6	4 228	40,3
NJB2	2 304	44,7	2 033	44,5	1 479	54,3	1 355	53,8	1 076	55,0
RJB1	1 409	53,5	1 310	52,7	947	49,8	735	46,4	638	49,6
RJB2	293	43,3	265	51,9	195	47,0	197	47,2	165	46,9
FJB1	78	32,2	29	49,5	7	28,6	14	47,6	2	38,3
FJB2	59	61,9	80	54,3	68	58,3	44	58,5	18	67,9
ŠJB1	6	44,7	5	33,7	4	31,7	0	-	2	54,2
ŠJB2	27	56,7	28	54,9	28	61,5	18	69,4	16	70,9
TJB1	6	83,3	7	65,2	0	-	2	48,3	6	66,1
TJB2	5	76,2	10	46,5	5	59,5	6	50,4	1	47,5



Graf 1: Počet maturantov z francúzskeho jazyka od roku 2012 na úrovni B1 (zdroj: NÚCEM 2012, 2013, 2014, 2015, 2016).

Motivácia maturovať z francúzskeho jazyka je na ústupe. Podľa učiteľov francúzskeho jazyka, s ktorými bol v roku 2017 vykonaný rozhovor (celková vzorka 13 učiteľov) motiváciu ukončovať štúdium francúzskeho jazyka negatívne ovplyvňujú viaceré faktory, ktorými sú napríklad slabá týždenná hodinová dotácia, malý počet učiteľov, súčasná legislatíva a politika dotácií na žiaka, ktorá neumožňuje zainteresovaným otvárať malé skupiny cudzieho – francúzskeho jazyka, ale aj ďalšie faktory ako napríklad neschopnosť zabezpečiť proporčnosť jazykov na základných školách a s tým súvisiacu kontinuitu vzdelávania v cudzích jazykoch. Najväčším demotivačným faktorom bolo podľa učiteľov francúzskeho jazyka zrušenie možnosti náhrady maturitnej skúšky – skúšok DELF, certifikát, ktorý umožňuje žiakom presadiť sa v zahraničí. Podľa 3 opýtaných učiteľov žiaci naďalej vykonávajú skúšky DELF a tým strácajú potrebu ukončovať štúdium maturitou z francúzskeho jazyka.

Literatúra

1. *Cieľové požiadavky na vedomosti a zručnosti maturantov z francúzskeho jazyka úroveň A*. 2004. Bratislava : Štátny pedagogický ústav.
2. Dalgalian, Gilbert – Lieutaud, S. – Weiss, F. (1991). *Pour un nouvel enseignement des langues*. CLE International.
3. Dravecký, Ján 2006. *Všeobecná pedagogika*. Ružomberok : Katolícka univerzita.
4. Nogová, Mária – Bálint, Ľudovít. 2005. *Metodická príručka ku kritériám na hodnotenie kvality učebníc*. Bratislava : ŠPÚ.
5. NÚCEM. 2012. *Správa o priebehu a výsledkoch externej časti a písomnej formy internej časti maturitnej skúšky v školskom roku 2011/2012*. Dostupné na: (http://www.nucem.sk/documents//25/maturita_2012/vysledky_analyzy/Sprava_EC_a_FIC_MS_2012.pdf). Dátum posledného prístupu: 1. september 2017.
6. NÚCEM. 2013. *Správa o priebehu a výsledkoch externej časti a písomnej formy internej časti maturitnej skúšky v školskom roku 2012/2013*. Dostupné na: (http://www.nucem.sk/documents//25/maturita_2013/vysledky_analyzy/Sprava_o_priebehu_a_v%C3%BDsledkoch_EC_a_PFIC_MS_2013_final.pdf). Dátum posledného prístupu: 1. september 2017.
7. NÚCEM. 2014. *Správa o priebehu a výsledkoch externej časti a písomnej formy internej časti maturitnej skúšky v školskom roku 2013/2014*. Dostupné na: (http://www.nucem.sk/documents//25/maturita_2014/vysledky_vyhodnotenia/Sprava_o_E%C4%8C_a_PFI%C4%8C_MS_2014_final3.pdf). Dátum posledného prístupu: 1. september 2017.
8. NÚCEM. 2015. *Správa o priebehu a výsledkoch externej časti a písomnej formy internej časti maturitnej skúšky v školskom roku 2014/2015*. Dostupné na: (http://www.nucem.sk/documents//25/maturita_2015/vsledky_vyhodnotenia/Sprava_o_EC_a_PFIC_MS_2015_final2.pdf). Dátum posledného prístupu: 1. september 2017.
9. NÚCEM. 2016. *Správa o priebehu a výsledkoch externej časti a písomnej formy internej časti maturitnej skúšky v školskom roku 2015/2016*. Dostupné na: (http://www.nucem.sk/documents//25/maturita_2016/vysledky_spravy/Sprava_o_E%C4%8C_a_PFI%C4%8C_MS_2016_fin.pdf). Dátum posledného prístupu: 1. september 2017.
10. Pécheur, J. – Vigner, G. 1995. *Méthodes et méthodologies*. Paris : EDICEF.
11. Petlák, Erich. 1997. *Všeobecná didaktika*. Bratislava : Iris.
12. Petlák, Erich – Komora, Juraj. 2003. *Vyučovanie v otázkach a odpovediach*. Bratislava : Iris.
13. Pokrivčáková, Silvia et al. (2008). *CLIL plurilingvismus a bilingválne vzdelávanie*. Nitra : ASPA. ISBN 978-80-969641-0-9.

14. Rebrová, Soňa. 2005. *Maturita po novom – teraz už naostro*. Sme, 22. 2. 2005, s. 29.
15. Rebrová, Soňa. 2005. *Novej maturite vyčítajú niekoľko nedostatkov*. Sme, 6. 4. 2004, s. 28.
16. Repka, Richard. 1990. Niektoré otázky teórie a praxe tvorby učebníc. In *Zborník referátov zo seminára VÚPaP* (s. 49–59), 20. 6. 1989 v Bratislave. Bratislava : VÚPaP.
17. Repka, Richard – Gavora, Peter. 1987. *Didaktika angličtiny*. Bratislava : SPN.
18. Ries, L. et al. 2004. *Svet cudzích jazykov dnes*. Bratislava : Didaktis. ISBN 80-89160-11-5.
19. Savignon, Sandra J. 1983. *Communicative Competence: Theory and Classroom Practice*. Addison-Wesley Publishing Company, Inc. ISBN 0-201-06503-7.
20. *Spoločný európsky referenčný rámec pre jazyky*. 2006. Bratislava : Štátny pedagogický ústav. ISBN 80-85756-93-5.
21. Sklenárová, Iveta – Kubiš, Miroslav. 2005. *Analýza úspešnosti, položiek a variantov testu z francúzskeho jazyka FJB 2005 – externá časť maturitnej skúšky – generálna skúška*. Bratislava : Štátny pedagogický ústav.
22. Šubin, E. P. 1976. *Jazyková komunikace a vyučování cizím jazykům*. Bratislava : SPN.
23. Šutta, Augustín. 2006. *Radšej nová ako dobrá?* Konzultované dňa 8. 8. 2006, dostupné na: www.hnonline.sk/1-10025630-18418480-k0D700_detail-8f. Dátum posledného prístupu: 1. september 2017.
24. *Test de compétence communicative (TCC) SFU et UBC Livret explicatif*. 2004. Canada : University of Simon Fraser & British Columbia University, November 2003. Konzultované dňa 5. 6. 2004.
25. Tóthová, Monika. 2004. Tvorivosť a problémy jej rozvoja. In *Pedagogická konferencia VII. Aktuálne otázky výchovy a vzdelávania v období vstupovania do EÚ I* (s. 156–161). Nitra : UKF.
26. Turek, Ivan. 1997. *Zvyšovanie efektívnosti vyučovania*. Bratislava : Metodické centrum.
27. *Vyhláška MŠ SR č. 318/2008 o ukončovaní štúdia na stredných školách*. Dostupné na: <https://www.noveaspi.sk/products/lawText/1/67459/1/2>. Dátum posledného prístupu: 1. september 2017.
28. *Vyhláška MŠ SR č. 319/2008 Z. z. o uznávaní náhrady maturitnej skúšky z cudzieho jazyka*. Dostupné na: <https://www.noveaspi.sk/products/lawText/1/67460/1/2>. Dátum posledného prístupu: 1. september 2017.
29. *Vyhláška MŠ SR č. 510/2004 Z. z. o ukončovaní štúdia na stredných školách a o ukončovaní prípravy v odborných učilištiach, učilištiach a praktických školách*. Dostupné na: <https://www.noveaspi.sk/products/lawText/1/58611/1/2>. Dátum posledného prístupu: 1. september 2017.
30. *Vyhláška MŠ SR č. 379/2005 Z. z., ktorou sa mení a dopĺňa vyhláška č. 510/2004 Z. z. o ukončovaní štúdia na stredných školách a o ukončovaní prípravy v odborných učilištiach, učilištiach a praktických školách*. Dostupné na: <https://www.noveaspi.sk/products/lawText/1/60590/1/2>. Dátum posledného prístupu: 1. september 2017.
31. *Vyhláška MŠ SR č. 482/2006 Z. z., ktorou sa mení a dopĺňa vyhláška č. 510/2004 Z. z. o ukončovaní štúdia na stredných školách a o ukončovaní prípravy v odborných učilištiach, učilištiach a praktických školách v znení vyhlášky MŠ SR č. 379/2005 Z. z.* Dostupné na: <https://www.noveaspi.sk/products/lawText/1/63255/1/2>. Dátum posledného prístupu: 1. september 2017.
32. Widdowson, H. G. 1978. *Une approche communicative de l'enseignement des langues*. Hatier/Didier. ISBN 2-278-05893-2.
33. *Zákon MŠ SR 245/2008 o výchove a vzdelávaní (školský zákon)*. Dostupné na: <http://www.skolskyportal.sk/legislative-legislative/zakon-c-2452008-zz-o-vychove-vzdelavani-skolsky-zakon-o-zmene-doplneni>. Dátum posledného prístupu: 1. september 2017.

34. Zelina, Miron. 1990. *Rozhovor vo výchove, poradenstve a na vyučovaní*. Bratislava : Psycho-diagnostické a didaktické testy.
35. Zelina, Miron. 2007. *Súčasná maturita znamená lepšiu kvalitu skúšky dospelosti*. Konzultované dňa 7. 8. 2007, dostupné na: www.hnonline.sk/1-10025630-18418480-k0D700_detail-b9, 2006. Dátum posledného prístupu: 1. september 2017.

Kontakt

doc. Jana Bírová, PhD.

Katedra románskych jazykov a literatúr,
Pedagogická fakulta, Univerzita Komenského v Bratislave
Račianska 59, 813 34 Bratislava
birova@fedu.uniba.sk

Zlepšovanie postoja žiakov k angličtine ako vyučovaciemu predmetu pomocou naratívnych techník a autentických kníh

Improving Pupils' Attitude towards English Language as a School Subject Using Storytelling and Authentic Books

Petra Hitková

Katedra anglického jazyka a literatúry, Pedagogická fakulta, Trnavská univerzita v Trnave

Abstract: The purpose of this paper is to report on findings of an empirical experiment carried out over a period of one school year on a sample of 176 third grade primary school pupils in Bratislava region. The main aim of the experiment was to integrate storytelling into English lessons at six primary classrooms in Bratislava region and thus be able to determine whether it helps improve pupils' attitude towards English language as a school subject. The paper focuses on the reasons why using narrative techniques while telling or reading stories is an effective tool in foreign language teaching. Stories and picture books can provide a highly motivating, engaging and realistic source of genuine language interaction in the classroom. The paper briefly clarifies the theoretical background of the problem and gives an overview of research previously conducted in Slovakia and abroad. Furthermore, it describes the selection criteria used for choosing the stories and authentic books which were read aloud every week in the experimental groups. The quantitative data analysis confirms the positive impact that storytelling has on pupils' attitude towards English as a school subject. New empirical evidence obtained from the results of the experiment clearly indicate that using narrative techniques improves the effectiveness of the educational process in primary education and thus should be used by language teachers on regular basis.

Keywords: narrative techniques, young learners, storytelling, stories, primary school, motivation, authentic books.

1 Úvod

Anglický jazyk bol v roku 2010 zavedený na Slovensku ako povinný vyučovací predmet na základných školách od tretieho ročníka. Na konci štvrtého ročníka primárneho vzdelávania majú žiaci dosiahnuť komunikačnú úroveň A1.1+, podľa Spoločného európskeho referenčného rámca pre jazyky. Na konci piateho ročníka majú žiaci dosiahnuť úroveň A1, podľa ktorej majú učitelia viesť žiakov k porozumeniu každodenných výrazov, ako aj základných fráz zameraných na uspokojenie konkrétnych potrieb. Tieto frázy by mali vedieť používať v komunikácii za predpokladu, že majú dostatok času na porozumenie a premyslenie si odpovede.

Podľa štátneho vzdelávacieho programu pre primárne vzdelávanie ISCED 1 sa vo vyučovaní cudzieho jazyka majú sledovať tieto **hlavné ciele**:

- vzbudiť záujem o cudzie jazyky,
- vytvoriť predpoklady na ďalšie jazykové vzdelávanie,
- vytvárať komunikačné kompetencie žiakov v materinskom a v cudzom jazyku,
- podporovať všestranný rozvoj žiakov,
- rozvíjať všetky jazykové činnosti: počúvanie s porozumením, rozprávanie, postupne zaraďovať čítanie s porozumením a písanie (ISCED 1, s. 4).

Jednou zo **základných úloh** učiteľov angličtiny v primárnom vzdelávaní je vytvoriť pozitívny vzťah žiakov k cudziemu jazyku, a to pomocou motivácie, navodenia pozitívnych procesov u žiakov a potešenia z atmosféry na hodinách. Na vytvorenie všestranne motivujúceho prostredia môžu učitelia použiť napríklad rôzne pomôcky, ilustrované knihy, pohybové aktivity, hry a pod. Vyučovanie cudzieho jazyka je nielen prostriedkom, ale aj cieľom v edukačnom procese a podľa Štátneho vzdelávacieho programu ISCED 1 sa má u žiakov rozvíjať najmä sociálna, kognitívna, interkultúrna a komunikačná kompetencia (Gondová, 2011). Prostredníctvom naratívnych techník doplnených o autentické ilustrované knihy možno efektívne rozvíjať všetky uvedené kompetencie, pričom učiteľ má klávať akcent na správny výber príbehov, ktorý následne doplní o vhodne zvolené aktivity (Pokrivčáková – Pokrivčák, 2016). Prostredníctvom originálnych neadaptovaných literárnych diel sa majú žiaci v rámci rozvíjania svojej interkultúrnej kompetencie možnosť prirodzeným spôsobom oboznámiť s kultúrou anglicky hovoriacich krajín (Bodorík, 2015).

Podľa Z. Strakovej (2010, s. 37) je základným cieľom v treťom ročníku ZŠ hlavne intenzívne rozvíjanie počúvania, ktoré má byť zamerané na tieto ciele:

- porozumenie pokynov,
- zachytenie vybraných slov – zachytenie konkrétnej informácie,
- celkové porozumenie textu – o čom sa v texte hovorí, zachytenie hlavnej myšlienky v rozprávke, krátkom príbehu.

Vo **vzdelávacom štandarde** z anglického jazyka pre primárne vzdelávanie (2013), ktorý dopĺňa Štátny vzdelávací program z roku 2011 v rámci ISCED 1, sa v kapitole 9 nazvanej *Postup pri rozvíjaní komunikačných jazykových činností a stratégií* sa konštatuje: Na začiatku výučby žiaci musia veľa počúvať. Každá cudzojazyčná rečová činnosť učiteľa by

mala byť sprevádzaná jeho neverbálnymi komunikačnými prejavmi (mimika, gestikulácia, názorný, napr. obrázkový materiál), mala by byť motivujúca, aby žiaci radi počúvali. Využitie naratívnych techník s využitím autentických anglických ilustrovaných kníh tento postup spĺňa.

