

ACTA

FACULTATIS PAEDAGOGICAE
UNIVERSITATIS TYRNAVENSIS

Séria A – PHILOLOGICA

Trnava

2011

Zborník Pedagogickej fakulty Trnavskej univerzity

Séria A – philologica

Trnava 2011

Zostavovateľ:

doc. PaedDr. Jozef Pavlovič, PhD.

Redakčná rada:

doc. PaedDr. Jozef Pavlovič, PhD. (predseda)

doc. PhDr. Elena Krasnovská, CSc.

doc. PhDr. Anna Rýzková, CSc.

doc. PaedDr. Hana Borsuková, CSc.

prof. PaedDr. René Bílik, CSc.

Recenzenti:

prof. PaedDr. René Bílik, CSc.

doc. PhDr. Elena Krasnovská, CSc.

doc. PaedDr. Jozef Pavlovič, PhD.

doc. PhDr. Anna Rýzková, CSc.

Výkonná redaktorka:

Mgr. Michaela Kramárová, PhD.

Pedagogická fakulta TU
Oddelenie pre vedu, výskum a zahraničné styky
Priemyselná 4, P.O.Box 9, SK-918 43 TRNAVA
tel.: 033 / 55 16 047, e-mail: zuzana.jakubovska@truni.sk

ISBN 978-80-8082-468-6

EAN 9788080824686

OBSAH CONTENTS

Na úvod	3
HALÁSZ, P.: Valencia slovesa z porovnávacieho hľadiska.....	4
HLADKÝ, J.: O jednom vlastnom mene zo Zoborskej listiny	10
KRAMÁROVÁ, M.: Uplatnenie konceptu kľúčových kompetencií v cudzojazyčnej edukácii primárneho vzdelávania	17
PAVLOVIČ, J.: Jestvuje stylistický významovo-výrazový subsystém jazyka?	35
RAFFAJ, R.: Ako (ne)písať dejiny literatúry?.....	42
RENDÁR, L.: Problémy pri identifikácii vybraných glotalizačných javov	50
TVRDÝ, M.: Fungovanie mýtov v románovej tvorbe Petra Jaroša.....	55
ZÁVODNÝ, A.: Onomastika ako pansofická veda	65

NA ÚVOD

Tento zborník v elektronickej podobe nadväzuje na tri čísla, ktoré vyšli v rokoch 2000, 2001, 2002, vtedy ešte v klasickej tlačenej podobe. V priebehu decénia sa situácia v mnohých ohľadoch radikálne zmenila a možno povedať, čo je priam symbolické, že na jeho konci sme sa podujali znova ho zostaviť.

Na rozdiel od spomínaných vydaní nerobíme osobitné oddiely pre jazykovedu, literárnu vedu a didaktiku, všetky štúdie zastrešuje výraz filológia, výstižne pomenúvajúci fakultnú sériu, ale aj vedecko-výskumné pracoviská dvoch katedier, na ktorých pôsobia autori štúdií, a napokon aj celkové filozoficko-metodologické zameranie nášho tímu, ktoré sa umiestňuje v modernom komparatistickom a interdisciplinárnom diskurze.

Jednotlivé štúdie nie sú „zladené“ nejakým špeciálnym tematickým podložím. Autori tu publikujú práce zo svojej disciplíny, na ktorú sa vyprofilovali doterajším štúdiom a vedecko-výskumnou i pedagogickou činnosťou. Nevidíme v tom žiadny nedostatok, naopak, takýto súbor prác sa môže pochváliť osobitou rozmanitosťou.

Zborník umožňuje tak kolegom Katedry slovenského jazyka a literatúry a Katedry nemeckého jazyka a literatúry, ako aj našim študentom nahliadnuť do tvorivého vnútra autorov, čo pokladám za významnú črtu každej otvorenej spoločnosti. Okrem toho je príležitosťou na živé kontaktovanie s ostatnými filologickými pracoviskami, a to najmä na Slovensku, keďže väčšina štúdií sa orientuje slovakisticky, kontrastívne, resp. aspoň sa pri nich vychádza z domácej situácie. Budeme však veľmi radi, keď náš zborník zarezonuje aj do väčších geografických a kultúrnych vzdialeností a vznikne nám zahraničná spätná väzba. Napokon už len v malej technickej poznámke dodávam, že príspevky neprešli jazykovou úpravou, keďže z tejto stránky autori kompetentne preberajú zodpovednosť za svoje texty.

Zostavovateľ

VALENCIA SLOVESA Z POROVNÁVACIEHO HĽADISKA

Verbvalenz im kontrastiven Vergleich

PETER HALÁSZ

Katedra nemeckého jazyka a literatúry, Pedagogická fakulta TU,
Priemyselná 4, 918 43 Tmava

Abstrakt: HALÁSZ, P.: Verbvalenz im kontrastiven Vergleich. Acta Fac. Paed. Univ. Tyrnaviensis, Ser. A, 2011, pp. 4-12.

In der vorliegenden Arbeit wird die Valenz der deutschen Verben im kontrastiven Vergleich mit dem Slowakischen behandelt. Der Autor befasst sich ausführlich mit den logischen Argumenten des verbalen Prädikats, die morfosyntaktisch als Verb-Ergänzungen realisiert werden. Im Mittelpunkt seines sprachwissenschaftlichen Interesses steht dabei die kontrastive Beschreibung der Verbvalenz in beiden verglichenen Sprachen wie auch eine empirische Auswertung der linguistischen Begriffe Valenz und Intention. Abschließend werden einige linguodidaktische Rat- und Vorschläge für den slowakischen DaF-Unterricht, bezogen auf die Eliminierung der unerwünschten Interferenzfehler, gemacht.

Schlüsselwörter: Prädikatszeichen, obligatorische und fakultative Aktanten, semantischer Kasus, Verbvalenz, Intention des Verbgeschehens, Satzmodelle, Verbal-Lexeme in der deutschen und slowakischen Gegenwartssprache, kontrastive Beschreibung, fremdsprachlicher Deutschunterricht, Interferenzfehler und ihre Eliminierung

Teóriou valencie sa po prvýkrát systematicky začal zaoberať francúzsky jazykovedec Lucien Tesnière. Vo svojom diele *Grundzüge der strukturalen Syntax* vydanom v nemeckom preklade Ulricha Engela (Stuttgart 1980) objavuje vzťahy dependencie - vzájomnej závislosti medzi jednotlivými slovami vo vete, ktoré schematicky vytvárajú dvojdimenzionálnu hierarchickú štruktúru vzťahov. Tieto vznikajú vždy medzi nadradenou a závislou substanciou (resp. závislými substanciami). Štruktúru jednoduchej vety prirovnáva k divadelnej hre. Jej dej predstavuje plnovýznamové sloveso ako štrukturálne centrum vety. Realizácia deja každej drámy vyžaduje prítomnosť aktérov, účastníkov deja, ktorí v prenesenom význame predstavujú aktanty, teda tie vetné členy, ktoré sú gramaticky i významovo podmienené väzbou konkrétneho slovesa. Napokon každý dramatický dej sa realizuje na pozadí konkrétnych časových, miestnych a iných významových okolností, pričom tieto predstavujú vo vete voľné vetné členy. Za aktanty považuje Lucien Tesnière tie členy vetnej štruktúry, ktoré tradičná nemecká syntax označuje pojmi podmet, priamy predmet a nepriame predmety. Ďalším predstaviteľom valenčnej gramatiky je nemecký lingvista Gerhard Helbig. Vo svojom valenčnom slovníku *Wörterbuch zur Valenz und Distribution deutscher Verben* (spoluautorom je Wolfgang Schenkel, Tübingen 1991) definuje obligátnu a fakultatívnu valenciu dopĺňajúc Luciena Tesnière v tom zmysle, že väzbou konkrétneho

plnovýznamového slovesa môžu byť podmienené aj niektoré príslovkové určenia, ba dokonca aj menné prísudky. Okrem toho navrhuje spôsob, akým možno valenciu príslušného slovesa písomne vyjadrovať v troch rovinách: 1. kvantitatívna, 2. morfosyntaktická a 3. sémantická valencia. Na teóriu Gerharda Helbiga nadviazal Ulrich Engel vo svojej gramatike *Deutsche Grammatik* (Heidelberg 1996), v ktorej prezentuje podrobnú klasifikáciu aktantov i voľných vetných členov. Keďže sa naša štúdia zaoberá teóriou valencie, zaujímali nás predovšetkým tie vetné členy, ktoré sú gramaticky i významovo podmienené valenčnou väzbou plnovýznamového slovesa, čiže aktanty. V tejto súvislosti Ulrich Engel vyčleňuje 11 typov aktantov vyjadrených symbolmi E₀ - E₁₀, ktoré v našej práci preberáme: (E₀ - podmet, E₁ - priamy predmet, E₂ - predmet v genitíve, E₃ - predmet v datíve, E₄ - predmet v predložkovom páde, E₅ - aktant miesta, E₆ - aktant smeru, E₇ - aktant množstva a miery, E₈ - podstatné meno v prísudku, E₉ - prídavné meno v prísudku / aktant spôsobu a napokon E₁₀ - dejový aktant).

Naším cieľom je kontrastívny, interlingválny opis vybraných nemeckých plnovýznamových slovies a ich slovenských kontextuálnych ekvivalentov z hľadiska vyššie definovanej valenčnej lingvistickej teórie. Pri našom výskume vychádzame z nasledujúcich dvoch hypotéz, ktoré sa, v súlade s našim cieľom, pokúsime verifikovať: 1. Morfosyntaktická valencia väčšiny nemeckých plnovýznamových slovies vykazuje v kontraste so slovenskými ekvivalentami gramatické diferencie. 2a: Pojem valencia označuje nielen syntaktickú realizáciu aktantov slovesného predikátu, ale rovnako sa vzťahuje aj na hĺbkovú, významovú rovinu relácie predikátového výrazu na jednej strane a jeho vetnosémantických funkcií na strane druhej. 2b: V tejto súvislosti vychádzame z premisy, že pojem intencia slovesného deja, ako ju definuje slovenská lingvistika, je potom redundantný a možno ho nahradiť rovnoznačným termínom (sémantická) valencia.

Dosiahnutie definovaného cieľa predpokladá aplikáciu synchronných interlingválnych metód bádania, ktoré sú zamerané na syntaktickú a vetnosémantickú rovinu súčasného nemeckého jazyka v kontraste s ekvivalentným javom v modernej slovenčine. V súvislosti s našou témou uplatníme špecifické metódy odporúčané Gerhardom Helbigom: *Permutácia* je jazykovedná metóda zameraná na identifikáciu samostatných vetných členov. Pri jej uplatnení sa sleduje, ako vplyva premiestnenie skúmaného vetného člena pred určitý slovesný tvar, ktorý v hlavnej nemeckej oznamovacej vete zastáva konštantnú druhú pozíciu, na gramatickú správnosť vety. Ak táto ostane neporušená, sledovaná fráza má štatút samostatného vetného člena. V prípade valenčnej syntaxe to znamená, že ide o aktanty alebo voľné vetné členy. *Substitúcia* umožní následne nahradenie lexikálnej jednotky inou v rámci toho istého vetného člena. Ide teda o druhú podmienku, ktorá musí byť splnená, ak

má mať sledované slovo či fráza štatút samostatného vetného člena. Pri uplatnení tejto metódy možno dokázať, že aj predikatív je samostatným vetným členom. *Eliminácia* je definovaná ako syntaktická metóda zameraná na identifikáciu vetného minima. Sledované vetné členy sa vo vete vynechajú (eliminujú) a následne sa zisťuje, či veta ešte zostane gramaticky úplnou. Ak áno, sledovaný vetný člen je postrádateľný, fakultatívny. V prípade, že eliminovaný vetný člen gramatickú úplnosť vety naruší, ide o obligátne vetný člen. V tejto súvislosti treba pripomenúť, že vetným minimom (plnovýznamové sloveso + obligátne aktanty) nemusí byť výlučne predikačná relácia podmet - prísudok, keďže niektoré trojvalentné slovesá vyžadujú obligátne predmet i príslovkové určenie. Elimináciou sa oddelia obligátne aktanty na jednej strane od fakultatívnych aktantov a voľných vetných členov na strane druhej. *Predikačný test* je relatívne spoľahlivým metodickým postupom na rozlíšenie aktantov (obligátnych i fakultatívnych) od voľných vetných členov. Vetný model je totiž definovaný ako základná vetná štruktúra tvorená plnovýznamovým slovesom a jeho aktantmi. Pre izolovanie vetného modelu má preto predikačný test zásadný význam. Jeho funkcia spočíva v tom, že sa sledovaný vetný člen oddelí od pôvodného prísudku a parafrázou sa vyjadrí v samostatnej predikácii. Ak je to možné, ide o voľný vetný člen, ktorý funguje ako redukovaná veta. Aktanty (obligátne i fakultatívne) nemožno od svojho valenčného nositeľa (prísudkového plnovýznamového slovesa) oddeliť a vyjadriť v samostatnej predikácii, pretože by sa stali účastníkmi deja iného slovesa, čo v prípade aktantov možné nie je. *Anaforizácia* nastupuje v momente, keď sa určuje konkrétny aktantný typ. Ide o istý druh substitúcie s tým rozdielom, že sa sledovaný aktant obsadí nie konkrétnou lexikálnou jednotkou, ale anaforou. Ulrich Engel priradzuje ku každému z jedenástich typov aktantov konkrétnu anaforu, ktorá zastupuje všetky možné lexikálne substitúcie v danej syntaktickej pozícii. *Transformáciou* možno v sporných prípadoch vyjadriť sledovaný vetný člen inou gramatickou formou s tým istým sémantickým významom. Osobitnú úlohu vo vzťahu k overovaniu oboch vyššie formulovaných hypotéz zohráva tzv. *šesťstupňový valenčný metodologický postup* Gerharda Helbiga, ktorý realizujeme na vzorke 78 sloviess/predikátových výrazov excerpovaných z týchto dokladových textov: „*Auf einer Harley-Davidson möchte ich sterben*“ – poviedka súčasného rakúskeho spisovateľa Lothara Sempera (2002), ďalej „*Frauen und Männer als Kunden*“ – text trojice autorov Fabiunke – Grünwald – Lehm (1996) z odboru psychológia predaja a napokon bilingválny nemecko-slovenský text publikácie Ondreja Pösssa (2002): „*Die Karpatendeutschen*“. Stručne k charakteristike šesťstupňového Helbigovho modelu:

stupeň – dekompozičná sémantická štruktúrna analýza slovesného predikátu

0. stupeň – stanovenie logickej valencie, t. j. predikátový výraz s rečovo zrealizovanými účastníkmi slovesného deja

1. stupeň a – kategoriálny sémový rozbor slovesnej semémy/lexémy a jej následné zaradenie do kategórie činnostné, procesuálne alebo stavové slovesá, 2. stupeň b – zaradenie slovesa do intencného typu podľa klasifikácie Eugena Paulinyho (1943)

2. stupeň – pomenovanie participantov a ich definovanie ako vetnosémantické funkcie

3. stupeň – kategoriálny sémový rozbor participantov slovesného deja

4. stupeň – definovanie morfosyntaktického vetného modelu, t. j. určitý slovesný tvar a jeho aktanty

5. stupeň – kvantitatívna valencia s rozlíšením záväzných (obligátnych) a potenciálnych (fakultatívnych) aktantov.

Výsledky nášho valenčného lingvistického bádania majú dve roviny. Prvá sa týka našej hypotézy č. 1: *Morfosyntaktická valencia väčšiny nemeckých plnovýznamových slovies vykazuje v kontraste so slovenskými ekvivalentami gramatické diferencie. Z celkového množstva 78 nemeckých plnovýznamových slovies / predikátových výrazov v kontexte dokladových textov vykázalo*

25,64%	zhodu
21,80 %	podobnosť a

52,56%	odlišnosť
--------	-----------

morfosyntaktickej valencie v porovnaní s ich slovenskými ekvivalentami. Vychádzajúc z týchto kvantitatívnych výsledkov možno konštatovať, že hypotéza č.1 sa potvrdila.

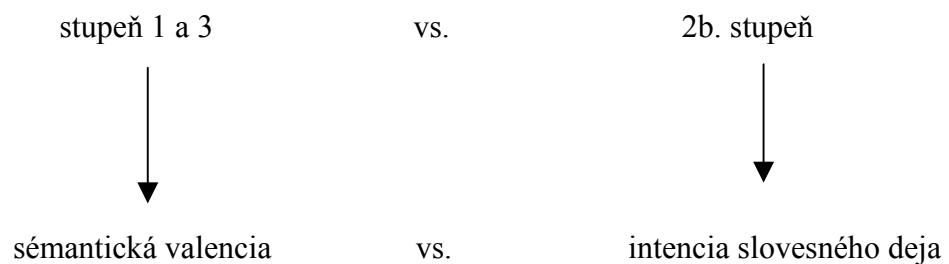
Druhá rovina výsledkov nášho výskumu sa týka hypotézy č.2. Najskôr jej časť a: *Pojem valencia označuje nielen syntaktickú realizáciu aktantov slovesného predikátu, ale rovnako sa vzťahuje aj na hĺbkovú, významovú rovinu relácie predikátového výrazu na jednej strane a jeho vetnosémantických funkcií na strane druhej.*

Nultý a prvý stupeň Helbigovej škály ukázali, že termínom valencia treba označovať aj (ak nie predovšetkým) významovú reláciu plnovýznamové sloveso a jeho vetnosémantické funkcie (roly, pády). Na slovesnú semému/lexému ako nositeľa valencie sa viažu tieto prezuponované relácie – vetnosémantické funkcie: agens, elementatív, experiensív-

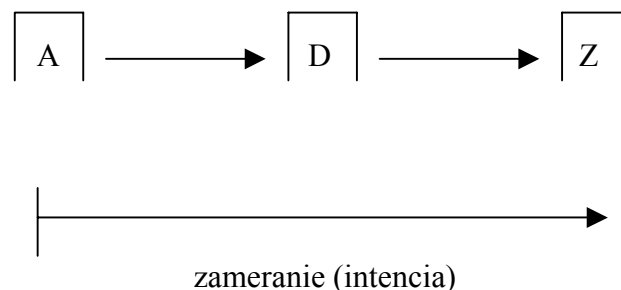
deskriptív, paciens, objektív, kvelatív, rezultatív, akcia, adresát, situatív, direktív, kvantitatív, onomaziatív, kvalitatív a účel. Na sloveso sa upínajú v rôznych kombináciách ako jedno-, dvoj, troj, až štvorvalentné hĺbkové štruktúry, ktoré by sme si mohli v priestore predstaviť ako trojdimenzionálne modely s plnovýznamovým slovesom uprostred a významovými pádmí naň upnutými v okolí. Tieto priestorové modely sa realizujú na povrchu morfosyntakticky ako piaty stupeň Helbigovej škály (verbum finitum a jeho aktanty). Valencia je termín morfosyntaktický a súčasne sémantický. Časť a) hypotézy č.2 sa tým potvrdila.

A napokon k časti b) hypotézy č.2. Pripomeňme si ju: *Pojem intencia slovesného deja, ako ju definuje slovenská lingvistika, je pojem redundantný a možno ho nahradiť rovnoznačným termínom (sémantická) valencia.*

Pri pohľade na Helbigovu šesťstupeňovú škálu v našej empirickej aplikácii zisťujeme takéto vymedzenie pojmov:



Zatiaľ čo sémantická valencia predstavuje abstraktnú trojdimenzionálnu priestorovú veličinu, termín intencia slovesného deja je kategóriou síce tiež významovou, ale lineárnou – vektorovou, keďže sa vzťahuje na zameranie deja slovesa s týmito tromi bodmi (A, D, Z) ležiacimi na lineárnej osi:



A: východisko, uskutočnovateľ slovesného deja, konateľ, agens

D: dej slovesný

Z: dejom zasiahnutá entita

Vymedzením pojmov (sémantická) valencia vs. intencia slovesného deja musíme konštatovať, že časť b našej druhej hypotézy sa nepotvrdil. Inými slovami termín intencia nie je redundantný, nemožno ho nahradiť pojmom valencia. Termíny valencia a intencia nie sú, ako sme predpokladali my, v žiadnom prípade identické. Stotožňujeme a pripájame sa týmto konštatovaním k definícii pojmu intencia slovesného deja, ako ju prezentuje Eugen Pauliny (1943), ktorý vymedzuje 12 slovesných intenčných typov.

Izolovaním vetných modelov z dokladových textov bolo možné pristúpiť k definovaniu didaktických možností ich uplatnenia v procese vyučovania nemčiny ako cudzieho jazyka. Morfosyntaktická valencia nemeckých plnovýznamových slovies vykazuje, ako ukázali i výsledky nášho kontrastívneho opisu, v mnohých prípadoch rozdiely v porovnaní so slovenskými ekvivalentami. V tejto súvislosti treba zdôrazniť, že rozdielna gramatická realizácia aktantov (účastníkov slovesného deja) v cieľovom a východiskovom jazyku vedie k negatívnemu transferu - interferencii, ku ktorej dochádza v momente, keď učiaci sa pri generovaní nemeckých viet automaticky preberá morfosyntaktickú valenciu slovenských slovies, pričom sa dopúšťa zásadných gramatických chýb. V tejto súvislosti odporúčame učiteľom nemčiny ako cudzieho jazyka uplatňovať vo vyučovaní vetné vzorce definujúce kombináciu príslušných aktantov pri konkrétnom nemeckom slovese. To znamená, že pri prezentovaní lexikálneho významu slovesa vyučujúci/-a symbolicky vyznačí aj jeho valenčnú hodnotu v podobe príslušného vetného vzorca. Uvedomujeme si, však, že číselné kódovanie jedenástich aktantov nie je primerané pre učiaceho sa na nižšom a vyššom sekundárnom stupni vzdelávania. Hľadáme preto vhodné alternatívy pre ich identifikáciu, ktoré by nahradili označenie E_0, E_1, \dots, E_{10} resp. $E_{sub}, E_{akk}, \dots, E_{vrb}$ v Engelovom poňatí. Podmet a predmety sú pádové kategórie, aktant miesta, smeru, množstva a miery a aktant spôsobu sú sémantické kategórie. Menné prísudky majú substantívny alebo adjektívny charakter. A napokon dejový aktant je samostatným dejom (akciou). Táto subklasifikácia nás viedla k navrhnutiu nasledujúcich symbolov pre každý z jedenástich skúmaných aktantov:

- podmet (symbol: N)
- priamy predmet (symbol: A)
- predmet v genitíve (symbol: G)
- predmet v datíve (symbol: D)
- predmet v predložkovom páde (symbol: príslušná predložka + gramatický pád)
- aktant miesta (symbol: wo?)
- aktant smeru (symboly: wohin?/woher?)
- aktant množstva a miery (symboly: wie viel?/wie weit?/wie lange?_A)
- podstatné meno v prísudku (symboly: was?_{Sub N} / wie?_{Sub A})
- prídavné meno v prísudku (symboly: was?/wie?_{Adj}); aktant spôsobu (symbol: wie?_{Adv})
- dejový aktant (symboly: was geschehen?/was machen?)

Uplatnením vetných vzorcov v rámci vhodných gramatických cvičení možno dosiahnuť, že žiak/žiačka si osvojuje nielen lexikálny význam slovesa, ale aj jeho syntaktické možnosti pri tvorbe bezchybných nemeckých viet. Radi by sme týmto prispeli k eliminácii opísaného negatívneho transferu v procese vyučovania nemčiny ako cudzieho jazyka.

Príklady uplatnenia vetných vzorcov vo vyučovaní:

verzichten **N, auf + A** → *Nevzdám sa svojho práva na šťastie.*

sich trennen **N, von + D** → *Rozišla som sa s ním.*

erschrecken **N, vor + D** → *Zľakol som sa ho.*

beneiden **N, A, um + A** → *Závidím mu tú jeho motorku.*

Resumé

In der vorliegenden Studie wird von ihrem Verfasser die spezifische Problematik der Verbvalenz behandelt. Im theoretischen Teil wird ausführlich auf das Dependenzkonzept der Beschreibung der syntaktischen Sprachebene im Sinne der Arbeiten von Lucien Tesnière, Gerhard Helbig und Ulrich Engel eingegangen. Im empirischen Teil wird die kontrastive Beschreibung ausgewählter deutscher Vollverben und ihrer slowakischen Äquivalente auf valenztheoretischer Basis durchgeführt. Die synchrone interlinguale deutsch-slowakische Untersuchung erfolgt, methodologisch gesehen, mit Hilfe des sog. 6-Stufenmodells, wie es für die Zwecke der Valenzbeschreibung von G. Helbig entworfen wurde. Unser wissenschaftliches Vorhaben ist es, die folgenden 2 Hypothesen zu verifizieren:

1. Die morphosyntaktische Valenz weist bei der Mehrheit der deutschen Verben im Vergleich mit ihren slowakischen Äquivalenten grammatische Unterschiede auf. Diese Prämisse wurde bestätigt.

2a: Der Begriff Valenz bezieht sich nicht nur auf die syntaktische Realisierungsform der Ergänzungen eines Verbs, sondern auch auf dessen semantische Tiefen-Kasus. (Ergebnis: bestätigt)

2b: Die Termini semantische Valenz und Intention des Verbgeschehens gelten als identisch. (Ergebnis: widerlegt, m.a.W. der Begriff Intention ist, wie vorausgesetzt, nicht redundant, sondern er findet einen berechtigten Platz in der Sprachwissenschaft und muss von der semantischen Valenz konsequent abgegrenzt werden.

Schließlich befasst sich der Autor mit den Anwendungsmöglichkeiten der Satzmuster im DaF – Unterricht beim Beheben der unerwünschten Interferenzfehler, die auf der unterschiedlichen morphosyntaktischen Valenz der Verben in der Ausgangs- und der Zielsprache beruhen. Vorgeschlagen werden vereinfachte Symbole für alle Ergänzungsklassen, die für den Unterricht geeigneter und für die Formulierung der Satzmodelle didaktisch besser anwendbar sind.

Literatúra

- Dolník, Juraj (1990): Lexikálna sémantika. 1.vyd. Univerzita Komenského, Bratislava 1990, ISBN: 80-223-0011-X
- Dolník, Juraj (1993): Všeobecná lingvistika: sémantika a pragmatika. 1. vyd. UK, Bratislava 1993, ISBN: 80-223-0634-7
- Dolník, Juraj (1999): Súčasný slovenský jazyk. Lexikológia (seminárne cvičenia). 3. vyd. UK, Bratislava 1999, ISBN: 80-223-1389-0
- Engel, Ulrich (1996): Deutsche Grammatik. 3. Auflage. Heidelberg. Julius Groos Verlag. ISBN: 3-87276-752-6
- Engel, Ulrich (1994): Syntax der deutschen Gegenwartssprache. 3. Auflage. Berlin. Erich Schmidt Verlag. ISBN: 3-503-03094-8
- Engel, Ulrich/ Schumacher, Helmut (1978): Kleines Valenzlexikon deutscher Verben. 2. Auflage. Tübingen. TBL Verlag Gunter Narr. ISBN: 3-87808-631-8
- Ernst, Peter (1992): Einführung in die germanistische Sprachwissenschaft. Nitra. Vysoká škola pedagogická. ISBN: 80-85183-91-9
- Eroms, Hans-Werner (2000): Syntax der deutschen Sprache. Berlin - New York. De-Gruyter-Studienbuch. ISBN: 3-11-015666-0
- Eroms, Hans-Werner (2000): Der Relativsatz im Deutschen. In: Kontaktsprache Deutsch III. Nitra - Wien. Universitätsverlag der UKF - Edition Praesens. ISBN: 80-8050-355-9. S. 23-35.
- Halász, Peter (2000): Die Valenzgrammatik und ihre Anwendungsmöglichkeit im DaF - Unterricht. In: Kontaktsprache Deutsch III. UKF v Nitre - Edition Praesens Wien, ISBN: 80-8050-355-9, s. 290 - 295
- Halász, Peter (2004): Satzmodelle der deutschen Gegenwartssprache in ausgewählten Märchen der Brüder Grimm. In: Zborník príspevkov zo VII. konferencie Spoločnosti učiteľov nemeckého jazyka a germanistov Slovenska. 1. vyd. SUNG, Banská Bystrica 2004, ISBN: 80-89057-05-5, s. 418 – 422
- Halász, Peter (2007): Kontrastívny pohľad na plnovýznamové sloveso v nemčine a slovenčine na základe teórie valencie. In: Preklad a kultúra 2. UKF v Nitre, Nitra 2007, ISBN: 978-80-8094-233-5, s. 142 - 147
- Halász, Peter [Dizertačná práca]: Kontrastívny opis vybraných nemeckých plnovýznamových sloviess a ich slovenských ekvivalentov z hľadiska valenčnej lingvistickej teórie. UK v Bratislave 2009.
- Helbig, Gerhard (1992): Probleme der Valenz- und Kasustheorie. Niemeyer, Tübingen 1992, ISBN: 3-484-22051-1
- Helbig, Gerhard/ Buscha, Joachim (2001): Deutsche Grammatik. Berlin und München. Langenscheidt KG. ISBN: 3-468-49493-9
- Helbig, Gerhard/ Buscha, Joachim (2000): Übungsgrammatik Deutsch. Berlin und München. Langenscheidt KG. ISBN: 3-468-49494-7

- Helbig, Gerhard/ Schenkel, Wolfgang (1991): Wörterbuch zur Valenz und Distribution deutscher Verben. 8. Auflage. Tübingen. Max Niemeyer Verlag. ISBN: 3-484-10456-2
- Heringer, Hans Jürgen (1996): Deutsche Syntax dependentiell. Stauffenburg-Verlag. ISBN: 3-86057-701-8
- Korhonen, Jarmo (1977): Studien zu Dependenz, Valenz und Satzmodell (Teil I). (Europäische Hochschulschriften, Reihe I – Deutsche Literatur und Germanistik). Bern. Verlag Peter Lang. ISBN: 3-261- 03004-6
- Marko, Ernest (1991): Príručná gramatika nemčiny. 3. vydanie. Bratislava. Slovenské pedagogické nakladateľstvo. ISBN: 80-08-01410-5
- Oravec, Ján (1967): Väzba slovies v slovenčine. Bratislava. Vydavateľstvo Slovenskej akadémie vied. ISBN: 71-030-67
- Oravec, Ján/ Bajziková, Eugénia (1982): Súčasný slovenský spisovný jazyk - syntax. Bratislava. Slovenské pedagogické nakladateľstvo. ISBN: 67-179-82
- Pauliny, Eugen (1943): Štruktúra slovenského slovesa. (Štúdia lexikálno-syntaktická). Bratislava. Slovenská akadémia vied a umení.
- Pongó, Štefan et al. (1998): Grundriß der deutschen Grammatik. Nitra. Univerzita Konštantína Filozofa. ISBN: 80-8050-198-x
- Ružička, Jozef (1968): Valencia slovies a intencia slovesného deja. In: Jazykovedný časopis XIX. Bratislava. Vydavateľstvo Slovenskej akadémie vied, s. 50-56.
- Schumacher, Helmut (Hrsg.) (1986): Verben in Feldern. Valenz Wörterbuch zur Syntax und Semantik deutscher Verben. Berlin - New York. Verlag Walter de Gruyter. ISBN: 3-11-010782-1
- Storrer, Angelika (1992): Verbvalenz. Theoretische und methodische Grundlagen ihrer Beschreibung in Grammatikographie und Lexikographie. Tübingen. Niemeyer Verlag. ISBN: 3-484-31126-6
- Tarvainen, Kalevi (1981): Einführung in die Dependenzgrammatik. (Reihe germanistische Linguistik; 35: Kollegbuch). Tübingen. Max Niemeyer Verlag. ISBN: 3-484-31035-9
- Tesnière, Lucien (1980): Grundzüge der strukturalen Syntax. (Hrsg. und übersetzt von Ulrich Engel). Stuttgart. Klett-Cotta. ISBN: 3-12-911790-3
- Trošok, Roman (1992): Syntax (Einführung in die Dependenzsyntax des Deutschen). Nitra. Vysoká škola pedagogická. ISBN: 80-85183-87-0
- Welke, Klaus (1998): Einführung in die Valenz- und Kasustheorie. Leipzig. Bibliographisches Institut. ISBN: 3-323-00168-0

O JEDNOM VLASTNOM MENE ZO ZOBORSKEJ LISTINY

Von einem Eigennamen aus der Zoborer Beurkundung

JURAJ HLADKÝ

Katedra slovenského jazyka a literatúry, Pedagogická fakulta TU,
Priemyselná 4, 918 43 Trnava

Abstrakt: HLADKÝ, J.: Von einem Eigennamen aus der Zoborer Beurkundung. Acta Fac. Paed. Univ. Tyrnaviensis, Ser. A, 2011, pp. 13-18.

Die Studie versucht eine etymologische Erklärung des Oronyms Tribetz (1113 *silva Trebisc*) vorzustellen. In breiten Zusammenhängen analysiert sie die bisherigen, bekannten Erklärungen: 1. aus dem Urslawischen **trěbiti* mit der Motivation „Lokalität, wo die Erde durch Waldausheben- und ausbrennen erworben wurde“; 2. aus dem Eigennamen mit dem Wortstamm **Trěb-/Treb-* (possesive Bildung *Trebic+jb>Trebič* „Třebičov“, **Trěbik+jb>* palatalisariert *-ik+jb>-ič*); 3. aus dem Urslawischen **trěba* heidische Opfergabe > **trěbišče* ein Ort, wo die Opfergabe durchzogen wurde. In der Argumentation scheinen die zwei letztgenannten Erklärungen überzeugend. Der Autor weist auf die Art der Schreibweise der Konsonantengruppe *-šč-* in der Zoborer Beurkundung (als *sc*) hin. Beim Lesen des Dokumentes wurde dies auf die Form **Trebišč-* (**trěbišče*) deuten, d.h. auch aus der linguistischen Sicht scheint eine kultische Tätigkeit der alten Slawen eine überzeugende Motivation zu sein. Auf eine angespannte Koexistenz der heidischen und christlichen Ideologie kann auch der Ortsname der benachbarter Dorfgemeinde Kostol'any pod Tribečom (1113 *Costelan*) hinweisen.

Schlüsselwörter: Tribetz, Oronym, Etymologie, Motivation, **trěbiti*, **Trěb-/Treb-*, **trěba*, **trěbišče*, Heidentum, Christentum, Koexistenz

S vlastným menom Tribeč sa stretávame v slovenskej oronymii viac ráz. Vzťahuje sa na označenie vrchov *Malý Tribeč*, *Veľký Tribeč*; geomorfologického podcelku *Veľký Tribeč* dovedna s dvadsiatimi ôsmimi vrchmi so štandardizovanými názvami; geomorfologického celku Fatransko-tatranskej oblasti (Tribeč). Názov vrchu teda rozšíril svoj komunikačný rádius aj na označenie väčšieho geomorfologického celku.

Po prvýkrát sa s názvom *Tribeč* stretávame v Zoborskej listine z roku 1113 (*silva Trebisc* CDSl. 1, Nr. 69; teda v pôvodnom zápise sa uvádza les **Trebič**; porov. Majtán, 1996, s. 129). J. Stanislav (2004, s. 465) názov rekonštruoval ako **Trěbič*. Názov sa tradične dáva do súvislosti s pôvodne celoslovanským slovesom *trěbiti* s významom „čistiť pálením, ale aj rúbať, sekať“ (porov. Lutterer–Majtán–Šrámek, 1983, s. 307), čiže motivovala ho poľnohospodárska kultivačná alebo jej príbuzná činnosť súvisiaca so získavaním pôdy a pod. F. Kott (1884, s. 176) uvádza: *třibiti: strsl. trebiti, rus. terebitъ třením čistiti, dreschen; čistiti, zvl. obilí, ciditi, podsívati, sieben, sichten; potírati, hubiti...* a uvádza aj exemplifikáciu: *Krajinu od pařezů třibiti*.

V katastrálnom území susediacej obce Kostol'any pod Tribečom sa nachádza les

s názvom *Nové Tríby*, ktorý s názvom *Tribeč* geneticky súvisí. F. Kott o apel. *tříby* uvádza: *zubaté smyky, válce na rozmačkání hrud na poli; tříb: nástroj ku třibení obilí, smyk... před časy obilí třibili třibem*. V. Machek (1957, s. 540) predkladá už kompaktnejší výklad: *...jinak se u Slovanů udžel hlavně význam čistiti pole a lesy, tedy vytrhávati z nich rostliny i s kořeny, ale i lesní křoviny, vykopávati lesní stromy i s kořeny, a tak mýtit, čistiti lesní plochy v lazy, v pole hodící se k osídlení...; význam „odstraňovanie plev“ sa mu zdá byť sekundárny (ukr. *trebyty*).*

V. Šmilauer (1932, s. 92, 340, 477) identifikoval vo svojom *Vodopise starého Slovenska* aj riekú motivovanú lexémou *trěbiti* (*fluuium Terepche, aquam tripche*; názov s dokladom z roku 1271 rekonštruoval ako **Trěbica (Trebica)*, vysvetliť by sme ho mohli ako „rieka tečúca vyklčovaným alebo vypáleným lesom“ a stotožniť ju s najväčšou pravdepodobnosťou môžeme s dnešným *Diviackym* potokom v katastrálnom území obce *Diviaky nad Nitricou* (porov. Hladký, 2004, s. 63).

V minulosti sa vyskytli aj názory, že vlastné meno *Trebič* mohlo vzniknúť z apelatíva *trebič* s významom „*vytřibený, tj. vymýcený les*“, *toto slovo je však hypotetické, není známe v žádném slovanském jazyku*,“ upozorňujú I. Lutterer, M. Majtán a R. Šrámek (1982, s. 310). L. Hosák a R. Šrámek (1980, s. 612) spomínajú aj výklad, podľa ktorého sufix *-ič* má platnosť „geografického“ sufixu, označujúceho miesto, pre ktoré je príznačné to, čo sa vyjadruje v slovnom základe (porov. sloven. *Hol-íč* „holé, neporastené miesto“, resp. osada na holom, neporastenom mieste“).

Forma *Trebič* s činiteľským sufixom *-ič* by však mohla signalizovať existenciu pomenovania „človeka, ktorý čistí, klčuje, páli – čistí lesy“.

So slovesom **trěbiti* (vo vsl. jazykoch > *terebiti, меpeбуму*) sa stretávame aj vo východoslovanskej toponymii. Od tohto verba s významom „*расчищать*“, „čistiť“ O. S. Stryžak odvodzuje hydronymá *Terebelka, Terebeň, Terebivľa, Terebynka, Terebyšče, Terebka, Terebľa* a *Terebuž* v povodí Dnepra (1967, s. 71), v ukrajinskej mikrotoponymii dokladá vlastné mená s psl. základom **terb-* (> *tereb-*) aj O. P. Karpenková (2003, s. 244 – 245): les s názvom *Terebič* a hydronymum *Terebiča*.¹

V. Šmilauer vo *Vodopise starého Slovenska* (1932, s. 477) od slovesa *trěbiti* odvodzuje v slovanskej ojkonymii aj ďalšie vlastné mená, medzi nimi napr. české ojkonymá *Třebová, Třebíč*. Novšie výskumy však ukazujú, že v prípade moravského ojkonyma *Třebíč* (v podstate identický tvar so sloven. *Trebič*) treba hľadať inú motiváciu, ako o tom svedčia

¹ Ďalšie mikrotoponymá zo severozápadnej Ukrajiny porov. v 2. zv. *Slovníku mikrotoponimiv i mikrohidronimiv*; 2007, s. 397.

historické doklady, potvrdzujúce, že osada sa pôvodne nazývala *Třebeč*, a to z osobného mena *Třebek* (hypokor. podoba k jednému z osobným mien s komponentom *trěb-*; *-ek*, *-ec* + *-jb* > *-eč*), neskôr pravdepodobne ako dôsledok morfológického vyrovnávania v nepriamych pádoch > *Třebič/Třebič* (Hosák – Šrámek, 1980, s. 612).

Apelatívny pôvod obidvaja autori jednoznačne neprijímajú ani v prípade spomínaného ojkonyma *Třebová*, aj keď ho pokladajú za pravepodobný (s. 614). Úplne jednoznačne nemožno apelatívny pôvod potvrdiť ani v daktorých ďalších vlastných menách, ktoré uvádza V. Šmilauer. Ide o názvy, ktoré, nazdávame sa, sú pravepodobne odvodené od vlastných mien z iných onymických tried, resp. môžu vyjadrovať posesívnosť: napr. poľ. *Trzeb-in-ia*, *Trzeb-ów-k-a* (s. 477).

V slovanskom kontexte môžeme dokumentovať viacero ojkonym alebo proprií z iných onymických tried, ktoré vznikli z antroponým (najčastejšie kompozít) so základom *trěb-* alebo z ich hypokoristických podôb: *Trebov* (k OM. *Trěbo* < *Trěbislav*; Muka, 1984, s. 160), *Treibtsch* (*Třebič* k OM. *Trěbich*, *Trěbiš*; Muka, 1984, s. 160, podobne Stanislav, SJ 2, s. 464 pri výklade ojkonyma *Třebišov*; porov. aj sloven. ojkonymum *Trebichava* – pôvodne azda *Trebichova* < **Trěbichova* [ves]), jedným z výkladov ojkonyma *Trebendorf* je výklad z OM. *Trěba* (> **Trěbin*; Kühnel, 1982, s. 88), v českej ojkonymii môžeme doložiť podoby ojkonymických antroponým *Třeboň* (< hypokor. k OM. *Trěbomysl*, *Trěborad*...; ojkonymum *Třebochovice*), *Třeboch* (ojkonymum *Třebochyně*), *Třebom* (< *Trěbomysl*; ojkonymum *Třebom*), *Trěb'ata* < *Trěbęta* (ojkonymá *Trěbětín*, *Trěbětice*; podobne sloven. ojkonymum *Trebatice* pri Piešťanoch), o osadných názvoch, ktoré vznikli z hypokoristických podôb *Třepsa*, *Třěbka*... bližšie Hosák – Šrámek, 1980, s. 608 – 615. Hypokoristická podoba *Trebuš* (< **Trěbęgost-*) sa zachovala v sloven. ojkonyme *Trebušovce* (SJ 2, s. 464).

Vylúčiť úplne nemožno ani súvislosť so slovom *trěba* „pohanská obeta“ (porov. Krajčovič, 1971, Hosák – Šrámek, 1980, s. 609), resp. **trěbišče* „miesto, kde sa vykonáva obeta“. V geografických názvoch sa podnes zachovávajú niektoré prvky zo života starých Slovanov, ktoré odzrkadľujú ich náboženské obrady či niektoré stopy po staroslovanskej mytológii (ojkonymum Kapince).² V takomto prípade by sme teda museli uvažovať o vrchu Tribeč ako o kultovom mieste náboženských obradov našich pohanských predkov, kde sa vykonávala *trěba*. Z hľadiska etymológie sa podobným vlastným menám venovala pomerne rozsiahla pozornosť už v minulosti (porov. napr. Stanislav, 1950). F. Kott (s. 155) o apel. *třeba* uvádza: *zastr. oběť, das Opfer... Vz Třebišťe. Ku žertvám a třebám chodili kněží. Třeba*

² Názov je odvodený od základu *kap* „pohanská modla“; podobne *kapišče* (*kapište*) „obetisko; miesto, kde sa uskutočňovali pohanské náboženské obrady“. Aj tu je však pôvodná motivácia rezaním, pálením obetovaných zvierat (porov. Ondruš, 2000, s. 15; Stanislav, 1950, s. 31; Arvat–Skiba, 1977, s. 202).

= oběť a to na rozdíl od žertvy, oběť nezabítná, nekrvavá, z medu, obyčl, ovoce atd., již pohanští předkové naši na oltář svých bohů kladli. Obětovalo se v posvátných (dubových – pozn. autora) hájích, na návrších, horách atd. Odtud místní jména: Třebnice, Třeboň, Třeboč, Třebetice atd.; porov. Fasmer (zv. 4, 95): *заимств. из цсл., др-русск. тереба... Согласно богословской концепции, это богослужение по просьбе или по настоянию верующих... скорее может быть понято как „исполнение долга“...*

Geneticky istotne súvisia s apel. *trěba alebo osobnými menami so základom *treb-* aj s antroponymami, zachovanými v slovenských ojkonymách: *Trěb-äta (< *Trěb-ęta: ojkonymum Trebatice: 1113 *Trebeta* CDSl. 1, Nr. 69); porov. takisto Trebejov: 1289 *Terebey* < OM. *Trebej).

Ak by sme však hľadali súvislosť medzi apel. *trěba* „obeta“ a dnešným oronymom *Trebič*, ťažkosti robí sufix *-ič*, ktorý by sme si nevedeli adekvátne vysvetliť (*trěbič – vykonávateľ *trěby*?). Museli by sme preto uvažovať skôr o „sprostredkovaní“ významu apel. *trěba* prostredníctvom osobného mena so základom *trěb-* (> osobné meno *Trěb-* > oronymum *Trebič*).

Ťažkosti s interpretáciou nášho dokladu *silva Trebisc* spôsobuje najmä nedostatok starších dochovaných zmienok. Hoci sa štandardne rekonštruuje ako *Trěbič, musíme pripustiť, že by sa dal rekonštruovať aj ako *Trebic. Ak by totiž zápis bol v grafickej podobe *Trebics*, s istotou by sme ho mohli rekonštruovať ako *Trěbič (> mladšou metatézou *e/i*: *Trebeč*), ibaže v takomto prípade by sme podobu *Trebisc* zo Zoborskej listiny museli chápať ako pisárovu chybu, prípadne *sc* by sme ho mohli interpretovať ako *c*. Ak by sme teda predpokladali pôvodnú podobu oronyma *Trebic (< osobné meno *Trebic*), celkom prirodzene by sme mohli vysvetliť aj čítanie *sc* ako *č*, keďže pisár Zoborskej listiny bol pravdepodobne Maďar (ako to vychodí z grafických podôb viacerých vlastných mien), a v inventári maďarských hlások afrikáta *c* nejstvovala, resp. substituovala sa graficky ako *cs* (č); porov. Šmilauer, 1932, s. 517.

Ďalší výklad, ak by sme teda prijali predpoklad, že sufix v grafickej podobe *-isc* treba čítať ako *-ič* (Trebič), by takisto pochodil od osobného mena *Trebic*, ibaže už s posesívnym sufixom *-jb* (*Trebic*+*-jb*>*Trebič* „Trebičov“), príp. ďalší výklad by pripúšťal existenciu hypokoristickej podoby k jednému z osobných mien so základom *trěb-*: *Trěbik (čes. *Trěbik) a posesívnym tvorením *Trěbik+*jb* > palatalizáciou *-ik*+*-jb*>*-ič*: *Trebič*.

Na záver spomeňme ešte doklad z bývalej Vašskej (Železnej) stolice v dnešnom Maďarsku. J. Stanislav tu dokladá názov *Trebicz (*Trebics*: 1399 *Trebech*, 1424 *Threbycz*, *Trebych*, 1437 *Trebuch*, 1448 *Terebicz*) a zhodne s predchádzajúcou úvahou ho odvodzuje od

osobného mena *Trěbicъ* < **Terbitjo* (2004, s. 463 – 464).

Na grafickú podobu zápisu v Zoborskej listine upozorňujeme aj preto, lebo v uhorských listinách sa spoluhláskovou skupinou *sc* (*silva Trebisc*) zapisovala spoluhlásková skupina *šč*³ > **Trebišč-*, čiže museli by sme sa v tomto prípade vrátiť k už uvádzanej úvahe o spojitosti s apel. **trěba* („obeta“), resp. k odvodenému apel. **trěbišče* („miesto, kde sa vykonáva obeta“) a k výkladu, že by išlo o názov vrchu (neskôr celého pohoria), na ktorom pohanskí Slovania vykonávali svoje obrady.

Slovanské obetiská sa prirodzene nachádzali na ťažšie dostupných vyvýšených miestach, najčastejšie v dubových lesoch. Dnes ťažko určiť, či oronymum Tribeč vzniklo ešte v predkresťanskom období a odzrkadľovalo dlhodobú tradíciu tohto vrchu ako prirodzeného kultového miesta starých Slovanov alebo či šírenie kresťanstva a neskorší zákaz pohanských zvykov len napomohol presťahovaniu (či skôr vytlačeniu) pohanských kultových tradícií hlbšie do hôr, kde istotne boli na ich udržiavanie bezpečnejšie podmienky. Nemôžeme zabúdať, že pohanské kulty – hoci ich oslavovanie bolo prísne zakázané – preživali (a pomerne aktívne) aj v stredoveku. V takomto prípade by išlo o mladší názov a jeho motiváciou by bolo vystihnutie napätej koexistencie medzi pohanstvom a kresťanstvom vo včasnom stredoveku, čo výrečne dosvedčujú aj názvy stredovekých osád na úpätí Tribeča (napr. práve v Zoborskej listine Kostol'any pod Tribečom: 1113 *Costelan* < *kostol* < lat. *castellum*), ktoré odzrkadľujú upevňovanie kresťanských tradícií v tomto regióne už vo veľkomoravskom období. Zistenie ďalších historických dokladov oronyma Tribeč uvedené úvahy istotne pomôže spresniť.

Pramene a literatúra

ARVAT, N. N. – SKIBA, J. G.: *Drevnerusskij jazyk*. Kyjiv : Golovnoe izdatel'stvo objedinenija Vysša skola, 1977. 216 s.

CDSI.

Codex diplomaticus et epistolaris Slovaciae. Tomus. I. Ed. Richard Marsina. Bratislava : Veda 1971. 472 s.+32 s. (prílohy)

FASMER, M.: *Etimologičeskij slovar russkogo jazyka*. Zv. 4. Moskva : Izdatel'stvo Progress, 1973. 856 s.

Geografické názvoslovie Základnej mapy ČSSR 1 : 50 000 z územia Slovenskej socialistickej republiky : Názvy nesídelných geografických objektov : Západoslovenský kraj. Edícia Kartografické informácie. Zv. 10. Ed. Zuzana Koláriková, Milan Majtán. Bratislava : Slovenský úrad geodézie a kartografie, 1979. 122 s.

Geografické názvoslovné zoznamy OSN–ČSSR. Názvy vrchov a dolín Slovenskej socialistickej republiky. Zv. A6. Ed. Zuzana Koláriková, Milan Majtán. Bratislava : Slovenský úrad geodézie a kartografie, 1987. 214 s.

³ Priamo v Zoborskej listine napr. *Pescan*: Piešť[šč]any, *Scitar*: Št[šč]itáre; porov. Šmilauer, s. 531.

- Geografické názvoslovné zoznamy OSN–ČSSR : Geografické názvy okresu Nitra*. Zv. A9. Ed. Zuzana Koláriková, Milan Majtán. Bratislava : Slovenský úrad geodézie a kartografie, 1988. 110 s.
- HLADKÝ, J.: *Hydronymia povodia Nitry*. Trnava : Pedagogická fakulta TU, 2004. 294 s. ISBN 80-8082-008-2
- HOSÁK, L. – ŠRÁMEK, R.: *Místní jména na Moravě a ve Slezsku*. Zv. 2. (M – Ž). Praha : Academia, 1980. 964 s.
- KARPENKO, O. P.: *Hidronimikon central'noho Polissja*. Kyjiv : Kyj, 2003. 318 s.
- KOTT, F. Š.: *Česko-německý slovník zvláště grammaticko-fraseologický*. Zv. 4. (T – Y). Praha : Tiskem a nákladem Knihotiskárny F. Šimáčka, 1884. 1256 s.
- KRAJČOVIČ, R.: *Náčrt dejín slovenského jazyka*. Bratislava : Slovenské pedagogické nakladateľstvo, 1971. 196 s.
- KRAJČOVIČ, R.: Rieky a potoky povodia Nitry. In: *Kultúra slova*, 17, 1983, 4, s. 2 – 8.
- KÜHNEL, P.: *Die Slavischen Orts- und Flurnamen der Oberlausitz*. Edícia Slavistische Forschungen. Zv. 36. Ed. E. Eichler. Wien : Böhlau Verlag Köln, 1982. 530 s.
- LUTTERER, I. – MAJTÁN, M. – ŠRÁMEK, R.: *Zeměpisná jména Československa : Slovník vybraných zeměpisných jmen s výkladem jejich původu a historického vývoje*. Praha : Mladá fronta, 1982, 376 s.
- MACHEK, V.: *Etymologický slovník jazyka českého a slovenského*. Praha : Nakladatelství ČSAV, 1957. 628 s.
- MAJTÁN, M.: Tribeč, nie Tríbeč. In: *Kultúra slova*, roč. 28, 1994, č. 6, s. 345 – 348.
- MAJTÁN, M.: *Z lexiky slovenskej toponymie*. Bratislava : Veda, 1996. 192 s.
- MUCKE, E. (MUCHA, E.): *Abhandlungen und Beiträge zur Sorbischen Namenkunde (1881 – 1929)*. Edícia Slavistische Forschungen. Zv. 45. Ed. E. Eichler. Wien : Böhlau Verlag Köln, 1984. 762 s.
- ONDRUŠ, Š.: *Odtajnené trezory slov*. Martin : Matica slovenská, 2000. 244 s.
- Slovník mikrotoponimiv i mikrohidronimiv pivnično-zachidnoji Ukrajiny ta sumižnych zemel'*. Zv. 2. (L – Ja). Ed. G. L. Arkušin. Luck : Redakcijno-vydavnyčyj vyddyl Veža Volynskoho nacional'noho universytetu imeni Lesi Ukrajinky, 2007. 536 s.
- STANISLAV, J.: *Zo života slov a našich predkov*. Bratislava : Štátne nakladateľstvo, 1950. 98 s.
- STANISLAV, J.: *Slovenský juh v stredoveku*. Zv. 2. Vydanie 2. Bratislava : Literárne informačné centrum, 2004. 534 s.
- STRYŽAK, O. S.: *Nazvy ričok Zaporizžja i Chersonščyny*. Kyjiv : Vydavnyctvo Naukova dumka, 1967. 128 s.
- ŠMILAUER, V.: *Vodopis starého Slovenska*. Praha–Bratislava : Nákladem Učené společnosti Šafaříkovy, 1932. 564 s.
- UHLÁR, V.: (Diskusný príspevok k referátu L. Dvonča Regionálny úzus a slovenské miestne názvy). In: *I. slovenská onomastická konferencia* (Bratislava 5. – 6.12.1967). Zborník materiálov. Ed. V. Blanár, M. Majtán. Bratislava : Jazykovedný ústav Ľ. Štúra SAV, 1968, s. 201 – 207.
- VÁŽNÝ, V.: O ľudovej reči v Ponitří. In: *Ríša veľkomoravská : Sborník vedeckých prác*. Ed. J. Stanislav. Praha–Bratislava : Nakladateľ Ľ. Mazáč, 1933, s. 473 – 490.
- Vlastivedný slovník obcí na Slovensku*. Zv. 3 (S – Ž). Ed. M. Kropilák. Bratislava : Veda, 1978. 536 s.

UPLATNENIE KONCEPTU KLÚČOVÝCH KOMPETENCIÍ V CUDZOJAZYČNEJ EDUKÁCII PRIMÁRNEHO VZDELÁVANIA

Anwendung von Schlüsselkompetenzenkonzept in der fremdsprachlichen Bildung der
Primarstufe

MICHAELA KRAMÁROVÁ

Katedra nemeckého jazyka a literatúry, Pedagogická fakulta TU,
Priemyselná 4, 918 43 Trnava

Abstrakt: KRAMÁROVÁ, M.: Anwendung von Schlüsselkompetenzenkonzept in der fremdsprachlichen Bildung der Primarstufe. Acta Fac. Paed. Univ. Tyrnaviensis, Ser. A, 2011, pp. 19-35.

Der Schwerpunkt der heutigen Curricula liegt auf dem Erwerb von Kompetenzen. Dieser Trend ist zweifellos in den gegenwärtigen europäischen Bildungsreformen zu beobachten. Die Slowakei reflektiert diesen Trend in ihrer Bildungspolitik (vergleichbar mit anderen EU- Ländern), wobei die Anforderung an die Entwicklung von Schlüsselkompetenzen schon im verbindlichen Bildungsdokument für die Vorschule verankert ist. Eine feste Säule der Konzeption des Fremdsprachenunterrichts an den Grundschulen, die von der Entwicklung der kommunikativen Kompetenz ausgeht, wird daher um eine zweite Säule erweitert - um das Konzept der Schlüsselkompetenzen. In der folgenden Studie beschäftigt sich die Autorin mit einer kurzen Genese des Konzeptes von Schlüsselkompetenzen und geht der Frage seiner Konkretisierung im Fremdsprachenunterricht im Primarbereich nach.

Schlüsselwörter: Schlüsselkompetenz, Schlüsselqualifikation, Konzept von Schlüsselkompetenzen, fremdsprachliche Bildung, Primarbildung, Projektarbeit

Úvod

Výsledky medzinárodnej evalvačnej štúdie OECD – Programme for International Student Assessment a podobných štúdií (TIMSS a.i.) prispeli k posunu v náhľade na vzdelávanie. Všeobecné vzdelávanie sa v našich podmienkach pokúša reflektovať prítomný trend a smeruje ku kompetenčne orientovanej paradigme. Tvorba programových projektov vzdelávania (u nás Štátny vzdelávací program) v rámci ostatnej reformy školstva sa niesla v rúsku odporúčaní Európskej komisie⁴, ktorá definovala osem oblastí kľúčových kompetencií⁵ (ďalej len KK) ako základ európskych vzdelávacích systémov. Zámerom prijatia istých opatrení bolo skvalitnenie vzdelávacieho systému ako jedného z rozhodujúcich

⁴ Odporúčanie európskeho parlamentu a Rady z 18. decembra 2006 o kľúčových kompetenciách pre celoživotné vzdelávanie (2006/96/ES). Úradný vestník Európskej únie z 30. 12. 2006 (L 394/10); Odporúčanie Európskeho parlamentu a Rady o vytvorení európskeho kvalifikačného rámca pre celoživotné vzdelávanie.

⁵ komunikácia v materinskom jazyku; komunikácia v cudzích jazykoch; informačná a komunikačná technológia; matematická gramotnosť a kompetencie v oblasti matematiky, prírodných a technických vied, podnikavosť; interpersonálne a občianske kompetencie; osvojenie schopnosti učiť sa; všeobecný kultúrny rozhľad (European Commission: Second Report on the activities of the Working Group on basic Skills, Foreign Language Teaching and Entrepreneurship. June 2003).

činiteľov ďalšieho ekonomického a spoločenského vývoja v dynamickej Európe. Rýchle zmeny posledných desaťročí v spoločnosti posúvajú do úzadia vzdelávanie orientované na získavanie objemu vedomostí, ktoré sa stáva v krátkej dobe neaktuálnymi. Ako možné riešenie vyrovňavania sa s rýchlymi zmenami v spoločnosti vo vzťahu k fenoménu všeobecného vzdelávania sa javí vzdelávanie orientované na rozvoj kľúčových kompetencií (Weinert, 2001, Klieme et al. 2001, Rychen/Salganik, 2001, 2003, a i.).