2 Naratívne techniky

V odbornej literatúre sa pojem **naratívne techniky** využíva v niekoľkých sférach, najmä však v literatúre, psychológii, náboženstve a pedagogike. Adjektívum **naratívny** vychádza zo substantíva (podstatného mena) **narácia** (z lat. *narratio*), čo v širšom význame znamená **rozprávanie**. V slovenčine sa majoritne používa adjektívum *naratívny*, zriedkavejšie sa vyskytuje adjektívum *naračný*. V kvalitatívnom psychologickom výskume sa pojem **naratívne techniky** ďalej člení na naratívne interview a naratívnu analýzu. White a Epstone, vychádzajúc z konštruktivistickej a postmodernej paradigmy rozvinuli naratívnu terapiu, pri ktorej vedú klientov k rekonštrukcii pomenovávania vlastnej skúsenosti prostredníctvom rozprávania príbehov (White, Epstone, 1990). V katechetike je narácia nástrojom pre kazateľov, ale aj základným druhom biblickej literatúry. Je to „rozprávací štylistický postup, v ktorom sa rozvíjajú myšlienky so zreteľom na priebeh istého javu v čase“ (Heriban, 1998). Farkaš sa vo svojej monografii „Naratívne umenie evanjelistu Lukáša“ (Farkaš, 2008) venuje narácii, storytellingu aj naratívnej analýze, pričom pojem narácia a naratívna technika priamo spája s anglickým „storytelling“, citujúc z diela „Storytelling in the Bible“ (Licht, 1986). V literatúre je **narácia** charakterizovaná v rámci interpretácie literárneho textu nasledujúco: je to rozprávanie (narácia, storytelling), ktoré je dynamické a pôsobí predovšetkým vďaka zvýšenej frekvencii priamej reči (Žilka, Obert, Ivanová, 2002). V zahraničnej odbornej literatúre sa s pojmom **naratívne techniky** (narrative techniques) stretávame v literárnej analýze, kde sa ním označuje spôsob, akým autor „vyrozprával príbeh“, ďalej v psychológii a samozrejme v pedagogike, kde didaktici odporúčajú učiteľom využívať rôzne naratívne techniky vo vyučovaní rôznych predmetov (najmä však jazykov, literatúry a histórie).

Vzhľadom na pluralitu názorov odborníkov a širokospektrálne používanie termínov **narácia**, **storytelling** a **naratívne techniky** boli na účely nášho výskumu významovo viazané na ústne podanie príbehu.

2.1 Výskumy realizované na Slovensku

V súčasnosti je vplyv hlasného čítania na deti súčasťou niekoľkých slovenských výskumov. Autori P. Rankov a P. Valček (2008) vo Výskume súčasného stavu a úrovne čítania v SR „Čítanie 2008“ označili pokles frekvencie čítania beletrie za výzvu pre učiteľov a metodikov školskej literárnej výchovy. Poukazujú tiež na pozitívny vplyv, ktorý má hlasné čítanie rozprávok na vzťah detí k literatúre. Podobne R. Rusňák (2008), ktorý sa venuje modernej rozprávke a jej detskej recepcii, upozorňuje, že v pedagogickej praxi by nemal zostať nepovšimnutý ani účinok rytmu a rýmu. Z výsledkov jeho výskumu vyplýva, že je veľmi dôležité texty deťom vzorovo predčítať (hlasné estetické čítanie). Problematikou

využitia storytellingu v cudzojazyčnom vzdelávaní sa zaoberala S. Matková, ktorá odporúča „rozprávanie príbehu ako dobrý úvod do vyučovania anglického jazyka“ (Matková, 2010, s. 122).

I. Žemberová zrealizovala v roku 2003 výskum na tému *Using Children's Literature in Slovak Schools* (Žemberová, 2008, s. 133 – 153). Podobne v r. 2004 zrealizovala I. Lenčová výskum „Integrovanie literárnych textov do vyučovania nemeckého jazyka pre začiatočníkov na základnej škole a osemročných gymnáziách“ (Lenčová, 2004). Obidve autorky použili dotazníkovú metódu s cieľom zistiť a analyzovať súčasný stav používania autentickej literatúry v cudzojazyčnom vzdelávaní. Ich zistenia boli mimoriadne zaujímavé: väčšina učiteľov (71 %) potvrdila, že žiaci pozitívne vnímajú použitie autentickej literatúry na hodinách cudzích jazykov. Literárne texty v učebniciach považujú za „nedostatočné, neexistujúce, nevhodné, nezaujímavé, vzdialené od našej reality, často prídlhé a nevhodné pre danú vekovú skupinu.“ Napriek tomu až 37 % učiteľov angličtiny a až 55 % učiteľov nemčiny zaraďuje mimoučebnicové literárne texty do vyučovania zriedkavo alebo nikdy. Túto diskrepanciu pripisujú obidve autorky skutočnosti, že zaraďovanie literárnych textov z iných zdrojov ako učebníc si vyžaduje od učiteľa iniciatívu a zvýšenú námahu.

2.2 Výskumy realizované v zahraničí

V USA predstavil B. Ray v roku 1990 metódu TPRS (*Teaching Proficiency through Reading and Storytelling*), ktorá v sebe pôvodne spájala Asherovu metódu TPR (Metóda celkovej fyzickej reakcie) a naratívne techniky, opierajúc sa pritom o vedecké výskumy, ktoré realizovali J. Asher, S. Krashen a T. Terrell (Ray, Seely, 2008). Profesor Krashen (spoluautor Metódy prirodzeného prístupu) spolupracoval aj na niekoľkých ďalších výskumoch týkajúcich sa využitia storytellingu na hodinách cudzích jazykov. Za všetky spomeňme výskum, ktorý zrealizoval v spolupráci s B. Masonom na výskumnej vzorke slabšie prosperujúcich študentov v Japonsku, ktorí z cudzieho jazyka prepadli a museli predmet opakovať. Do ich výučby zaradili intenzívny čitateľský program, ktorý zahŕňal nielen hlasné čítanie učiteľa počas hodín, ale aj tiché čítanie žiakov. Výsledky testov po prvom trimestri ukázali štatisticky významné zlepšenie, pričom niektorí z nich dobehli spolužiakov z ostatných tried, ktorí predmet neopakovali a mali byť s učivom popredu (Krashen, 1997).

V Českej Republike sa problematikou naratívnych techník zaoberá N. Vojtková, ktorá pripravila a vedie kurz Literatúra vo výučbe anglického jazyka na základných školách na Masarykovej univerzite v Brne. Publikovala tiež niekoľko článkov a štúdií na tému využitia obrázkových knížiek na hodinách angličtiny v primárnom vzdelávaní (Vojtková 2013).

Výsledky výskumu R. Lugossy v Maďarsku, ktorého cieľom je rozvíjať cudzojazyčné zručnosti a gramotnosť pomocou autentických ilustrovaných kníh pre deti, dokazujú zlepšenie nielen komunikačnej kompetencie, ale aj zvýšenú internú motiváciu u žiakov vo všetkých experimentálnych skupinách (Lugossy, 2007).

D. H. Cohen (1968) skúmala vplyv storytellingu na motiváciu, slovnú zásobu a čítanie s porozumením u žiakov vo vybraných základných školách v New Yorku. Učitelia v rámci

jej experimentu čítali žiakom populárne rozprávky a príbehy počas jedného školského roka, pričom (ako konštatuje) v kontrolných skupinách prebiehali hodiny obvyklým spôsobom bez hlasného čítania. Výsledky výskumu potvrdili štatisticky významný vplyv storytellingu na motiváciu žiakov, pričom žiaci experimentálnych skupín dosiahli lepšie výsledky v koncoročnom testovaní v slovnej zásobe, aj v čítaní s porozumením oproti kontrolným skupinám.

Podobný výskum zrealizovala J. Ricketts na Fijí v roku 1982. Jej výskumná vzorka zahŕňala žiakov z troch základných škôl na ostrove Fijí. Vzorku tvorilo spolu 204 žiakov. V rámci výskumu čítali počas hodín angličtiny v experimentálnych skupinách učitelia žiakom nahlas knihy, pričom v kontrolných skupinách mali deti hodiny angličtiny bez hlasného čítania kníh. Výsledky jej experimentu potvrdili štatisticky významné rozdiely medzi experimentálnou a kontrolnou skupinou v čítaní a počúvaní s porozumením (Ricketts, 1982).

2.3 Výhody využitia naratívnych techník vo vyučovaní

Využívanie príbehov na hodinách cudzích jazykov primárnym vzdelávaním je odborníkmi považované za vysoko efektívne „Rapidly, story by story, students are amazed that they can express themselves in speech and writing“ (Asher, 1996) „... Rýchlym tempom, príbeh za príbehom, sú študenti prekvapení, že sa vedú vyjadrovať ústne aj písomne“ (preklad autorky). V cudzojazyčnom vzdelávaní sa dajú ilustrované knihy využiť nielen na vzbudenie detskej zvedavosti, čím sa zvyšuje motivácia, ale aj k porozumeniu jednoduchých cudzojazyčných textov. Na základe empirických dôkazov z výskumov uskutočnených na Slovensku a v zahraničí vychádzame z predpokladu, že pravidelné používanie naratívnych techník s využitím autentických ilustrovaných kníh na hodinách angličtiny zlepši postoj žiakov k angličtine ako vyučovaciemu predmetu.

Viacero autorov pri storytellingu vyzdvihuje najmä porozumenie počutého textu (z anglického ‚meaning‘). V domácej odbornej literatúre *pochopenie významu* pri využití narácie najlepšie vystihuje nasledujúca veta: „Rozprávka alebo príbeh využitý vo vyučovaní cudzích jazykov je najlepším pracovným nástrojom na prezentovanie jednoznačnej situácie alebo kontextu, z ktorého dieťa dokáže odhadovať súvislosti aj pri neporozumení celej slovnej zásoby“ (Lojová – Straková, 2012, s. 140).

M. Medlicott (2008, s. 8) vyzdvihuje využitie príbehov vo vyučovaní hlavne z kultúrnych dôvodov. Podľa nej sa žiaci cez nich učia poznávať veci okolo seba a porozumieť svetu. Výhody pre učiteľov vidí tiež v udržaní spontánnej detskej pozornosti. A. Davies (2007, s. 5 – 7) je vo svojej analýze pozitív, ktoré prináša storytelling, oveľa konkrétnejšia. Z celého radu výhod, ktorým sa vo svojej monografii podrobne venuje, sme so zreteľom na experimentálnu časť nášho výskumu vyselektovali nasledujúce:

- Správnym výberom príbehu sú žiaci konfrontovaní s dobrom a zlom (morálne ponaučenie).
- Zdieľané príbehy umožňujú žiakom podeliť sa o svoje pocity.
- Storytelling napomáha rozvoju jazyka.

- Storytelling zlepšuje nielen počúvanie s porozumením, ale aj rozprávanie.
- Príbehy podnecujú detskú fantáziu.
- Storytelling prináša zábavu a vzrušenie, čo je priamo spojené s motiváciou potrebnou na učenie sa.
- Správnym výberom príbehov sa dajú podporiť medzipredmetové vzťahy.
- Príbehy približujú deťom iné kultúry a etniká.
- V neposlednom rade je storytelling prirodzeným spôsobom ako priviesť deti ku knihám a k čítaniu.

2.4 Naratívne techniky a vzťah žiakov k angličtine ako vyučovaciemu predmetu

Výsledky viacerých výskumov, ktoré sme priblížili, poukazujú na pozitívny vplyv, ktorý má storytelling na záujem žiakov učiacich sa cudzí jazyk. Žiaci v mladšom školskom veku radi počúvajú príbehy a rozprávky. Sú prirodzene zvedaví, túžia poznávať nové veci a príbehy podnecujú ich fantáziu a pomáhajú u nich vytvoriť pozitívny vzťah k literatúre. N. Mellon vo svojej knihe *Storytelling with Children* (2000, s. 11) píše: „Deti sa od nás učia ponoriť sa do hĺbky svojich spomienok a fantázie.“ M. Dixon však poukazuje aj na to, že je dôležité vybrať **vhodný príbeh** a vytvoriť správnu atmosféru. „Pozornosť skupiny slúži ako slák na nástroji rozprávača, ktorý naladí struny tak, aby ladili sluchu poslucháčov. Žiadne dve skupiny nie sú úplne rovnaké, dokonca ani tá istá skupina nie je v rovnakej nálade dvakrát za sebou. Umenie rozprávača je najpremenlivejšie zo všetkých umení“ (cit. in MacDonald, 1993, s. 37 – preklad autorky). Za predpokladu, že sa učiteľovi podarí vybrať vhodný príbeh pre svojich žiakov, vytvoriť správnu atmosféru a podnietiť ich fantáziu, malo by sa to následne prejavovať nielen vo zvýšení ich záujmu, ale aj v zlepšení žiakovho vnímania angličtiny ako vyučovacieho predmetu. Teoretické východiská, ako aj výsledky výskumov odborníkov pre skúmanú problematiku do značnej miery prispeli k formovaniu nášho experimentu, ako aj k tvorbe výskumnej otázky a hypotéz.

3 Metodológia výskumu

Pred tým, ako bola špecifikovaná výskumná vzorka, sme sa zamerali na využitie narácie a naratívnych techník vo vyučovaní anglického jazyka a tiež na charakteristiku žiaka v mladšom školskom veku ako recipienta narácie s jeho psychosomatickými špecifikami (Lojová, Straková, 2012). Ďalej sme determinovali ciele a princípy vyučovania anglického jazyka v primárnom vzdelávaní so zameraním sa na kľúčové kompetencie rozvíjané prostredníctvom autentických kníh a špecifikovali sme kritériá, ktoré by mali byť uplatňované pri výbere doplnkových autentických materiálov vhodných na využitie naratívnych techník počas hodín anglického jazyka v primárnom vzdelávaní. Na tomto základe bola zadefinovaná výskumná otázka, z ktorej boli odvodené štyri hypotézy, ktoré boli následne overované vybraným výskumným nástrojom.

3.1 Výskumný súbor

Výskumný súbor vedeckého experimentu tvorilo 176 žiakov tretích ročníkov na piatich základných školách. Vybrané základné školy sa v rámci Bratislavského samosprávneho kraja nachádzali v Senci, v Rači, v Ružinove, v Petržalke a v Devínskej Novej Vsi. V septembri 2010 bolo na základe pilotného výskumu a vyhodnotených pre-testov vytvorených 6 experimentálnych a 6 kontrolných skupín. To znamená, že **88 žiakov tvorilo experimentálnu vzorku a 88 žiakov kontrolnú vzorku**. Vzhľadom na skutočnosť, že žiakov do skupín rozdelila každá škola ešte pred začiatkom experimentu, nemali sme na to žiaden vplyv. Jedná sa preto o **dostupný výber** a to aj napriek tomu, že ich školy delili do skupín náhodným výberom, väčšinou podľa abecedného poradia. Rodičia všetkých žiakov z výskumného súboru podpísali informovaný súhlas so zaradením svojho dieťaťa do výskumu, kde okrem iného uviedli aj dátum narodenia dieťaťa. Môžeme preto konštatovať, že všetci žiaci z výskumného súboru mali na začiatku testovania 8 alebo 9 rokov a navštevovali tretí ročník jednej z vybraných základných škôl. V jednej z tried, v ktorých prebiehal experiment, sa vyskytol žiak, ktorého otec je rodený Angličan, preto nebol zaradený do výskumného súboru a jeho testy sa pri štatistickom spracovaní nebrali do úvahy. Žiaden zo žiakov nebol na začiatku experimentu úplný začiatok v anglickom jazyku. Všetci žiaci vo výskumnom súbore mali angličtinu aj v druhom ročníku základnej školy v rozsahu minimálne 3 hodiny do týždňa.