Koncept KK tvorí v súčasnosti jeden z pilierov Štátneho vzdelávacieho programu pre primárne vzdelávanie v Slovenskej republike ISCED 1 (ďalej len ŠVP ISCED 1). Z medzinárodného, ale aj celosvetového pohľadu rozhodne nemôžeme pokladať aplikáciu rozvoja kľúčových kompetencií do vzdelávania za nový fenomén. V našich geografických šírkach však predstavuje nóvum. Avšak v odborných diskusiách k obsahovej a kurikulárnej reforme, v rámci ktorej sa pojem kľúčové kompetencie stal leitmotívom pre deklarovanú zmenu náhľadu vo vzdelávaní, chýbala analýza samotného konceptu. Absentovali a aj absentujú odborné výskumy v národných podmienkach,⁶ ako aj základný akademický diskurz, ktoré by podčiarkovali význam a legitimitu, príp. konštruktívnu kritiku orientácie na rozvoj kľúčových kompetencií vo vzdelávaní v domácich podmienkach. Koncept kľúčových kompetencií, respektíve iba jeho model, sa presadil a bol odbornou komunitou akceptovaný bez toho, aby sme sa pýtali alebo skúmali, v akom vzťahu sú kľúčové kompetencie k obsahu konkrétneho vyučovacieho predmetu, v našom prípade k predmetu prvý, a druhý cudzí jazyk. Postavená otázka implikuje ďalšie: prečo je u edukantov⁷ potrebné rozvíjať okrem predmetových kompetencií ďalšie spôsobilosti⁸? *Existuje medzi nimi komplementárny vzťah?* Jedným z dôvodov, prečo spomenuté otázky nie sú predmetom expertného diskurzu, prípadne výskumov v národných podmienkach, môže byť fakt, že odporúčania, ktoré vypracovala Rada Európy a Európska komisia pre oblasť vzdelávania sú pre Slovensko ako členský štát Európskej únie záväzné a vytvárajú právny a politický základ pre uplatňovanie nástrojov vzdelávania vo všeobecnosti. Taktiež apatia odbornej komunity voči hľadaniu ambivalentnosti vo svojej podstate »internacionálne – optimisticky« ladeného konceptu môže byť ďalším dôvodom súčasného postupu riešenia problematiky smerom od odporúčaní k realizácii bez zložiek výskum a analýza.

⁶Lokálny empirický výskum miery rozvoja vybraných kľúčových kompetencií bol uskutočnený v rokoch 2008 a 2009 na dostupnej vzorke základného súboru 141 respondentov troch druhov škôl vyššieho sekundárneho vzdelávania. Podrobnejšie pozri v: Kramárová 2009a.

⁷Pojem edukant používame ako širší pojem, rozumieme ním žiak, učeň, študent. Miestami, tam kde to kontext vyžaduje, pojem edukant špecifikujeme a nahrádzame ho pojmom žiak s ohľadom na cieľovú skupinu.

⁸V Štátnych vzdelávacích programech je pojem kľúčové kompetencie používaný ako dvojtvar súbežne s pojmom spôsobilosti. Sú uvedené za sebou, oddelené zátvorkou: kľúčové kompetencie (spôsobilosti), porovnaj napríklad v: ŠVP ISCED 1 2008, s. 8-9 a iné.

1. Cesta k uskutočneniu premís konceptu kľúčových kompetencií

Prvým krokom na ceste ku konkretizácii konceptu KK v cudzojazyčnej edukácii je jeho zadefinovanie. Pod pojmom KK rozumieme, že ide o obsahlu kategóriu všeobecne integrujúcich, použiteľných a prenosných súborov vedomostí, zručností, postojov, hodnotovej orientácie a ďalších charakteristík osobnosti, ktoré žiak potrebuje k svojmu osobnému naplneniu a rozvoju, sociálnemu začleneniu; sú potrebné k tomu, aby žiak mohol primerane konať v rôznych pracovných, ale aj životných situáciách (Veteška/Tureckiová, 2008, Bagalová, 2005, Turek, 2003, Weinert, 2001).

1.1 Pôvod pojmu

Pre hlbšie pochopenie významu uvedeného pojmu v kontexte vzdelávania je nevyhnutné brať do úvahy pedagogické koncepty, ktoré historicky predchádzali súčasnému chápaniu pojmu a jeho zavedeniu do pedagogickej praxe. Ide o koncepty kľúčových kvalifikácií. Ako o prvom by sme zmienili o koncepte Dietera Mertensa z druhej polovice 20. storočia. Mertens (1974) vypracoval ako súbor kľúčových kvalifikácií, ktoré odzrkadľovali potrebu nadobúdania nielen odborných vedomostí počas všeobecného vzdelávania, Saturovali tak vtedajšiu požiadavku pre uplatnenie sa na pracovnom trhu. Koncept kľúčových kvalifikácií od Mertensa považujeme za východiskový pre vývin ďalších konceptov, ktoré predchádzali vzniku konceptu KK. Ich paleta je v odbornej literatúre bezpochyby široká. V našej štúdiu sme si z uvedeného dôvodu určili kritériá výberu konceptov pre potreby ich stručnej genézy. Pri analýze venujeme pozornosť konceptom, ktoré zodpovedajú nasledovným kritériám:

1. Koncept sa musí zakladať na vedeckej teórii, ktorá je kompatibilná s pedagogickými premisami.
2. Koncept musí systematicky zahŕňať kvalifikácie/kompetencie, ktoré sú v súlade s poznatkami z psychologických výskumov procesu nadobúdania vedomostí a rozvoja osobnosti a sú aplikovateľné vo formálnom vzdelávaní, teda nevzťahujú sa len na určité požiadavky v pracovnej oblasti.

Koncept kľúčových kvalifikácií podľa D. Mertensa

Koncept kľúčových kvalifikácií od Mertensa (1974), vychádza z práce Friedricha Edinga z roku 1969. Mertens rozpracoval „zoznam schopností“, ktoré zakomponoval do vzdelávacích cieľov a odporučil ich premietnuť do školských dokumentov (kurikúl). Autor (1974) upozornil na skutočnosť, že obsahy a ciele vzdelávania majú byť formulované tak, aby sa

osvojené kvalifikácie dali použiť v dlhšom časovom horizonte. Mertensov koncept pozostáva zo štyroch kategórií kľúčových kvalifikácií: K *základným kvalifikáciám* (Basisqualifikation) patria základné myšlienkové operácie, ktoré sú nevyhnutné pre zvládnutie rôznych požiadaviek. Druhú kategóriu tvoria *horizontálne kvalifikácie* (Horizontalqualifikationen) s ťažiskom na efektívne získavanie a spracovávanie informácií „eine möglichst effiziente Nutzung der Informationshorizonte“. Do tretej kategórie zahrnul autor tzv. rozširujúce prvky (Breitenelemente), ktoré charakterizoval ako špeciálne vedomosti a zručnosti (spezielle Kenntnisse und Fertigkeiten), ktoré sú potrebné pre zvládanie praktických požiadaviek v rôznych pracovných oblastiach. Štvrtú kategóriu autor nazval „*Vintage-Faktoren*“, ide o faktory, ktoré podliehajú dobe. Jeho víziou bolo priebežne dopĺňať vedomosti o nové a moderné poznatky, aby nevznikali vedomostné rozdiely medzi generáciami „intergenerative Bildungsdifferenzen“ (porov. Mertens, 1974, s. 41-42).

Cieľom vzdelávania nemalo tak byť len nadobúdanie teoretických vedomostí, ale vzdelávanie malo predovšetkým viesť k schopnosti riešiť najrozličnejšie problémy v živote. Mertensovým konceptom sa v odbornej literatúre podrobne zaoberajú napr. Elbers (1975), Geißler (1988), Reetz (1990).

Kritika konceptu kľúčových kvalifikácií od Mertensa sa vzťahovala predovšetkým na slabú teoretickú fundovanosť výberu konkrétnych kvalifikácií pre koncept; zaznávanie osobného rozvoja a orientácie len na kognitívnu oblasť vzdelávania a slabé prepojenie vzdelávacích cieľov so vzdelávacími obsahmi (porov. Elbers, 1975, s. 27-29). Geißler (1988) napr. zásadne odmietol Mertensov koncept kľúčových kvalifikácií, pretože bol toho názoru, že vo vzdelávaní nie je možné zlúčiť individuálne a ekonomické záujmy. Autor ako kritiku ďalej poznamenáva, že „täglich wird schneller das Neue durch Neues ersetzt, Qualifikation entwertet. Qualifikationen werden zu Wegwerfqualifikationen“ (Geißler, 1988, s. 89), t.j. osvojené kvalifikácie rýchlo zastarávajú a sú nepoužiteľné, pretože „nové je rýchlo nahradené niečím novším“ a osvojená kvalifikácia sa tým „znehodnocuje“ (preklad M. Kramárová). Kritické postoje a názory ku konceptu kľúčových kvalifikácií od Mertensa nachádzame aj u ďalších autorov Zabeck (1989) alebo Reetz (1990), či Bunk/Kaiser/Zedler (1991).

Koncept kľúčových kvalifikácií podľa G. P. Bunka

Bunk (1991) považuje kľúčové kvalifikácie za pedagogickú kategóriu pre komplexné vyučovanie a učenie sa. Premietnutie kľúčových kvalifikácií do praxe navrhol autor nasledovne: žiakom sú ponúknuté určité „kľúčové situácie“ (Schlüsselsituationen), na základe ktorých sú nadobúdané kľúčové kvalifikácie prostredníctvom zážitkového učenia sa

(erfahrungsorientiertes Lernen) a činnostne zameraného učenia sa (handlungsorientiertes Lernen) (porov. Bunk et al., 1991, s. 372). Podľa Bunka je autonómne učenie sa východiskom pre efektívne nadobúdanie kľúčových kvalifikácií. Žiaci majú byť počas procesu nadobúdania kľúčových kvalifikácií vedení k samostatnosti. Autor konkrétne hovorí, že „selbständiges Lernen und Arbeiten mit dem Ziel selbständigen Handelns kann mit adäquaten Methoden bewirkt werden“ (ibid., s. 370). Aj keď Bunk tvrdí, že autonómne učenie sa a samostatná práca sa dá dosiahnuť adekvátnymi metódami, metódy však nestavia nad obsah predmetu. Ako príklad vhodnej metódy uvádza Bunk napr. projektovú metódu. Podporné sociálne formy v rámci vyučovania taktiež vedú podľa autora k samostatnosti a zodpovednosti a podporujú rozvoj komunikačných zručností a spolupráce. Bunk uvádza tieto sociálne formy: samostatne navrhnutá samostatná práca (selbstgesteuerte Einzelarbeit), samostatná práca navrhnutá v skupine (gruppengeplante Einzelarbeit), skupinová práca (Gruppenarbeit) (ibid., s. 370). Autor však ďalej poznamenáva, že niektoré vedomosti a zručnosti je efektívnejšie sprostredkovať bežnými vyučovacími metódami.

Koncept kľúčových kvalifikácií podľa L. Reetz

Začiatkom 90. rokov minulého storočia vypracoval L. Reetz koncept kľúčových kvalifikácií, ktorý vznikol pôvodne z dôvodu potreby reagovať v teórii vzdelávania na zmenené pracovné požiadavky. O tri roky neskôr, autor rozšíril koncept o tie kľúčové kvalifikácie, ktoré sú podľa jeho názoru potrebné aj pre sociálny a osobnostný rozvoj jedinca z dôvodu zmeny pohľadu na celkový obraz človeka „Veränderung des Menschenbildes“ (Reetz, 1990, s. 31) v spoločnosti. Reetz koncipoval teóriu kľúčových kvalifikácií ako teóriu osobnosti (Persönlichkeitstheorie), pričom vychádzal z pedagogickej teórie osobnosti (pädagogische Persönlichkeitstheorie) od Heinricha Rotha (ibid.). Základnou tézou Reetzovej teórie je „erweiterte berufliche Handlungsfähigkeit der Persönlichkeit“ (Reetz, 1990, s. 33), t.j. rozšírená odborná spôsobilosť osobnosti pre výkon určitej činnosti ako primárny cieľ vzdelávania. Spôsobilosť pre výkon určitej činnosti (Handlungsfähigkeit) člení autor do troch kategórií: *vecné obozretné správanie* (sacheinsichtiges Verhalten), *sociálne obozretné správanie* (sozialeinsichtiges Verhalten) a *hodnotové obozretné správanie* (werteinsichtiges Verhalten) (ibid., s. 33). Tieto konkretizuje na základe špecifikácie kľúčových kvalifikácií, ktorými sú:

základné osobnostno-charakterové schopnosti
(*persönlich-charakterliche Grundfähigkeiten*)

- normatívna orientácia,
- postoje ako napr.: výdrž, aktivita, iniciatíva, motivácia k učniu

všeobecná kognitívna výkonnosť
(*allgemeine kognitive Leistungsfähigkeit*)

- schopnosti potrebné pre výkon, činnosť a splnenie úloh ako napr.: schopnosť abstrahovať, riešiť problémy, samostatnosť a kreatívne myslenie

komunikatívne schopnosti
(*kommunikative Fähigkeiten*)

- napr.: schopnosť kooperovať, riešiť konflikty, vyjednávať a i.

(Zdroj: Reetz, 1993, s. 33, z originálu preložila M. Kramárová)

Spôsobilosť pre výkon určitej činnosti vidí Reetz (2000) ako úplný, uzatvorený systém. Pre rozvoj osobnosti je podľa autora potrebné rozvíjať psychické systémy učiaceho sa, konkrétne vôľu, myslenie, konanie a učenie sa. Tieto navrhuje rozvíjať vo výučbe, ktorá je orientovaná na rozvoj kompetencií (Kompetenzorientiertes Lernen) (Reetz, 2000, s. 84). Reetz sa pritom opiera o poznatky z teórie akomodatívneho učenia od Piageta⁹ a psychologickéj didaktiky.¹⁰ Podľa autora sa tým dosiahne rozšírenie komplexnosti myslenia a konania, ktoré presne spĺňa požiadavky kľúčových kvalifikácií. Proces učenia by tak podľa Reetza (ibid., s. 27) má byť integratívny, to znamená, že má podporovať nadobúdanie deklaratívnych vedomostí a zároveň aj formálnych schopností. Reetz v spolupráci s autorom Tramm zaoberajúcim sa obdobne kľúčovými kvalifikáciami vo vzdelávaní vychádzali z toho, že učenie prebieha v troch rovinách: nadobúdanie skúseností, systematizácia skúseností a prenos skúseností (porov. Reetz/Tramm, 2000, s. 84). Ponuka obsahov vzdelávania, podľa autorov mala zohľadňovať rozširovanie skúseností učiacich nie len po obsahovej stránke, ale aj v komunikatívno-sociálnom a osobnom kontexte. Reetz si je vedomí skutočnosti, že tradičná výučba nespĺňa požiadavky na sprostredkovávanie väčšiny kľúčových kompetencií (porov. Reetz, 1990, s. 25). V nadväznosti na poznatky predstaviteľa psychologickéj didaktiky H. Aebliho preto zdôrazňuje, že pre rozvoj kompetencií je nevyhnutné vytvoriť určité konkrétne učebné situácie, pretože nadobúdanie a rozvíjanie vedomostí a komplexného myslenia je efektívnejšie v kontexte praktickej činnosti žiaka.

⁹ Základ v pôvode a vývine poznania odvodzuje Piaget „[...] od interakcie subjektu s prostredím, od činností, prostredníctvom ktorých sa subjekt obracia na univerzum (svet). [...]“ (Pupala, 2001, s. 192). Subjekt tak nadobúda vedomosti prostredníctvom kontaktu so svetom. Vždy, keď sa nezhoduje vnímanie sveta s nadobudnutými kognitívnymi schémami subjektu, dôjde k vytvoreniu kognitívnych konfliktov, ktoré subjekt prekonáva, pričom dochádza k zmene vlastných kognitívnych štruktúr (tzv. akomodatívne učenie sa podľa Piageta) (porov. Pupala, 2001).

¹⁰ Psychologická didaktika považovala za smerodajné umožniť žiakom počas vzdelávacieho procesu vykonávať určité operácie, ktoré vedú k rozvíjaniu myšlienkových operácií. Subjekt (v našom prípade žiak) je aktívny, čo znamená, že tvorí operácie. Aebli ako hlavný predstaviteľ psychologickéj didaktiky zdôrazňoval, že dôležitejšie ako sprostredkovávanie obsahu vzdelávania je vtiahnutie subjektu do učebných situácií, v ktorých môže konať (Aebli, 1966, s. 87). Ako východisko pre učenie sa prostredníctvom aktívnej činnosti subjektu, uvádza Aebli problémové vyučovanie. Nastolený problém, v zmysle určitej schémy, alebo štruktúry operácií vedie subjekt cez jednotlivé kroky (operácie) k riešeniu problému.

1.2 Vzťah medzi pojmami kľúčové kvalifikácie a kľúčové kompetencie

Vzťah medzi pojmami kľúčové kvalifikácie a kľúčové kompetencie nie je v literatúre jednoznačne zadefinovaný. Napriek tomu sa ho pokúsime vymedziť na základe definovania pojmov „kvalifikácia“ a „kompetencia“ podľa *Odporúčaní Európskeho parlamentu a Rady EÚ o vytvorení európskeho kvalifikačného rámca pre celoživotné vzdelávanie* (2006), kde prvý pojem je špecifikovaný ako: „formálny výsledok procesu hodnotenia a kontroly platnosti, ktorý sa získa, keď príslušný orgán určí, že jednotlivец dosiahol vzdelávacie výstupy zodpovedajúce daným normám“ (ibid., s. 16) a druhý pojem je špecifikovaný ako: „preukázaná schopnosť aplikovať vedomosti, zručnosti a osobné, sociálne a/alebo metodologické schopnosti v pracovných alebo študijných situáciách a v odbornom a/alebo osobnom rozvoji“ (ibid.). Z uvedeného vyplýva, že pojem kvalifikácia, ako ju poníma Mertens (a neskôr jeho nástupcovia) nie je certifikovateľným výsledkom vzdelávania, ale synonymom pre pojem kompetencia, ako mu rozumieme a ako ho v súčasnosti v pedagogickom kontexte používame. KK sú mnohokrát taktiež označované ako *soft skills*.¹¹

KK sa neorientujú len na budúce profesijné požiadavky trhu práce, nemajú priamy vzťah k určitému konkrétnemu povolaniu alebo pracovnému miestu. Podľa Tureka (2003) sú KK „najdôležitejšie z množiny kompetencií“ (Turek, 2003, s. 6). KK majú širšiu dimenziu v tom, že okrem vedomostí, schopností a zručností, potrebných pre riešenie rôznych pracovných situácií zohľadňujú aj postoje, hodnoty a „osobnostné rysy a vlastnosti osobnosti“ (Veteška/Tureckiová, 2008, s. 45), ktoré sú potrebné pre riešenie rôznych situácií tak v pracovnom, ako aj v osobnom živote. Osvojovanie a rozvíjanie KK nie je ukončené formálnym vzdelávaním, ale je považované za celoživotný proces vzdelávania sa.

¹¹ Vo Veľkej Británii, USA a Austrálii pojem „skills“ v preklade z anglického jazyka znamená schopnosti a zručnosti. Odvodiť tento pojem zo všeobecného formálneho vzdelávania (general formal education) podľa autorov Clarke/Winch (2006, s. 257) nie je však možné, nakoľko sa tento v anglosaskom prostredí používa v priemyselno-pracovnom kontexte, kde označuje určitú špecifickú úlohu. Avšak v odbornom vzdelávaní (vocationally specific education) je tento pojem možné aplikovať v istom „pracovnom“ kontexte (industrial context) a stanoviť úroveň nadobudnutých schopností a zručností, ktorá je preukázateľná, t.j. merateľná a tým certifikovateľná. V anglosaskom poňatí sa pojem „skills“ používa v zmysle „know-how“ (vedieť ako) a „technique“ (pracovný postup). Vedieť, ako vykonať určitú úlohu však nie je podmienené tým, či jedinec má, resp. nemá odbornú kvalifikáciu. Hlavné charakteristiky anglosaského konceptu pojmu „skills“ zhrnuli vo svojej práci Clarke a Winch (2006, s. 257) nasledovne: „it tends to be regarded as an-individual attribute or property; it is associated with tasks and jobs rather than occupations set within an industrial context; it is associated with physical/manual mastery or ability; it has no particular association with a knowledge base“ (ibid. s. 261). V nemeckom jazyku ekvivalent „können“ pre „know-how“ nekoreluje s pojmom „skill“. Autori konštatujú, že „there is therefore no German equivalent to the Anglo-Saxon concept of skill“ (ibid. 2006, s. 263).

2. Cesta k uskutočneniu premís konceptu kľúčových kompetencií v ŠVP ISCED 1 v cudzojazyčnej edukácii

V súčasných kurikulárnych dokumentoch jednotlivých krajín EÚ, ktoré vychádzajú z odporúčaní Rady Európy a Európskej komisie je pojem kompetencia ponímaný veľmi komplexne. Skladá sa z viacerých aspektov ako napr. z vedomostí, schopností, skúseností, metód, postupov, postojov ale aj hodnôt žiaka, ktoré nadobúda a rozvíja v kontexte riešenia rôznych učebných úloh a situácií, nakoľko kompetencie sa v procese vzdelávania nedajú vyučovať a tým naučiť, ale len osvojiť a rozvíjať.

ŠPV ISCED 1 vymedzuje všeobecné ciele škôl ako KK a rámcový obsah vzdelania, ktoré vstúpili do platnosti v šk. roku 2008/2009 prijatím Z. č. 245/2008 Z. z. o výchove a vzdelávaní. Pod pojmom kľúčové kompetencie definuje „kombinácie vedomostí, spôsobilostí, skúseností a postojov žiakov na úrovni, ktorá je pre žiaka osobne dosiahnuteľná“ (ISCED 1, 2008, s. 7). KK sú v uvedenom záväznom školskom dokumente upravené podľa odporúčania Európskeho parlamentu a rady z 18. decembra 2006 o kľúčových kompetenciách pre celoživotné vzdelávanie, ktoré reflektujú nasledovných sedem oblastí:

- (a) sociálne komunikačné kompetencie
- (b) kompetencia v oblasti matematického a prírodovedného myslenia
- (c) kompetencie v oblasti informačných a komunikačných technológií
- (d) kompetencia učiť sa učiť sa
- (e) kompetencia riešiť problémy
- (f) osobné, sociálne a občianske kompetencie
- (g) kompetencia vnímať a chápať kultúru a vyjadrovať sa nástrojmi kultúry (Štátny vzdelávací program ISCED 1, 2008, s. 8-9).

Podľa nového školského zákona tvoria vyučovacie predmety okruhy predmetov, ktoré sú na základe príbuznosti zoradené do jednotlivých vzdelávacích oblastí. Vzdelávacie oblasti stanovujú obsah vzdelávania. Vyučovací predmet cudzí jazyk je začlenený spolu s predmetmi slovenský jazyk a literatúra (na základných školách s vyučovacím jazykom slovenským); slovenský jazyk a slovenská literatúra (na základných školách s vyučovacím jazykom národností); vyučovací jazyk a literatúra – maďarský jazyk, ukrajinský jazyk, rusínsky jazyk, nemecký jazyk, rómsky jazyk (na základných školách s vyučovacím jazykom národností, na základných školách s vyučovaním jazyka národnosti) do vzdelávacej oblasti Jazyk a komunikácia. Pre súčasný trend v cudzojazyčnej edukácii je príznačná potreba zvyšovania požiadaviek na flexibilnú použiteľnosť nadobudnutých jazykových komunikatívnych

kompetencií, ktoré sú rozšírené o ďalšie individuálne afektívne, vôľové a sociálne kompetencie. Ide o KK, ktoré si majú žiaci v priebehu vzdelávania osvojiť.

2.1 Konkretizácia konceptu kľúčových kompetencií v cudzojazyčnej edukácii primárneho vzdelávania ISCED 1

Identifikácia KK a záruka, že žiaci tieto získajú v stanovenom type školy, vychádzajú z príslušného školského zákona a kurikulárnych dokumentov vrátane štátnych programov vzdelávania a učebných plánov, kde sa nadradenými cieľmi vzdelávania stáva osobné a spoločenské sebaurčenie. Uvedené nadradené ciele vychádzajú z aktuálnej premeny spoločnosti a rozhodne tak ovplyvňujú definovanie tak všeobecných, ako aj čiastkových cieľov vzdelávania. Nesporným dôkazom tohto trendu je i v odbornej verejnosti všeobecne známa publikácia pod názvom *Spoločný európsky referenčný rámec pre jazyky: učenie sa, vyučovanie, hodnotenie* (2006), v ktorej sú zadané a charakterizované kompetencie učiaceho sa cudzí jazyk. Vzdelávanie v danej oblasti vo vyučovacom predmete cudzí jazyk tak smeruje k rozvoju všeobecných kompetencií, komunikačných jazykových kompetencií, komunikačných zručností, spôsobilostí a KK:

Všeobecné kompetencie sú tie, ktoré nie sú charakteristické pre jazyk, ale ktoré sú nevyhnutné pre rôzne činnosti, vrátane jazykových činností ako napr. cielene získavať nové vedomosti a zručnosti, pochopiť zámer zadanej úlohy, aktívne a často využívať doteraz osvojený jazyk, dopĺňať si vedomosti a rozvíjať rečové zručnosti, prepájať ich s poznaným, systematizovať ich a využívať pre svoj ďalší rozvoj a reálny život, kriticky hodnotiť svoj pokrok, prijímať spätnú väzbu a uvedomovať si možnosti svojho rozvoja, využívať dostupné materiály pri samostatnom štúdiu a pod.

Komunikačné jazykové kompetencie sú tie, ktoré umožňujú žiakovi konať pomocou konkrétnych jazykových prostriedkov, napr. žiak dokáže predstaviť seba a ostatných, dokáže klásť a odpovedať na otázky o osobných údajoch a pod. Žiak, ktorý dosiahne úroveň A1¹²:

- rozumie známym každodenným výrazom a najzákladnejším frázam, ktorých účelom je uspokojenie konkrétnych potrieb, tieto výrazy a frázy dokáže používať,
- dokáže predstaviť seba aj iných, dokáže klásť a odpovedať na otázky o osobných údajoch, ako napríklad kde žije, o ľuďoch, ktorých pozná a o veciach, ktoré vlastní,
- dokáže sa dohovoriť jednoduchým spôsobom za predpokladu, že partner v komunikácii rozpráva pomaly a jasne a je pripravený mu pomôcť.

¹² A1 (Breakthrough): základný – elementárny stupeň ovládania jazyka podľa Spoločného európskeho referenčného rámca pre jazyky: učenie sa, vyučovanie, hodnotenie (2006).

Ku *komunikačným zručnostiam* patrí počúvanie s porozumením, čítanie s porozumením, písomný a ústny prejav.

Spôsobilosti súvisia s komunikačnými situáciami v ústnom aj písomnom prejave a zahŕňajú aj reakcie všetkých účastníkov komunikačnej situácie, napr. pri nadviazaní kontaktu, pri vyjadrení svojho názoru, pri vnímaní a prejavovaní svojich citov, pri komunikácii modernými informačnými technológiami (SKYPE, chat a i.), pri reakcii na krátke oznámenia a pod.

Cudzojazyčná edukácia „smeruje k utváraniu a rozvíjaniu *klúčových kompetencií* tým, že vedie žiakov k:

- podpore sebadôvery každého žiaka;
- osvojeniu si vedomostí a nadobudnutých kompetencií, ktoré im umožnia vzdelávať sa po celý ich život a zaujať aktívne miesto v socio-kultúrnom prostredí;
- príprave všetkých žiakov tak, aby sa stali zodpovednými občanmi, schopnými podieľať sa na rozvoji demokratickej spoločnosti, pluralizmu a kultúrnej otvorenosti;
- zaručeniu rovnakých šancí sociálnej emancipácie pre všetkých žiakov;
- pochopeniu vzdelávania v príslušnom jazyku, v ktorom sa odráža historický a kultúrny vývoj národa a zároveň ako významný zjednocujúci činiteľ národného spoločenstva a ako dôležitý prostriedok celoživotného vzdelávania;
- vnímaniu a postupnému osvojovaniu si jazyka ako bohatého mnohotvárneho prostriedku k získavaniu a odovzdávaniu informácií, k vyjadrovaniu vlastných postojov a názorov;
- zvládnutiu základných pravidiel medziľudskej komunikácie daného kultúrneho prostredia a nadobudnutiu pozitívneho vzťahu k jazyku v rámci interkultúrnej komunikácie;
- nadobudnutiu vzťahov k slovesným umeleckým dielam, k vlastným čitateľským zážitkom, k rozvíjaniu svojho pozitívneho vzťahu k literatúre a k ďalším druhom umenia vychádzajúcich z umeleckých textov a rozvíjaniu svojich emocionálnych a estetických cítení a vnímaní;
- pestovaniu vedomia jazykovej príslušnosti k istému etniku, pocitu jazykovej príbuznosti a spolupatričnosti s inými etnikami, prostredníctvom ovládania normy spisovného jazyka, k zvyšovaniu jazykovej kultúry ich verbálnych ústnych i písomných jazykových prejavov (ISCED 1, 2008, s. 12-13).

Z uvedenej citácie môžeme vyrozumieť, že ostatná požiadavka, rozšíriť nadobúdanie komunikatívnej kompetencie v cudzom jazyku o novú, aktuálnu potrebu rozvíjať kľúčové

kompetencie v cudzojazyčnej edukácii už v primárnom vzdelávaní, je jednoznačná. Proces učenia sa ako cieľ vzdelávania a nadobúdanie vedomostí v škole, ktoré žiaka kvalifikujú k tomu, aby vedel tieto vedomosti spoločensky vhodne využiť, priviedli aj náš vzdelávací systém k tomu, aby sa školy vo výučbe cudzích jazykov začali zameriavať nielen na rozvoj všeobecných jazykových a komunikatívnych kompetencií, ale aj na rozvoj individuálnych a sociokultúrnych kompetencií, ktoré by žiakom v budúcnosti aspoň čiastočne zaistili väčšiu šancu na úspech v pracovnom i spoločenskom živote a to bez toho, aby išlo len o prispôsobovanie sa súčasným spoločenským pomerom (globalizácia, rýchly vývoj technológií a i.).

Ak vychádzame z predpokladu, že žiak nadobúda a rozvíja kľúčové kompetencie v kontexte riešenia rôznych učebných úloh a situácií „[...] na základe praktickej skúsenosti [...]“ (Bagalová, 2005, s. 66), je potom osvojovanie a rozvíjanie kompetencií v neustálom procese modifikácie, t.j. v procese zmeny kvality. Žiak (jednotlivec) volí a neustále prispôsobuje prostriedky na dosiahnutie cieľa (splnenie zadanej jazykovej úlohy). Ide o dynamickú zmenu kvality kompetencie. I keď miera dynamickosti a kvality tej-ktorej kompetencie je u každého žiaka individuálna, vychádzame pri jej hodnotení z normatív. Kompetencie majú normatívny charakter, nakoľko implikujú „schopnosti žiaka“, ktoré sa viažu na opisy kľúčových kompetencií v ŠPV, čím žiakovo konanie predestinujú. Učiteľ tak napríklad pôsobí na žiaka na hodinách cudzieho jazyka v zmysle princípov, ktorými chce docieľiť, aby sa stal zodpovedným občanom, ktorý je schopný podieľať sa na rozvoji demokratickej spoločnosti, pluralizmu a kultúrnej otvorenosti a pod. Žiakovo konanie však hodnotí ako kompetentné len v tom prípade, ak sa dotýka spoločensky objektívne pravdivej definícii danej situácie, v ktorej žiak žiaduco koná. Uvedený príklad poukazuje na interpretačnú voľnosť obsahu kľúčových kompetencií, nakoľko jej výpoveď je všeobecne platná a môže byť realizovaná rôznymi obsahmi a prístupmi, čo prirodzene sťažuje konkretizáciu konceptu kľúčových kompetencií v cudzojazyčnej edukácii primárneho vzdelávania. Je preto vítané, aby sme vo výučbe cudzieho jazyka zadávali žiakom dostatok individuálnych a kooperatívnych impulzov k aktívnej činnosti, ktoré zohľadňujú sociálne, emočné a motivačné aspekty osvojovania si cudzieho jazyka, ktoré sa v značnej miere podieľajú na rozvoji kľúčových kompetencií žiakov. Otvárajú individuálny a spoločný priestor pre hľadanie riešení, pre prijímanie spätnej väzby a kritické vnímanie vlastného pokroku. Novou úlohou cudzojazyčnej edukácie v primárnom vzdelávaní je tak rozvíjať u žiaka stratégie, ktoré vedú k prepájaniu nadobudnutých vedomostí a kompetencií s novými, k ich systematizácii a využívaniu pre svoj ďalší rozvoj a reálny život.

Vyučovanie cudzích jazykov zostáva tak naďalej v procese neustálej modernizácie a snaha aplikovať najnovšie poznatky do vyučovacej praxe sa premieta v potrebe aplikovať nové (rôznorodé) vyučovacie prístupy a metódy.

2.2 Konkretizácia konceptu kľúčových kompetencií v praxi vyučovania cudzieho jazyka

Skúsenosti zo zahraničia pri premietnutí konceptu KK do cudzojazyčnej edukácie jednoznačne hovoria v prospech metód, ktoré sú založené na aktívnom prístupe žiaka. Cieľom je, aby žiak dokázal osvojené a upevnené vedomosti kooperatívne, komunikatívne a samostatne využívať a aktívne ich používať. Na tomto mieste prezentujeme návrh projektu vo výučbe nemeckého jazyka. Pri vypracovaní návrhu projektu sme zohľadňovali okruhy komunikačných tém z platných učebných osnov nemeckého jazyka 1. stupňa základnej školy. Vynechaním, doplnením, príp. prispôbením jednotlivých úloh môže byť projekt upravený podľa potrieb cieľovej skupiny žiakov.

Cieľ projektu

- ✓ rozumieť bežným každodenným oznamovacím vetám a vhodne na ne reagovať
- ✓ vedieť komunikovať v nemeckom jazyku prostredníctvom informačných a komunikačných technológií
- ✓ pochopiť potrebu ovládania cudzieho jazyka

rozvíjané kompetencie

- **kľúčové kompetencie**
 - rozvoj komunikácie a spolupráce v dvojiciach, v skupinách a v pléne
 - rozvoj samostatnosti pri osvojovaní si nových vedomostí
 - rozvoj schopnosti organizácie učenia sa a vykonávania projektových úloh
 - rozvoj kreativity a tvorivého myslenia a estetického cítenia
 - rozvoj sebadôvery žiaka
 - rozvoj zručností v oblasti informačno-komunikačných technológií
 - zvládnutie základných pravidiel medziľudskej komunikácie daného kultúrneho prostredia a nadobudnutiu pozitívneho vzťahu k jazyku v rámci interkultúrnej komunikácie
- **všeobecné kompetencie**
 - žiak aktívne a často využíva doteraz osvojený jazyk
 - žiak si dopĺňa vedomosti a rozvíja rečové zručnosti, prepája ich s poznaným, systematizuje ich a využíva pre svoj ďalší rozvoj a reálny život
 - žiak udrží pozornosť pri prijímaní poskytovaných informácií
 - žiak kriticky hodnotí svoj pokrok, prijíma spätnú väzbu a uvedomuje si svoj rozvoj
- **komunikačné jazykové kompetencie**
 - žiak rozumie základným frázam, ktorých účelom je uspokojenie konkrétnych potrieb
 - žiak dokáže predstaviť seba, dokáže klásť a odpovedať na otázky o osobných údajoch

- žiak dokáže nadviazať základnú spoločenskú konverzáciu tak, že použije najjednoduchšie spôsoby vyjadrenia zdvorilosti: dokáže pozdraviť aj rozlúčiť sa, poďakovať
- žiak ovláda základný repertoár slovnej zásoby izolovaných slov a slovných spojení vzťahujúcich sa na danú situáciu

- **komunikačné zručnosti**

- počúvanie s porozumením
- písomný prejav
- ústny prejav

sociálna forma

- samostatná práca
- práca v skupine
- plénum

pracovná forma

- videokonferencia
- e-mail
- program PowerPoint
- fotografie

témy pre komunikačné situácie

- osobné údaje
- oblečenie

materiál

- biele tričko
- permanentné fixky na oblečenie

priebeh

úvodná fáza:

- pedagóg dohodne s partnerskou školou termíny videokonferencie
- prvá videokonferenciu pod názvom „Hallo, wer bist du?“ je venovaná pozdravom; žiaci sa pýtajú na mená a na vek

samotná práca na projekte:

- pri druhej videokonferencii pod názvom „Spielen wir zusammen!“ sa žiaci striedajú pri mikrofóne a zadávajú žiakom z partnerskej školy vychádzajúce z metódy celkovej fyzickej odpovedi (TPR)¹³ povely:
 - „zeig auf deine Jeans, deine Schuhe, dein T-Shirt ...“
 - „zeig auf blaue Jeans, grünes T-Shirt ...“
 - ...
- žiaci sa dohodnú, akú činnosť budú pri povelách k 5 častiam oblečenia vykonávať. Žiaci sa striedajú pri mikrofóne a hra začína:
 - napr.:
 - „wir tragen alle rote Schuhe“ – pri tomto povelí, všetci vstanú
 - „wie tragen alle blaues Kleid“ – pri tomto povelí zdvihnú všetci ruku
 - „wir tragen alle gelbe Jacke“ – pri tomto povelí všetci trikrát poskočia
 - „wir tragen alle rosa Pullover“ – pri tomto povelí idú všetci k oknu ako roboti
 - „wir tragen alle lila Mütze“ – pri tomto povelí si všetci sadnú na zem
- pedagógovia zabezpečia v spolupráci s rodičmi biele tričká detskej veľkosti a permanentné fixky na odev, žiaci vyrobia tričká s vlastným motívom
- žiaci kreslia na hodine nemčiny na biele tričká vlastné motívy s pozdravom v nemeckom a slovenskom jazyku (môžu použiť aj nemecké slová z predchádzajúcich videokonferencií) a zašlú ich poštou partnerskej škole.

¹³ Metóda celkovej fyzickej odpovede (Total Physical Response) sa využíva predovšetkým vo výučbe cudzích jazykov detí. Princíp tejto metódy spočíva v spojení cudzojazyčného výrazu s pohybovou reakciou, čo má za cieľ napodobniť prirodzený proces učenia sa materinského jazyka, keď dieťa odpovedá na hovorené slovo rodiča určitou reakciou. Metódu vypracoval J. Asher (1965).

Partnerská škola zašle vyrobené tričká s pozdravom v nemeckom a svojom rodnom jazyku.

- pri tretej videokonferencii pod názvom „Ich trage dein T-Shirt“ žiaci vedú krátke dialógy (napr. jednoduchým spôsobom vyjadria radosť a pod.), zašlú spoločnú fotografiu, kde majú oblečené tričká partnerov.
- priebeh projektu je zaznamenaný na fotkách, učiteľ spolu so žiakmi
- vyberie najlepšie fotky do prezentácie v PowerPoint. Zainteresované školy si prezentácie navzájom vymenia.

výstup projektu

- tričká s pozdravom
- prezentácia (PowerPoint)

d'alšia možnosť využitia projektu

- žiaci vytvoria dvoj/-trojjazyčný slovník s názvami oblečení a farieb
(Kramárová, 2010a s. 36-38)

Cudzojazyčné a ďalšie činnosti, ktoré žiak počas projektového vyučovania vykonáva, chápeme ako príležitosť: aktívne využívať doteraz osvojený jazyk; učiť sa poznávaním pri vykonávaní činnosti; spájať komunikačné jazykové kompetencie a zručnosti s novými vedomosťami a zručnosťami; využiť rôzne stratégie učenia sa pri osvojovaní si cudzieho jazyka, pri riešení úloh objavovať nové stratégie; naučiť sa pracovať a využívať dostupné materiály v rámci skupiny a samostatne; naučiť sa prezentovať seba a svoju prácu; podať lepší výkon, ako je tomu pri pasívnom prijímaní obsahov, opakovať, dopĺňať a prepájať už osvojené vedomosti s novými poznatkami a zručnosťami z reálneho života a získavať nové vedomosti a zručnosti a využívať ich pre svoj ďalší rozvoj a reálny život; kriticky hodnotiť svoj pokrok, prijímať spätnú väzbu a uvedomovať si možnosti svojho rozvoja; bližšie poznať inú kultúru a naučiť sa byť otvorený etnickej rôznorodosti a v neposlednom rade pochopiť potrebu vzdelávania sa v cudzom jazyku (SERR 2006). Projektové vyučovanie vnáša do vyučovania cudzieho jazyka dimenziu reality a autentickosti, ktoré v bežnom vyučovaní často krát absentuje. Žiak používa jazyk v reálnom čase na uspokojenie reálnych konkrétnych potrieb, využíva a produkuje autentické texty v cudzom jazyku.

Záver

Z dokumentov a odporúčaní Rady Európy a Európskej komisie,¹⁴ ktoré vytvárajú právny a politický základ pre uplatňovanie politických nástrojov jazykového vzdelávania na

¹⁴vid'. Odporúčanie Európskeho parlamentu a Rady o vytvorení európskeho kvalifikačného rámca pre celoživotné vzdelávanie; DeSeCo Strategy Paper – An Overarching Frame of Reference for a Coherent Assessment and Research Program on Key Competencies; Odporúčanie Európskeho parlamentu a Rady z 18. decembra 2006 o kľúčových kompetenciách pre celoživotné vzdelávanie.

Slovensku je zrejmé, že dôraz v cudzojazyčnej edukácii u žiakov v mladšom školskom veku sa bude v budúcnosti (v rámci celoživotného vzdelávania) klásť na rozvoj kompetencií.

Cieľom štúdie bolo poukázať na postavenie a uplatnenie konceptu KK v cudzojazyčnej edukácii v primárnom vzdelávaní. Pokúsili sme sa vymedziť a špecifikovať základný vzťah medzi kľúčovými a komunikatívnymi kompetenciami, nakoľko ako vieme, kognitívne, pragmatické a emocionálne ciele cudzojazyčnej edukácie vychádzajú už z konkrétneho súboru kompetencií podľa Spoločného európskeho rámca pre jazyky (2006). Vychádzali sme pritom zo súčasného európskeho a môžeme konštatovať, že i celosvetového trendu vo vývine teórie a praxe vyučovania cudzích jazykov, pre ktorý je charakteristická snaha presunúť pozornosť z procesu vyučovania na proces učenia sa a na output (výstup) výučby cudzích jazykov – na to, čo žiak dokáže –, t.j. na kompetencie žiaka. Spojením bežných a inovatívnych metód v cudzojazyčnej edukácii na báze kompetenčne orientovaného vyučovania (competence oriented learning) upevňujeme učivo a aktivujeme u žiakov stratégie pre riešenie úlohy alebo problému, ktorý môže vyriešiť použitím tých kompetencií, ktoré mu umožňujú konať. Okrem individuálneho napredovania v osvojovaní si jazyka, dávame tak touto cestou žiakom možnosť rozvíjať osobné a sociálne kompetencie, ktoré sú predpokladom pre ich úspešnú komunikáciu v reálnom živote.

Odhliadnuc od našej snahy konkretizácie konceptu KK v cudzojazyčnej edukácii primárneho vzdelávania v predkladanej štúdii je potrebné na tomto mieste poznamenať, že v slovenských podmienkach nemá problematika kľúčových kompetencií svoje trvalejšie výskumné zakotvenie, a ak sa ňou zaoberáme, tak výlučne len v politických dokumentoch predstavujúcich strategické zámery vzdelávania (Kramárová, 2010b). Na jednej strane je prirodzené a pochopiteľné, že plánovanie a proces cudzojazyčnej edukácie úzko súvisí s celkovým nastavením vzdelávacieho systému štátu. Na druhej strane reformné návrhy je potrebné vnímať ostražito a hľadať konsenzus medzi ordonanciami vzdelávacej politiky a reálnymi potrebami vzdelávania a pedagogickej praxe.

Literatúra

- AEBLI, H.: *Psychologische Didaktik*. 1. Auf. Stuttgart : Ernst Klett Verlag, 1966
BAGALOVÁ, L.: *Kľúčové kompetencie – nové možnosti vo výchove a vzdelávaní*. In *Pedagogické spektrum*. 2005, roč. 14, č. 5-6, s. 62-74
BORSUKOVÁ, H.: *Viacjazyčnosť a jazykové kompetencie*. In *Odborný jazyk na vysokých školách III*. Sborník prací z mezinárodní konference Praha: ČZU, 2007, s. 40-43

- BUNK, G. P., KAISER, M., ZEDLER, R.: *Schlüsselqualifikationen – Intention, Modifikation und Realisation in der beruflichen Aus- und Weiterbildung*. In Mitteilungen aus der Arbeitsmarkt- und Berufsforschung. Stuttgart : Kohlhammer 1991, roč. 24. s. 370-372
- CLARKE, L., WINCH, CH.: *A European skills framework? – but what are skills? Anglo-Saxon versus German concepts*. In Journal of Education and Work. Taylor & Francis 2006, roč. 19, č. 3, s. 255-269
- DeSeCo Strategy Paper – An Overarching Frame of Reference for a Coherent Assessment and Research Program on Key Competencies. 2002. OECD (Eds.). [online]. [cit. 2010-03-06]. Dostupné online na WWW:
<mt.educarchile.cl/MT/jjbrunner/archives/libros/.../Estrategia.pdf>
- ELBERS, D. et al.: *Schlüsselqualifikationen – ein Schlüssel für die Berufsbildungsforschung?* In Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis. 1975, č. 4, s. 27-29
- GEIBLER, K. A.: *Schlüsselqualifikationen – ein Schlüssel auch zum Abschließen*. In NUISSL, E. – SIEBERT, H. – WEINBERG, J. (Eds.). Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung. Münster : dvv 1988, s. 89
- European Commission: Second Report on the activities of the Working Group on basic Skills, Foreign Language Teaching and Entrepreneurship. June 2003
- Koncepcia vyučovania cudzích jazykov na základných a stredných školách. [online]. [cit. 2010-11-09]. Dostupné na: < <http://www.ksutt.sk/oddelenia/ooc/kvcudzj.pdf>>
- KLIEME, E., FUNKE, J., LEUTNER, D., REIMAN, P., WIRTH, J.: *Problemlösen als fächerübergreifende Kompetenz? Konzeption und erste Resultate aus einer Schulleistungsstudie*. Zeitschrift für Pädagogik. 2001, roč. 47, s. 179-200
- KRAMÁROVÁ, M.: *K niektorým podmienkam pre rozvoj kľúčových kompetencií vo výučbe cudzích jazykov*. In Acta facultatis Paedagogicae Universitatis Tyrnaviensis. Trnava : PdF TU 2009. s. 29-35
- KRAMÁROVÁ, M.: *Didaktická príručka z nemeckého jazyka pre 1. stupeň základných škôl*. 1. vydanie, Trnavská univerzita v Trnave. 2010a. 152 s. ISBN 978-80-8082-372-6
- KRAMÁROVÁ, M.: *Cudzojazyčná edukácia v kontexte rozvoja kľúčových kompetencií*. 1. vyd. Trnava : Typi Universitas Tyrnaviensis, Vydavateľstvo Trnavskej univerzity, 2010. 132 s. ISBN 978-80-8082-431-0
- MERTENS, D.: *Schlüsselqualifikationen. Thesen zur Schulung für eine moderne Gesellschaft*. In Mitteilungen aus der Arbeitsmarkt- und Berufsschulung. Stuttgart : Kohlhammer 1974, roč.7. s. 41-42
- Odporúčanie Európskeho parlamentu a Rady o vytvorení európskeho kvalifikačného rámca pre celoživotné vzdelávanie. [online]. [cit. 2010-03-04]. Dostupné na WWW:
<<http://eurlex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2006:0479:FIN:SK:DOC>>
- Odporúčanie Európskeho parlamentu a Rady z 18. decembra 2006 o kľúčových kompetenciách pre celoživotné vzdelávanie. [online]. [cit. 2010-03-04]. Dostupné na WWW:
<<http://eurlex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:L:2006:394:0010:0018:SK:PDF>>
- PUPALA, B.: *Teórie učenia a ich odraz v poňatí vyučovania*. In Kolláriková, Z., Pupala, B. (Eds.) Predškolská a elementárna pedagogika. Praha : Portál, 2001
- REETZ, L.: *Zur Bedeutung der Schlüsselqualifikationen in der Berufsbildung*. In Reetz, L. – Reitmann, T. (Eds.). Schlüsselqualifikationen. Dokumentation des Symposiums in Hamburg „Schlüsselqualifikationen – Fachwissen in der Krise?“. Hamburg : Feldhaus 1990, s. 25, s. 33.
- REETZ, L., TRAMM, T.: *Lebenslanges Lernen aus der Sicht einer berufspädagogisch und wirtschaftspädagogisch akzentuierten Curriculumforschung*. In Achtenhagen, F., Lempert, W. *Lebenslanges Lernen im Beruf – seine Grundlegung im Kindes- und Jugendalter*. Band 5: Erziehungstheorie und Jugendforschung. Opladen : Leske Budrich 2000, s. 27, s. 84
- RYCHEN, D. S., SALGANIK, L. H.: *Defining and selecting key competencies*. Seattle : Hogrefe & Huber Publishers. 2001

- RYCHEN, D. S., SALGANIK, L. H.: *Key competencies for a succesful life and a well-functioning society*. Washington : Hogrefe & Huber Publishers 2003
- Spoločný európsky referenčný rámec pre jazyky: učenie sa, vyučovanie, hodnotenie. 2006. Bratislava : Štátny pedagogický ústav 2006
- Štátny vzdelávací program pre 1. stupeň základnej školy v Slovenskej republike ISCED 1–Primárne vzdelávanie. Bratislava : MŠ SR 2008
- TUREK, I.: *Kľúčové kompetencie*. Bratislava : Metodicko-pedagogické Centrum 2003
- Učebné plány pre 1. až 9. ročník základných škôl. Bratislava : MŠ SR 2003
- Učebné osnovy Nemecký jazyk pre 1. – 4. ročník základnej školy. Bratislava : MŠ SR 2001
- VETEŠKA, J., TURECKIOVÁ, M.: *Kompetence ve vzdělávání*. Praha : Grada Publishing 2008
- WEINERT, F. E.: *Vergleichende Leistungsmessung in Schulen - eine umstrittene Selbstverständlichkeit*. In Weinert, F.E.: *Leistungsmessung in Schulen*. Weinheim und Basel : Beltz-Verlag 2001. s. 27
- ZABECK, J.: *Schlüsselqualifikationen – Zur Kritik einer didaktischen Zielformel*. In *Wirtschaft und Erziehung* 1989, č. 41, s. 77-86
- Z. č. 245/2008 Z. z. o výchove a vzdelávaní

Resumé

V SR podobne ako aj v ostatných štátoch EÚ tvorí koncept kľúčových kompetencií jeden z pilierov súčasného vzdelávacieho programu. Jeho korene siahajú ku koncu 20. storočia, kedy vznikla v západných európskych štátoch potreba reagovať vo vzdelávaní na rýchlo sa meniace požiadavky pracovného trhu. V príspevku autorka uvádza stručný vývin konceptu kľúčových kompetencií, zaoberá sa konkretizáciou konceptu kľúčových kompetencií v cudzojazyčnej edukácii primárneho vzdelávania ISCED 1 a prezentuje návrh projektovej výučby v zmysle implementácie konceptu kľúčových kompetencií vo vyučovaní nemeckého jazyka v primárnom vzdelávaní.

JESTVUJE ŠTYLISTICKÝ VÝZNAMOVO-VÝRAZOVÝ SUBSYSTÉM JAZYKA?

Does the Stylistic Subsystem as a Semantic-Formal Level of Language Exist?

JOZEF PAVLOVIČ

Katedra slovenského jazyka a literatúry, Pedagogická fakulta TU,
Priemyselná 4, 918 43 Trnava

Abstract: PAVLOVIČ, J.: Does the Stylistic Subsystem as a Semantic-Formal Level of Language Exist? Acta Fac. Paed. Univ. Tyrnaviensis, Ser. A, 2011, pp. 36-43.

In this paper stylistics as a stylistic subsystem of language is clarified and the evidence of this proposition is based on the Miko's discovery of expressive system from the 70's.

Key words: Miko's expressive system, semantic-formal subsystem of language, style sphere, style level, style norm

V tejto diskusne ladenej štúdií sa pokúšam dať odpoveď na otázku položenú v nadpise. Nevieť celkom presne posúdiť, ako sa na súčasných po Slovensku hojne rozosiayých slovakistických pracoviskách pertraktuje štylistická teória. Za čias, keď som ešte pracoval v Jazykovednom ústave Ľ. Štúra SAV (osemdesiate roky), sa štylistika – a tu používam skutočne autentický výraz konkrétnej autority – pokladala za „panskú vedu“, čo znamenalo asi toľko, že štylistike sa v inštitúcii špeciálne nikto nevenoval, a tak táto disciplína ostala napospas zopár jednotlivcom, ktorí ju sporadicky rozpracúvali, navrstvovali poznatky na poznatky a zo základne akýchsi kapitoliiek sa postupne rozvinuli tučné štylistické príručky, ktoré už nikto nečítal. Napokon aj právom... Výnimkou z tohto paradoxu – keďže na jednej strane bola zároveň Popoluškou – boli práce vtedy už viac literárneho vedca F. Miku, ktorý od sedemdesiatych rokov rozvíjal teóriu štylistiky „mimo hry“. Ináč povedané, mimo slovenského kontextu, ale zato obidvoma nohami v kontexte svetovom. Miko už v sedemdesiatych rokoch opustil selektívnu definíciu štýlu a jeho klasifikačné spoznávanie a všetky jeho kroky viedli k systémovému poznaniu. Ešte pred československým reprezentantom štylistickej teórie Aloisom Jedličkom vyslovoval sa o štýle ako o záležitosti lang, k čomu sa tu ešte vrátíme. V sedemdesiatych rokoch sa spomínaný profesor Jedlička priklonil k rozlišovaniu medzi štýlom jazyka a štýlom reči, pričom ide o pomer medzi štýlovými javmi dotýkajúcimi sa jazykového systému a štýlovými javmi v jazykových prejavoch. Tento autor sa však neskôr priklonil k tomu, že štýl je skôr parolová skutočnosť. Hovoril síce, že pri charakteristike súčasného spisovného jazyka sa nevyhnutne prihliada na jeho **štýlové rozpätie**, k prepracovanosti **štýlových vrstiev** i k **štýlovým normám**, ktoré

určujú používanie jazykových prostriedkov v jazykových prejavoch. Používa dokonca aj výraz **štýlový systém**, pri ktorom ale hneď dodáva, že je to výsledok vývoja štýlov v jazyku (s. 93). Nešlo tu explicitne o systém jazyka ako o abstraktne poňatú paradigmu. Lenže ani Františkovi Mikovi neboli otázky jazykového štýlu prvoradými. V tom čase už vyhostený jazykovedec pracoval jednoznačne v literárnovednom diskurze, preto aj jeho stylistické teórie prirodzene viac inklinovali k parol. Pokiaľ ale Miko, čo aj len náhodne, akoby okrajovo hovoril o langovej systematike, vždy si pri tom zachovával rýdži zmysel pre systémovosť. Pravda, poznatky o „čistom“ jazyku sú v jeho prácach skôr roztratené, akoby sekundárne, či dokonca len ako výpožičky z jazykovedy, v ktorej by už všetko malo byť všeobecne jasné. V časovom horizonte sedemdesiatych rokov rozvíjal teóriu štýlu už spomínaný A. Jedlička. Z jeho štýlovej diferenciácie spisovného jazyka však nemôžeme s istotou konštatovať, či výrazy **štýlová sféra** a **štýlová vrstva** zodpovedajú jazykovému subsystému charakterizovanému ako významovo-výrazová rovina, hoci ich dáva do priameho súvisu s čiastkovým súborom jazykových prostriedkov (hláskových, tvarových, syntaktických, lexikálnych). Jeho úvahy vychádzajú z diskurzu komunikatívnej sféry. Pre systémový opis sú predsa len dodnes zaujímavým impulzom. Na tomto mieste by som rád jednoznačne predznamenal, že môj vklad do diskusie naznačenej v nadpise tejto štúdie spočíva v presvedčení, že štýl je predovšetkým záležitosťou jazyka a že v systemizácii jazykových rovín jestvuje aj stylistická rovina jazyka.

Pri opise javov, ktoré nemožno pozorovať priamo, sme nútení uchopovať ich pomocou modelovania. Klasickým príkladom na to je napr. model atómu. Ani jazyk, ako abstraktný systém uložený v našej pamäti, nemôžeme podrobiť priamemu nazeraniu. Jazyk je kód, ktorý sa rozumie ako komplex znakov a pravidiel na ich spájanie, slúžiaci na vyjadrenie a prenos informácie. Prenos jazykovej informácie napríklad sa zobrazuje pomocou komunikačného modelu, v ktorom sa zvyčajne znázorňujú komunikanti (hovoriaci a počúvajúci), komunikačný kanál a komunikát (informácia prenášaná pomocou jazyka ako kódu). Hoci sa zdá, že ide tu o zobrazenie komplexného javu, predsa tento model pokladáme sa čiastkový, lebo na zložitý jazykový systém odkazuje len cez istý zúžený priezor. Jazyk ako systém so zložitou vnútornou štruktúrou pozostáva z viacerých subsystémov (systém systémov). Syntetizujúci pojem jazykový systém vysvetľujeme na pozadí reči. Služi nám na to model F. de Saussurea, v ktorom jazyk je abstraktným systémom, kým reč je realizácia jazyka.

Jednotu jazykových subsystémov, akým je aj systém štýlov v rámci stylistického subsystému, zobrazujeme pomocou významovo-výrazových rovín. Jazyková rovina je relatívne uzavretá časť v rámci celého systému jazyka. Zahrnuje inventár prvkov, vzťahy

medzi nimi a operácie s danými prvkami. Jednotlivé prvky sa zatriedujú do významových systémov, keďže sú nositeľmi príslušných významov. Významové systémy sú súvzťažné s výrazovými systémami, do ktorých zahrnujeme všetky výrazové prostriedky z hľadiska ich formy. Keďže jedny s druhými sa vzájomne podmieňujú, sú späté, hovoríme o významovo-výrazových rovinách. Takéto systémy sa v modeli jazyka zobrazujú ako roviny.

Na prvom mieste rozlišujeme **zvukovú rovinu** (zvukový významovo-výrazový systém), ktorá obsahuje zvukové prvky, pričom za základný pokladáme **fonému**.

Ďalej vyčleňujeme **lexikálnu rovinu** (lexikálny významovo-výrazový systém), ktorej základnou jednotkou je **lexéma** (má tri formy: slovo, ustálené slovné spojenie a formu frazémy).