3.2 Metodologický postup a výskumné nástroje

Na začiatku školského roka 2010/2011 bol vykonaný pre-test u všetkých žiakov vo výskumnom súbore. Na pre-test a rovnako aj na post-test sme použili existujúci štandardizovaný nástroj: **Schéma na zisťovanie postojov žiakov k vyučovacím predmetom** (V. Hrabal in Gavora, 2008). Hrabalova schéma obsahujúca intervalové škály, bola štandardizovaná na použitie v českých a slovenských základných a stredných školách. Pomocou dotazníka, pripraveného na základe uvedenej schémy sa skúmali postoje žiakov ku všetkým predmetom, ktoré sa vyučujú v treťom ročníku na základných školách v našom výskumnom súbore a to na začiatku ako aj na konci školského roka. Dotazník zisťuje mieru obľúbenosti a obťažnosti jednotlivých predmetov.

Vo všetkých šiestich experimentálnych skupinách sa počas školského roka 2010/2011 používali naratívne techniky vo výučbe anglického jazyka v rozsahu 20 – 25 minút z celkovej týždennej dotácie určenej na tento predmet. Z toho 10 – 15 minút trvalo samotné hlasné čítanie, či rozprávanie príbehu s využitím rôznych naratívnych techník výskumníčkou a 10 minút trvali aktivity a aplikačné úlohy pred a po čítaní. Výskumníčka nezasahovala do ďalších vyučovacích hodín, ktoré aj naďalej prebiehali s učiteľkou angličtiny, ktorú alokovali riaditelia vybraných základných škôl na začiatku školského roka. Ani jedna z učiteliek, ktoré spolupracovali na experimente, nepoužívala naratívne techniky na ostatných hodinách angličtiny v experimentálnych skupinách. V kontrolných skupinách prebiehali hodiny angličtiny bez zásahu výskumníčky a bez využitia naratívnych techník.

Samotný experiment vykonávala vo všetkých šiestich experimentálnych skupinách výskumníčka sama, aby sa zabezpečil rovnaký postup, technika čítania, či rozprávania ako aj poradie jednotlivých aktivít používaných počas experimentálnych hodín. Experiment zahŕňal rozprávanie alebo hlasné čítanie autentických anglických ilustrovaných kníh pre deti s využitím naratívnych techník. Počas experimentu bolo celkovo použitých **33 príbehov**.

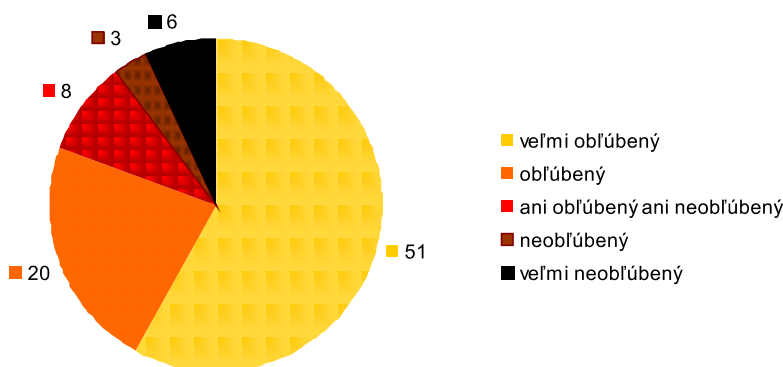
Experimentálne verifikovanie platnosti stanovených hypotéz sa naplánovalo v súlade so Štátnym vzdelávacím programom a Školskými vzdelávacími programami na základných školách, ktoré boli do experimentu zapojené. Autentické anglické knihy, boli vybrané pre experiment na základe toho, že obsahovali aspoň 6 z nasledujúcich kritérií:

- porovnateľná dĺžka príbehu;
- téma zodpovedajúca osnovám na daný predmet a záujmom žiakov v danom veku;
- slovná zásoba obsiahnutá v úrovniach A1, A2 podľa SERR;
- zrozumiteľný kontext (napr. ilustrácie);
- vzorce opakujúcich sa fráz a viet;
- typ „predvídateľnej knihy“ (z angl. „predictable“);
- autor využíva humor;
- žiaci môžu do príbehu zasahovať, meniť ho, alebo odpovedať na otázky;
- kniha je interaktívna;
- v knihe je niečo netradičné, nezbedné, huncútske;
- veľkorozmerný formát.

3.3 Výsledky experimentu zisťujúceho vplyv naratívnych techník na postoj žiakov k angličtine ako vyučovaciemu predmetu

Výskumná otázka: *Má pravidelné používanie naratívnych techník vplyv na postoj žiakov 3. ročníka ZŠ k angličtine ako vyučovaciemu predmetu?*

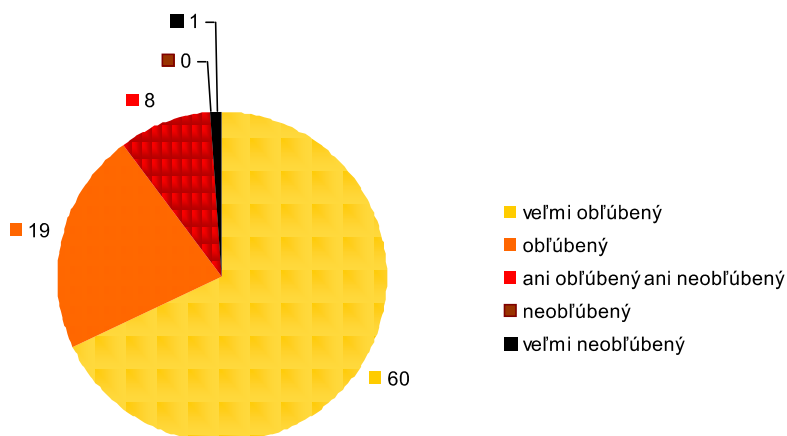
Zisťovanie odpovede na výskumnú otázku sme rozdelili do dvoch rovín. V prvej sme sa snažili zistiť, aký vplyv má pravidelné používanie naratívnych techník na **obľúbenosť** angličtiny ako vyučovacieho predmetu (H1 a H2). V druhej sme overovali postoj žiakov k **obťažnosti** anglického jazyka ako vyučovacieho predmetu (H3 a H4).



Graf 1: Obľúbenosť anglického jazyka ako predmetu: post-test kontrolnej skupiny.

1. **H1:** Žiaci 3. ročníka ZŠ, u ktorých budú pravidelne používané naratívne techniky, budú po skončení experimentu hodnotiť angličtinu ako obľúbenejší predmet oproti žiakom, ktorí budú mať výučbu angličtiny bez využitia naratívnych techník.

V grafoch 1 a 2 je znázornené vyhodnotenie dotazníkov vyplnených žiakmi v kontrolnej a experimentálnej skupine po skončení experimentu. Čísla predstavujú počet žiakov, ktorí si zvolili na intervalovej škále danú možnosť.



Graf 2: Obľúbenosť anglického jazyka ako predmetu: post-test experimentálnej skupiny.

Na zistenie, či sú početnosti v jednotlivých kategóriách rozdelené prirodzene, sme použili Chi-kvadrát test. Pri zisťovaní štatisticky významného rozdielu medzi výsledkami kontrolnej a experimentálnej skupiny bol použitý Mann-Whitneyho U test na nezávislé merania. V post-teste sa kontrolná skupina na hladine významnosti 5 % významne odlišuje od experimentálnej skupiny. **Hypotéza H1 sa potvrdila na hladine významnosti 5 %.**

Tabuľka 1: Obľúbenosť anglického jazyka: porovnanie post-testu kontrolnej a experimentálnej skupiny.

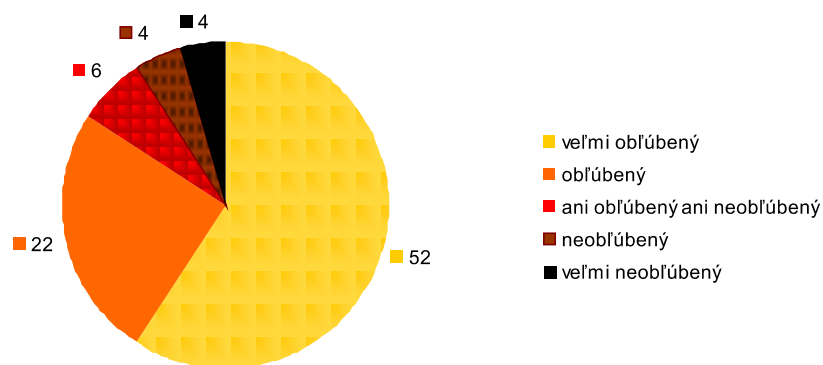
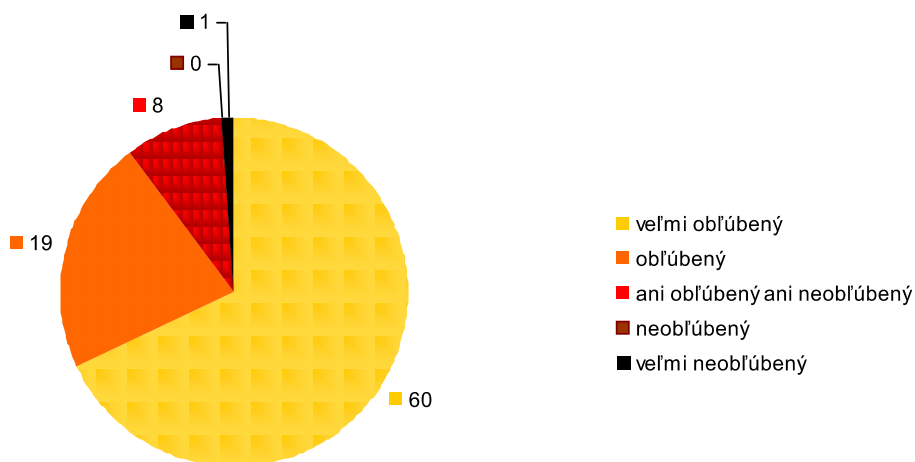
	Post-test: Obľúbenosť Kontrolná skupina	Post-test: Obľúbenosť Experimentálna skupina
Počet žiakov	88	88
Minimum	1	1
Maximum	5	5
Suma	157	127
Priemer	1,78	1,44
Štandardná odchýlka	1,18	0,76

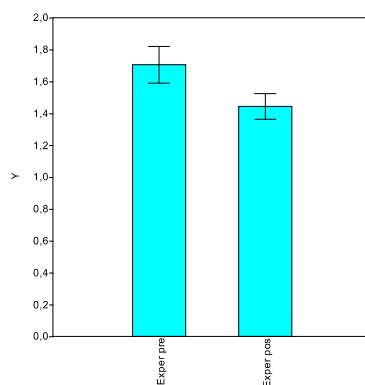
2. **H2:** V experimentálnej skupine dôjde po skončení experimentu k štatisticky významnému zvýšeniu obľúbenosti angličtiny ako vyučovacieho predmetu oproti výsledkom v pre-testoch.

Tabuľka 2: Oblúbenosť: porovnanie pre-testu a post-testu experimentálnej skupiny.

	Pre-test: Oblúbenosť Experimentálna skupina	Post-test: Oblúbenosť Experimentálna skupina
Počet žiakov	88	88
Minimum	1	1
Maximum	5	5
Suma	150	127
Priemer	1,70	1,44
Štandardná odchýlka	1,08	0,76
Medián	1	1

Ako je znázornené v nasledujúcich grafoch, v experimentálnej skupine prišlo k určitému zlepšeniu, vzhľadom na skutočnosť, že hoci na začiatku školského roka 8 žiakov neoblúbovalo angličtinu ako predmet, po skončení experimentu sa tak vyjadril už iba jeden žiak. Rovnako je evidentný nárast počtu žiakov, ktorý považujú angličtinu za veľmi oblúbený predmet z 52 na 60 žiakov.

**Graf 3:** Oblúbenosť: pre-test experimentálnej skupiny.**Graf 4:** Oblúbenosť: post-test experimentálnej skupiny.



Graf 5: Oblúbenosť – distribúcia vzoriek experimentálnej skupiny v pre-teste (vľavo) a v post-teste.

Na zistenie, či sú početnosti v jednotlivých kategóriách rozdelené prirodzene, sme použili Chi-kvadrát test. Vzorka nevykazuje prirodzenú distribúciu, preto bol použitý Wilcoxonov neparametrický párový test na opakované merania, pričom výsledná hodnota bola $p < 0,060402$, čo je **takmer signifikantné**. Experimentálna skupina sa významne neodlišuje v mediánoch premenných pre-test oblúbenosť a post-test oblúbenosť, hoci p-hodnota testu je blízko k hladine významnosti.

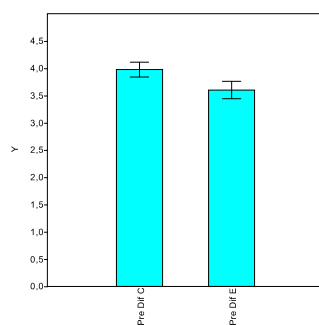
Hypotéza H2 sa nepotvrdila, hoci výsledky meraní boli **takmer signifikantné**.

3. **H1:** Žiaci 3. ročníka ZŠ, u ktorých budú pravidelne používané naratívne techniky, budú po skončení experimentu hodnotiť angličtinu ako menej obťažný predmet v porovnaní so žiakmi, ktorí budú mať výučbu angličtiny bez využitia naratívnych techník.

Tabuľka 3: Obťažnosť: porovnanie pre-testu kontrolnej a pre-testu experimentálnej skupiny.

	Pre-test: Obťažnosť Kontrolná skupina	Pre-test: Obťažnosť Experimentálna skupina
Počet žiakov	88	88
Minimum	1	1
Maximum	5	5
Suma	350	317
Priemer	3,98	3,60
Štandardná odchýlka	1,28	1,49
Medián	5	4

Na zistenie, či sú početnosti v jednotlivých kategóriách rozdelené prirodzene, sme použili Chi-kvadrát test. Pri zisťovaní štatisticky významného rozdielu medzi výsledkami kontrolnej a experimentálnej skupiny bol použitý Mann-Whitneyho U test na nezávislé merania, pričom sme dosiahli hodnotu $p = 0,09914$. Môžeme konštatovať, že kontrolná a experimentálna skupina sa na hladine významnosti 5 % významne neodlišovali v pre-testoch na zisťovanie, či žiaci považujú angličtinu za obťažný predmet.



Graf 6: Obtťažnosť – distribúcia vzoriek kontrolnej (vľavo) a experimentálnej skupiny v pre-teste.

Pri zisťovaní štatisticky významného rozdielu medzi výsledkami kontrolnej a experimentálnej skupiny bol opäť použitý Mann-Whitneyho U test na nezávislé merania, pričom dosiahnutá hodnota bola $p < 0,001$, t. j. **vysoko signifikantné**. Experimentálna skupina sa na hladine významnosti 5 % významne odlišuje od kontrolnej skupiny. **Žiaci v experimentálnej skupine** považovali po skončení experimentu angličtinu za **menej obtiažný** predmet oproti žiakom v kontrolnej skupine.

Hypotéza H3 sa potvrdila na hladine významnosti 5 %.

Tabuľka 4: Obtťažnosť: porovnanie post-testu kontrolnej a post-testu experimentálnej skupiny.

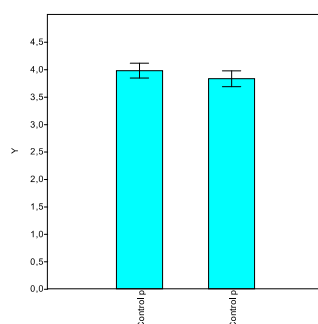
	Post-test: Obtťažnosť Kontrolná skupina	Post-test: Obtťažnosť Experimentálna skupina
Počet žiakov	88	88
Minimum	1	2
Maximum	5	5
Suma	337	381
Priemer	3,83	4,33
Štandardná odchýlka	1,34	0,85
Medián	4	5

4. **H4:** Žiaci v experimentálnej skupine, budú po skončení experimentu hodnotiť angličtinu ako menej obtiažný predmet oproti výsledkom v pre-testoch.