Za samostatnú rovinu platí aj **slovotvorný významovo-výrazový systém**.¹⁵ Jej základnou jednotkou je **morféma**, pričom bežne sa tu pracuje so slovotvornými prvkami, akými sú **slovotvorný základ** a **slovotvorný formant**.

Gramatická rovina ako gramatický významovo-výrazový systém sa rozčleňuje na morfológický a syntaktický subsystem. **Morfologickú rovinu** reprezentuje **gramatický tvar**, **syntaktickú konštrukcia**.

Ako už doteraz na modeli jazykových rovín vidieť, jednotlivé roviny sú navzájom prepojené, závislé od seba, vládne medzi nimi istá hierarchia, v ktorej badať syntetizujúce vzťahy od nižšej úrovne k vyššej úrovni. Mimochodom, v tejto hierarchizácii sa zjavuje „genetická“ štruktúrovanosť jazyka, ktorú pozorujeme aj na čiastkových, celkom nepatrných prvkoch, ako je séma, a to na komponentovej analýze. Tak ako jediný izolovaný lexikálny prvok odhaľuje hierarchiu stavebného systému, analogicky celý jazyk ako systém vykazuje vo svojej existencii obdobnú systematiku na úrovni jazykových rovín. Tu je zaujímavé, že prvok príslušnej roviny na ktorejkoľvek úrovni definujú „nižšie“ a „vyššie“ postavené systémy. Napr. slovníkové slovo identifikujeme na základe lexikálneho významu, ale existenčne ho spoluurčuje tak súbor jeho morfológických tvarov, ako aj syntakticky určených vlastností (schopnosť byť prvkom konštrukcie).

Na najvyššej úrovni stojí **štylistická rovina**, ktorej elementárnou jednotkou je **štyléma**. Štylistická paradigmatica spočíva na tom, že štyléma určuje jednotlivým jazykovým prvkom príslušnosť k štýlu, čiže štyléma generuje **štýl**. Osobitosťou tejto roviny v modeli jazyka je to, že prechádza naprieč všetkými nižšie postavenými rovinami. Všetky významovo-výrazové roviny majú/obsahujú svoju vlastnú „štylistiku“. Pre existenciu štýlu je

¹⁵ Slovotvorná rovina sa v minulosti pokladala za súčasť lexikálnej roviny, keďže generuje nové prvky pre ňu. V súčasnosti sa však čoraz viac autorov zhoduje v tom, že ide o rovinu existujúcu ako systém s vlastnými paradigmami. (Porov. napr. KAČALA, J., 1998, s. 14 a n.; FURDÍK, J., 2004, s. 109, 112).

irelevantné, či štyléma, resp. množina štylém „vyrastá“ na podloží tej či onej jazykovej roviny, teda či sa jednotlivé štylémy zgrupujú do systému nominačných alebo relačných kategórií.¹⁶ Štylémou tak môže byť lexikálny prostriedok (v lexikografických príručkách zvyčajne kvalifikovaný štylistickou charakteristikou, ako je napr. expresívnosť, hrubosť, vulgárnosť, knižnosť, archaickosť, historickosť, hovorovosť, krajovosť, slangovosť atď.), ale rovnako aj gramatický tvar či konštrukcia, ktoré sú nositeľmi štylistickej príznakovosti. Existencia „hotovej“ štylistiky, ako sa ona odráža na jednotlivých jazykových rovinách, je nám základným gnozeologickým východiskom pri konštatovaní, že štylistika jazyka jestvuje ako jeho syntetizujúca vyššia rovina.¹⁷ Z tohto poznania vyplývajú nasledujúce konzekvencie:

1. Štýl má vlastnú jazykovú paradigmaticku ako regulárna jazyková rovina, ktorá sa realizuje v reči, je teda pre používateľa jazyka vopred daná ako produkt historického vývinu jazyka, takže mu poskytuje manuál hotových jazykových prostriedkov, a teda aj štylistických.
2. Toto poznanie nám umožňuje zbaviť sa selektívnych definícií štýlu, ktoré tvoria základ väčšiny štylistických opisov, a akceptovať definíciu F. Míka, v ktorej sa štylistika rozumie ako integrálna súčasť odkrytého jazykového systému.
3. Langové poňatie štýlu nám umožňuje spresniť hranicu medzi jazykovedným a literárnovedným poňatím štýlu.

Predbežný záver: Štylistika je popri význame „náuka o štýle“ (čo by mohla byť aj „štylológia“) ontologickou súčasťou systému jazyka, v ktorom jej zodpovedá štylistická významovo-výrazová rovina. Stabilita tejto roviny sa opiera o elementárne prvky (štylémy), ktoré vďaka svojim výrazovým vlastnostiam generujú štýly. Štýl v jazyku ako „pravidlo“, súbor noriem, prvky a vzťahy osebe nepopiera, že jeho ustáľovanie a uskutočňovanie prebieha v rečovej praxi. F. Míko (1989, s. 11) o tom napísal: „Systém rečových pravidiel nie je v svojej podstate gnozeologickej povahy, je to systém operatívneho charakteru, spočívajúci, prirodzene, na istých gnozeologických presupozíciách... Ako hlboko internalizované, intuitívne, sú pritom pravidlá reči niečím ako „čiernou skrinkou“, ktorá nie je priamo prístupná poznaniu. Keď tu stále hovoríme „pravidlá reči“, hovoríme vlastne „jazyk“. Jazyk ako objekt, ktorý nie je prístupný pozorovaniu.“

Pomer jazyka a reči je porovnateľný s maticou a odliatkom. Mnoho ráz opakované kopírovanie „odliatku“ vytvára vývojovú os, ktorá je v centre špirály, do ktorej vstupuje elementárny kruh vytvorený polkruhom jazyka a polkruhom reči. Každý nový odliatok sa

¹⁶ KAČALA, J., 2006, s. 92.

¹⁷ Jazykovedné opisy modelovania jazyka ako systému systémov (roviny) tradične neobsahujú štylistickú rovinu, čo je založené na všeobecnom zvyku pokladať štylistiku jazykových prostriedkov výlučne za problematiku parol.

zároveň stáva prototypom matrice. Milióny ráz opakovaný reprodukčný cyklus v periodických pulzáciách umožňuje vznik nových prvkov. Tie sa fixujú a rýchlejšie či pomalšie „tuhnú“ opäť do nehybnosti; a práve tak aj miznú, vystriedané niektorým susedským prvkom, ktorý sa sám zrodil pôsobením nepostihnuteľnej embryogenézy.

F. Miko hovorí o orientačnej sieti výrazových kategórií, pričom konštatuje, že „je to sieť, ktorá je modelom výrazovej descendencie... a to v miliónoch aktov vlastnej výrazovej aktivity (hovoriaceho) i v kvalifikácii tejto aktivity u iných“ (s. 91). Výrazový systém je podľa Miko nie len teoretický konštrukt, ale „fakt nepreberného množstva výrazových kvalifikátorov intuitívnej štylistiky, ktorá je samotnou realitou komunikácie.“ A ďalej: „Takýto systém vznikol zrejme pomaly, intuitívnym zovšeobecňovaním výrazových skúseností, ktoré pritom nepozostávali len z kvalifikácie hotových rečových produktov, ale hlavne z vlastnej rečovej praxe. Tento systém narastal postupne, v súhlase s princípom binárnych krokov. Každý takýto krok znamenal parciálny vývinový zisk vo výrazovej kultúre. Čo sa fylogeneticky odohráva v dejinách ľudstva, ontogeneticky sa potom reprodukuje v rečovom vývine a v rečovej praxi u každého jednotlivého človeka. Tak sa utvára interiorizovaný riadiaci systém kľúčových výrazových kategórií“ (s. 91).

Výrazová sústava, ktorú v sedemdesiatych rokoch 20. storočia objavil F. Miko, patrí medzi najdôležitejšie filologické objavy. V našej teórii ju pokladáme za základné východisko, na ktorom možno rozvinúť problematiku celej štylistiky. Napriek tomu, že tento objav sa dostal aj mimo hraníc vtedajšieho socialistického bloku a že u nás sa vtedy hovorilo o „**mikoštylistike**“, nemôžeme okolnosti jeho publikovania a rozvoja hodnotiť ako priaznivé, najmä pokiaľ išlo o jazykovedu.

Skôr, ako sa dostaneme k výkladom o Mikovej výrazovej sústave, pokladáme za vhodné uviesť niekoľko poznámok o fenomenologickom vývine štýlov. Nejde teda o vývin v konkrétnom (slovenskom) jazyku, ale o vývin princípov, aplikovateľných na jazyk ako všeobecný model. Z vývinového hľadiska o jazyku ako fenoméne ľudskej kultúry nemáme k dispozícii žiadne bezprostredné informácie, ktoré by boli „materiálne“ doložiteľné. Odkázaní sme tu na „pomocné“ vedné disciplíny, ako je antropológia (mysliac ale aj na jej hypotetické konštruovanie) a archeológia. Pri výskume najstarších kultúr sa odкрýva svet prvotného človeka, ale aj jeho predchádzajúcich vývinových štádií. Tu majú vysokú informačnú hodnotu kostrové nálezy.¹⁸ Keďže výrazný skok od zvierat'a k človeku súvisí s tvorbou symbolov, najmä reči,¹⁹ najviac nám pri jazykovednom konštruovaní pomôžu poznatky o postupnej celebrializácii. Organizácia a funkcie mozgu sú najzložitejším výtvorom

¹⁸ Porov. napr. BIČ, M., s. 24 a n.

¹⁹ Porov. CHARVÁT, J., s. 101 – 102.

evolúcie, aký dosiaľ poznáme. Tento proces možno rekonštruovať na vývinových zmenách lebečnej dutiny. Sem pristupujú poznatky získané z analýz prvých jednoduchých nástrojov a keramiky. Ani zd'aleka však takto zasmerovaný materiálový okruh nevyčerpáva všetky indicie, umožňujúce rekonštrukciu základného „nástroja“ poznania a dorozumievania, ktorým je jazyk. Pristupujú sem aj výskumy z oblasti biológie, najmä nižších živočíchov, umožňujúce odкрыť veľké vývinové fázy informačných systémov ešte pred akustickými (napr. chemický informačný systém). Už na tejto úrovni možno hovoriť o funkciách (napr. atraktanty u hmyzu, ktoré dokážu pôsobiť v chemickej „reči“ s funkciou poplachu alebo propagandy; podobne je to pri elektrickej komunikácii slepých rýb, používajúcich signály na párenie, s'ahovanie, zhlukovanie atď.).

Vývin informačných systémov od nižšieho k vyššiemu (myslenie a reč) potvrdzuje rozmanitosť jazykových funkcií hneď od začiatku ich existencie.

Prejdime teraz do vývojového obdobia, v ktorom vznikol nový obal Zeme – obal psychologický, obal duchovna (duchovnej kultúry), ktorý v antropogenéze reprezentuje a sumarizuje prirodzený jazyk.

F. Miko už vo svojich včasných prácach intuitívne, s mierou príznačnej originality naráža na túto archetypovú štylistiku, ktorá sa utvára v integrite významovo-výrazových rovín jazyka ako celku, a nie v lineárnom smere, v ich postupnosti (nižšie – vyššie). Ved' tak linearita vývoja aj v rámci samej štylistickej roviny často vyúsťuje do konštatovaní, že napr. hovorový štýl je najstarší, akoby bol akousi praformou všetkých štýlov.²⁰

Mikova intuícia je čitateľná z tohto úryvku o dejinách (či pradejinách?) štylistiky: „Slohové javy sú také staré ako jazyk sám. I keď vyjadrovanie ľudí v najstarších dobách nebolo štylisticky také rozmanité a bohaté ako dnes, predsa len zaiste už jestvovali základné rozdiely pokojného a vzrušeného „tónu“, rozdiely v dôraznosti, pôsobivosti,²¹ citovosti a živosti reči. Tak ako od najdávnejších čias ľudia hovorili, riadiac sa inštinktívnou gramatikou, musela od pradávna jestvovať nevedomelá, spontánne v praxi odvodená a používaná štylistika, t. j. súhrn pravidiel o technike slohových rozdielov.“²²

Otázky *Aký starý je štýl?* a *Ktorý štýl je najstarší medzi štýlmi?* tu vstupujú do nového diskurzu. Štýly vznikali už v začiatkoch ľudskej kultúry, už v prvotnopospolnej spoločnosti. V jazyku pračloveka sa vyčleňovali na základe **jazykových funkcií**. Nejde tu však

²⁰ Táto predstava sa zrejme opiera o iluzívny obraz človeka prvotnopospolnej spoločnosti, ktorý v akomsi rodovom familiarizme „konverzuje“ s'aby anglická rodinka v nedeľu popoludní pri šálke čaju. Zdá sa však, že zápas o prežitie profiloval komunikáciu pračloveka viac „pracovne“ a „bojovne“, čo by predpokladalo skôr „odborné“ a „povelové“ funkcie.

²¹ Rozumej „apelovosti“ – pozn. J. P.

²² P. MIKO, F., 1995, s. 5.

o historiografický diskurz, ako by sa mohlo zdať na prvé čítanie. Ide o niečo celkom iné. Tieto mikrodejiny štýlu vedú k samej podstate jazyka. Z najbežnejšej dorozumievacej funkcie a fatickej kontaktovej funkcie sa odvíjal prazáklad hovorového štýlu. Nemalo by zmyslu už v tomto štádiu hovoriť o „štýle“, ak by bol čo len nejaké obdobie osamotený. Štýl je štýlom na pozadí iných štýlov. Už vtedy sa diferencoval od ostatných „štýlov“. Prvotnopospolná spoločnosť od začiatku pestovala kult, spojený s jaskynnými kresbami a zaklínacími textami. Aj neskôr v nomádskej kultúre po oddelení pastierstva a roľníctva vznikajú rituály zabezpečujúce úrodu. Pre potreby kultu sa od začiatkov rozvíjala estetická funkcia jazyka a tá dala základy umeleckému štýlu (náboženstvo a umenie sa vyvíjali spoločne – hovoríme tu o jednote kultu a kultúry). Pre potreby deľby práce, rozdeľovania produktov, vytvárania zásob a pod. sa z **poznávacej** a **akumulatívnej** funkcie jazyka (poznávacia a zhromažďujúca funkcia) položili základy administratívneho (právneho) štýlu a z **kognitívnej** (formulovanie myšlienok) sa utvárali základy náučného štýlu (systemizovanie poznatkov o počasí, klíme, vegetácii, zdrojoch prírody, počítaní, fixovaní poznatkov atď.).²³

Odkedy reflektujeme začiatky kultúry a jazyka, môžeme predpokladať, že tento jazyk sa na svojej úrovni „stylisticky“ diferencoval. Táto diferenciácia trvá dodnes, hoci v nej nastali prevratné zmeny. Navrstvovaním jazyka sa vyšpecifikovali výrazové vlastnosti. Sú to vlastnosti jeho prostriedkov, ktoré sú pendantmi ich významových vlastností. Postupne vznikali významovo-výrazové plány, ktoré sa stabilizovali na rozličných úrovniach a hierarchizovali elementárne referenčno-predikatívne štruktúry a prvky jazykového systému. Na najvyššej úrovni sa „navrstvila“ rovina vlastná štýlu. Vznikol tak subsystém vybudovaný na základe, ktorým je systém výrazových kategórií. Tento systém je vlastne stylistická významovo-výrazová rovina jazyka. Mikov objav tohto systému dáva jednoznačnú odpoveď na opýtvavo ladený nadpis tohto článku.

Literatúra

- BIČ, Miloš: Stopami dávných věků. Mezi Nílem a Tigrídem. Vyšehrad. Praha 1979, 274 s.
Encyklopédia jazykovedy. Zost. J. Mistrík. Vyd. Obzor. Bratislava 1993, 350 s.
FURDÍK, Juraj: Slovenská slovtvorba. Náuka. Prešov 2004, 200 s.
CHARVÁT, Josef: Člověk a jeho svět. Avicenum. Praha 1974, 160 s.
JEDLIČKA, Alois. Spisovný jazyk v současné komunikaci. Praha : Universita Karlova 1974, 227 s.
KAČALA, Ján. Syntaktický systém jazyka. Formát. Pezinok 1998, 144 s.
KAČALA, Ján: Systém jazykových kategórií. Univerzita Komenského. Bratislava 2006. 152 s.

²³ O jazykových funkciách p. *Encyklopédia jazykovedy*, s. 202 – 203.

MIKO, František: Aspekty literárneho textu. Pedagogická fakulta v Nitre. Nitra 1989, 206 s.
MIKO, František: Význam, jazyk, semióza. Vysoká škola pedagogická. Nitra 1995, 143 s.

AKO (NE)PÍSAŤ DEJINY LITERATÚRY?

Wie wird Literaturgeschichte (nicht) geschrieben?

RADOSLAV RAFFAJ

Katedra slovenského jazyka a literatúry, Pedagogická fakulta TU,
Priemysel'ná 4, 918 43 Trnava

Abstrakt: Wie wird Literaturgeschichte (nicht) geschrieben? Acta Fac. Paed. Univ. Tyrnaviensis, Ser. A, 2011, pp. 44-49.

Der Beitrag fokussiert die Problematik der Methodologie des Schreibens der Literaturgeschichte. In seiner Struktur tritt die Analyse der historizistischen und positivischen Linie in den Vordergrund im Vergleich zu den traditionellen Ansätzen zur Reflexion von Literaturprozessen. Im Bezug zu diesen Konzeptionen wird in dem Beitrag über die Fragen der Historiographie unter der Verwendung von Anlässen, die in der Umwandlungstheorie zur Sprache und in dem Sozialkonstruktivismus verankert sind, polemisiert.

Schlüsselwörter: Historizismus, Positivismus, Schlagästhetik, Umwandlungstheorie zur Sprache, Sozialkonstruktivismus

Na úvod nášho príspevku o spôsobe písania literárnych dejín musíme sebareflektujúco konštatovať, že predložená otázka sa na prvý pohľad môže javiť ako bezpredmetná. Respektíve tautologicky vyjadrené – bezpredmetná je, ak si ju bezpredmetnou urobíme. Z tohto dôvodu sa v nasledujúcich častiach krátkeho exkurzu do problematiky literárnych dejín pokúsime „spredmetniť“ a stvárniť“ otázku spôsobu ich „vyrozprávania“ a tým obhájiť legitimitu diskusie o tejto otázke v kontexte domácej literárnej vedy.

Počiatočná skepsa pramení z faktu metodologickej rozpoltenosti, ktorá stojí na začiatku uvažovania o podobe a charaktere literárnej historiografie. Uvedená ruptúra vystupuje ako neoddiskutovateľný komponent reflexie vzťahu medzi dejinami a literárnym procesom. V konkrétnej rovine ide o rozpor „*medzi systémom literárneho diela a dejinami, medzi dielom a vývinom.*“²⁴ V podstate ide o otázky (či skôr úskalí), ktoré riešia vzťahy medzi štruktúrno-systémovým vývinom literárneho procesu a rekonštruovaným historicko-vývinovým životom ľudského sveta. Napätie vo vzťahu týchto zložiek je prirodzeným výsledkom pretrvávajúceho odvodzovania a vysvetľovania podoby literárneho procesu v jednoznačnej závislosti od historického kontextu. „*Odvolávanie sa na historický kontext väčšinou slúži aj na vysvetlenie literárneho pohybu. Je to dokonca najbežnejšie vysvetlenie: literatúra sa mení, pretože sa menia dejiny okolo nej.*“²⁵ Z takejto perspektívy sa literárnemu procesu upiera autonómny, svojbytný charakter a modifikuje sa do podoby podmnožiny, ktorá

²⁴ Bílik, 1993, s. 61.

²⁵ Compagnon, 2006, s. 214 – 215.

je koherentne závislá od množiny dejinných premenných. Kreuje sa obraz literatúry ako nasledovateľ a dejinných procesov, ako jednotky, ktorá je s nimi bezpodmienečne zviazaná.

Z naznačených súvislostí vyplýva, že literárna historiografia dlhodobo reprezentovala (a čiastočne i naďalej reprezentuje) predovšetkým uvedenú historicistickú koncepciu dejín. Jej korene siahajú do Heglovho teleologického konceptu dejín s ich lineárnym chápaním.²⁶ Preferencia jednosmernosti historického vývinu, pohybujúca sa po trajektórii v teleologickom určení od → k, popiera dynamické a otvorené (teda viacúrovňové) chápanie dejín. Aj Oskar Čepan si všíma, že literárny vývin vo svojej historickej konkrétnosti, v objektívnom priebehu a vo svojej všetrannosti nie je cyklom jednosmerných geneticko-kauzálnych závislostí, ale je súborom viacstranných, vnútorne protirečivých dialektických, kauzálnych alebo inak funkčných závislostí.²⁷

Základným ideovým odkazom historicistického modelu je participácia literárneho sveta na dejinnotvornosti ľudského sveta so vzostupnou intenciou. Vplyv takéhoto prístupu k literárnej historiografii vytesnil z okruhu svojho záujmu estetickú funkciu literárnych textov a do popredia vysunul iné, takzvané špeciálne funkcie literatúry. Vyššie naznačená metodologická rozpoltenosť má charakter akejsi „schizofrénie“, keď v ontologickej „výbave“ literárneho textu síce dominuje estetický rozmer, ale ten je vzápätí negovaný historicistickým prístupom.

*„Pozitivistická historie, jež díky svým stále vědeckejším metodám datace a kritiky textů umožňovala minulost studovat zdánlivě efektivně, ve skutečnosti dějiny znehybnila v události.“*²⁸ V citáte francúzskeho historika Le Goffa sa synekdochicky sprítomňuje ďalší problematický moment, ktorý výrazne ovplyvňuje metodologickú platformu písania literárnych dejín. Ide o vplyv tradičnej modernistickej, resp. pozitivistickej epistemológie na literárnovedný výskum. Aplikáciou Le Goffovej myšlienky do priestoru literárnej vedy sa opäť rehabilituje napätie medzi charakterom literárnej historiografie ako esenciálnym prvkom vnútornej dynamiky literárneho procesu a jeho zredukovanou podobou vo svetle pozitivistickej tradície. Ak pozitivistický variant prístupu k histórii znehybnil dejiny v udalosti, potom variant literárneho pozitivismu znehybnil dejinnosť literárneho procesu v „objektívnom“ literárnom fakte a v takto „zakonzervovanej“ podobe sa stal obsahovým východiskom modernisticky chápanej literárnej historiografie.²⁹

²⁶ Porov. Zajac, 2008, s. 138.

²⁷ Porov. Čepan, 2003, s. 48.

²⁸ Le Goff, 2007, s. 36.

²⁹ S odvolaním sa na Le Goffovu tézu polemizuje o popretí dynamického rázu historiografie aj René Bílik, ktorý zdôrazňuje, že jednostranné metodologické sústredenie sa na vonkajšie prejavy dejín – na zmeny, zlomy, trhliny či, jednoducho, udalosti a ich následné chronologické zoradenie – nedáva historiografickej reflexii dynamický

Pod vplyvom uvedenej metodologickej línie sú dejiny literatúry „syntézou, súhrnom, panorámou, popularizačnou prácou a väčšinou to ani nie sú skutočné dejiny, ale len sled monografií o veľkých a menších spisovateľoch zoradených v chronologickom slede.“³⁰ Dominuje v nich „galéria“ mien, dátumov a diel – teda suma objektívne overiteľných faktov. V takomto výpočte absentuje literárnohistorický komentár, ako napr. dobová verzia krásna a estetická hodnota, pozícia autora v dobovom kontexte, literárnohistorické hodnotenie ako teoretický konštrukt, pohľad na fungovanie dobového literárneho života, dominujúce časopriestorové kultúrne významy v sociálnom percepčnom prostredí a pod. V nadväznosti na podnety pulzačnej estetiky Petra Zajaca môžeme konštatovať, že pozitivistická tradícia sa manifestuje popieraním elementárnej vlastnosti literárneho procesu – pulzačnosti ako prejavu „ľudskej mnohotvárnosti, principiálnej plurality, viacvýznamovosti, mnohvrstevnatosti, mnohoznačnosti.“³¹ Absencia dynamickosti a otvorenosti pri reflektovaní jadra literárnoestetického procesu a jeho dejinnosti nielenže literatúru redukuje, ale zároveň limituje esenciu literárneho textu ako typus symbolického nástroja v jeho kultúrnej funkcii. De facto upiera literárnemu textu elementárne ontologické atribúty, ktorými sa prezentuje ako primárny inštrument znakovej povahy, ktorý vo svojej najčistejšej a najodkrytejšej podobe reprezentuje kultúrny svet.

Z doterajších úvah a formulácií vyplýva, že historicizmus a pozitivismus dlhodobo predstavovali metodologické podhubie pre písanie literárnych dejín. Obe epistemologické východiská sú zakladajúcimi stavebnými piliermi, o ktoré sa opieral dlhoročný literárnohistoriografický výskum. Ich stabilita a neotrastiteľnosť sa však paradoxne stala limitujúcim faktorom. V takejto situácii sa otvára priestor pre polemiku a určitú pochybnosť, ktorá je výrazom zmeny paradigmy vedeckého myslenia. Pod jej vplyvom vyvstáva pred nami základná otázka, platná aj pre literárnu historiografiu – ako je to vlastne s onou objektivitou historiografie a „do jaké míry můžeme minulost „skutečně“ poznat?“³² Ide o otázku, ktorá stojí na začiatku nového, resp. iného uvažovania o historiografii a jej literárnej verzii a súčasne so sebou prináša celý rad ďalších problematických miest.

Spochybnenie vedeckého charakteru historiografie (v zmysle jej empiricko-objektívneho bádania) a príklon k názoru o jej literárnej povahe sú najčastejšie zviazané

ráz, a zároveň ani udalosti nie sú prezentované vo svojej podstate: teda ako dynamické dianie (porov. a viac pozri Bílik, 2008, s. 158).

³⁰ Compagnon, 2006, s. 218.

³¹ Zajac, 1993, s. 4.

³² Bláhová – Sládek, 2007, s. 8.

s odkazom teórie obratu k jazyku.³³ „*Historické poznání, vázané na paměť a jazyk jako konstitutivní element lidské kultury, je dostupné téměř výhradně ve slovesné formě.*“³⁴ Priznanie dominantného statusu pamäti a jazyku (ktorý je podľa Heideggera „*určující pro náš náhled na realitu*“³⁵) v procese poznávania minulej reality mení pohľad na doterajšie chápanie historiografie a jej metodológie. Uvedená tendencia nachádza svoj pendant vo východiskovej téze sociálnych konštruktivistov o sociálnej a kultúrnej podmienenosti ľudského poznania. Pre oblasť epistemológie to znamená, že poznanie tvoria rôzne „verzie sveta“, ktoré vznikajú zo skutočnosti za pomoci kultúrneho nástroja – jazyka. Azda by sme sa na týchto miestach mohli oprávnene opýtať, aké závery vyplývajú z tejto skutočnosti pre historiografiu a jej literárnu verziu.

Sociálna a kultúrna podmienenosť formuje i samotného aktéra, resp. subjekt, ktorý sa podieľa na procese poznávania a následného rekonštruovania minulej reality. Aj tento subjekt (veľmi zjednodušene ho môžeme označiť ako príslušníka vedeckej či akademickej obce) svojou identitou inklinuje k istej societe, resp. spoločenstvu a jeho kultúrnej a historickej pamäti. Ako dodáva Pavel Janoušek: „*Autor textu se s kolektivem identifikuje a svou výpověď o jeho minulosti pojímá jako příspěvek k utváření jeho historické paměti. Dané společenství tak není jen objektem, ale současně i subjektem výpovědi.*“³⁶ Písanie dejín je tak písaním aj z určitej subjektívnej perspektívy a s prítomnosťou istého pragmatického uhla pohľadu. Príkladom sui generis je oblasť národnej literatúry, v ktorej sa mimoliterárne pragmatiká často manifestujú snahou o re-konštrukciu jej kontinuity, projektovaním prítomnosti a jej kultúrnych významov do minulosti a to všetko s úsilím potvrdiť identitu a zároveň exkluzivitu daného kolektívneho subjektu. Akú podobu by asi mala štúdia o slovenskom romantizme z pera maďarského literárneho historika? Alebo akú podoby by asi mala štúdia o Trianone z dielne maďarského historika a z dielne jeho slovenského kolegu? Možno sú to provokatívne položené otázky, ale názorne ilustrujú rôzne „verzie sveta“, ktorých vznik je podmienený odlišným sociálnym a kultúrnym kontextom.

Empiricky objektívne poznanie minulej reality v podobe, ako ho prezentovala pozitivistická paradigma, sa tak značne komplikuje. Súčasne však pociťujeme určitú bezradnosť aj pri hľadaní riešení na celý súbor ďalších metodologických trhlín a ruptúr. V nadväznosti na zakladajúcu otázku miery skutočného poznania minulosti sa totiž

³³ V tejto súvislosti iba podotkneme, že ide o teóriu, ktorá v sociálnej konštrukcii reality prisudzuje centrálnu postavenie jazyku a diskurzu. Obrat k jazyku v druhej polovici 20. storočia ovplyvnil prakticky všetky spoločenské vedy a vo väčšine z nich vyvolal vlnu ostrej kritiky a prehodnocovania všetkého, čo sa z pozície pozitivistickej paradigmy v danej disciplíne dosiahlo a vybádalo (porov. Zápotočná, 2005, s. 15).

³⁴ Čornej, 2007, s. 16.

³⁵ Cit. podľa Štochla, 2005, s. 37.