Chi-kvadrát test vykázal prirodzenú distribúciu početnosti v jednotlivých kategóriách, $p = 0,3397$. Na zistenie rozdielov medzi názormi žiakov kontrolnej skupiny na obtiažnosť angličtiny bol preto použitý Wilcoxonov neparametrický párový test na opakované merania, pričom výsledná hodnota dosiahla $p = 0,43165$. Môžeme konštatovať, že názory kontrolnej skupiny sa na hladine významnosti 5 % významne neodlišovali v pre-testoch a post-testoch na zisťovanie, či žiaci považujú angličtinu za obtiažný predmet.

Tabuľka 5: Obtťažnosť: porovnanie pre-testu a post-testu kontrolnej skupiny.

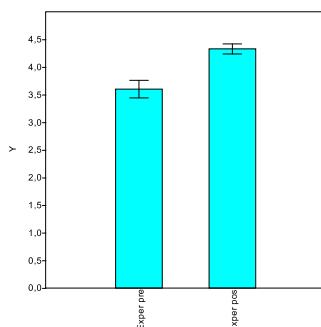
	Pre-test: Obtťažnosť Kontrolná skupina	Post-test: Obtťažnosť Kontrolná skupina
Počet žiakov	88	88
Minimum	1	1
Maximum	5	5
Suma	350	337
Priemer	3,98	3,83
Štandardná odchýlka	1,28	1,34
Medián	5	4

**Graf 7:** Obtťažnosť – distribúcia vzoriek kontrolnej skupiny v pre-teste (vľavo) a v post-teste.**Tabuľka 6:** Obtťažnosť: porovnanie pre-testu a post-testu experimentálnej skupiny.

	Pre-test: Obtťažnosť Experimentálna skupina	Post-test: Obtťažnosť Experimentálna skupina
Počet žiakov	88	88
Minimum	1	2
Maximum	5	5
Suma	317	381
Priemer	3,60	4,33
Štandardná odchýlka	1,49	0,85
Medián	4	5

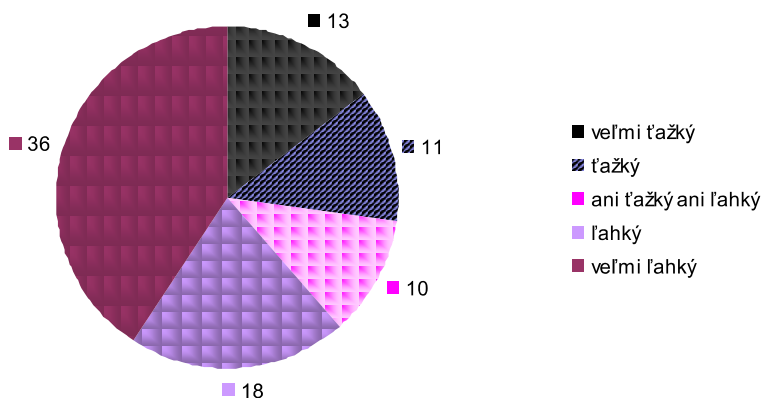
Opäť bol použitý Chi-kvadrát test, pričom bola dosiahnutá hodnota $p < 0,001$, čo je **vysooko signifikantné**. Následne bol použitý Wilcoxonov neparametrický párový test na opakované merania, pričom sme získali hodnotu $p < 0,001$, čo je **vysooko signifikantné**. Experimentálna skupina sa štatisticky veľmi významne odlišuje v mediánoch premenných pre-test obtťažnosť a post-test obtťažnosť v súlade s naším očakávaním. To znamená, že použitie naratívnej techniky v experimentálnej skupine má signifikantný vplyv na postoj žiakov k obtťažnosti anglického jazyka. Žiaci experimentálnej skupiny považovali po

skončení experimentu angličtinu za menej obťažný predmet než na začiatku experimentu. **Potvrdila sa hypotéza H4 na hladine významnosti 5 %.**

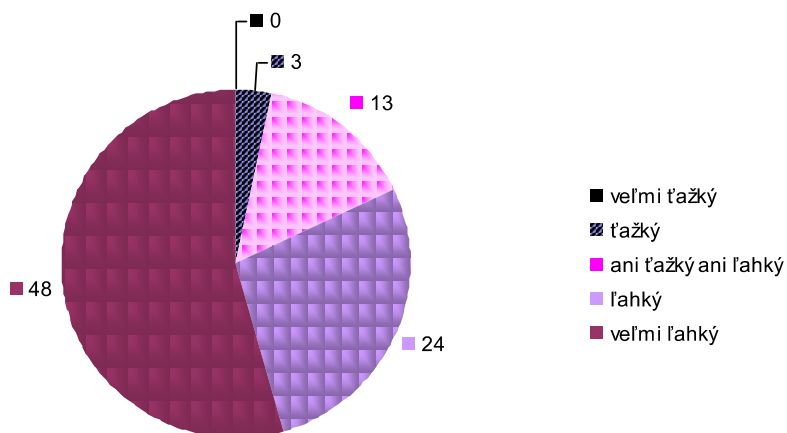


Graf 8: Obťažnosť – distribúcia vzoriek experimentálnej skupiny v pre-teste (vľavo) a v post-teste.

Na lepšiu ilustráciu sú názory žiakov na obťažnosť angličtiny znázornené v grafoch. Ako vyplýva z nasledujúcich grafov (graf 9 a graf 10), z 24 žiakov experimentálnej skupiny, ktorí na začiatku experimentu považovali angličtinu za ťažký alebo veľmi ťažký predmet, ostali po skončení experimentu len traja. Naopak počet žiakov, ktorí považovali angličtinu za ľahký alebo veľmi ľahký predmet, vzrástol z 54 na 72.

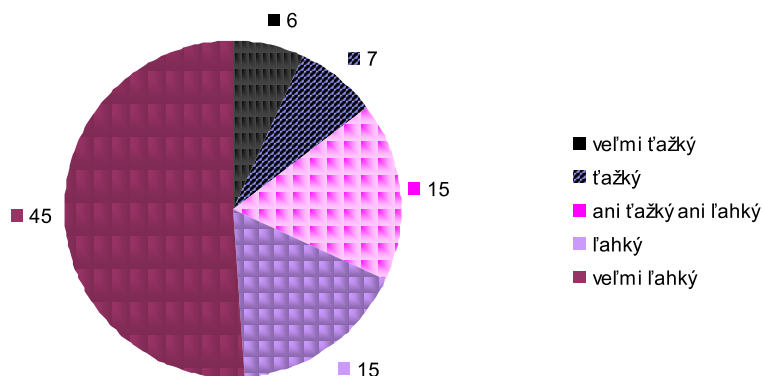


Graf 9: Obťažnosť: pre-test experimentálnej skupiny.

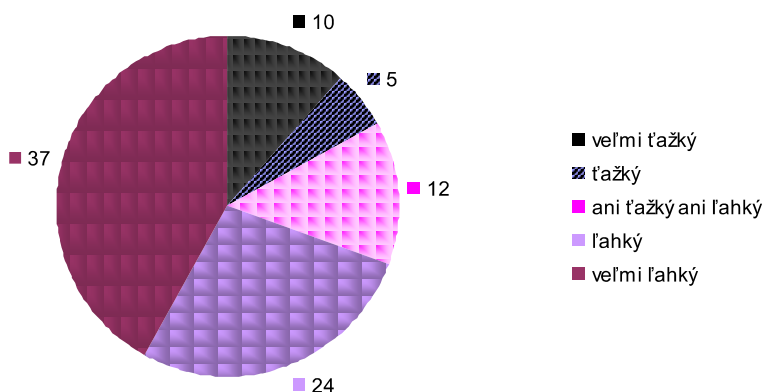


Graf 10: Obťažnosť: post-test experimentálnej skupiny.

Ako je znázornené v nasledujúcich grafoch 11 a 12, v kontrolnej skupine došlo naopak k miernemu zhoršeniu postoja žiakov k obtiažnosti anglického jazyka. Počet žiakov kontrolnej skupiny, ktorí považovali angličtinu za ťažký alebo veľmi ťažký predmet, stúpol z 13 na 15. V kategórii žiakov, ktorí považujú angličtinu za veľmi ľahký predmet, klesol počet o 9 %.



Graf 11: Obtiažnosť: pre-test kontrolnej skupiny.



Graf 12: Obtiažnosť: post-test kontrolnej skupiny.

3.4 Výskumné závery

Odpoveď na výskumnú otázku, či *má pravidelné používanie naratívnych techník vplyv na postoj žiakov 3. ročníka ZŠ k angličtine ako vyučovaciemu predmetu*, je kladná. U žiakov v experimentálnej vzorke sa vzťah k angličtine výrazne zlepšil. V kontrolnej skupine došlo naopak k zhoršeniu, čo môže byť spôsobené výhradným používaním učebníc, tradičnou formou výučby, ale aj množstvom učiva, či zhoršenou známkou z angličtiny. Presné dôvody by si vyžadovali podrobnejšiu analýzu, ktorá však nebola predmetom tohto výskumu. Na záver môžeme konštatovať, že sme preukázali, že žiaci po skončení experimentu s využitím storytellingu považovali angličtinu za menej obtiažný predmet. Ako tiež vyplýva z grafov, v experimentálnej skupine pribudli deti, ktoré považovali angličtinu za obľúbený predmet a zlepšil sa aj pôvodne negatívny postoj siedmich detí, ktoré na začiatku experimentu označili angličtinu za neobľúbený či veľmi neobľúbený predmet.

Vyhodnotenie cieľ'a výskumu

Cieľom vedeckého experimentu bolo zistiť, či používanie naratívnych techník vo výučbe anglického jazyka v primárnom vzdelávaní zlepší postoj žiakov k angličtine ako vyučovaciemu predmetu. Tento cieľ sa podarilo splniť. Používanie naratívnych techník pri rozprávaní a čítaní príbehov žiakom experimentálnej skupiny výrazne zlepšilo svoj postoj k angličtine ako vyučovaciemu predmetu.

4 Záver

Experiment prezentoval možnosti využitia naratívnych techník s použitím autentických kníh u žiakov v primárnom vzdelávaní, ktoré môžu pomôcť učiteľom z praxe zefektívniť vyučovací proces. Vzhľadom na skutočnosť, že využívanie naratívnych techník spĺňa atribúty efektívnej vyučovacej metódy a, ako bolo dokázané, pozitívne ovplyvňuje postoj žiakov k anglickému jazyku, odporúčame učiteľom primárneho vzdelávania, aby storytelling pravidelne využívali na svojich hodinách. Napriek tomu, že väčšina učiteľov, ktorí na experimente spolupracovali, vyjadrila ochotu storytelling vyskúšať, pociťujú obavy kvôli svojej nedostatočnej pripravenosti či materiálovej vybavenosti. Prejavili však záujem o seminár alebo workshop s praktickými ukážkami storytellingu, na ktorom by mali možnosť sami si vyskúšať rôzne techniky a získať informácie o autentických knihách, ktoré by neskôr so žiakmi používali. Naším najbližším cieľom bude preto vytvoriť metodickú príručku pre učiteľov s praktickými radami a súborom aktivít, ktoré storytelling vhodne dopĺňajú. Zároveň chceme v rámci projektu KEGA pripraviť sériu školení a seminárov s praktickými ukážkami, ktorých by sa učitelia mohli zúčastniť v rámci celoživotného profesijného vzdelávania. Pomocou metodickéj príručky, školení a seminárov sa budeme snažiť zvrátiť trend reluktancie učiteľov využívať literárne texty vo výučbe angličtiny v primárnom vzdelávaní.

*This work has been supported by the Scientific Grant Agency
of the Slovak republic KEGA under the Grant No. 055UKF-4-2016.*

Literatúra

1. Asher, J. 1996. *Learning Another Language through Actions*. Sky Oaks Productions, 1996. 151 p. ISBN 978-1-560183013.
2. Bodorík, M. 2015. CLIL & the teaching of history and culture. In Pokrivčáková, S. et al.: *CLIL in Foreign Language Education: e textbook for foreign language teachers* (s. 257–276). Nitra : UKF. ISBN 978-80-558-0889-5.
3. Cohen, D. H. 1968. *The Effect of Literature on Vocabulary and Reading Achievement*. Washington: ERIC Clearinghouse, 1968. 6 p. ISBN 5205706.
4. Davies, A. 2007. *Storytelling in the Classroom*. London : Paul Chapman Publishing, 2007. 136 p. ISBN 978-1-4129-2025-4.
5. Farkaš, P. 2008. *Naratívne umenie evanjelistu Lukáša*. Nitra : Univerzita Komenského, 2008. 125 s. ISBN 978-80-88696-48-3.
6. Gavora, P. 2008. *Úvod do pedagogického výskumu*. Bratislava : Univerzita Komenského, 2008. 269 s. ISBN 978-80-223-2391-8.

7. Gondová, D. 2011. Understanding teaching listening and reading comprehension skills. In *Current issues in teaching foreign languages* (s. 107–127). Brno : Masaryk University. ISBN 978-80-210-5608-4.
8. Heriban, J. 1998. *Príručný lexikón biblických vied*. Bratislava : Don Bosco, 1998. 1366 s. ISBN 80-88933-07-2.
9. *ISCED 1*, 2013. *Štátny vzdelávací program pre primárne vzdelávanie*. Dostupné na internete: <http://www.statpedu.sk/clanky/inovovany-statny-vzdelavaci-program/inovovany-svp-pre-1stupen-zs/>.
10. Krashen, S. D. 1997. *Foreign Language Education: The Easy Way*. California : Language Education Associates, 1997. 62 p. ISBN 0-9652808-3-7.
11. Licht, J. 1986. *Storytelling in the Bible*. Jerusalem : The Hebrew University, 1986. 154 p. ISBN 9789652235428.
12. Lenčová, I. 2004. *Integrovanie literárnych textov do vyučovania nemeckého jazyka pre začiatovníkov na základnej škole a osemročných gymnáziách*. Bratislava : Univerzita Komenského, 2004. 203 s.
13. Lojová, G. – Straková, Z. 2012. *Teoretické východiská vyučovania angličtiny v primárnom vzdelávaní*. UK v Bratislave, 2012. 240 s. ISBN 978-80-223-3315-3.
14. Lugossy, R. 2007. *Authentic picture books in the lives of young EFL learners and their teachers*. Council of Europe, 2007. p. 59–76 ISBN 978-92-87162977.
15. Macdonald, M. R. 1993. *The Story-teller's Start-up Book*. Little Rock : August House Publishers, Inc., 1993. 215 p. ISBN 978-0-87483-305-8.
16. Maťková, S. 2010. *Rozprávanie príbehu ako dobrý úvod do vyučovania anglického jazyka*. In Straková, Z. – Cimermanová, I. (Eds.): *Učiteľ cudzieho jazyka v kontexte primárneho vzdelávania*. Prešov : Prešovská univerzita v Prešove. ISBN 978-80-555-0232-8.
17. Medlicott, M. – Hardy, M. 2008. *The Little Book of Storytelling*. London : A&C Black Publishers Ltd., 2008. 77 p. ISBN 978-1-904187-65-3.
18. Mellon, N. 2007. *Storytelling with Children*. Stroud : Hawthorn Press, 2007. 191 p. ISBN 978-1-903458-08-2.
19. Pokrivčáková, S. 2004. Literárne texty vo vyučovaní cudzích jazykov na MŠ a 1. stupni ZŠ. In *Cudzí jazyky v škole 2: Dieťa – jazyk – svet* (nestr.). Nitra : UKF. ISBN 80-8050-718-X.
20. Pokrivčáková, S. – Pokrivčák, A. 2016. Teaching Slovak language and literature in Slovakia. In *Teaching of national languages in the V4 countries* (s. 135–169). Praha : Univerzita Karlova v Prahe. ISBN 978-80-7290-913-1.
21. Rankov, P. – Valček, P. 2008. *Čítanie 2008: Výskum súčasného stavu a úrovne čítania v SR*. Bratislava : Literárne Informačné Centrum, 2008. ISBN 978-80-89222-61-2.
22. Ray, B. – Seely, C. 2010. *Fluency Through TPR Storytelling: Achieving Real Language Acquisition in School*. 5th ed. Berkeley : Command.
23. Ricketts, J. 1982. The effects of listening to stories on comprehension and reading achievement. *Directions 8*: p. 29–36. Dostupné na internete: <http://directions.usp.ac.fj/collect/direct/index/assoc/D769867.dir/doc.pdf>.
24. Rusňák, R. 2008. *Moderná rozprávka a jej detská recepcia*. Prešov : Prešovská univerzita, 2008. ISBN 978-80-8068-799-1.
25. Straková, Z. 2010. Uplatňovanie základných osvojovacích princípov v jednotlivých ročníkoch primárneho vzdelávania. In Straková, Z. – Cimermanová, I. (Eds.): *Učiteľ cudzieho jazyka v kontexte primárneho vzdelávania* (s. 22 – 44). Prešov : Prešovská univerzita, 169 s. ISBN 978-80-555-0232-8.
26. Vojtková, N. 2013. Jak si s žáky přečíst opravdovou knihu v angličtině? *Komenský*, roč. 137, č. 4, s. 46 – 50. ISSN 0323-0449.