³⁶ Janoušek, 2007, s. 42 – 43.

rehabilituje problém jedinečnosti, neopakovateľnosti či autentickosti dejinných javov. Je vôbec možné zachytiť ich vo svojej úplnosti, komplexnosti a dynamike? A ak nie, tak potom aký má byť v historickej syntéze pomer medzi vyrozprávaním tzv. veľkých dejín a vyrozprávaním minulej reality v kontexte jej bežného a všedného života? Ak Karl Raimund Popper tvrdil, že „*předmětem historie jsou lidé, jejich činnost a jejich představy nahlížené v čase a prostoru*,“³⁷ je na mieste otázka, či sa historiografia dokáže povzniesť nad súčasné časopriestorové predstavy a neprojektovať ich do rekonštrukcie tých dejinných. Uvedenú skutočnosť komplikuje aj samotná ľudská skúsenosť, ktorá je v podstate neprenosná. V komplexe týchto otázok signalizuje svoju opodstatnenosť i problém jazyka, na ktorý sa viaže historické poznanie. Konkrétne ide o limity performatívnej stránky jazyka, resp. „*nemožnost slovesného díla reprodukovat plnost minulého života*.“³⁸ Tieto čiastkové a tézovito naznačené otázky ako *pars pro toto* reprezentujú nástup nového pohľadu na historiografiu. Zároveň sú výrazom snahy zachytiť jej esenciu „rozkladom“ konštrukcií, za ktoré ju skryli predchádzajúce generácie. Z doteraz formulovaných myšlienok vyplýva, že v spochybnení objektivity histórie a jej poznávania sa sprítomňujú dva názory – pozitivistický, ktorý je považovaný za prekonaný, a skeptický „*dokládající nemožnost úsilí pravdivě uchopit minulost*.“³⁹

Azda by sa žiadalo, aby sme po druhýkrát v tomto príspevku sebareflektujúco konštatovali, že predložená otázka – ako písať dejiny literatúry? – je vlastne bezpredmetná. Bolo by to logickým vyústením situácie, v ktorej tradičná paradigma zlyháva a nová paradigma si uvedomuje svoju vlastnú obmedzenosť a limitovanosť. Ak by sme však dopredu rezignovali, nevzdali by sme sa tak práva a vlastne jedinnej povinnosti, pred ktorou stojí literárna veda, a to precizovať metódy a výstupy vlastného vedeckého skúmania?

Literatúra

BÍLIK, R.: Literárny život ako priestor stretu osobného a inštitucionálneho. In: *O interpretácii umeleckého textu 15*. Ed. J. Kopál – I. Sulík. Nitra : Vysoká škola pedagogická, 1993. s. 61 – 73.

BLÁHOVÁ, K. – SLÁDEK, O.: Úvodem. In: *O psaní dějin. Teoretické a metodologické problémy literární historiografie*. Ed. K. Bláhová – O. Sládek. Praha : Academia, 2007. s. 8.

ČEPAN, O.: *Literárnoteoretické state*. Bratislava : Ústav slovenskej literatúry SAV, 2003. 252 s.

³⁷ Cit. podľa Čorneja, 2007, s. 16.

³⁸ Čornej, 2007, s. 16.

³⁹ Tamže, s. 20.

- ČORNEJ, P.: Věčný problém: Jak psát dejiny? In: *O psaní dějin. Teoretické a metodologické problémy literární historiografie*. Ed. K. Bláhová – O. Sládek. Praha : Academia, 2007. s. 15 – 38.
- COMPAGNON, A.: *Démon teórie*. Bratislava : Kalligram, 2006. 314 s.
- JANOŮŠEK, P.: Ztráty a nálezy. Glosy ke krizi současného českého myšlení o literární historii. In: *O psaní dějin. Teoretické a metodologické problémy literární historiografie*. Ed. K. Bláhová – O. Sládek. Praha : Academia, 2007. s. 41 – 56.
- LE GOFF, J.: *Paměť a dějiny*. Praha : Argo, 2007. 264 s.
- ŠTOCHL, M.: *Teorie literární komunikace*. Praha : Akropolis, 2005. 218 s.
- ZAJAC, P.: *Pulzovanie literatúry*. Bratislava : Slovenský spisovateľ, 1993. 154 s.
- ZÁPOTOČNÁ, O.: *Kultúrna gramotnosť v sociálnopsychologických súvislostiach*. Bratislava : Album, 2004. 121 s.

PROBLÉMY PRI IDENTIFIKÁCIÍ VYBRANÝCH GLOTALIZAČNÝCH JAVOV

Some Identification Problems of Selected Glottalisation Phenomena

ĽUBOMÍR RENDÁR

Katedra slovenského jazyka a literatúry, Pedagogická fakulta TU,
Priemyselná 4, 918 43 Trnava

Abstract: RENDÁR, Ľ.: Some Identification Problems of Selected Glottalisation Phenomena. Acta Fac. Paed. Univ. Tyrnaviensis, Ser. A, 2011, pp. 50-55.

While identifying, analysing and defining segments in Slovak language we can encounter some problems like masking, neutral vocal and flatulence. The stated phenomena are described and analysed, picture materials of acoustic wave in the form of oscilograms are attached.

Key words: glottalisation, acoustic signal, segment, masking effect, flatulence, neutral vocal (indefinite vocal, mute ə), glottal stop

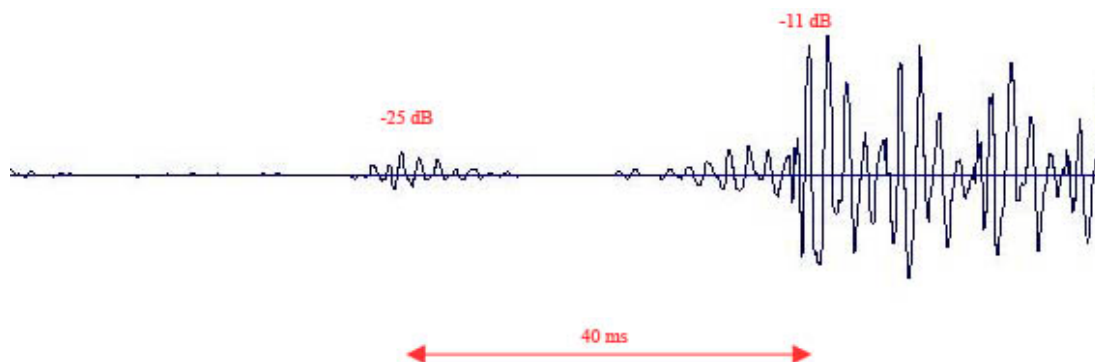
Na presné určenie javov glotalizácie, medzi ktoré patria napríklad tvrdý hlasový začiatok, ráz, chrapľavá fonácia, je dôležitá aj ich percepčná stránka – tvrdý hlasový začiatok sa vyznačuje vysokou intenzitou počiatkových hlasivkových kmitov vokálu na začiatku slova, čo môže percipient vnímať ako explozívny segment hlásky. Prítomnosť explózie v sluchovej percepcii sa však viaže najmä na základný typ tvrdého hlasového začiatku, tzv. kanonický tvrdý hlasový začiatok⁴⁰. Jednotlivé typy a subtypy tvrdých hlasových začiatkov rozdeľujeme podľa tvaru akustickej vlny hlasivkových kmitov, pretože na základe auditívnych testov niekedy nie je možné zachytiť rozdiely alebo nepravidelnosti medzi jednotlivými hlasivkovými kmitmi (Rendár, 2009, s. 62). Pri lokalizácii a následnej identifikácii tvrdých hlasových začiatkov, ale aj rázov ako samostatných segmentov – možno ich percipovať jednoznačne ako explozívne segmenty –, zaregistrovali sme niekoľko problémov. Ide najmä o *maskovanie*, výskyt *neutrálneho vokálu ə* a tzv. *predimpulzu (flatulencie)*.

Glótálne impulzy tvrdého hlasového začiatku a rázu, najčastejšie typické výrazným nárastom akustickej energie, môže často maskovať akustická energia blízkych hlások (predchádzajúcich alebo nasledujúcich), ktorá je pri maskovaní vyššia než energia rázu. A. S. Bregman (1990, s. 27) píše, že **maskovanie** vzniká vtedy, keď silnejší zvuk prekryje alebo prehluší slabší zvuk. Tento prípad maskovania je špecifický, v akustike sa nazýva *časové*

⁴⁰ Pre kanonický tvrdý hlasový začiatok je typická vysoká intenzita iníciaľných glotálnych kmitov vokálu v hláskovom rade, najčastejšie na začiatku slova.

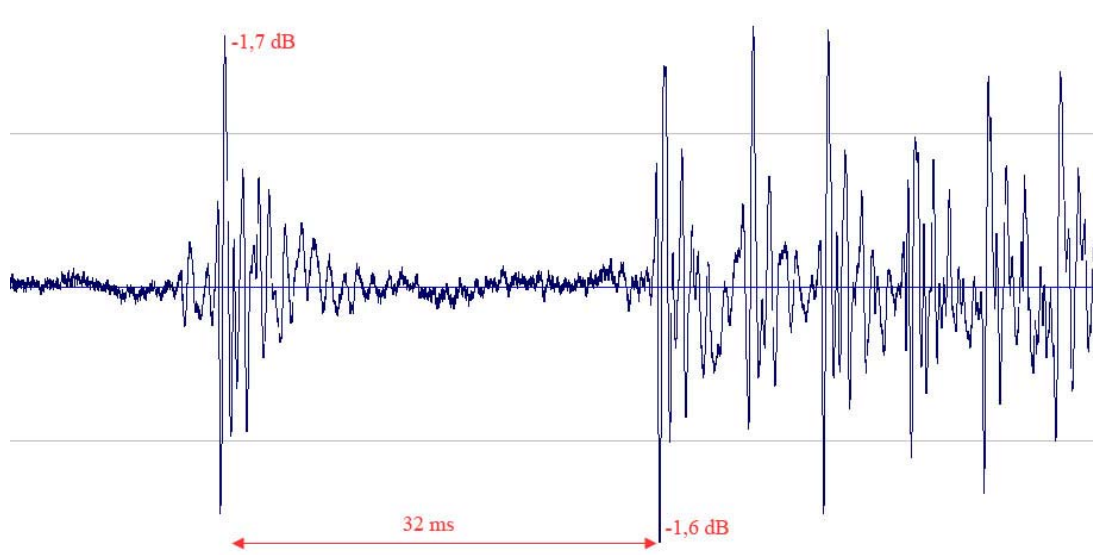
maskovanie (angl. *temporal masking*). Sluch nezachytí (alebo málokedy zachytí) zvuk s nižšou intenzitou, ktorý zaznel po intenzívnejšom zvuku (do času najviac 50 ms) – tento jav nazývame *progresívne maskovanie*, (angl. *forward masking, post-masking*). Ak zvuk s nižšou intenzitou zaznie pred intenzívnejším signálom (približne 10 ms), nazývame ho *regresívne maskovanie* (angl. *backward masking, pre-masking*). (Porov. aj Buser – Imbert, 1992, s. 42 – 51.)

Podľa našich pozorovaní samostatný segment (konsonantický, ale aj vokálny), ktorý stojí pri výraznejších segmentoch, nie je percepčne zreteľný do takej miery, aby ho percipient registroval ako samostatný. Na obr. č. 1 je segment s intenzitou -25 dB a najbližší intenzívny segment vokálu *o* (-11 dB) je vzdialený 40 ms – tento časový rozdiel postačuje na to, aby sa dali dva zvuky s podobnou intenzitou rozoznať sluchom, avšak rozdiel v intenzite (14 dB) je príliš veľký na to, aby sa dal slabší signál sluchovo zaznamenať. Toto pozorovanie sa vzťahuje na bežného poslucháča – citlivejší poslucháč by podobný samostatný segment mohol vnímať. Uvedený príklad je teda pri jave maskovania hraničný.



Obr. č. 1: Výrez okolia vokálu *o*: hlasivkové kmity s nízkou intenzitou (-25 dB) a začiatok artikulácie vokálu [o] (-11 dB) – z hláskového radu [l'evíc | okolo], zobrazeného oscilogramom.

Podobnou ukážkou je akustický signál vokálu *a*, ktorý sa začína samostatným výrazným glotálnym kmitom ($-1,7$ dB), ďalší nasleduje až po 32 ms ($-1,6$ dB). Prvý glotálny kmit vokálu je výrazný, a tak ho percipient auditívne registruje, avšak ťažkosť spôsobuje malý časový rozdiel medzi uvedenými výraznými impulzmi, čo je opäť prekážkou pre bežného percipienta, aby uvedený impulz vnímal ako samostatný. Preto ho nemožno chápať ako ráz – samostatný segment totiž evidentne (podľa zloženia akustickej vlny) patrí k nasledujúcemu pravidelnému kmitaniu vokálu *a*. Hodnotíme ho ako tvrdý hlasový začiatok – podtyp „činka“ (porov. Rendár, 2009).



Obr. č. 2: Tvrdý hlasový začiatok (podtyp „činka“) zaznamenaný na začiatku vokálu a v hláskovom rade [^{*}ag_bi_bol].

Iným javom, ktorý možno registrovať pri analýze rázu a hlasových začiatkov, je **neutrálny vokál ə** – typický zvuk pri výslovnosti izolovaných konsonantov, niekedy sa uvádza aj ako *neurčitá samohláska* alebo *nemé e* (porov. Krčmová, 2007, s. 28), P. Machač a R. Skarnitzl (2009, s. 116 – 118) hovoria o epentetickom vokalickom zvuku (podobá sa na šva /ə/), ktorý môže dosiahnuť takú dĺžku, že vyvolá dojem pridanej slabiky. Neutrálny vokál ə možno rozpoznať ako vokalickú akustickú vlnu, ktorá nasleduje bezprostredne za izolovaným konsonantom (keď expedient artikuluje napr. *k*). Zobrazuje ho obr. č. 3.

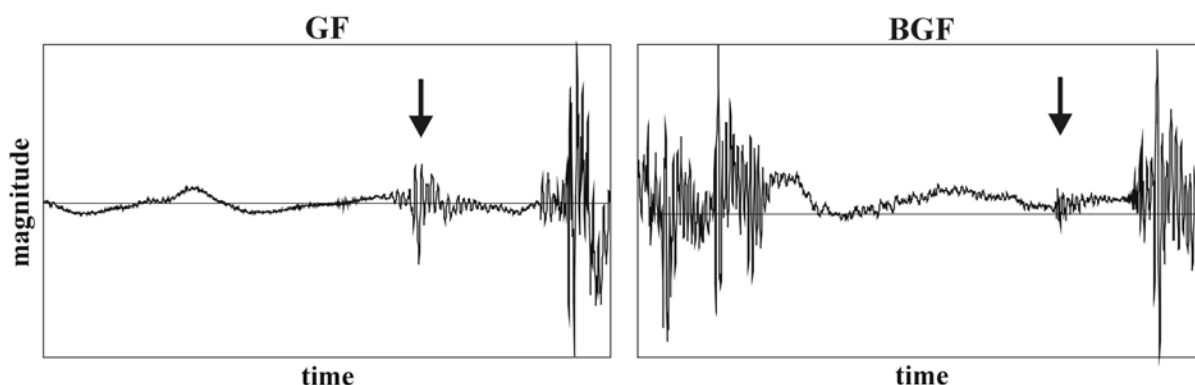


Obr. č. 3: Neutrálny vokál (označený šípkou) v bezprostrednom spojení so sykavkou.

Výskyt tzv. predimpulzu pred tvrdým hlasovým začiatkom a rázom

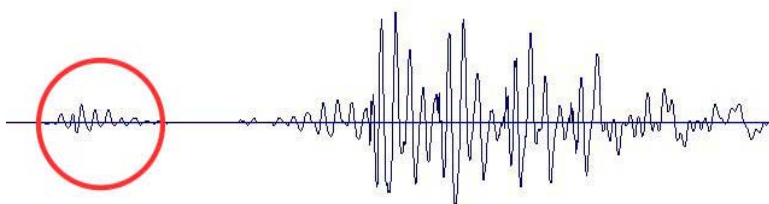
Pri výskume tvrdých hlasových začiatkov sme natrafili na zriedkavý jav, ktorý môže spôsobiť problémy pri identifikácii glotalizačných javov a ich hraníc, najmä tvrdého

hlasového začiatku. Ide o prípady, keď sa pred zreteľnými samohláskovými impulzmi hlasiviek vyskytne tzv. predimpulz – zreteľne viditeľný na oscilograme – označený šípkou na obr. č. 4.



Obr. č. 4: Zvukové vlny s flatulenciou, ktorá je označená šípkami. GF – tvrdý hlasový začiatok s flatulenciou (z angl. glottal stop with flatulence), BGF – podtyp tvrdého hlasového začiatku – činka s flatulenciou (z angl. barbell glottal stop with flatulence). (Skarnitzl, 2004).

Uvedený jav sledoval aj R. Skarnitzl (2004) na zvukovom materiáli češtiny. Podľa neho „fáza zadržania (hold phase) môže byť prerušená iným, zvyčajne slabším impulzom. Výskyt a pozícia tohto impulzu pred fázou zadržania sa nedá predpokladať – azda je len vedľajším (náhodným) produktom hlasiviek pri výdychu vzduchu. Tento fenomén možno nazvať *flatulencia* (nafukovanie/nadúvanie hlasiviek – z angl. *glottal flatulence*⁴¹).“



Obr. č. 5: Predimpulz (v kružnici) pred tvrdým hlasovým začiatkom, ktorým sa začína samohláska *a*.

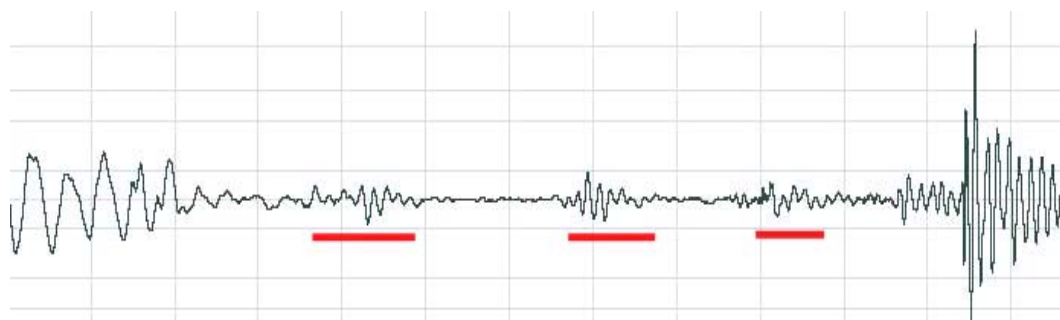
Sonda do skúmaného materiálu ukázala, že flatulencia môže byť určitým charakteristickým znakom výslovnosti vokálov, ak sa pri výslovnosti vokálu vyskytne tvrdý hlasový začiatok. Potvrďuje to aj sledovaná vzorka 100 tvrdých hlasových začiatkov, ktoré vyslovili 3 respondenti: 1 muž a 2 ženy. Flatulenciu sme zaznamenali v reči 3 expedientov v uvedenom rozsahu:

- 8 x muž (z 28 prípadov vyslovenia tvrdého hlasového začiatku),

⁴¹ Skarnitzl, 2004, s. 60.

- 8 x žena (z 32 prípadov),
- 3 x žena (zo 40 prípadov).

V sledovanom rečovom materiáli sme zaznamenali aj *viacnásobnú flatulenciu*, t. j. viac predimpulzov pred tvrdým hlasovým začiatkom. Frekvencia uvedeného javu však bola nízka: trojimpulz sme zaznamenali len raz a dvojimpulz dva razy zo 100 tvrdých hlasových začiatkov. Preto možno skonštatovať, že ide o okrajový jav pri artikulácii tvrdých hlasových začiatkov.



Obr. č. 6: Tvrdý hlasový začiatok s viacnásobnou flatulenciou, vyznačenou vodorovnými čiarami.

Flatulenciu pritom nemožno stotožňovať s tzv. prasknutím slinovej bubliny, ktorú z času na čas možno registrovať na oscilografických záznamoch rečových prejavov. Oproti prasknutiu slinovej bubliny má flatulencia zreteľnú štruktúru kmitov nasledujúcej samohlásky, ktorá má relatívne dlhé trvanie – prasknutie slinovej bubliny má trvanie často menej než 1 ms. Rozdiel medzi flatulenciou a prasknutím slinovej bubliny je vnímateľný aj sluchom.



Obr. č. 7: Prasknutie slinovej bubliny na oscilograme (trvanie menej než 1 ms).

Záver

Uvedený stručný exkurz môže pomôcť vyhnúť sa problémom pri identifikácii, analýze a určovaní hraníc segmentálnych javov v slovenčine, ako sú napr. maskovanie, neutrálny

vokál a flatulencia. Rovnako môže pomôcť pri segmentovaní rečového korpusu, ktorý sa buduje v oddelení Slovenského národného korpusu JÚLŠ SAV v Bratislave od r. 2007. Zároveň prispieva aj do oblasti lingvistickej terminológie, v ktorej sú vyššie uvedené termíny neznáme.

Literatúra

BREGMAN, Albert S.: *Auditory Scene Analysis : The Perceptual Organization of Sound*. Cambridge : MIT Press, 1990. 773 s. ISBN 978-0-2625-2195-6.

BUSER, Pierre – IMBERT, Michel: *Audition*. Cambridge : MIT Press, 1992. 394 s. ISBN 978-0-2620-2331-3.

KRČMOVÁ, Marie: *Úvod do fonetiky a fonologie pro bohemisty*. Ostrava : Katedra českého jazyka, Filozofická fakulta, Ostravská univerzita v Ostravě, 2007. 196 s. ISBN 978-80-7368-405-1.

MACHAČ, Pavel – SKARNITZL, Radek: *Fonetická segmentace hlásek*. Praha : Nakladatelství Epoque, 2009. 152 s. ISBN 978-80-7425-031-6.

RENDÁR, Ľubomír: *Segmentálne javy v slovenčine. (Tvrdý hlasový začiatok a ráz.)* Dizertačná práca. Nitra : Filozofická fakulta Univerzity Konštantína Filozofa v Nitre, 2009. 136 s.

SKARNITZL, Radek: Acoustic categories of nonmodal phonation in the context of the Czech conjunction “a”. In: *AUC Philologica 1/2004, Phonetica Pragensia, X*, Praha : Karolinum, 2004. Z. Palková & J. Veroňková (Eds.). ISBN 80-246-0859-6, s. 57 – 68.

FUNGOVANIE MÝTOV V ROMÁNOVEJ TVORBE PETRA JAROŠA

Behavior of Myths in the novel of Peter Jaroš

MARTIN TVRDÝ

Katedra slovenského jazyka a literatúry, Pedagogická fakulta TU,
Priemyselná 4, 918 43 Trnava

Abstract: TVRDÝ, M.: Behavior of Myths in the novel of Peter Jaroš. Acta Fac. Paed. Univ. Tyrnaviensis, Ser. A, 2011, pp. 56-64.

The main objective of this essay is to identify all mythical elements in texture of Peter Jaroš' novel *Thousand-year-old Bee*. Next to this is essay focused on function and realization of the myth in structure of text and also in cultural memory of recipient audience. It starts from theoretical and literary-historical explorations of many Slovak and Czech literary scientists and historiographers, mainly P. Zajac, T. Pichler, R. Bílik, V. Macura etc. In the beginning, this essay explains the concept of a myth in society, gradually it is showing the creation of a specific myth in Slovak (Slavic) cultural consciousness and an application of this myth in the magical-realistic novel *Thousand-year-old Bee*. It explains its source and structure as well as clarifies its function in current time and decodes its meaning in particular levels of a novel text. It also refers to its intentional use in the description of characteristics of that time and characters in the sujet of the novel.

Key words: inquiring into the roots of the present, mythology, society, nation, Slovak myth, romanticism

Peter Jaroš sa dostal do povedomia širokej čitateľskej verejnosti hlavne románom *Tisícročná včela*. Tento román, ako veľa iných v období druhej polovice sedemdesiatych rokov dvadsiateho storočia, ponúka čitateľovi možnosť návratu do nedávnej minulosti. Ide totiž o román historizujúci. *Tisícročná včela* nie je v slovenskej románovej tvorbe spomínaného obdobia ničím výnimočným. Ako dôsledok, či paradox požiadavky literárnej kritiky poplatnej štátnej moci písať romány zo súčasnosti vzniká rad historizujúcich románov, teda románov s historickou tematikou, ktoré sú zamerané na tzv. „prehmatávanie koreňov súčasnosti“.

Základnými prvkami, z ktorých autor čerpá a ktoré slúžia ako stavebné prvky epického textu, sú koncepcie tvorby národných dejín v 19. storočí v období romantizmu, na ktorých sa výrazne podieľajú J. M. Hurban a Ľ. Štúr – vychádzajúci z „prvotvorby“ slovanského panteónu J. Kollárom.

Táto práca je pokusom identifikovať prvky mýtizácie v textovej štruktúre románu Petra Jaroša *Tisícročná včela*. Zameriava sa na fungovanie a realizáciu mýtu v štruktúre textu i v kultúrnej pamäti recipientského publika. Vychádza z teoretických a literárnohistorických štúdií viacerých slovenských a českých literárnych vedcov a historikov, najmä P. Zajaca, T. Pichlera, R. Bílika, V. Macuru a ďalších. Práca najskôr ozrejmuje pojem mýtus, odhaľuje

všeobecné fungovanie mýtu v spoločnosti, postupne sa prepracováva tvorbou konkrétnych mýtov fungujúcich v slovenskom (slovanskom) kultúrnom vedomí a aplikáciou týchto mýtov v magickorealistickej románe *Tisícročná včela*. Vysvetľuje ich pôvod a štruktúru, ozrejmuje ich funkciu v reálnej dobe a dekoduje ich v jednotlivých rovinách románového textu. Takisto poukazuje na ich zámerné využitie pri vykreslení charakteristických črt doby a postáv v sujete románu.

Možné obsahy pojmu mýtus

Slovo mýtus odkazuje na grécky pojem *mythos*, čo v tom najvšeobecnejšom význame znamená rozprávanie, príbeh, povesť, báj. Ak by sme chceli ešte vyššiu mieru zovšeobecnenia, mohli by sme povedať, že *mythos* je usporiadanie slov. V takto širokom chápaní by išlo o dosť nepraktické vymedzenie obsahu slova, preto sa pojem mýtus vymedzuje užšie. Nad základným, akoby neutrálnym významom, sa konštruuje význam sekundárny. Ten referuje najmä na preddiskurzívne či predvedecké obdobie reflexie sveta ľuďmi, a zároveň odkazuje na rozprávania s určitou mierou závažnosti pre ľudské spoločenstvá. Mýtus je prvým pokusom, ako vyložiť otázku človeka, ktorá je organicky začlenená do kozmologickej problematiky. Je teda prvým pokusom o vysvetlenie sveta a je prvotným pokusom, ktorý určitým spôsobom typologizuje človeka. Hľadá jeho miesto vo svete, snaží sa vysvetliť jeho správanie, jeho hodnoty a postoje. Mýtus nemá autora, ale iba rozprávača. Takto reflektuje problematiku mýtu filozofia. V starovekých civilizáciách bola mytológia východiskovým bodom rozvoja filozofie a literatúry. Mýtus možno považovať za formu kolektívneho myslenia, ktorá sa uchováva v kolektívnej pamäti. Literatúra je s mytológiou spojená predovšetkým cez folklórne epické rozprávania.

Mýtizmus je prítomný aj v modernej literatúre, a to nielen ako umelecký postup, ale aj ako životná „filozofia“ či koncepcia života, kódovaná estetickým textom. Tento typ mýtizmu či mýtizácie odhaľuje „odveké“ princípy, pozitívne aj negatívne, ktoré presahujú hranice empirického poznania života. „Takýmto spôsobom sa sujet románu dostáva za sociálnohistorický a priestorovočasový rámec. Dialo sa tak prostriedkami symboliky a prenosu základného deja románu do ľudského vnútra“ (Meletinski, c.d., s. 196). V načrtnutom chápaní potom slovo mýtus znamená aj príbehy a rozprávania, ktoré spoločnosť má poznať a nesmie zabudnúť. Ide o tú zložku kultúrnej pamäti, ktorú, podľa Jana Assmana, (Assaman, s. 72) konštruujú tzv. fundujúce príbehy, teda také, „které si lidé vyprávějí, aby se zorientovali v sobě samých a ve světě“ (Assman, s. 70). Pomáhajú umiestňovať prítomnosť

do prúdu ľudských dejín, zakladajú zmysel prítomného času jeho umiestnením do prúdu dejinného trvania. Súčasne plnia aj funkciu, ktorú Assman označuje ako „kontraprezentnú“; „vychádza z prožitku nedostatku v prítomnosti a vyzýva ve vzpomínke určitou minulosť, ktorá obvykle získava rysy heroické doby“ (tamže). Na tejto úrovni chápeme potom mýtus ako sociálne závažné (a často aj vo svojej intencii zaväzujúce) rozprávanie.