27. White, M. – Epstone, D. 1990. Narrative Means to Therapeutic Ends. Norton : 1990. 229 p. ISBN 978-0393700985.
28. Žilka, T. – Obert, V. – Ivanová, M. 2002. Teória literatúry pre gymnáziá a stredné školy. Bratislava : Poľana. ISBN 978-80-8116-014-1.
29. Žemberová, I. 2010. Teaching English through children's literature. Nitra : ASPA, 2010. 123 p. ISBN 978-80-89477-02-9.
30. Žemberová, I. 2008. Using Children's Literature in Slovak Schools. In Pokrivčáková, S. et al.: Inovácie a trendy vo vyučovaní cudzích jazykov u žiakov mladšieho školského veku (s. 133 – 153). Nitra : UKF. 178 s. ISBN 978-80-8094-417-9.

Kontakt

Mgr. Petra Hitková, PhD.

KAJL PdF Trnavskej univerzity

Priemyselná 4, Trnava

petra.hitkova@truni.sk, p.hitkova@upcmail.sk

Nature or civilization – a comparative study of premodifying attributes in English and Slovak tourist texts

Danica Maleková

Katedra anglického jazyka a literatúry, Filozofická fakulta,
Katolícka univerzita v Ružomberku, Slovensko

Abstract: The aim of the paper is a cross-cultural comparison of the most dominant premodifiers with partly evaluative function in English and Slovak tourist texts with a view to compare the two linguo-cultural communities in terms of values. The study is based on two corpora of texts promoting small-scale accommodation in the mountainous regions in Britain and Slovakia, counting 10 000 words each. The findings reveal significant differences in terms of emphasis the two cultures place on the category of ‘nature’ in comparison with that of ‘civilization’.

Keywords: cross-cultural comparison, evaluative adjectives, semantic categories, cultural values.

1 Introduction

The main function of the language of tourism is to inform and to persuade. While it accommodates numerous subgenres, ranging from brochures and guidebooks to the more dialogic text types such as telephone, letter, internet feedback sites or online guidebook forms (cf. Dann, 2012, p. 64), one of the most pertinent generic traits is that of evaluation, which is, to a greater or lesser degree present in all of them. Typically, and most directly, the carriers of evaluation are adjectives, or, more generally attributes realized by adjectives or noun phrases (cf. Fairclough, 2003, p. 172). A comparative insight into the values professed by cultural communities can thus be gained by focusing on the premodifiers employed in the tourist language by studying comparative data sets. The following research aims to investigate the relative stress that is placed on what can be called natural sights such as mountains, woods or lakes versus those created by man or otherwise socially constructed, which could generally be subsumed under the semantic category of ‘place’/‘nation’ descriptors – e.g. *English, Lake District, slovenský* or *liptovský*. It is assumed that the comparison can bring out culture specific features that constitute the respective collective mentality of the English and Slovak cultural communities, and thus enhance understanding of the particular tendencies determining collective values. In practical terms,

the findings can feed into translation theory regarding tourist texts, as these represent a significant market, especially with English as the target language.

2 Data and methodology

The research stems from a more extensive study of evaluative adjectives in tourist texts (Maleková, 2017), adopting the methodology applied therein – i.e. the premises of critical discourse analysis especially as accommodated by Jeffries' critical stylistics (2010, 2014) as well as those of cognitive linguistics (Langacker, 1999; Talmy, 2000). The selection of data was based on the genre theory that conceives of genre as a relatively stable social practice largely defined by its communicative purpose(s) and a highly structured and conventionalized character (cf. Swales, 1990; Bhatia, 1993), which became the criteria observed when building the corpora to be studied, and which, in turn, serve as a guarantee of compatibility of the linguistic material.

The research data used in the present study comprise of two corpora of short texts promoting small-scale accommodation offers (mostly cottages) in the areas of the Lake District and the Scottish Highlands in Great Britain and the mountainous parts of northern Slovakia. They contain an equivalent number of words (10000), resulting in 53 blurbs in the English material and 72 items in the Slovak one. The texts were selected by applying a location/type of facility filter on websites dedicated to pooling offers of recreational accommodation (www.tripadvisor.co.uk and www.ubytujsa.sk). All the data were collected in the year 2015.

Both sets of texts share the same communicative purpose of facilitating information on the offer of local, mostly cottage-based recreational facilities in a mountainous setting provided by individual property owners, and they appear in the context of websites emulating the same aim – to collate dispersed individual offers, bring them 'under one roof', which largely concerns the way they are presented, to secure a 'competitive edge', or relative influence, in the segment of the market. The British Trip Advisor is one of the largest and most influential sites dealing in the business of tourism (cf. Dann, 2012, p. 60), while its Slovak counterpart ubytujsa.sk, though the leading one in the region of Slovakia, obviously cannot compete with Trip Advisor neither in terms of influence, nor in terms of size and diversity of content. The websites, however, share essentially the same structural patterns. It could be reasonably admitted that the Slovak marketers model themselves on the largely anglophone 'best practices' in line with the ethos that technology is free of cultural borders. While such asymmetry on the production – reception scale of structural generic elements should not be ignored, the critical stylistic analysis can profit from the uniform streamlining of the web-user behaviour in the sense of compatibility of the textual corpora (cf. Maleková, 2017, pp. 19–30).

The semantic categories of 'nature', 'place' and 'nation' when manifesting in the surface structure of the language as premodifiers in a noun phrase, are not, strictly speaking, car-

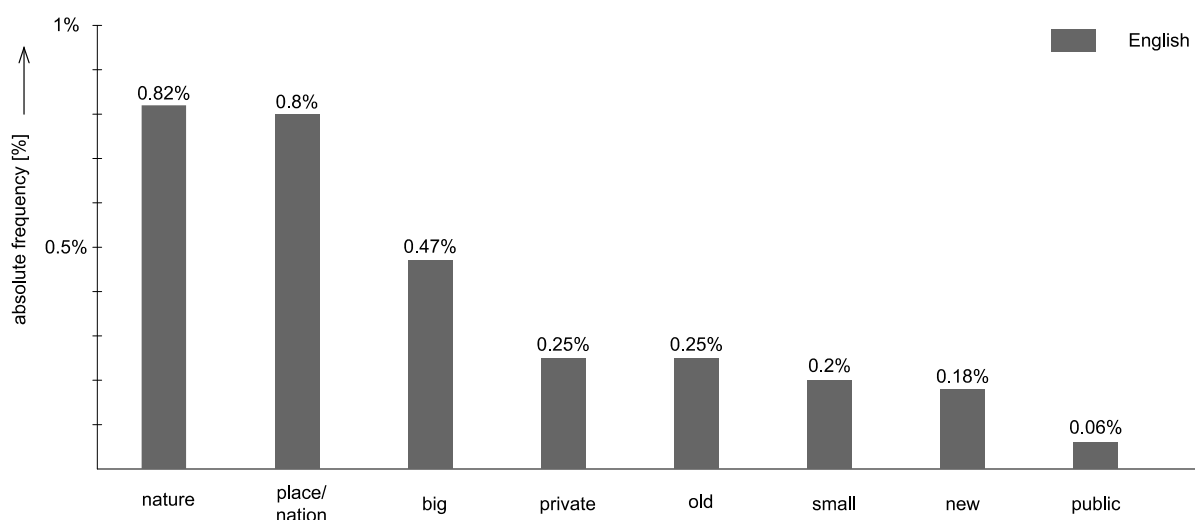
riers of direct evaluation, such as *beautiful*, *great*, *příjemný* or *tichý*. However, in the context of a promotional genre to which tourist texts belong, the objective quality they assign to the concept at hand might partly serve evaluative function – compare:

v krásnom pokojnom horskom prostredí

‘in beautiful peaceful **mountainous** surroundings’

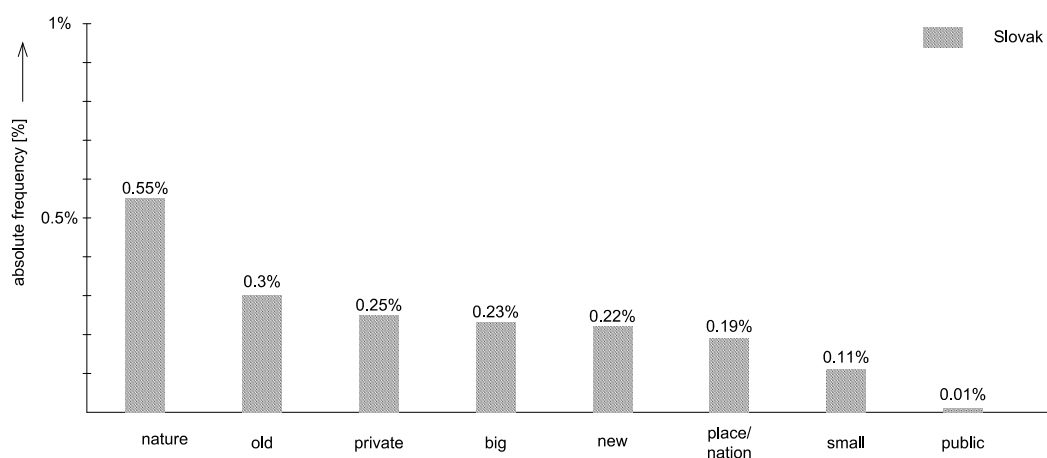
where the third adjective, similarly to the preceding ones, is clearly tinged by positive evaluation.

In the English corpus, the tokens related to the semantic categories of ‘nature’ and ‘place’/‘nation’ are the most frequent ones among attributes with partly evaluative function, as shown in graph 1 below.



Graph 1: Absolute distribution of the most prominent semantic categories of attributive adjectives with partly evaluative function in the English corpus.

While in the Slovak corpus the ‘nature’ category is equally prominent in terms of frequency of the respective tokens, the semantic category of ‘place’/‘nation’ plays a relatively less important role, as can be seen in the following graph 2 below.



Graph 2: Absolute distribution of the most prominent semantic categories of attributive adjectives with partly evaluative function in the Slovak corpus.

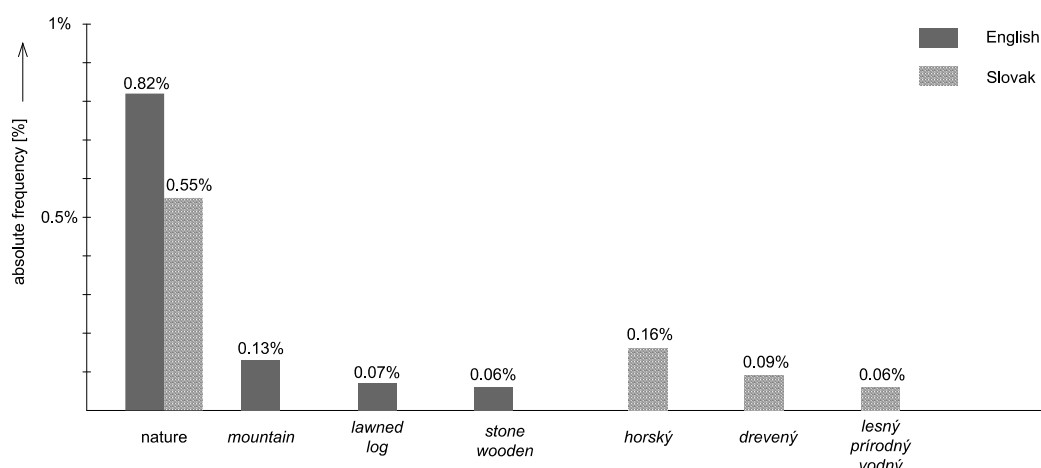
Although account needs to be taken of the fact that, generally, in English tourist texts premodifiers are more abundant (cf. Maleková, 2016), the difference in the relative balance between the investigated categories is marked. While the ratio in the English corpus is approximately 1:1, in its Slovak counterpart it is almost 3:1 in favour of the ‘nature’ descriptors. The following account should provide a deeper look into the phenomenon at hand, as well as try to account for some of the related causes and implications.

3 Mapping the semantic fields of ‘nature’ and ‘place’/‘nation’ attributes

One of the most important themes (second only to the description of the facility itself) invariably employed by the blurbs advertising accommodation consists in references to the surrounding area. As the actual setting in both corpora is mountainous countryside, it is to be expected that the semantic category of ‘nature’ will play a significant role. Another predominant way to refer to the surrounding area is by proper names or derivatives thereof, here subsumed under the category ‘place’/‘nation’. The following subsections will make a cross-linguistic comparison of the respective semantic categories.

3.1 Lexemes with ‘nature’ reference

As has been shown above, attributes with ‘nature’ reference are dominant in both corpora, which mirrors the fact that nature, or, more specifically, mountains, are the main attractor in the holiday destinations selected for analysis. The ensuing graph 3 shows the frequency of lexical units featured as premodifiers in the two corpora, together with their most typical representatives (types realized by the greatest number of tokens).



Graph 3: Absolute frequency of ‘nature’ descriptors in English and Slovak with their most typical representatives.

Translated into actual numbers, in English this amounts to 84 tokens, which are accommodated by 30 types. The respective lexical variability is thus 35.7% – this means that the lexical stock realizing the category is fairly varied, with little repetition. This is also manifest in the proportionate representation of the most common type, *mountain*, featuring

in approximately 16% of all the 'nature' attributes. It is followed by the lexemes *lawned*, *log*, *stone*, and *wooden*, whose proportion is also relatively small (roughly 7%).

The situation in Slovak is different, with the total of 56 tokens realized by 13 types, which amounts to the lexical variability of 23.2%. Compared to English, the vocabulary range is much smaller (with as much as 50% difference), resulting in a greater level of repetition. This can already be seen from the strong position of the lexical unit *horský* ('mountainous') within the category, as it occurs in almost 30% of the given 'nature' references. Therefore, while the top position of the mountain reference in both corpora is predictable in the given context, there is still a stark difference between the relative emphasis it gains in the two cultural settings.

Interestingly, the other most frequent types are also partly equivalent in the two languages, in particular *wooden* and *drevený* ('wooden') both refer to 'natural' material. While their absolute frequency is quite similar, the relative importance of *drevený* within the category is twice as great as its English counterpart (16% versus 7% respectively). In case of the unit *log*, whose reference is similar to *wooden*, the situation is more complicated as its use is specific to the analytical structure of English where premodification by nouns, often maintaining reference to substance rather than quality is common. In Slovak, similar conceptualizations need to be handled by postmodification or a derivative in the grammar structure, compare:

*log burner/stove ... pec na drevo *drevená pec*

*log hut/cabin ... drevenica*¹ (the meaning of *drevený dom*, normally rendered as *drevo-dom*, is different)

log fire ... ohnisko (does not make the sememe 'log' explicit, employing a different semantic perspective)

The significance of the structural aspect will be handled in more detail in the following section.

In terms of semantic fields accommodated by the category of 'nature', the two most salient ones are associated to 'mountain'/'woods' (e.g. *mountain*, *wooden*, *oak*, *horský* ('mountainous'), *lesný* ('wood')) and 'water' (*lake*, *sea*, *bay*, *vodný* ('water'), *rybársky* ('fishing')). The two corpora, however, differ in the relative value they assign to each. Concerning 'mountain'/'woods', the number of tokens in Slovak reaches 66%, while in English, the proportion of the respective wordstock is only 36%, which is only slightly more than a half. The situation is reversed when 'water' category is considered, with English displaying water related lexical units in 30% of the cases, compared to just 13% in Slovak. This might be explained by the type of relief inhabited by the two cultural communities, and the Slovaks taking pride in their mountains.