S takýmto chápaním mýtu často súvisí aj ten jeho rozmer, ktorý formuluje Roland Barthes vo svojich esejach. Ide o dimenziu, ktorú možno označiť ako falošný obraz sveta. Pohybujeme sa akoby na druhom krajnom póle problematiky mýtov. Kým prvé mytológie vznikali ako výklady založené na obmedzenom, nedokonalom poznaní sveta, nové mytológie vznikajú často ako zámerné mystifikácie, ako zámerne „upravené“, de-formované verzie a výklady sveta. Sú to rozprávania z určitého uhla pohľadu (často ideologicko-politické), orientované, podobne ako prvé mýty, na určitý cieľ a vybavené istou (dosť vysokou) mierou záväznosti. „Mýtus nič neskrýva a nič neukazuje. Mýtus deformuje, mýtus nie je klamstvom ani priznaním. Mýtus je inflexiou“ (Barthes, s. 127). Aká je funkcia tohto typu mýtizácie? Odpoveď ponúka reflexia Vladimíra Macuru: „Pro mýtus je příznačný ovšem i silný sakrální prvek. Už sama představa zrodu kultury je obalována mytickou představou. Sakralizují se četné vlastenecko-nacionální reálie, vlast se stává „svatou“, vlastenecká společnost je viděna v analogii k církvi, jednotliví vlastenci jsou „kněží“, „apoštolové“ „vlastenecké víry“, vlastenecká práce se obaluje obřadnou symbolikou oběti. Důležitá je i formální stránka mytické výpovědi, která bývá označována výrazem konotovaná výpověď, sekundární znakový systém, tj. systém budovaný ze znaků znaků. Mýtus „vytváří tedy na primárním znakovém systému jako na své základně druhotnou strukturu, s jejíž pomocí artikuluje svou výpověď... V praxi to vede k významovému zvrstvení mytické výpovědi, pomocí něhož se pak dotýká současně různých sfér života kolektivu, vytváří mezi nimi analogické vztahy a potlačuje věčné diference na úkor pociťované podobnosti.“ Z predošlých riadkov sa môže zdať, že mýtus nemá ďaleko od klamstva. Považovať však mýtus za klamstvo by bolo omylom. Jediné, čo by mohol mať mýtus s klamstvom spoločné, je pragmatická intencia. Takisto ako lož, aj mýtus vzniká s istým cieľom. Samozrejme, mýtus nie je voči klamstvu a mylným interpretáciám rezistentný. Rozdiel je už však v samej ich podstate. Mýtus, ako už bolo spomenuté, je mýtom (a nie niečím iným) práve preto, že je kanonizovaný a sociálne záväzný. Mýtus ohýba a formuje skutočnosť. Klamstvo skutočnosť zamedia za výmysel. Klamstvo fabuluje, mýtus deformuje.

Symbol včely ako zdroj plebejskosti slovenských dejín

Na práve reflektovanom pozadí si všimneme niektoré kľúčové mýty slovenskej nacionálnej mytológie a ich následnú transformáciu do štruktúry románu Petra Jaroša Tisícročná včela. V sledovanom kontexte ide predovšetkým o tieto tradované prvky slovenskej národnej mytológie: **Mýtus o slovenskej pracovitosti** kódovaný v symbole včely a s ním spojený **mýtus o práci ako zdroji dejinnej existencie** Slovákov a zdroji ich dejinného pretrvania. Na tejto úrovni je symbol včely rozšírený o tú časť svojej sémantiky, ktorá odkazuje na **plodivosť, schopnosť reprodukcie a regenerácie**. Sústreďenie sa na symboliku včely a jej sémantické polia umožňuje aj odkrytie zdroja tejto symboliky v jeho pôvodnom národnoobrodeneckom kontexte (pozri Macura, c.d.) a tiež predĺženie týchto národnoobrodeneckých významov v mýtickom koncepte slovenských dejín v druhej polovici sedemdesiatych rokov 20. storočia. Ten je zastúpený najmä esejou Vladimíra Mináča Tu žije národ, ktorá má svoj čas vzniku v šesťdesiatych rokoch, no popularitu nadobudla až v spomínaných rokoch sedemdesiatych. Centrálnym momentom tejto koncepcie je chápanie slovenských dejín ako dejín práce a plebejstva: „Ako sa to stalo, že sme pretrvali? Ako sa to stalo, že existujeme napriek takzvaným dejinám? Začali sme nové domy stavať (...) Na tom mieste, kde teraz stojí dedina, vtedy bol hustý les: kto kde sťal drevo, tam si dom postavil... To je prostý pátos znovuzrodenia. Ľudia padali ako muchy, ale znovu vstávali a stavali nové domy, nové dediny, novú krajinu. Vždy znovu a znovu. Vytrvalosť, stálosť, samozrejmosť a všadeprítomnosť tejto sily, to je základná odpoveď na základnú otázku. To je poézia našich dejín. Z krvi a potu, z utrpenia a práce sa rodila civilizácia na tomto úseku. Nevstávali sme pevne: ale vždy znovu sme vstávali“ (Mináč, s. 17). Filozof a historik Tibor Pichler explikuje Mináčov koncept týmito slovami: „Mináč tematizuje plebejizmus ako svojsky pozitívnu tradíciu a typ sociálnej kultúry, ktorá súvisí s absenciou štátneho vedomia, ako aj s prítomnosťou vedomia väzby na celok sprostredkovaný zákonmi. Mináčovo voluntaristické zúženie slovenskosti na plebejskosť buduje mýtus chlapstva a paradoxného hrdinstva kolektívnej existencie, ktorej púha výskytovosť nepripúšťa možnosť tradičného historicky zaznamenávaného z hrdinstva“ (Pichler, 1999, s. 53 – 56).

Zmysel najmä Mináčovho konceptu sa potom štruktúruje na dvoch ideologických úrovniach:

a./ na nacionálnej – vnášaním národného kritéria aj tam, kde ono historicky nefungovalo – vzniká národné plebejstvo;

b./ na marxisticko-materialistickej, podčiarkujúcej prácu (a ľudí práce) ako „hybnú silu“ dejinného pohybu a ako dôkaz „dlhého trvania“. Vzniká zárodok či verzia socialistického plebejstva.

Jarošova Tisícročná včela a jej mýtický základ

V záujme ľahšej orientácie v období, v ktorom vzniká román Tisícročná včela, a v záujme ľahšieho chápania ideologicko-spoločenského pozadia, na ktorom román vzniká, priblížime niektoré literárnohistorické charakteristiky druhej polovice sedemdesiatych rokov 20. storočia.

Viliam Marčok toto obdobie vo svojich Dejinách slovenskej literatúry nazýva obdobím „konsolidačným“ (Marčok, s. 330). Dotýka sa aj problému Mináčových esejí, ktoré zaraďuje do literatúry faktu a o ktorých tvrdí, že boli „završením národno-emancipačného procesu 60. rokov vo federatívnom usporiadaní štátu“ (Marčok, s. 331). René Bílik v štúdiu v Slovenských pohľadoch z roku 1990 dobovú situáciu popisuje takto: „Na samom začiatku siedmeho desaťročia dvadsiateho storočia prišla opäť „na pretras“ problematika vzťahu ideológie a literatúry. Konštatovala sa síce absencia ideologického v literatúre, ba priam „odmietanie plniť tvorbu spoločenskú funkciu“, no súčasne sa priznávalo umeniu aj právo na experiment. Vidíme tu pokus vnucovať tvorbe tému – objektivizovať energetický princíp komunizmu – opäť sa prejavuje snaha zužovať funkcie literatúry na tzv. historické poslanie. Naznačovali sa dva spôsoby uvažovania o umeleckej literatúre a jej vzťahu k sociálnopolitickej realite. Prvý obsahuje suverénnosť literatúry a ukazuje možnosti rovnoprávneho dialógu medzi umením a spoločenským systémom bez podstatnejšieho prekračovania kompetencií vlastných jednej i druhej strane. Druhý spôsob autoritatívne vymedzuje literatúre priestor pôsobenia, uhol pohľadu na životný svet i spoločenskú funkciu. Práve on sa naplno uplatnil v budúcich rokoch“ (Bílik, 1990 s. 59 – 60). Spornou sa pre ideologicky motivovanú literárnu kritiku nestáva iba autorova tvorivá iniciatíva, ale aj samotná sloboda tvorby. Autori boli postavení pred možnosť písať podľa šablóny, podľa „čierno-bieleho“ videnia sveta, v ktorom dominovalo napätie medzi pokrokovým a konzervatívnym/reakčným, alebo sa účasti na oficiálnej literárnej komunikácii vzdať. Takáto „sloboda“ sa podľa Šmatlákových slov „zhodnocuje ako pojem pozitívny a činný, teda ako možnosť byť pri niečom, ako možnosť zúčastniť sa na dosiaľ najväčšom experimente ľudských dejín“ (Bílik, c.d., s. 60).

So slobodou tvorby potom úzko súvisí aj diskusia, ktorá sa uskutočnila na stránkach Nového slova v roku 1975 a ktorá bola zameraná na konštruovanie obsahu pojmu kladný hrdina či hrdina dneška. Potvrďuje, že literatúra dostáva jasný príkaz na produkciu textov „zo súčasnosti“, na produkciu textov naviazaných na súčasnosť a súčasného človeka. Tvorba však „zareagovala po svojom.“ Niektorí autori sa „vyhli projektovaniu „hrdinu dneška“ a zamierili do minulosti, k sledovaniu vývinových podôb obrazu človeka v literatúre. A práve toto „**zamierenie do minulosti**“ je základnou črtou, ktorá charakterizuje slovenskú literatúru po roku 1975“ (Bílik, s. 62). V tomto období vzniká rad románov tematicky orientovaných na minulosť, dobová kritika, volajúca po „obrazu dneška“, hovorí o „prehmatávaní koreňov súčasnosti“. Medzi takéto romány, okrem iných, patria hlavne román Jedenáste prikázanie z pera Jána Jonáša, Šikulov román Majstri a aj Jarošova Tisícročná včela.

Romány z obdobia druhej polovice sedemdesiatych rokov s historickou tematikou sa dajú čítať rôznymi spôsobmi. Dalo by sa povedať, okrem iného, že je to „súčasť ich krytia“. Inak to nie je ani v prípade Tisícročnej včely. Na jednej strane sa dá čítať veľmi jednoducho – povedzme – ako obraz svetonázorovej zmeny rodiny Pichandovcov, ktorá sa realizuje prostredníctvom postavy Sama Pichandu, na začiatku románu obyčajného sedliaka z obce Hybe, na konci románu človeka smerujúceho k „uvedomelému socialistovi“. Takáto vzorka jednej rodiny z jednej slovenskej obce by sa potom dala chápať ako pars pro toto slovenského ľudu. Túto líniu románu charakterizuje Peter Zajac, s použitím už citovaných zistení Tibora Pichlera, ako líniu **utopickú**. Druhou je línia **mýtická**. „V epickej podobe spája tieto dve vlastnosti kľúčový topos či emblém tisícročnej včely. Obraz včely obsahuje základ kolektívnej identity národa a triedy a obsahuje tak obe zložky, mýtickú aj utopickú. Má tri vrstvy: biologickú (sex), plebejskú (práca) a reflexívnu (dejiny)“ (Zajac, s. 494 – 497).

Názov románu prezrádza autorovu orientáciu na obrodenecké kollárovsko-štúrovske koncepcie dejín a na Mináčov koncept. Jaroš v názve románu skombinoval Mináčovo „teoretizovanie“ o plebejskosti národa a o spásonosnej a dejinotvornej sile práce s národnoobrodeneckým rozmerom symbolu. Symbol včely – pracovitého a odolného tvora, zároveň tvora slobodného a disciplinovaného, tu funguje ako prostriedok na označenie Slovákov a už spomínaného mýtu ich tisícročnej poroby. Plebejskosť Slovákov predstavuje dejinotvorný princíp a funguje ako úspešná odpoveď na pokus o národnú likvidáciu.

Román sa formálne delí na deväť kapitol, ale dá sa rozdeliť aj na dve základné časti. Možno ich označiť ako **čas otcov**, v ňom je určujúcim prvkom životná existencia Martina Pichandu, a **čas synov**, ktorý „nastupuje“ po smrti Martina Pichandu. Na začiatku románu, v prvej kapitole, je život v polovici 19. storočia na slovenskej dedine konštruovaný do podoby

malebného obrázku. Chlapi sa venujú prácam na poli, zväžajú drevo do dvorov, všetko, čo potrebujú, im dá príroda, žijú síce v chudobe, ale vystačia si. Po skončení prác na lúkach a okolo statkov odchádzajú chlapi na jeseň na „múračky“ – sezónne stavbárske práce. Čas má podobu cyklického, každoročne sa opakujúceho pohybu v priestore **doma** (jeho rytmus je „diktovaný“ časom prírodných cyklov a s nimi súvisiacich prác) a pohybu medzi **domovom a cudzinou** (inou časťou Uhorska) na osi sever – juh. Rytmus tohto pohybu je na jednej strane odvodený od predchádzajúceho (z domu sa odchádza vtedy, keď to dovoľuje stav pravidelne vykonávaných prác), na strane druhej je to pohyb určený sociálnou nevyhnutnosťou (materiálnym nedostatkom). Zúčastňuje sa ho rovnako generácia otcov, ako aj generácia synov. Chodil tak Martin Pichanda a neskôr aj jeho najstarší syn Samo. Samo Pichanda sa v práci na železnici stretáva s Jánom Anostom a Bírom Tolkým. Práve cez tieto dve postavy sa zoznamuje so socialistickou myšlienkou. Úlohou Anosu a Tolkého v sujete románu je „premeniť“ Sama Pichandu na „uvedomelého“ socialistu. Potenciálny úspech tohto „obrátania“ podporuje aj Samovo odvracanie sa od viery v Boha, ktoré vrcholí v otvorenom konflikte s miestnym farárom a v sebavedomom vyhlásení protagonistu: „Pomôžem si aj bez boha“ (Jaroš, s. 339).

Z hľadiska našej témy sú kľúčové postavy Martina Pichandu a jeho syna Sama, preto zostávame len pri nich. Román zachytáva celospoločenské fenomény hlavne cez životy týchto dvoch postáv a ich rodín. V symbole včely, napojenom na tieto dve postavy, možno identifikovať jeho dve dimenzie, mužskú a ženskú. Prvá vytvára spojenie medzi Kollárom a jeho toposom včely a Mináčom. „Sme ako tie včely, iba robota nás spasí“ (Jaroš, s. 83), hovorí v románe Samo Pichanda a v jeho výpovedi sa spája hneď niekoľko rovín sledovaného symbolu. V prvom rade je to alúzia na tradovanú pracovitosť Slovákov. Slováčok = človek pracovitý ako včela. Ďalšou rovinou je osudové spojenie dejinnej existencie Slovákov a práce. Jaroš spája a podmieňuje prežitie Slovákov s pôdou a prácou. „Murár je na to, aby budoval. Včely ťahajú robotu dole a murári hore. Kto muruje, ten buduje“ (Jaroš, s. 295). Opäť vnímame pulzovanie medzi obrodeneckou kollárovskou víziou a Mináčovou koncepciou pretrvania prostredníctvom práce. Je tu ešte jeden aspekt posilňujúci plebejský motív. Mináčov koncept stojí na tvrdení, že Slováci sú národom bez kráľov a bez významnejšej vrstvy bohatých. V slovenskej literárnej tradícii tento moment podčiarkuje vždy postava chudobného či schudobnelého zemana. Tu, u Jaroša, je reprezentantom bohatých postava s menom Haderpán. Už meno signalizuje, že nepôjde o prvok narúšajúci pospolitosť úľa – dedinskej society z Hybe. Handrový pán, pán s chatrnou, handernou podstatou či, po česky, „hadrník“, to sú konotácie, ktoré zoslabujú triednu vydelenosť postavy z dedinskej society.

Naopak, Haderpán tvorí jej prirodzenú súčasť, čo potvrdzuje jeho priateľstvo so starým Pichandom a aj Haderpánova manželka, ktorá ho v jednej zo scén – manželských hádok, označí za „jedného z nich“. Opačným príkladom je Pál Szokolik – priekupník, odnárodný Slovák, maďarón. Je to jediný negatívny obraz Maďara v tomto diele, v sujete však patrí medzi producentov jeho tragizujúcej dimenzie. Včela vo svojej mužskej dimenzii je teda v románe symbolom a paralelou **mýtu prežitia** na osi včela – práca – spása.

Ženská dimenzia odkazuje na sémantiku plodivej sily a večnej reprodukcie. Kým mužský princíp je ten, ktorý hýbe veci dopredu, je epicky nápadnejší, je v popredí, ženský princíp funguje na platforme zázemia pre mužský svet. V určitých momentoch diania ženy evokujú úľ. Sú väčšinou späté s domovom, s miestom, kam sa môžu muži vrátiť. Ich miesto je v strede základného spoločenstva – v strede rodiny. Takýmto spôsobom sa vyjasňuje alúzia úľa a jeho kráľovnej, včelej matky – paralela s rodinným domom ako priestorom, okolo ktorého možno „krúžiť“, ako krúžia včely okolo úľa, a do ktorého sa možno v prípade potreby vždy vrátiť.

Naše čítanie románu Tisícročná včela ukazuje, že je v ňom možné identifikovať tri navzájom poprepájané roviny; mýtizujúcu, utopickú a historickú, pričom tá posledná (historická), je „vpletená“ do dvoch kľúčových – mýtickej a utopickej. Za podstatné konštrukčné prvky, z ktorých sa štruktúruje zmysel Tisícročnej včely, môžeme označiť historické koncepty pochádzajúce z čias národného obrodzenia, pričom dominuje koncept o pretrvaní národa vďaka jeho prírodnej podstate. V pozícii spolukonštituenta či spolukonštruktéra je koncept V. Mináča o práci ako dejinotvornom princípe zo šesťdesiatych rokov dvadsiateho storočia. Aj keď román nemožno pokladať za čisto tendenčný, jeho „ideologická výbava“ je integrálnou súčasťou jeho recepčného zmyslu. Ten sa rodí ako interakcia mýtického (obrodeneckého) a utopického (socialistického a socialistickorealistickeho, čo v románe zastupuje predovšetkým sujetový pohyb Sama Pichandu po „ideologickej osi“ od nevedomelého k uvedomelému/socialistickému). Oba tieto konštrukčné princípy sú integrované v hyperbolizovanom topose – symbole včely, ktorý je dominantným. Sledovaná mýtická línia sa postupne stáva v texte aj líniou tematizácie dejín, práve v mináčovskej verzii.

Literatúra

- ASSMAN, Jan. 2001. *Kultura a paměť*. Praha : Prostor.
BARTHES, Roland. 2004. *Mytologie*. Praha : Dokořán. 170 s. ISBN 80-86569-73-X.

- BÍLIK, René. 1990. O zmysle jedného paradoxu. In *Slovenské pohľady na literatúru a umenie*, roč. 106, č. 10, s. 57–66.
- BÍLIK, René. 2005. Vznik minulosti (Historický žáner v próze slovenského romantizmu). In *Slovenská literatúra*, roč. 52, č. 4-5, s. 296-318.
- JAROŠ, Peter. 1982. *Tisícročná včela*. 2. vyd. Bratislava : Slovenský spisovateľ. 443 s.
- MACURA, Vladimír. 1983. *Znamení zrodu*. Praha : Československý spisovateľ. 288 s.
- MARČOK, Viliam. a kol. 2006. *Dejiny slovenskej literatúry III*. 2. vyd. Bratislava : Literárne informačné centrum. 495 s. ISBN 80-89222-08-0.
- MATUŠKA, Alexander. 1981. *Štúrovci*. Bratislava : Slovenský spisovateľ. 150 s.
- MINÁČ, Vladimír. 1972. *Dúchanie do pahrieb*. Bratislava : Tatran. 160 s.
- PICHLER, Tibor. Hľadanie stratenej pamäti. K politike spomínania v strednej Európe. In *Csáky, M. – Manová, E.: (eds.) Kolektívne identity v strednej Európe v období moderny*. Bratislava : Historický ústav SAV, s. 51-60. ISBN 80-88880-35-1.
- ZAJAC, Peter. 1998. Literarizácia slovenských mýtov na konci dvadsiateho storočia. In *Slovenská literatúra*, roč. 45, č. 5, s. 340-347.

Resumé

Práca je zameraná na fungovanie a realizáciu mýtu v spoločnosti (aj v súčasnej spoločnosti), ďalej sa sústreďuje na vznik národných mýtov na Slovensku (hlavne obdobie romantizmu) a ich aplikácie do národnej literatúry v období rokov 1970 až do konca osemdesiatych rokov (obdobie tzv. „prehmatávania koreňov súčasnosti“). Čerpá z mnohých dobových aj súčasných kritik románu, využíva literárne pramene pochádzajúce od rôznych literárnych historikov, teoretikov a kritikov. Súčasťou práce je interpretácia využívania mýtu a dejín v umeleckom dobovom vykresľovaní reality, sústreďuje sa na tri generácie rodiny Pichandovcov, prostredníctvom ktorých sa mýty a realita stretávajú a ovplyvňujú sa na pôdoryse románu *Tisícročná včela* (1979). Cieľom je nielen porovnanie faktov mýtov a faktov dejinných, ich vzájomné ovplyvňovanie, či spolupráca na poli románu, ale aj ich pôsobenie na každodenný život obyčajnej slovenskej rodiny a rázovitej slovenskej dediny Hybe, ktoré sú modelové a prostredníctvom ktorých sa zobrazujú postoje Slovákov k svetu, k nastávajúcim spoločenským, kultúrnym, politickým a sociálnym zmenám v období končiaceho sa 19. storočia a v ťažkých vojnových začiatkoch 20. storočia a rozpadu monarchie.

Summary

The functions of myth in the modern society in general are observed here, particularly the emergence of the national Slovak myth during romanticism, and its projection in the Slovak literature of the 1970s and 1980s, of which is typical „inquiring into the roots of the present“. A salient example of this tendency is the novel *Tisícročná včela* by Peter Jaroš, 1979. After giving a survey of critical opinions on the novel, the author of the essay describes the interaction of historical facts and mythological plots in the story of the novel, and its effects on the representation of the Slovak rural life. The village Hybe becomes a model space for representation of the attitudes of the Slovaks towards the outer world, towards the dynamic changes of the society in the last decades of the 19. century, and the fatal events of the World War one, and the decline of the monarchy.

ONOMASTIKA AKO PANSOFICKÁ VEDA

Onomastics as a Pansophic Discipline

ANDREJ ZÁVODNÝ

Katedra slovenského jazyka a literatúry, Pedagogická fakulta TU,
Priemyselná 4, 918 43 Trnava

Abstract: ZÁVODNÝ, A.: Onomastics as a Pansophic Discipline. Acta Fac. Paed. Univ. Tyrnaviensis, Ser. A, 2011, pp. 65-85.

In our study we try to overcome the restrictive boundaries that indicate onomastics only as a sub-discipline of lexicology or define options for working with the onomastic material only within the scope of the Slovak language. We try to highlight the potential of its non-traditional use in other linguistic, but also other, not linguistic subjects. Stylistics of language is considered as a kind of universal discipline which draws on language inventory of all the levels of the language system, and onomastics as scientific discipline, however, also has its versatility and flexibility. Onomastic material can be adapted and applied to any discipline, whether linguistic or not linguistic, it can be used very effectively from the teaching aspect, it can motivate pupils' interest in the issue of history, linguistics, ethnographic disciplines etc.

Key words: onomastics, anthroponym, toponym, didactic discipline, language level

V súčasnosti sa čoraz viac jazykovedcov, najmä z radov aspirantov začína vo svojich prácach zaoberať problematikou vlastného mena a možnosťami jej využitia v rámci didaktického predmetu slovenský jazyk. Ich výskumy sú zamerané na zisťovanie chápania problematiky vlastného mena u žiakov v základných školách. Svojimi vedeckými aktivitami sa snažia vyvrátiť mýtus o vlastnom mene ako o čisto ortografickej problematike.

V príspevku sa usilujeme prekonať obmedzujúce hranice, ktoré označujú onomastiku len ako subdisciplínu lexikológie, príp. vymedzujú možnosti práce s onomastickým materiálom len v rámci predmetu slovenský jazyk. Snažíme sa poukázať na možnosti jej netradičného využitia v ostatných jazykovedných, ale aj nejazykovedných predmetoch.

Syntetizujúca funkcia onomastiky

Tak ako pokladáme štylistiku jazyka za akúsi univerzálnu disciplínu, ktorá čerpá jazykový inventár zo všetkých rovín jazykového systému, aj onomastika ako vedná disciplína bezpodmienečne má svoju univerzálnosť a flexibilitu. Onomastický materiál dokážeme

primerane prispôsobit' a aplikovať na ktorúkoľvek disciplínu, či už jazykovednú, alebo nejazykovednú, dá sa veľmi efektívne využiť aj z didaktického aspektu, možno ním motivovať záujem žiakov o problematiku histórie, jazykovedy, vlastivedných disciplín a pod.

Onomastika ako pomocná didaktická disciplína jazykovedných predmetov

V rámci onomastiky možno pri analýzach jazykovej stránky vlastných mien využívať všetky metodické postupy, ktoré sa aplikujú v jazykovede.

Už v prvých ročníkoch štúdia na základnej škole si žiaci osvojujú základné komunikačné schopnosti. Jednou z takýchto komunikačných spôsobilostí je aj vedieť predstaviť sa. Tu dochádza k azda prvému kontaktu žiaka s vlastným menom, teda v podstate aj ku kontaktu s onomastikou ako teóriou o vlastnom mene, hoci si to ani neuvedomuje. Ak zoberieme do úvahy prvé nominalizačné snahy detí (pomenúvajú osoby, najmä rodičov, predmety a javy okolo seba, ktoré sú v tom období celým ich svetom; hoci ide o apelatíva, z hľadiska chápania detskej logiky ich musíme považovať za vlastné mená, pretože pre deti plnia funkciu vlastných mien, napr. *Mama, Tata, Baba, Dedo, Cica, Ato (auto), Dudula (cumel')* a pod., môžeme súhlasiť s M. Belákovou (2006, s. 2), ktorá posúva hranice stretu dieťaťa s vlastným menom do nižšieho veku. Aj keď je zrejmé, že deti sa naučia svoje meno oveľa skôr, už v rodinnom prostredí, je pre nás zaujímavé až školské prostredie (základná, stredná, vysoká škola) ako možný priestor pre využitie rôznych motivačných impulzov z oblasti teórie vlastného mena. Na základnej škole môžeme využívať motivačné impulzy, najmä z oblasti antroponomastiky. Z bežnej praxe vieme, že prvé žiacke pokusy súvisiace s tvorbu vlastných mien sa viažu na oblasť neúradných antroponým – prezývok.

Prezývky (charakterizačné mená, príp. živé osobné mená) sú niekedy oveľa funkčnejšie ako oficiálne meno jeho nositeľa. V niektorých kolektívoch stráca úradné meno akoby svoju platnosť a pomenúvaciu funkciu preberá v plnom rozsahu prezývka. Práve školský detský, pubertálny a adolescentný vek poskytuje najväčší priestor pre ich produkciu a používanie, najmä kvôli častým kontaktom. Niektoré prezývky z mladosti majú takú označovaciu silu, že jeho nositeľovi zostávajú po celý život, môžeme dokonca hovoriť o medzigeneračnom transfere prezývky na potomkov prvotného nositeľa (dedičnosť prezývok). Takéto prenosy bývajú v mikrosocietach veľmi časté. Deťom treba zdôrazniť, že ony samy sú tvorcami vlastných mien, keď sa navzájom pomenúvajú prezývkami.

Pri niektorých antroponymách (prezývky, úradné priezviská) sa ich pôvodná motivácia hľadá len veľmi ťažko. Keďže sa niektoré staršie mená mohli zlými zápsimi a nesprávnym

preberaním skomoliť, ich presný výklad už nemožno spoľahlivo určiť. Z niektorých výkladov preto nemôžeme vždy vyvodit' spoľahlivé závery (napr. ak má niekto priezvisko maďarského pôvodu, neznamená to, že on sám má maďarský pôvod; prispôsobovanie hoci aj pôvodom slovenských priezvisk maďarskému jazyku uhorskými pisármi nebolo v Uhorsku ničím neobvyklým). Dôvodom translačných lapsusov môže byť aj veľká rozdielnosť medzi maďarským a latinským na jednej a slovenským jazykom na druhej strane (zrejme z toho pochádzajú aj daktoré frazeologizmy: „*Čo si Maďar? Ty si ale Maďar!*“ s významom nechápajúci, nerozumejúci človek). Z etického a humánneho hľadiska však treba deťom zdôrazňovať hodnotu a svojbytnosť každého národa a jazyka, aby sa predchádzalo prehnanému nacionalizmu, xenofóbii a rasovej neznášanlivosti, ktorá má v poslednom období vzrastajúcu tendenciu.

Okrem tvorby prezývok môže byť do istej miery pútavé a zaujímavé aj hľadanie pôvodu svojho mena, resp. motivácie (motívu, motivačného impulzu) krstného mena každého žiaka. Cieľom takéhoto cvičenia je objasniť pôvodnú motiváciu, ktorá viedla rodičov dieťaťa k výberu práve tohto krstného mena. Takýmto výskumom môžeme zistiť viaceré zaujímavé informácie o zvyšovaní, resp. znižovaní popularity určitých krstných mien, odhaliť nové tendencie v pomenúvaní, či prevažuje pomenúvanie detí generačným transferom mena (matka Katarína → dcéra Katarína, otec Ján → syn Ján), alebo sa skôr začína uplatňovať preberanie mien cudzieho pôvodu.

V. Blanár (1996, s. 180) uvádza spôsoby pomenúvania potomkov v rôznych kultúrach. Napr. v germánskej kultúre v pomenúvacom procese uplatňovali aliteráciu, t. j. spoločným prvkom mien detí bola začiatočná časť mena niektorého z rodičov. Neskôr sa zasa uprednostňovali mená z repertoára staršej generácie, príp. rodičia začali uprednostňovať kresťanské osobné mená podľa svätých; v rôznych kmeňoch (africké, austrálske kmene a kmene Indiánov) dodnes nepoznajú priezvisko v užšom zmysle slova, ale dedičnou časťou pri nominalizácii je meno rodu, klanu, to znamená, že celý klan sa cíti a hodnotí ako jedna rodina – meno klanu splýva s menom totemu.