Regarding the remaining lexical representatives of the 'nature' category, the most significant difference consists in the level of generality, with English tending towards the more

¹ There are as many as 77 instances of the lexeme *drevenica/čka* ('log house/(diminutive)') in the Slovak corpus, making it the second most frequent reference to 'accommodation facility' (cf. Maleková, 2017, p. 100).

specific (*bird, horse, pony, brown trout, hay*) and Slovak resorting to generalising via quite frequent use of the word *prírodný* ('natural'). This can also be observed within 'mountain'/'woods' category, where English mentions specific trees such as *oak* or *pine*, while Slovak invariably sticks to the more general expressions of *horský* ('mountainous') and *lesný* ('wood').

3.2 Lexemes with 'space'/'nation' reference

Alongside references to the surrounding area highlighting the 'nature' aspect, adjectival descriptors denoting the name of the tourist destination or its indigenous inhabitants stand out as another salient theme, especially in the English corpus where they are on a par with the 'nature' related tokens in terms of frequency (see graph 1 above). In Slovak, on the other hand, they are less prominent, amounting to approximately one third of the frequency of the 'nature' lexemes (graph 2 above).

In fact, the findings are in line with those of a large-scale computer assisted research into the language of tourist brochures carried out by Capelli (2008), where a list of the 50 most frequent lexical words is generated from texts originally written in English and a similar one drawn from texts translated from Italian – both advertising the region of Tuscany. Interestingly, the original English texts feature more 'nation'/'place' adjectives than their translated counterparts, the former listing the items *tuscan, Sienese, Italian* and *senese* (occupying the positions 6, 10, 15 and 50 respectively), while the latter include only 3 such items (*Sieneze, Tuscan, senesi*). Moreover, the first two positions on the original English list are filled by the nouns *Siena* and *Tuscany*, which can also function as adjectives, and it can be reasonably assumed that they frequently do so. The computer-generated data, however, do not indicate the actual distribution of the respective syntactic positions. The cross-cultural comparison of English with both Slovak and Italian thus reveals a distinct inclination of English to emphasize the names of nations and places, i.e. mark the civilization aspect more strongly than the other two languages.

The types most frequently used with reference to the given category in the English data are *Britain's, Scottish, England's, English* realized by 12 tokens and *Highland/highland, Lake District's/lake district, Lakeland/lakeland* with 21 tokens altogether. In the Slovak corpus, the lexical units concerned are *slovenský* ('Slovak') realized by 4 tokens, and *lip-tovský, oravský, podtatranský, tatranský, kysucký, horehronský* with 11 tokens. Contrary to English, Slovak does not have the systematic structural option to place the names of small towns and villages as a premodifier, which is a common strategy in English (*Keswick cottages, Kilchoan hillside, Loch Eil cottage*), as an adjectival derivative is required. Such derivatives are normally available for larger towns and many villages, however, there are many smaller or less well-known places with no established adjectival forms, especially if the name is a combination of two or more lexical items. This indicates that the structural make-up of English is an important factor in this type of promotional texts, potentially also emphasizing the evaluative aspect of such units, inasmuch as *Loch Eil cottage* carries more intrinsic evaluation than *cottage in Loch Eil* (see Jeffries, 2014, p. 413).

The presence of 'other nation' descriptors in the English data (*Finnish, French, Scandinavian style*) is another distinctive characteristic. These have no match in the Slovak data, which could suggest more openness on the part of the British culture towards 'the foreign'.

4 Conclusion

The comparison of tourist texts from the point of view of adjectives and nouns in the position of premodifiers with partly evaluative function referring to 'nature' and 'place'/'nation' has revealed significant differences between the way in which communication is handled by the British and Slovak cultural communities. While both categories are highly relevant in the context of the given genre, as they describe the promoted destination, their prioritization is not equivalent cross-culturally.

In the English corpus, both semantic categories of 'nature' and 'place'/'nation' are dominant in comparison with other descriptors with partly evaluative function (see graph 1). The Slovak data, on the other hand, highlight the category of 'nature', whose relative prominence in the set of categories compared is outstanding, while the role of 'place'/'nation' descriptors is not particularly strong (see graph 2). The results thus show that the civilization aspect is more emphasized on the British part. The findings are in line with a large quantitative research (Capelli, 2008) comparing English and Italian tourist texts, which reveal a similar difference in tendencies between English and Italian.

On a more detailed note, the English texts feature greater lexical variability, as well as stronger tendency toward specificity. Another difference lies in stronger focus on the 'mountain'/'woods' semantic category in Slovak, while 'water' related lexemes are more emphasized in English. While this might be partly due to the differences in geography, it may also indicate a different degree of importance assigned to the natural elements in the respective cultures. Last but not least, English seems to be more open to promote 'the foreign', as shown by the presence of 'other nation' descriptors in the English data.

Bibliography

1. Bhatia, V. K. 1993. *Analyzing Genre. Language Use in Professional Settings*. Essex : Longman Group.
2. Cappelli, G. 2008. 'The translation of tourism-related websites and localization: problems and perspectives'. In A. Baicchi (Ed.), *Voices on Translation*, RILA Rassegna Italiana di Linguistica Applicata (pp. 97–115). Roma : Bulzoni Editore.
3. Dann, G. 2012. 'Remodelling a changing language of tourism: from monologue to dialogue and trialogue'. *PASOS*, 10(4), Special Issue, 59–70.
4. Fairclough, N. 2003. *Analysing Discourse*. London and New York : Routledge.
5. Jeffries, L. 2010. *Critical Stylistics. The Power of English*. Basingstoke : Palgrave Macmillan.
6. Jeffries, L. 2014. 'Critical Stylistics'. *The Routledge Handbook of Stylistics* (pp. 408–420). London, UK : Routledge.
7. Langacker, R. 1999. *Grammar and Conceptualization*. Berlin : Mouton de Gruyter.

8. Maleková, D. 2016. "Stunning views' vs. 'pleasant surroundings' – what values do the British and Slovak Texts Promote?" In M. Ferenčík – K. Bednárová-Gibová (Eds.) *Discourse and Ideology* (pp. 95–110). Prešov : Prešovská univerzita.
9. Maleková, D. 2017. *Cultural Values in British and Slovak Tourist Texts: a Study of Evaluative Adjectives*. Ružomberok : Verbum.
10. Swales, J. 1990. *Genre Analysis: English in Academic and Research Settings*. Cambridge : Cambridge University Press.
11. Talmy, L. 2000. *Toward a Cognitive Semantics* (2 vols). Cambridge, MA : MIT Press.

Contact

Danica Maleková, PhD.

Department of English Language and Literature,
Faculty of Arts, Catholic University in Ružomberok
Hrabovská cesta 1, Ružomberok
danica.malekova@ku.sk

Use of Dialects and Standard Language in the region of Banská Bystrica, Slovakia

Ivana Styková

Department of European Cultural Studies, Faculty of Arts,
Matej Bel University in Banská Bystrica, Slovakia

Abstract: This article focuses on the use of Slovak literary language and dialect of Banská Bystrica within a group of young, university-educated, over 30 years old people. The aim of our research is to find out the current status and preferences in the use of dialect as an essential part of cultural heritage and standard language. Except literary language and its non-literary forms, we expect significant usage of foreign languages, especially English.

Keywords: Slovak literary language, standard language, dialect, foreign language, communication.

1 Introduction

Language is a system of communication means and has several functions that are not separated but function together (Koltaiová, 2014, p. 60). Ondruš and Sabol (1987, p. 29–41) distinguished these functions:

- Primary:
 - cognitive,
 - communicative.
- Secondary:
 - aesthetic,
 - representative – national and cultural.

In our context, representative function plays an important role, since language is a part of each culture and its users identify themselves through it and at the same time they receive and spread culture by using it. Culture is thus reflected in the language and vice-a-versa. Ripka considers the language not only as a tool of communication and thinking, but according to him, spiritual creations of previous generations are kept and handed over by it (Ripka, 1998, p. 81). Cultural heritage is preserved not only in and through literary language but various specific and unique terms are kept in its dialects.

2 Language Stratification in Slovakia

The society differs and also its needs and language that does not really function in just one form but practically is realized in several forms – varieties that were formed as a result of the territorial, social or communication diversity of the community (Koltaiová, 2014, p. 119). Stratification of the language is a part of socio-linguistic researches and several authors have been examining Slovak language as a social-communicative system. For example: *“Language stratification model represents functioning of the varieties of national language coexisting in particular language (national) community in a specific historical period”* (Bosák, 1995, p. 54). Stratification has been developing gradually, historically and logically. Varieties of national language has been shaped and formed that responded to the needs of their users in specific communication situations (Koltaiová, 2014, p. 120). According to Horecký’s language stratification concept it is necessary to know particular forms of national language and borders between them. He divided national language into: literary language, standard form, substandard, dialects and language of fiction (Horecký, 1979, p. 221–227). These reflect functional, territorial, social stratification of Slovak language in its integrity (Kumorová, 2015, p. 36). The basic stratification of national language can be expressed in dichotomy – literary language and its non-literary forms. The literary language is naturally on the top of the stratification schemes.

3 Literary Language

It is possible to interfere into the development of language, to create appropriate conditions for its existence, function and cultivation. The result of this cultivation is literary language (Koltaiová, 2014, p. 115). J. Dolník (2010, p. 162–163) defines literary language as an institution in socio-linguistic context that means a social establishment which has coordinating function in the society based on generally accepted and individually implemented standards. It also means a semiotic system – a system of signs, so that its elements determine characteristics resulting from relations in the system. Literary language is a national language unit that is used in:

- official public relations,
- public and social binding communication,
- art, science literature and journalism,
- administrative communication and documentation (state, business, legal, juridical etc.),
- and is taught at school.

Literary language has written and oral form. It differs from commonly used language by stylistically modified system of means and tools. This language is often codified. Although literary language is usually formed on the basis of one particular dialect, there are also elements of other dialects and taken elements from different cultural environments. In our case, Slovak literary language has its basis in the middle-Slovak dialect, especially Martin. J. Kačala claims that Slovak literary language is *“a gothic cathedral built on the grounds that were created for centuries in the form of the Slovak dialects”* (Kačala, 1997,

p. 17). We agree with the thought of E. Pauliny that *“language (Slovak language) lives and lasts in its dialects”* (Pauliny, 1962, p. 356).

4 Dialects

Slovak dialects have been the means of communication of the Slovak people in their everyday social and work relations (Štolc, 1994, p. 15). Dialect communication is popular in a particular society (family, friends and acquaintances) in a specific territory. According to Ripka, dialects are *“relatively autonomous variable form of language, having its own internal structure forming a system, its own communication functions in a variety of limited communication spheres”* (Ripka, 1995, p. 16).

Dialects are considered to be one of the forms of national language and belong to non-literary language. Unlike literary language they are not codified and do not have validity in the entire society. Dialectology is a science discipline that examines language in the society and reflection of a social life in it. Its subject is non-literary, non-codified form of national language – dialects (Krajčovič, 2009, p. 186).

Slovak dialects can be divided territorially into:

- Eastern-Slovak,
- Middle-Slovak,
- Western-Slovak.

Except these dialects, there exist also local dialects of towns and villages. Banská Bystrica and its surroundings have specific local vocabulary known for both younger and older generations. In order to keep and spread this valuable heritage, in 2013 one of Banská Bystrica ex-patriot Dušan Klimo published a collection the language traditions, customs and local colour of Banská Bystrica and the surrounding areas from ancient times to the present.

Dialects can be divided geographically but also socially. Ondruš and Sabol (1987) within national language distinguished three basic forms of national language:

- literary language: superstandard (artistic style), standard (literary form) and sub-standard (colloquial language),
- dialects (horizontal division),
- social dialects (vertical division).

Social dialects (sociolects) have been formed as a result of economic, professional and cultural differentiation of the society. According to Bosák, *“sociolects are the least fixed variety in all languages and particular speakers use them in connection to various communicative situations”* (Bosák, 1995, p. 30).

5 Research

5.1 Aim of Research

Following the research done by Lithuanian prof. Kačiuškienė and two Slovak doctors Slatinská and Pecníková in 2014 we have examined the use of dialect and standard language in the region of Banská Bystrica, Slovakia. The empirical part of our research is based on the same questionnaire used in the previous research. The aim of our research is to find out the current status and preferences in the use of dialect and standard language within a group of young, university-educated people.

5.2 Objectives of Research

The objectives of the research are based on the assumption that majority of our respondents prefer using standard language in daily communication publicly and privately. We suppose that the use of standard language will be significantly higher in comparison to dialect. As we selected the group of the young, university-educated people we believe that except using standard language they prefer foreign languages, especially English. Dialect is probably used more with the group of older people in the surrounded villages of Banská Bystrica. The objective of our research is to confirm given statements.

5.3 Characteristic of Respondents

Historically, the language basis of the spoken language in the town is the dialect of the town and its surroundings. In the course of development, the language of the town in the speech of individuals is shifting from this basis towards the literary language, while the language basis of the town remains more or less stable (Findra, 2007, p. 119). In our research, we have examined the use and preferences of the standard language and dialect in Banská Bystrica, Slovakia. The group of respondents were university-educated, over 30 and successful young people. All of them are Slovak and have some connections to Banská Bystrica. Two of them do not feel being Slovak, one did not state the nationality he/she is adherent to and another one considers himself/herself being Western European. 70% of respondents have a Slovak spouse. One stated that he/she has an English spouse.

In connection to education, 73% of them studied at University of Matej Bel. 50% have human education and 33% economic. One of our respondent studied law and also gained doctoral degree. Another one studied political sciences and international relations and passed rigorous exam. Two of our respondents attended technical universities and one went to Armed Forces Academy in Liptovský Mikuláš. 80% of them studied internally, three passed rigorous exams and three gained doctoral degree.

Their careers are mostly connected to their education. Business, trade and administration have the highest representation. In some cases, they are joined so currently 43% work in

business and trade, 60% in administration. Despite the fact that 50% have studied humanities only 27% work in education. 20% of our respondents do not work. As they are over 30 we suppose that the main reason for not working is maternity leave.

The following results reflect who our respondents are. Based on the language research we can find out their identity as the language and its dialects are an integral part of it.

5.4 Research Results

Language of communication in the family

As we have selected the group of intelligent young people. We assumed that they would prefer speaking standard language within their families. And the results confirmed our assumption as nearly 100% marked using standard language with basic family (mother, father and siblings). One stated that he/she uses Czech in conversation to a father and another one uses Polish when talking to a mother.

Probably 60% of our respondents have children, they use standard language and one stated they he/she also uses English in conversation with them.

As 70% of our respondents have a Slovak spouse they confirmed talking to them in standard language. One said that he/she talk to a spouse in a dialect and as we mentioned above one has an English spouse so they communicate in English.

In connection to grandparents, 63% stated talking to mother's parents in standard language. There are simple explanations for such results, they do not remember grandparents or they marked the way they talked to them when they lived or this number represents those who still live. With father's parents, we understand it the same as 67% stated using standard language with grandfather and 73% with grandmother. Again, one person uses Czech with grandparents and one Polish with mother's father. As grandparents are of different generation, we would guess that a dialect can be used when talking to them but according to our research using a dialect represents only insignificant number.

Common usage of language

As for the daily use of language, we can claim that 100% think, count and communicate with animals in standard language. Except this, they also stated using foreign languages for thinking and counting. 23% think in English, one person thinks in Polish and three people think in German. As for counting 17% use English and 10% German.

Knowing languages

As all of our respondents are over 30 years old they were born in the previous, socialist regime. Except Slovak language, their mother tongue, they are all 100% able to understand and read Czech. 77% stated that they can write and 43% can speak Czech. During socialist regime, Russian language was compulsory at schools and as it is similar to Slovak language nearly half of our respondents (47%) understand Russian and 17% stated that they can speak, read and write in Russian. Another similar language is Polish and more than half of our respondents (57%) understand it and 20% can speak and read in Polish. As we supposed, out of all language, English keeps its dominance. All of our respondents

understand and can read in English. In addition to this, 87% can speak and 97% can write in English. Second popular language that has significant representation is German as 60% stated that they understand it, 47% can read and 30% can speak and write in German. Around 10% of our respondents can communicate in French. And finally, one person is able to communicate in Italian, another one in Spanish and one understands Croatian. Knowing foreign languages is a very important skill mainly in our working and as the world is getting globalized it is also necessary in our private lives.

Languages learned at schools

As we have already mentioned, Slovak language is a mother tongue of all our respondents and 100% stated that they learned it at primary and secondary schools. In addition to this, 30% studied Slovak language at university. In connection to our past Russian was a compulsory subject at schools and all of our respondents were born in the socialist era so 30% of them learned it at primary schools. After Velvet Revolution in 1989 English and German substituted Russian language. 73% of our respondents learned English and 37% German at primary school. At secondary school 93% learned English, 40% German, 7% French and one respondent stated that he/she had also Italian language. Except learning languages at schools our respondents attended courses at language schools. Again, English is represented the most (43%). At universities 57% learned English, 27% German and one or two people mentioned French and Italian. As we asked a law-educated person, Latin also appeared as an answer. This group of people took chance and travelled abroad where they also learned language. The reasons for travelling were getting to know other cultures, learn language, earn money, gain experience or internships during university studies. The language they used mostly was English (40%). One of our respondents stated that he/she spoke and learned English during his/her mission in Iraq. As we supposed English has dominant position between all foreign languages.

Language of communication in public

Language is a bridge that safely gets us from one place to another and through it we can also gain information about other people and cultures (Kučmová, 2006, p. 325). Communication in public varies from the private one and we agree with A. Buda who claims that way of communication is frequently connected with the interlocutor's education, his/her age and work position (Buda, 2012, p. 176). Usually, we have tendencies to speak more sophisticated in public and results of our research confirm it because 100% of our respondents reported using standard language in shops, institutions, with acquaintances and during various meetings. However, 17% stated using English during meetings and 7% of our respondents also use German. Despite the fact that our respondents are young people more than half (57%) of them said that they use standard language when talking to a priest. When talking to strangers and acquaintances they also use English (30%) and German (10%) otherwise they prefer standard language (over 90%).

Language of communication with neighbours

When talking to neighbours we would guess less formal language but as our respondents prefer standard language in their families with neighbours it would not be different. Only

17% of them stated using a dialect when talking to older generation, people over 50 years old. With middle generation 97% of them stated using standard language but also some foreign languages for example 23% English, 7% German and Polish and one person uses also Czech. The same use of foreign languages is when they talk to younger generation. In addition to foreign languages, they all reported using standard language.

Language of religion

In Slovakia, even today, most people report to Christianity, but faith does not have such an impact on the lives of believers as it was in the past. 50% of our respondents stated that they say prayers in standard language, 43% reported going to confession and teaching prayers in standard language. One person stated praying, confessing and teaching prayers in a dialect, one in Czech and one prays in Polish.

What is a proper way to speak/write/sing

Our respondents reported that they use standard language at home and thus we can suppose that they prefer using it in all forms of communication. According to our respondents the right way of communication at home is the use of standard language. Only 20% stated the use of a dialect. Higher percentage of respondents uses standard language when talking to family members in public. 97% of them confirmed it. With strangers, they also prefer Slovak literary language and furthermore 17% mentioned using English. One respondent uses German and Russian as well. Every spoken conversation in public should follow the rules of standard language. On TV and radio Slovak literary language is must. 100% of our respondents supported this idea. Again, one respondent prefers also other foreign languages. In written form, all of them agreed to use Slovak literary language.

Singing songs does not have to follow the rules of literary language. Slang, non-literary language, breaking grammatical rules are acceptable. However, our respondents claim that when singing songs standard language should be preferred. 90% confirmed it when singing privately with family members and 93% stated using standard language during festivals and parties. In addition to this, 27% of them use a dialect when singing with family and 30% claim using it during various festivals and parties. As all of them can speak foreign languages, they also expressed using them when singing privately and publicly as well. Moreover 20% of our respondents stated that it depends on the song what language it is sung. And surprisingly, only 17% mentioned using English privately and publicly.

If a person speaks dialect (the local language), he/she is...:

The last question of our research was connected to how respondents view a person speaking dialect. As our respondents come from town, 70% of them consider a person speaking dialect as a rustic one and 80% stated that older people use a dialect in communication. Furthermore, they understand using a dialect regionally and patriotically. This is shown in their answers where 80% expressed that using a dialect means respecting native dialect and more than half of them (57%) think that patriots use a dialect. Despite the fact that our respondents understand dialect-users as old, rustic and partially patriots, they do not consider them uneducated. Only one third of our respondents reported that people who speak dialect are poorly educated.

6 Conclusion

In connection to proper understanding of any language it is necessary to take into account the cultural background that can affect, to a large extent, the process of perception of the importance of the utterance. Language is not only a means of communication which we use to express our thoughts, but through it we also spread the culture (Kučmová, 2006, p. 325). Being a member state of the European Union means to keep a unique identity in this multicultural and multilingual society. The European Union aims to support language diversity and standard language with its dialects is considered to be an integral part of an identity. In order to cultivate language and to keep dialects vivid, firstly we have to admit their importance as dialects are an essential part of the nation's culture, identity and history. In our case "the Slovak dialects are undoubtedly part of history of our national language and also a Slovak nation and thus, they can be regarded as being and explicit part of our national culture" (Kačala, 1999, p. 111). Those who do not respect them or are prejudiced against dialects and their users, they do not understand the added cultural value found in them. This is also connected to their lower knowledge of language and lower cultural awareness (Slatinská, Pecníková, Kačiuškienė, 2014, p. 82).

To sum up our research, it is more or less evident that majority of our respondents use standard language in all form of communication. There was only insignificant percentage of those who use dialect in certain forms of communication. However, this does not mean that they consider dialect users as backwards or poorly educated people but rather partially patriotic ones who respect native dialect acquired since childhood.

The language is not stable but dynamic and flexible system. It can accept new words and limit the archaic or historic ones used in the past. It is still changing and under constant influence of globalization, mass media and IT (Slatinská, Pecníková, Kačiuškienė, 2014, p. 84). Global, but mainly pan-European indicators suggest that English is a strong phenomenon in Europe, that there is a constant debate over whether English will become the only common communication and negotiation European language so called *lingua franca* (Kumorová, 2015, p. 82). The reason is a simple fact that English expressions penetrate to European languages and that is also true for Slovak language. As we live in a new digital era, words taken from English, mainly throughout the means of mass communication, are getting into Slovak language faster than ever before. Our research also confirms dominance of English but our respondents are skilled in other foreign languages as well.

Bibliography

1. Buda, A. 2012. Word as a way of communication between man and woman in Victorian and NeoVictorian novel. In *Words in Contexts: from Linguistic Forms to Literary Functions*. Radom : Technical University of Radom. ISSN 1642-5278.
2. Bosák, J. 1995. Teória spisovnej slovenčiny a aktuálny slovenský kontext. In *Spisovná slovenčina a jazyková kultúra*. Materiály z konferencie konanej v Budmericiach 27. – 29. októbra 1994 (pp. 22–30). Bratislava : Veda. ISBN 80-224-0428-4.
3. Dolník, J. 2010. *Jazyk, človek, kultúra*. Bratislava : Kalligram. ISBN 978-80-8101-377-5.

4. Findra, J. 2007. Poznámky o jazyku Kremnice. In *Sociolinguistica Slovaca 6. Hovorená podoba spisovnej slovenčiny* (pp. 119–127). Bratislava : Veda. ISBN 978-80-224-0974-2.
5. Horecký, J. 1979. Vymedzenie štandardnej formy slovenčiny. In *Slovenská reč*, Vol. 44, issue 4, p. 221 – 227.
6. Kačala, J. 1997. *Kultúrne rozmery jazykovedca : Úvahy jazykovedca*. Bratislava : Nadácia Korene a Univerzitná knižnica Národné knižné centrum. ISBN 80-85170-33-7.
7. Kačala, J. 1999. Slovenské nárečia v novej jazykovej situácii. In *Nárečia a národný jazyk* (pp. 105 – 112). Bratislava : SAV. ISBN 80-224-0595-7.
8. Koltaiová, A. 2014. *Komunikácia, jazyk a jazyková kultúra*. Trnava : Univerzita sv. Cyrila a Metoda v Trnave. ISBN 978-80-8105-633-8.
9. Krajčovič, R. 2009. *Vývin slovenského jazyka a dialektológia*. Bratislava : Slovenské pedagogické nakladateľstvo. ISBN 978-80-223-2526-4.
10. Kučmová, A. 2006. K problematike medzikultúrnej komunikácie. In *Sociokultúrne aspekty prekladu a tlmočenia: prítomnosť a budúcnosť* (pp. 325 – 329). Banská Bystrica : Univerzita Matej Bela. ISBN 80-8083-342-7.
11. Kumorová, Z. 2015. *Základy teórie spisovného jazyka a jazykovej kultúry*. Trnava : Univerzita sv. Cyrila a Metoda v Trnave, ISBN 978-80-8105-651-2.
12. Ondruš, Š. – Sabol, J. 1987. *Úvod do štúdia jazykov*. Bratislava : SPN.
13. Pauliny, E. 1962. Vývoj nárečí vo vzťahu k vývoju spoločnosti. In *Problémy marxistické jazykovedy* (pp. 349–361). Praha : Nakladatelství ČSAV.
14. Ripka, I. 1995. Vzťah spisovnej slovenčiny a nárečí z aspektu jazykovej kultúry. In *Spisovná slovenčina a jazyková kultúra* (pp. 8–12). Bratislava : Jazykovedný ústav Ľudovíta Štúra. ISBN 978-80-2240-428-0.
15. Ripka, I. 1998. Úloha jazyka pri formovaní národnej a kultúrnej identity zahraničných Slovákov. In *Acta Culturologica* (pp. 81–86). Bratislava : EL&T. ISBN 80-88812-09-7.
16. Štolc, J. 1994. *Slovenská dialektológia*. Bratislava : Veda. ISBN 80-224-0036-X.
17. Slatinská, A. – Pecníková, J. – Kačiuškienė, G. 2014. *Use of dialects and standard language in the central territory of Slovak republic*. [quoted: 2017-06-09]. Available on: http://su.lt/bylos/mokslo_leidiniai/jmd/2014_1_41/slatinska_pecnikova_kaciuskiene.pdf. ISSN 1648-8776.

Contact

Mgr. Ivana Styková

Department of European Cultural Studies,
Faculty of Arts, Matej Bel University
Tajovského 40, 974 01 Banská Bystrica
istykova@studenti.umb.sk

Recenzia

Leonardi, Claudio (ed.): *Středověká latinská literatura (6. – 15. století)*.
Praha : Academia 2014. 502 s. ISBN 978-80-200-2387-2.

Kolektívna monografia *Středověká latinská literatura* ponúka podrobný prierez dejinami latinskej stredovekej a humanistickej literatúry. Ide o prvú modernú publikáciu, ktorá prináša súhrn dejín latinskej stredovekej literatúry pokrývajúci všetkých desať storočí, ktoré štandardne zaradujeme do obdobia stredoveku. Člení sa na desať kapitol, z ktorých každá opisuje jedno konkrétne storočie z hľadiska politickej a spoločenskej situácie, no najmä uvádza do popredia literárne žánre a osobnosti pôsobiace v danom období. Autori kapitol sú odborníci z univerzít v Taliansku a vo Veľkej Británii. Úvod k publikácii napísala česká filologička, medievistka a prekladateľka Jana Nechutová.

Autorom prvej kapitoly skúmajúcej šieste storočie je editor príručky, profesor latinskej medievistiky vo Florencii, Claudio Leonardi. V chronologickom poradí opisuje jednotlivé osobnosti, najväčší dôraz však kladie na tvorbu Boethia a Cassiodora, ktorí už v tom čase predstavovali pre latinskú kultúru dvojicu mimoriadne erudovaných mysliteľov. Záver kapitoly tvorí pohľad na nové žánre súvisiace so šírením mníšstva a kresťanstva. Siedme storočie, ktoré sa pokladá za jedno z najbúrlivejších storočí raného stredoveku, predstavuje Giovanni Polara. Krajiny donedávna najvyspelejšie a literárne najplodnejšie, t. j. Itália, Francúzsko či severná Afrika, sa v siedmom storočí zaradili k najviac zaostalým oblastiam. Naopak, do popredia sa dostal Iberský polostrov a britské ostrovy, odkiaľ pochádzali dvaja najvýznamnejší autori siedmeho storočia – Isidor zo Sevilly a Aldhelm. Na kapitolu adekvátne nadväzuje Michael Lapidge z Cambridge. Výklad začína popisom situácie v Anglicku, ktoré počas siedmeho storočia ťažilo najmä z kontinentálnej kultúry. Mnísi vysielaní do týchto oblastí pápežom Gregorom Veľkým podporili vznik škôl a s ním spojené šírenie latinského jazyka. Nástupom cisára Karola Veľkého na franský trón sa výrazne zmenila kultúrna situácia na pevnine. Autor sústreďuje svoj pohľad na osobnosti pôsobiace na cisárskom dvore – Petra Pisánskeho, Paula Diacona a najmä na literárny prínos cisárovho hlavného radcu Alkuina, ktorý mal najvýznamnejší vplyv na formovanie kultúrnej politiky v danom období.

Deviate storočie, označované ako karolínske, približuje nemecký filológ Peter Christian Jacobsen, ktorý akcentuje snahu o obnovenie klasickej kultúry. Hneď v úvode nás upúta historická oslavná báseň *Karolus Magnus et Leo Papa*, pripomínajúca *Aeneidu* Augustovho obdobia. Zvláštne miesto zaujíma Einhard, ktorý svojím životopisom *Vita Caroli Magni* predstavuje ďalší pokus nadviazania na antickú tradíciu. Neoddeliteľnou súčasťou latinskej literatúry boli hagiografie, ktorým venuje samostatnú podkapitolu. Časť o 9. storočí uzatvára epilóg sústredený okolo osobnosti učiteľa a dokumentaristu Notkera Balbula.

Pre naše územie je práve deviate storočie začiatkom rozkvetu literatúry či už vlastnej alebo prekladovej. Vznikajú prvé pôvodné žánre, z ktorých najrozšírenejšími boli až do 13. storočia legendy (napr. Moravsko-Panónske legendy či Život sv. Klimenta) a kroniky (Kronika opáta Reginona z Prumu a i). Príčinou oneskoreného vývoja bola absencia vlastného písma a náboženstva Slovanov, ktoré sa do našich končín dostali až v polovici 9. storočia s príchodom Konštantína a Metoda.

Typickou črtou literatúry 10. storočia je sebareflexia. Štylistickými a metrickými vzormi boli popri Vergiliovi Horatius, Terentius, či Lucanus a Juvenalis. Kladne hodnotím najmä fakt, že sa Leonardi vo výklade dotýka i situácie predošlých dvoch storočí a kladie ju do kontrastu s analyzovaným obdobím. Dôraz sa kladie predovšetkým na spojenie liturgie a hudby, ktoré predznamenal už Notker Balbulus. Zvláštne miesto prináleží hagiografickej literatúre, ktorá je či už vo veršovanej alebo prozaickej forme, akýmsi fenoménom desiateho storočia, pretože jej množstvo a význam nenachádza obdobu v žiadnom inom storočí latinskej stredovekej literatúry. Za majstrovské diela v tejto línii sa pokladajú spisy Hrotsvithy či Liutpranda z Cremony.

V 10. storočí zároveň dochádza k zániku Veľkej Moravy a začleneniu nášho územia do Uhorského feudálneho štátu. Výsledkom bol koniec staroslovienskej kultúry a nastolenie latinčiny ako úradného jazyka. Jedenáste storočie predstavuje janovský profesor latinskej literatúry Ferruccio Bertini, ktorý sa v úvode zameriava na hlboké politické zmeny v posune od cisárskeho absolutizmu k väčšej voľnosti, či prechod k väčšej náboženskej slobode, čo vyústilo do zmien v oblasti kultúry. Jedenáste storočie je storočím vzniku prvých univerzít v Salerne a Bologni, ktorých príklad nasledovali v ďalšom storočí i ostatné mestá ako Paríž, Neapol či Oxford. Kapitola je napriek širokému záberu v porovnaní s predošlými mimoriadne prehľadne členená. Pozostáva z 27 menších podkapitol, venujúcich sa konkrétnemu autorovi, počnúc Adalberom z Laonu (950/957-1031) až po Hildeberta z Lavardinu (1056 – 1133). Mimoriadne užitočná je Bertiniho snaha o istú nadväznosť, keďže takmer pri každom mene uvádza predchodcov či nasledovníkov daného autora. Za negatívum pokladám, že ani tu nenájdeme širšie zmienky o literatúre na našom území. V porovnaní so spomínanými krajinami si domáca literatúra podržala náboženský charakter a okrem legiend (Legenda o sv. Svoradovi a Benediktovi a Svätoštefánske legendy) nachádzajú svoje uplatnenie kázne a modlitby, ktoré vstupujú do literatúry ako rovnocenné žánre. Popri náboženskej literatúre vynikali i žánre svetské, a to predovšetkým kroniky. Do obdobia 12. storočia zaradíme napríklad Anonymovu kroniku (lat. *Gesta Hungarorum*) či Žilinskú mestskú kroniku.

Obdobie charakteristické najväčším množstvom zachovanej latinskej literatúry vôbec spracoval Peter Dronke, špecialista na latinskú stredovekú literatúru na univerzite v Cambridge. Mimoriadne pútavo pôsobí už samotný úvod, v ktorom Dronke vyjadruje snahu „*invenire svet intelektuálov, v mnohých stredovekých významoch tohto slova: objaviť, lokalizovať, poskladať a usporiadať*“. Dronke skúma dovedna 11 žánrov od komédie cez náboženskú či milostnú lyriku až po prozaické útvary ako autobiografiu či mystickú prózu. Základný výber autorov obmedzil na štyri významné postavy: Gualter Castelliónsky, Bernard Silvestris, Hildegarda z Bingenu a Pierre Abélard. Zvyšné podkapitoly sa zaoberajú

úzko špecifikovanými oblasťami literatúry ako napr. ženskými spisovateľkami či priekopníkmi myslenia. Kapitola zahŕňa príliš široký a heterogénny materiál na veľmi malom priestore, čo pôsobí neprehľadne. Emore Paoli, profesor stredovekej latinskej a humanistickej literatúry na univerzite v Ríme, nás uvádza do problematiky 13. storočia, charakteristického intenzívnym zakladaním univerzít, vznikom žobravých rádov a progresom v myslení. Sedem slobodných umení, ako pilier stredovekej latinskej kultúry, prechádza zmenami v dôsledku nárastu vedecko-filozofickej tvorby a pôvodne artistická fakulta parížskej univerzity sa mení na fakultu filozofie. Do popredia sa dostávajú vedné odbory *quadrivium* alebo tzv. *artes physicae*. I umenie *trivium* prechádza zmenou vzhľadom k požiadavkám na nový typ diskurzu. Najnaliehavejším problémom 13. storočia bol však stav latinského jazyka, v dôsledku čoho sa mnohí autori vyjadrovali k otázke jeho užitočnosti a vedeckej hodnoty. Paoli vyberá sedem základných okruhov literatúry a ich najvýznamnejších predstaviteľov, medzi ktorých radíme napríklad Tomáša Akvinského či Bonaventuru. Pozitívom je výskyt ukážok z diel spomínaných v latinskom znení. V 14. storočí zoslabenie pôsobnosti latinského jazyka v literatúre pokračuje. Ako píše autor d'alšej kapitoly, Enzo Cecchini, latinčina si stále udržiavala svoje miesto vo filozoficko-teologickej, vedeckej a právnej oblasti či školskej výuke, avšak neustále bola atakovaná národnými jazykmi. Cecchini sa zameriava predovšetkým na situáciu v Itálii kde nastal opačný jav, nakoľko začal opäť vzrastať záujem o antickú kultúru, čoho dôsledkom bolo posilnenie pozície latinčiny. Kapitola nie je členená na menšie celky, čo zhoršuje orientáciu v množstve poznatkov a literárnych diel. Autor postupuje chronologicky od prelomu 13. a 14. storočia počnúc dominikánskym teológom Jánom z Paríža až po Coluccia Salutatiho pôsobiaceho na samom konci 14. storočia a venuje priestor i viacerým menej známym osobnostiam.

Poslednou kapitolou monografie nás sprevádza profesorka stredovekej a humanistickej filológie Lucia Caesarini Martinelliiová, ktorej je príručka venovaná. Autorka v krátkosti popisuje historické pozadie, vek humanizmu a stále aktuálnu tému – reformu latinčiny. V literatúre vzniká snaha o obnovenie klasickej kultúry a autorka sa snaží čitateľovi osvetliť základné prozaické žánre, stav divadla i poézie. Samostatnú podkapitolu venovala výberu piatich najvýznamnejších predstaviteľov 15. storočia, akými boli Laurentius Valla či Angelo Poliziano.

Recenzovaná publikácia je určená predovšetkým pre študentov medievistiky, neolatinistiky, teológie, ale i národných jazykov. Snahou autorov bolo zostaviť monografiu tak, aby neobsahovala príliš dlhé analýzy literárnych diel, a aby dokázala adekvátne zhrnúť všetky dôležité fakty vyplývajúce z kontextu konkrétneho analyzovaného obdobia. Negatívom môže byť azda skutočnosť, že sa publikácia dotýka nášho územia len veľmi okrajovo. Pozitívne hodnotím, že obsiahnuté informácie sú vo väčšine prípadov veľmi dôkladne a najmä prehľadne spracované, vďaka čomu poslúži ako výborná pomôcka pri štúdiu dejín stredovekej a humanistickej literatúry.

Miroslava Trogová, doktorandka na Katedre filozofie FF TU

Review

Strakova, Z. (Ed.). *How to Teach in Higher Education: Selected Chapters*.

Prešov : 2017. 172 p. ISBN 978-80-555-1655-4. Available at:

<http://www.pulib.sk/web/kniznica/elpub/dokument/Strakova2>.

Teaching at a university level is an integral part of the educational system in Slovakia. Together with elementary school and secondary school teaching it creates a complex structure in a broad field as schooling is. The online textbook under the title: *How to Teach in Higher Education: Selected Chapters (2016)* by a collective of seven authors is a publication that has at its scope a cross section of themes that play a crucial role in higher education teaching. As the editor states the selected chapters of various areas provide the reader with the knowledge and experience that is beneficial for doctoral students as well as for new teachers in tertiary education.

As for the structure of the textbook it consists of eight chapters that discuss a selected topic and these further divide into subchapters with specific scope. The book altogether covers 172 pages. Each chapter finishes with a conclusion and questions that assist the reader to review important facts.

The beginning of the book is focused on the broader context of teaching in higher education. The first chapter is oriented toward the main components within education – the teacher and the learner and it also specifies the approaches applied at university level. The author states here a useful description regarding a teacher's beliefs, styles and roles which affect his/her performance and so finally affect the teaching process. The learner is depicted as a *"powerful contributor to the learning process"* altogether with his/her motivation, attitudes, self-esteem, learning styles and strategies. These two components have their own specificities and therefore it is necessary to be aware of them when being involved in education. The last subchapter pays more attention to ways of approaching learning and gives readers references to assist in understanding the process of learning at tertiary level and hence a sense of the goals of education at this stage.

Chapter number two is based on the modes that are applied at tertiary level of education. In this regard the chapter consists of sections that discuss two main forms, lecture and seminar. The author depicts the essence of a lecture and explores the problems connected to this format of teaching. As emphasized within the text the maintenance of student interest is important; therefore, the planning of the whole lesson is crucial. The textbook gives some useful hints about how to structure a lecture and keep listeners involved. The second subchapters' focus lies in the definition of a seminar class in which the teacher's job is defined as the requirement to *"facilitate a process of learning, not lecture on content."* The objectives of teaching and learning outcomes are clearly specified plus the author

stresses the importance of collaborative work among students. Cooperation is further discussed in suggestions for practice that assist the reader to better understand what is needed during seminars in order to have a productive learning environment. This section ends with tips to overcome a selection of typical problems that appear in class.

Textbook content continues with the third chapter where the spotlight is on the use of technologies in higher education, mainly for the presentation of ideas. The first section deals with positives and negatives when using technologies for classes. The following subchapter provides the reader with various forms of usage of technologies implemented in lectures and seminars. Tools such as the interactive whiteboard, video materials, the Internet, polls and surveys, audience response system are included. The author describes each of them and offers many tips and links to specific activities to be used at the tertiary level of education. In the last part of this chapter the steps for effective presentations are closely depicted as the ability to present and speak one's own ideas in front of an audience which is a crucial feature at universities. Steps such as preparation, goal, structure and suitable tools for a presentation are further discussed.

The fourth chapter of the textbook discusses the placement of e-learning within higher education. The introduction to this topic provides various opinions about what e-learning is. Participants in this process and the virtual learning environment are briefly described. The virtual learning environment section guides the reader through the forms of learner interaction and provides some examples of useful tools, tips and activities that support learner cooperation. The theoretical background includes the model of teaching and learning online through online networking. The author mentions tools such as threaded discussions, wiki, use of emoticons, Hot Potatoes activity as well as some tips for e-mail management, online discussions and chat management. The last feature that is reviewed within this chapter is the design of tasks in e-learning where the emphasis is placed on motivation and involvement.

Another component that is analysed in the fifth chapter is the topic of teaching materials. Authors of this chapter give a clear definition of what the main components of a good university textbook should include and what needs to be provided for the learner. In relation to this the textbooks at tertiary level have undergone a huge shift from the past as nowadays teaching and learning takes place in a multimedia environment. Three main types of available textbooks are defined. In the next section the reader can find a synthesis of components and qualities of university textbooks. Here is mentioned the structure of a textbook as well as the importance of readability and comprehensibility. The last part of this chapter depicts the process of textbook creation where the preparation, realization and closing phases are briefly mentioned together with the process for evaluating the quality of textbooks in higher education.

The learner's autonomy in higher education is the main scope of the sixth chapter. At universities the development of the learner's autonomy is at its core as emphasized by the author. In the theoretical background section, information is linked to the history, definition, process and components of this autonomy. The roles of the teacher and the learner where the autonomy of a student is not dependent on a teacher's redundancy is presented

in the text. It is about the change of role where the educator transfers from being the source of information to become the counsellor and manager of the study material. The following section of the chapter specifies the design of a course that is based on learner autonomy. The author defines the difference between independent learning and classroom learning. Classroom learning is further elaborated with strategies, principles, teaching styles and frameworks for the support of the learner's autonomy within his/her university level course.

Chapter number seven deals with assessment at universities which is a crucial feature of education. In regard to this the author of the chapter defines it as a process of monitoring student progress and includes information about the system and principles of the assessment. One section is devoted to examinations and their forms both oral and written. The next section provides clear distinction between formative and summative assessment that are applied among university students together with the importance of giving feedback for improvement of learners. The last part of this chapter provides the reader with a guide for designing a course which will reach the planned learning outcomes and will be able to assess them appropriately.

The last chapter of this textbook includes academic research that is carried out at the tertiary level of education as it is an inseparable part of it. Authors open this chapter with their interpretation of what the objectives of research are and what types are the most typical. The following section is devoted to the well elaborated academic research procedures for the bachelor, diploma and dissertation theses. Accompanying tables clarify the relevance of individual steps. The last two sections of this chapter deal with types of research papers each with a brief description and the language of scholarly articles is set forth.

The present textbook is a valuable resource for all new teachers, lecturers in higher education as well as for novice researchers whose aim is to better understand the necessary fundamentals of a university education. This publication is also strongly recommended for doctoral students who are seeking resources for their professional development as solid foundations in the understanding of both theoretical and practical teaching practice at university level are present. As well as tackling individual questions it supports thinking about selected topics. Individual chapters provide readers with many useful hints and sources for immediate and practical use.

*Mgr. Michal Bodorík, PhD.
KAJL PdF Trnavská univerzita*

Recenzia

Jesenská, P. *Selected Topics on English Word-Formation*.
Banská Bystrica : Vydavateľstvo Univerzity Mateja Bela Belianum,
2015. 152 s. ISBN 978-80-557-0934-5.

Vysokoškolská učebnica Petry Jesenskej sa zameriava na lexikológiu anglického jazyka. Pozornosť upriamuje na slovotvorné postupy v anglickom jazyku s dôrazom na neologizmy používané v súčasnej modernej angličtine. Publikácia je primárne určená študentkám a študentom učiteľstva, prekladateľstva a tlmočníctva anglického jazyka, ako aj ostatným záujemcom o tematizovanú problematiku lexikálnej morfológie ako vednej disciplíny. Ide o analyticko-syntetizujúcu publikáciu akademického charakteru s rozsahom piatich autorských hárkov, ktorá sa vyznačuje logickým a prehľadným členením. Učebnica pozostáva z dvoch hlavných častí, z teoretickej a praktickej časti. Teoretickú časť autorka otvára prepojením lexikológie s inými disciplínami systémovej lingvistiky (napr. s morfológiou alebo štylistikou) so stručným interdisciplinárnym presahom do sociolingvistiky. Autorka ozrejmuje slovotvornú motiváciu s ohľadom na jazykové a mimojazykové príčiny. V kontexte lexikálnej morfológie venuje pozornosť nielen už existujúcim a zaužívaným pomenovacím jednotkám, ale aj neologizmom, ktoré sa v angličtine objavujú na prahu nového milénia a ktoré sa ešte nestihli v systéme jazyka celkom udomáčniť (napr. glamping, noughties). Autorka pri explikácii jednotlivých slovotvorných procesov postupuje od najproduktívnejších k menej produktívnym až po úplne neproduktívne. Autorka každú podkapitolu zameranú na konkrétny slovotvorný postup uzatvára sumarizáciou jeho charakteristických črt. Týmto spôsobom čitateľskej obci umožňuje nielen zhrnúť danú problematiku, ale pomáha jednotlivé procesy od seba odlíšiť, a teda aj do hĺbky pochopiť. Autorka sa opiera o výsledky vlastného výskumu ako aj o vedecké výsledky prezentované v najnovších publikáciách zameraných na problematiku lexikálnej morfológie. Praktická časť sa zameriava na precvičenie jednotlivých procesov s cieľom umožniť študentom samostatne tvoriť nové výrazy v anglickom jazyku, a teda dokázať s daným cudzím jazykom autonómne a veľmi aktívne pracovať. Celkovo je v tejto časti zaradených viac ako šesťdesiat cvičení zameraných na deriváciu (s dôrazom na prefixáciu a sufixáciu), skladanie (najmä zložené substantíva, adjektíva a verbá), kríženie (prevažne substantíva a verbá), konverziu (viaceré slovné druhy), trunkáciu (substantíva), spätné tvorenie (najmä verbá), inicializmy, akronymy a hybridné tvary. Zameranie jednotlivých cvičení umožňuje ich samostatné individuálne využitie alebo na vyučovaní v rámci seminárov anglickej lexikológie. Zaradenie vecného registra v závere publikácie sprehl'adňuje vyhľadávanie použitej terminológie v texte učebnice. Text učebnice sa s ohľadom na obsahové

a tematické zameranie vyznačuje odborným štýlom a vysokou sémantickou nasýtenosťou. Publikáciu odporúčam všetkým poslucháčom a poslucháčkam anglického jazyka filologického zamerania na slovenských a českých univerzitách. Ukážka publikácie sa nachádza na stránke vydavateľstva UMB Belianum <http://publikacie.umb.sk/> (Filozofická fakulta, Katedra anglistiky a amerikanistiky, 2015).

Eva Homolová