Okrem krstných mien možno odhaľovať aj pôvodnú motiváciu priezvisk, ktoré sa generačne prenášajú po mužskej línii (žena po svadbe získava priezvisko manžela; v ostatných rokoch však začínajú prevládať tendencie, že žena si aj po vydaji ponecháva v úradnom mene svoje rodné priezvisko), a ich slovotvornú štruktúru. Na základe týchto poznatkov možno utvárať aj jednoduché antroponymické modely – mimojazyková skutočnosť a motivácia (obsahový model) a slovotvorná štruktúra (štruktúrny model), a tak sa pokúšať utvárať rôzne typy modelov tvorby antroponým v skúmanom regióne, či už

v systéme priezvisk alebo prezývok. Pokiaľ ide o priezviská, výskum môžeme rozšíriť o distribučné dimenzie v rámci územia Slovenska. Proces tvorby antroponyma (priezviska) môžeme vyjadriť jednoducho schémou:

$O_{MP} \rightarrow AL \ A_{DM} \rightarrow P \rightarrow DP$

O_{MP}osoba (MP – motivačný príznak, mimojazyková skutočnosť: charakteristika osoby; udalosť, ktorá sa na ňu viaže; povolanie a pod.)

AL.....apelatívna lexika, z ktorej vyberáme designátor (slovo v základnom tvare) a označujeme ním motivačný príznak, najvýstižnejšie charakterizujúci denotát

A_{DM}vzniká antroponymum s jeho možnými derivačnými modifikáciami

P.....proprializácia (apelatívum, príp. apelatívny derivát sa stáva vlastným menom)

DP.....desémantizačný proces (antroponymum sa desémantizuje a stáva sa bezpríznakovým).

Ako sme uvádzali už skôr, onomastika čerpá poznatky zo základných rovín jazykového systému (zvuková, lexikálna, morfológická, syntaktická, štylistická rovina), ale aj z iných jazykovedných disciplín (etymológia, dialektológia, historická gramatika, ortografia).

ZVUKOVÁ ROVINA

Zvukovou rovinou jazyka sa zaoberajú predovšetkým dve jazykovedné disciplíny – fonetika a fonológia. Z hľadiska práce s vlastným menom využívame najmä fonológiu. Pri onomastických výskumoch sa zameriavame aj na nárečový výskum vlastných mien priamo v teréne. V rámci metodiky spracúvania získaného materiálu je veľmi dôležité fonetické transkribovanie nárečových vlastných mien, aby bola zachovaná dialektická autenticita formy vlastného mena. V tejto jazykovednej disciplíne hľadáme oporu aj pri skúmaní príčin hláskoslovných zmien vo vlastných menách tak zo synchronného, ako aj z diachrónneho hľadiska. Výskumy však môžu byť zamerané aj na analýzu hovorených prejavov našich informátorov z určitých nárečových mikroareálov z ľudového, ale aj úradného prostredia. Rečové prejavy si môžeme zaznamenávať na diktafón a neskôr ich analyzovať so zameraním sa na rôzne hľadiská (suprasegmentálne javy, dodržiavanie mäkkosti, ale aj správna výslovnosť, pri úradných zamestnancoch spisovnosť jazyka a pod.). Poznatky zo zvukovej roviny nám slúžia aj pri prepisoch a následných štandardizáciách názvov poznačených inojazyčnou, príp. aj staršou slovenskou grafikou.

LEXIKÁLNA ROVINA

Náuka o vlastnom mene má s lexikálnou rovinou jazyka azda najväčší spoločný prienik. Onomastika využíva metódy výskumu slovo tvorby, ale aj metodiku lexikografie (onomastické práce sú zväčša lexikograficky spracované), majú presne definovanú štruktúru hesla, analyzujú sa sémantické vzťahy medzi lexémami (onymická homonymia, polysémia, synonymia, antonymia). Za vhodnejší termín ako onymická synonymia však považujeme termín onymická polyonymia (porov. Závodný, 2006, s. 155 – 163).

Onomastika sa opiera aj o daktoré typy lexikálnych významov z lexikálnej roviny jazyka. J. Dolník (1994, s. 21) vyčleňuje tieto typy lexikálnych významov:

1. denotačný, signifikačný, signifikačno-denotačný (vyjadruje pomer denotácie a signifikácie),
2. priamy a prenesený (vyjadruje spôsob nominácie),
3. motivovaný a nemotivovaný (vyjadruje vzťah k motivácii),
4. kontextovo autonómny a kontextovo viazaný (vzťah ku kontextu),
5. kognitívny a pragmatický (vyjadruje funkciu).

Všetky tieto typy lexikálnych významov môžeme prezentovať na príkladoch z oblasti vlastných mien. Prvý význam vyjadruje základnú sémantickú schému (vzťahy v tzv. sémantickom trojuholníku). Druhý a tretí lexikálny význam sa uplatňuje v náuke o vlastnom mene tiež veľmi často. V priamom či prenesenom význame ide do istej miery o stupeň nociónálnosti na jednej či stupeň metaforickosti alebo metonymickosti na druhej strane. Nazdávame sa, že lexikálny význam v rovine vzťahu k motivácii je stavebným pilierom náuky o vlastnom mene, pretože sa v rámci metodiky onymickej analýzy vždy usilujeme hľadať a odhaľovať motiváciu a mimojazykovú skutočnosť, ktorá stála pri nominalizácii určitého objektu.

Teória vlastného mena a lexikológia majú aj iné spoločné paralely. Onomastika do istej miery tiež participuje na rozširovaní slovnej zásoby (tvorba nových vlastných mien nominalizáciou, deriváciou zo starších názvov, príp. ich kompozíciou, univerbizáciou či multiverbizáciou a pod.). Ako uvádza J. Dolník (s. 52): „Slovná zásoba je najpremenlivejšia zložka jazyka, pretože sa sústavne prispôsobuje novým pomenúvacím a vyjadrovacím potrebám komunikantov. Ide o také potreby ako pomenúvanie nových javov a pojmov.“

Skutočnosť, že je v definícii naznačený pomenúvací proces teda dokazuje, že aj pri výučbe lexikálnej roviny jazyka môžeme využiť poznatky z onomastiky, nehovoriac už o slovo tvornej motivácii, ktorá je onymickej motivácii veľmi blízka (porov. Furdík, 2008).

Pri slovo tvornej motivácii ide v podstate o vzťah medzi formálnou a významovou stránkou lexikálnej jednotky. V onomastike ide o onymický príznak objektu, ktorý je

implicitne vyjadrený formálnou stránkou lexikálnej jednotky. V rámci slovotvornej analýzy môžeme plne využívať aj onomastický materiál, keďže je slovotvorný rozbor štandardnou súčasťou metodiky onomastických prác.

MORFOLOGICKÁ A SYNTAKTICKÁ ROVINA

Tieto dve roviny jazykového systému tvoria gramatiku jazyka. V rámci štruktúrnotypologickej analýzy proprií sa opierame o teoretické východiská týchto dvoch jazykových rovín.

Morfologická rovina jazyka ako jazykovedná disciplína o gramatických formách, gramatických tvaroch slov, ich usporiadaní a uplatňovaní tvaroslovnia v syntaxi a syntax ako časť gramatiky, ktorá sa zaoberá vetnými konštrukciami ako celostnými sémantickými útvarmi schopnými fungovať v rámci výpovede alebo širšieho textu, sú pre onomastiku veľmi dôležité. Teória vlastného mena z morfolologickej a syntaktickej roviny jazyka sa opiera o teóriu najmä pri slovnodruhovej a syntaktickej analýze a klasifikácii toponým, príp. ich jednotlivých častí, zaoberá sa aj určovaním gramatických kategórií (rod, číslo, pád). V rámci analýzy štruktúry a významu toponyma onomastika využíva aj morfematický rozbor, najmä pri potrebe vyčleniť koreň slova (etymón), aby sme mohli nájsť spoľahlivú etymológiu slova.

Gramatickú stránku vlastných mien systematicky spracoval M. Majtán (1996, s. 16). Uvádza aj názor V. Blanára (s. 15), ktorý tvrdí, že gramatickú stránku vlastného mena predstavujú okrem iných (pravopisnej a pod.) jeho morfolologicke (paradigmatické) a syntaktické vlastnosti a charakteristiky. Spomína tu aj rozdielne názory na potrebu vypracovania samostatnej onomastickej gramatiky. Jej odporcovia argumentujú hodnotením vlastných mien ako slov „*sui generis*“, ktoré pri opise gramatickej stavby jazyka nemožno obísť, ale ktoré ako svojrázna skupina podstatných mien musia byť integrálnou súčasťou takéhoto spracúvania (porov. Sičáková, 2007, s. 16 – 26; Šrámek, 1999, s. 121 – 127). Keďže sa však vlastné mená dajú gramaticky analyzovať, môžeme prácu s nimi aplikovať na gramatickú rovinu slovenského jazyka (v rámci didaktických predmetov morfológie a syntaxe), príp. poukázať na odlišnosti onomastickej gramatiky v iných jazykoch. Na jednotlivé odlišnosti poukazuje M. Majtán (op. cit., s. 16), keď uvádza, že „*každý jazyk má vlastné pravidlá využívania gramatických kategórií rodu, čísla a pádu vo vlastných menách, zvláštnosti vo flexii, pre vlastné mená nemá typické alternácie, odlišné derivačné pravidlá pre jednotlivé triedy vlastných mien a osobitné syntaktické konštrukcie na tvorenie viacсловných vlastných mien i na používanie vlastných mien vo vetách*“. Gramatické odlišnosti medzi apelatívnou a propriálnou stránkou výstižne dokazuje na príklade: Napr. apel. *kohút* má

v slovenčine v singulári skloňovanie ako životné, v pluráli ako neživotné, pri personifikácii ako životné substantívum. Keďže sa osobné mená desémantizovali, osobné meno *Kohút* sa skloňuje ako životné substantívum v singulári i pluráli, má ženské prechýlené podoby *Kohútová*, *Kohútka*, možno od neho utvoriť aj „*detskú*“ podobu stredného rodu *Kohúťa*, no od apelatíva *kohút*, ktoré nie je desémantizované, prechýlenú podobu utvoriť nemožno (samica sa nazýva *sliepka* alebo *kura*).

Z hľadiska určovania gramatických kategórií môžeme pri vlastných menách určovať kategóriu rodu, čísla a pádu (Majtán, 1996, s. 17). Gramatický rod mužských osobných mien (priezvisk, prímen) je vždy mužský, kryje sa s prirodzeným rodom, a to aj v bezpríponových osobných menách bez ohľadu na gramatický rod východiskového apelatíva. Ženské priezviská vznikajú prechýľovaním pomocou prípon (-*ov-á*, -*ka*, -*ov-ka* a pod.; prechýľovanie sa učí v 6., príp. v 7. ročníku ZŠ. Na pomenúvanie detí sa v neúradnej komunikácii niekedy používajú deminutívne podoby mužských alebo ženských priezvisk alebo prímen, alebo podoby utvorené „*mláďacími*“ príponami stredného rodu (-*a*, -*ča* a pod.). V podstate teda môžeme gramatický rod určovať dvoma spôsobmi, a to afixálnym hodnotením (rod určujeme podľa prípon, napr. ženské rodové prípony: -*ka*, -*ava*, -*ica* (*Trnávka*, *Myjava*, *Rešica*), mužské sú bezpríponové, niekedy s príponami: -*ovec*, -*ec*, -*ín* (*Fojtlínovec*, *Lukavec*, *Cunín* a pod.) a podľa gramatického rodu druhej časti toponyma vo viacsovných názvoch (napr. *Červený potok* je mužského rodu, pretože je mužského rodu apelatívum potok; *Hlboká voda* je ženského rodu, pretože apelatívum *voda* je ženského rodu; druhovému označeniu objektu sa formálne (a rodovo) prispôsobuje adjektívna časť). V bezpríponových geografických názvoch sa gramatický rod uplatňuje v zásade podľa gramatického rodu východiskového apelatíva (napr. TN: *Miešok* (náreč. *Míšek*) je mužského rodu, pretože apel. *miešok* je mužského rodu; podobne napr. názvy, ktorých východiskové apelatívum bolo životné (alebo zvieracie), sú neživotnými). Pre vlastné meno ako pomenovanie jedného jedinečného objektu je prirodzené jednotné číslo (singulár), daktoré toponymá sa však vyskytujú v množnom čísle (pluráli). Gramatické číslo v toponymách (s výnimkou osobných mien) neplní funkciu gramatickej kategórie v plnej miere, stalo sa kategóriou lexikálnou.

Podľa M. Majtána (op. cit., s. 17) sú toponymá v zásade singulária tantum alebo plurália tantum, názvy singulárneho typu majú iba tvary jednotného a názvy plurálneho typu iba tvary množného čísla.

Kategória pádu sa pri toponymách používa ako pri apelatívach s výnimkou vokatívu (pri toponymách sa nepoužíva, lebo sú neživotné). Nesklonujú sa toponymá majúce podobu výpovede, tzv. vetné názvy. Pri názvoch tohto typu sa používa opisný spôsob (napr. Zastali

pod pasienkom *Kde Paľa zabili*. (Majtán, 1996, s. 18); treba si všímať aj ortografické diferenciacie, pretože, ak by nebolo vo vete vlastné meno, museli by sme pred opytovacie zámeno *kde* dať čiarku).

V rámci gramatickej roviny jazyka sa dá využiť aj štruktúrnotypologická analýza vlastných mien, ktorá, ako sme už spomínali, je spolu s lexikálno-sémantickou klasifikáciou štandardnou súčasťou toponomastickej metodiky.

Podľa M. Majtána (op. cit., s. 21) je pri slovotvornej analýze primeranejšie predstaviť štruktúrne typy na základe morfematickej analýzy. Jeho schému základných štruktúr slovenských terénnych názvov môžeme použiť aj pri lexikálnej a gramatickej analýze toponým. Môžeme ju teda využiť aj v rámci praktických cvičení na hodinách slovenského jazyka.

Pre prácu s toponymami v rámci morfolologickej roviny jazyka môžeme využiť aj slovnodruhovú analýzu názvov – jednočlenných i viacčlenných. Z hľadiska slovného druhu je vlastné meno takmer vždy substantívum, hoci má aj podobu iných slovných druhov. Ako tvrdí M. Majtán (op. cit., s. 17): „*Substantivizácia je jedným z formálnych znakov toponymizácie.*“

Okrem substantívnych môžeme nájsť aj toponymá v tvare privlastňovacích adjektív (VN: *Petrov*), predložkovej konštrukcie (VN: *Vo dvoroch, Od Brožkov*), zo slovesného tvaru (VN: *Škrípik, Svacenický jarok*), slovného spojenia (VN: *Okružný kanál*), kompozita (VN: *Dolnolúcky kanál*, TN: *Prepadlá*), eliptické tvary (VN: *Roncková, Nitková*) a toponymá v tvare výpovede (*Kde Paľa zabili*) a pod.

M. Majtán (op. cit., s. 15) uvádza názor V. Blanára, že pri onomastických analýzach jazykovej stránky vlastných mien sa vyžaduje podávať ich celkovú jazykovednú charakteristiku, sústavný a všestranný rozbor ich jazykovej výstavby so zdôraznením špecifického využitia jazykových prostriedkov v príslušnej triede vlastných mien. Celková charakteristika podľa M. Majtána (op. cit., s. 20) musí vychádzať z rozboru lexikálnej, slovotvornej, gramatickej (paradigmatickej a syntaktickej), ale aj hláskovej a pravopisnej (grafickej) stránky vlastných mien. Tieto komplexné rozboru môžeme označiť termínom onomastická gramatika. Pri tejto gramatike však nemôžeme vychádzať iba zo súčasného spisovného jazyka, jeho normy, zákonitostí a slovnej zásoby, lebo spisovný jazyk je iba jedným z útvarov národného jazyka. Základy, na ktorých sa vybuďovala sústava slovenských toponým, tvorí národný jazyk v diachronickom priereze. Treba teda prizerať na vývin národného jazyka vo všeobecnosti a na vývin jeho slovnej zásoby zvlášť, s osobitným zreteľom na jeho geografické členenie.

ŠTYLISTICKÁ ROVINA

Tak ako hovoríme o štylistike, že stojí nad základnými jazykovými rovinami, využíva ich jazykový inventár, tak aj o teórii vlastného mena môžeme povedať, že s jej inventárom prostriedkov môžeme pracovať vo všetkých jazykovedných disciplínach. Onomastika využíva poznatky zo štylistiky, ale vzťah môže byť aj recipročný. Zozbieraný onomastický materiál môžeme klasifikovať podľa štylistického príznaku a začleniť ho do istej štylistickej skupiny (neutrálna (bezpríznaťová) – emocionálno-expresívna (príznaťová) lexika, hovorové, knižné slová a pod.). J. Hladký (2001, s. 13 – 20) analyzuje toponymá na osi štandardizovanosť – neštandardizovanosť.⁴² Pri jednotlivých názvoch môžeme klasifikovať, či ide o spisovný, dialektom poznačený názov (v rámci určitého územia podľa nárečovej distribúcie) alebo o sociálno-nárečovú podobu (tzv. vyšší úzus, štandardná, subštandardná lexika). V rámci onomastiky funguje aj samostatný odbor tzv. *štylistickej onomastiky*, ktorá sa zaoberá štylistickou stránkou vlastných mien.

ETYMOLOGIA

Etymológia je jazykovedný odbor, ktorý skúma pôvod, vývin slovnej zásoby, prvotnú štruktúru a pôvodný význam slov alebo ich historickú i súčasnú apelatívnu i propriálnu slovnú zásobu. Súčasná etymológia sleduje pravidelné hláskové zákonitosti aj nepravidelné zmeny vo vývine a v súčasnom fungovaní jazyka, rieši otázky pôvodnosti, autochtónnosti, a preberania slovnej zásoby (Mistrík, 2002, s. 52).

Umožňuje nám hľadať a nachádzať paralely s vývinom slovnej zásoby, resp. diferenciaciou významov slov v porovnaní s inými jazykmi a určiť pôvod slova. Pri toponomastických výskumoch sa opierame aj o etymologickú analýzu určitého názvu. Na druhej strane sa môžu žiaci zdokonaľovať aj v práci s etymologickými slovníkmi. Nájdenie správnej etymológie určitého názvu však predpokladá dobré ovládanie morfematickej analýzy slova, aby žiaci vedeli správne vyčleniť *etymón* (základnú jednotku etymológie), morfematickú analógiu koreňovej morfémy, a hľadať jej analógie v etymologickom slovníku.

⁴² V rámci niektorých neštandardizovaných toponým hovorí J. Hladký o príznaku expresívnosti, ktorý môže súvisieť napríklad s motiváciou názvu, s rôznymi asociáciami, ale aj s jazykovou výstavbou názvu (oslavné názvy, toponymá vzniknuté z prezývok a pod.). Takúto skupinu toponým stavia na hranicu onomastiky a štylistiky. V rámci expresívnych toponým vyčlenil – *slangové podoby* (ON: Leopoldov > *Lepiš*, *Leoš* (deformácia názvu: reorganizácia hlások a skracovanie); z lat. termínu *praesidium* (označenie leopoldovskej pevnosti) vzniká abreviáciou a deformovaním slangový názov mesta Leopoldov ako *Prajzle*); *vudové podoby* (ON: Leopoldov > *Opold*, *Leopold*); *posmešné a humorné podoby* (ON: Šulekovo > *Aminárovec*); *archaizované podoby* (ON: Hlohovec > *Frašťák* < z nem. *Freistadt* „slobodné mesto“); *obrazné podoby* (vzniká perifrása; ON: Hlohovec > *Mesto ruží*); *cudzojazyčné podoby* (ON: Trnava, lat. *Tirnavia*) a *toponymá vo frazeologizmoch* (*dostať sa do Pezinka* „dostať sa do tamojšej psychiatrickej liečebne, zblázniť sa“).

Etymologické slovníky nás informujú o lexikografickom spracovaní výsledkov genetického výskumu slovnéj zásoby. Sú spracované hniezdovaním a uvádza sa v nich, z ktorého slovného základu sa to-ktoré slovo vyvinulo, ako preniklo do našej apelatívnej lexiky, aké má významy.

Geneticko-etymologický toponomastický a antroponomastický výskum umožňuje spoznávať najstaršiu slovnú zásobu jazyka (doloženú aj nedoloženú) zo zachovaných historických textov a pomáha osvetľovať aj genézu najstarších štádií jazyka a jeho etnického nositeľa. Dôležitou metodickou požiadavkou je konfrontácia toponymických a antroponymických zápisov s výsledkami prajazykových rezíduí v nárečiach a porovnávanie s analogickými javmi v pôvodom príbuzných jazykoch. Pri nedostatku priamych historických dokumentov a správ dôležitým prameňom na zisťovanie pôvodných sídlisk starých národov, ich kolonizačných pohybov, ako aj ich materiálnej a duchovnej kultúry sú vlastné mená, v ktorých sa petrifikovali inak zaniknuté lexikálne prvky (hrb, chríb „*kopec*“).

Etymologický slovník slovenského jazyka doteraz vypracovaný nebol (čaká sa na jeho dopracovanie a vydanie), ale do istej miery ho nahrádza Etymologický slovník jazyka českého a slovenského od V. Macheka, príp. Etimologičeskij slovar slavjanskich jazykov (ed. O. N. Trubačov).

DIALEKTOLÓGIA

Dialektológia je jazykovedná disciplína, ktorej predmetom skúmania je nespisovná (nekodifikovaná) forma národného jazyka – nárečia. *„Nárečia skúma ako systémovú jazykovú realitu, ktorá sa diferencovane vyvíjala v regionálnej, resp. areálovej ohraničenosti a v nej sa dodnes používa. Dialektológia patrí medzi základné jazykovedné disciplíny, pretože bez nej by výskum národného jazyka nebol úplný“* (Krajčovič, 1986, s. 186).

Dialektologický výskum je na jednej strane úzko spätý s onomastickým výskumom, tvorí pevnú súčasť základnej kostry onomastických heuristických výskumov. Na druhej strane predstavuje konjunktívnu časť medzi onomastikou a „*motivačným regionalizmom*“ (vzbudzovanie záujmu o svoj región prostredníctvom regionálnych výskumov). F. Cuřin (1977, s. 9) uvádza, že môžeme v žiakoch prehlbovať vzťah k regiónu cez dva najvýraznejšie regionálne javy – cez regionálne nárečie a cez onomastiku (oblasť miestnych a osobných mien).

Vstup do školy je pre deti prvým konfrontačným jazykovým stretom medzi dovtedy používaným nárečovým vyjadrovaním, ktoré si so sebou prinášajú z rodinného prostredia (komunikujú tak s deťmi najmä ich starí rodičia), a spisovnou formou nášho jazyka. Vo

vyšších ročníkoch, príp. až na stredných školách postupne nárečové vyjadrovanie ustupuje spisovnému vyjadrovaniu.

Nárečový výskum je jednou z ciest, ktorou môžeme motivovať žiakov k záujmu o svoj región. Takmer každý žiak je so svojim nárečím v častom kontakte, preto môže byť preňho takýto výskum o niečo jednoduchší. Sme presvedčení, že práve získavanie čoraz väčšieho počtu zaujímavých informácií o svojom regióne môže v žiakoch prebúdzat' túžbu a potrebu získavania ďalších informácií o regióne a v neposlednom rade sa v nich formuje aj hlboký vzťah k tomuto prostrediu.

Pedagóg by mal žiakom poskytnúť informácie o metodike nárečových výskumov – akými metódami sa dá nárečový výskum realizovať (postup priameho kontaktu, postup skrytého (utajeného) kontaktu, postup sprostredkovaného kontaktu – dotazníková metóda a pod.), oboznámiť ich s odbornými termínmi, ktoré je potrebné pri nárečovom výskume ovládať (napr. izoglosa, izoglosná zóna, makroareál, mikroareál atď.) a naostatok ich prakticky oboznámiť s nárečovými mapami a atlasmi.

HISTORICKÁ JAZYKOVEDA (GRAMATIKA)

Pri onomastických výskumoch sa nemôžeme zaobiť bez dobrých a spoľahlivých poznatkov o formách nášho jazyka v rôznych historických obdobiach. V podstate ide o aplikáciu diachrónnej a synchronnej jazykovej analýzy na materiál zozbieraný heuristickým onomastickým výskumom. Pri excerptovaní toponým a antroponým z historických prameňov je potrebné brať do úvahy aj jazykové špecifiká a úroveň jazyka v tom či onom historickom období (napr. staršia, mladšia predspisovná slovenčina, bernolákovčina, štúrovčina a pod.). Teória vlastného mena je teda úzko spätá aj s históriou jazyka. Na jednej strane sa o historickú gramatiku opiera, na druhej strane jej poskytuje praktický materiál na výskum.

ORTOGRAFIA

Vlastné meno ako také nemôžeme považovať len za niečo, čo z hľadiska spisovnej normy musíme zapisovať veľkými písmenami (identifikácia jedinečného objektu), hoci táto stránka vlastných mien je tiež dôležitá (porov. Beláková, M.: *Sémantická stránka propria verus pravopisná norma z didaktického aspektu*, 2006, s. 1). Na praktických príkladoch z toponomastiky sa môžu žiaci zdokonaľovať aj v správnom písaní názvov. Nejde nám však o to, aby sa písanie veľkých písmen učili memorovaním jednotlivých modelových zložených názvov a potom podľa nich zapisovali aj schematicky a pravopisne analogické názvy, ale

naším cieľom musí byť predovšetkým naučiť žiakov, aby si dokázali sami uvedomiť, kedy ide o proprium a kedy o apelatívne pomenovanie.

Učiteľovým cieľom v rámci pravopisných cvičení nemôže byť „nachytať“ žiaka na dajakej pravopisnej výnimke, ale treba v ňom upevňovať pravidlá zásad písania veľkých písmen na základe pochopenia kontextu (no občas práve kontext znejasňuje situáciu, napr. slovné spojenie: *nad čiernymi skalami...* a *nad Čiernymi skalami...*). Pri koncipovaní pravopisných cvičení sa vždy musíme snažiť vyberať také názvy, ktoré sú pravopisne a komunikačne jednoznačné, aby nemohlo dochádzať k nedorozumeniam.

Napríklad veta: *Kravy sme boli pásť na lúkach.*

V tejto vete má príslovkové určenie *na lúkach* apelatívny charakter. Odlišnú ortografickú normu má písanie názvu v inom kontexte: *Kravy sme boli pásť Na lúkach.* Príslovkové určenie miesta má propriálny charakter, niekoho informujeme o názve pasienku, kde sme boli pásť kravy. V zásade by sme sa mali vyhýbať aj takým vlastným menám, ktoré nie sú všeobecne známe, a žiaci nemôžu vedieť, či daný názov existuje, alebo nie.

Napr. *Navštívili sme dajaký taliansky vrch.*

Význam vety spočíva v tom, že ide o vrch v Taliansku, nejde však o názov vrchu. Pravopis antroponým a toponým je kodifikovaný – má ustálenú normu a platia preň zásady uvedené v *Pravidlách slovenského pravopisu*. Ortografiu však onomastika využíva aj pri onymickej rekonštrukcii názvov podľa zásad slovenského pravopisu (najmä písaných inojazyčnou grafikou, príp. napísaných v starej slovenčine). Ide najmä o názvy toponým, ale aj antroponým. V poslednej reedícii *Pravidiel slovenského pravopisu* (z r. 2000) je norme správneho písania historických osobných mien najmä z uhorského obdobia slovenských dejín vyčlenená osobitná kapitola (PSP, 2000 s. 42).

Onomastika ako pomocná didaktická disciplína nejazykovedných predmetov

V predchádzajúcich kapitolách sme načrtli možné využitie práce s vlastným menom v rámci jazykovedných disciplín a spoločný prienik sfér odborných intencií teórie vlastného mena s ostatnými jazykovednými odborami. Ako sme už uvádzali, široký záber pôsobnosti onomastiky a pomerne veľký priestor pre možnosti jej aplikácie aj v nejazykovedných odboroch stavia onomastiku do pozície syntetizujúcej pansofickej disciplíny.

Najužšie kontakty má onomastika najmä s históriou, etnografiou a etnogeografiou, geografiou, ale opiera sa aj o poznatky z iných vedných odborov – archeológie, sociológie, biológie, geochémie, geofyziky, literárnej vedy, filozofie, antropológie, ale aj cudzích

jazykov. Ako uvádzajú M. Majtán s M. Blichom (1986, s. 7), V. Šmilauer definoval onomastiku ako „*spoločenskovednú disciplínu na hraniciach jazykovedy, histórie a geografie*“. Tieto predmety k nej majú najbližšie a v podstate súčasťou každej toponomastickej práce (obzvlášť hydronomastickej) je aj časť historická, geografická a v neposlednom rade aj jazykovedná časť ako pevné stavebné jednotky hesla každého názvu.

Poznatky z histórie sú nenahraditeľnou časťou onomastických výskumov. Každú oblasť, v ktorej realizujeme onomastický výskum, je treba dobre poznať. Pre toponomastický výskum je dôležité poznať historické súvislosti a udalosti, ktoré by pomohli objasňovať motiváciu toponým. História môžeme považovať za komplexnú vedu, ktorá implicitne zastrešuje viacero vied, pretože každá jedna veda má svoju históriu.

Onomastický výskum realizujeme tak zo synchronného, ako aj z diachrónneho hľadiska. Diachrónnemu však predsa len venujeme väčší priestor, keďže väčšina názvov sa utvorila v minulosti. Zo synchronného hľadiska môžeme pozorovať utváranie nových názvov, kontinuálny vývin a prispôbovanie názvov spisovnému úzu a naostatok aj prognózy vývoja vlastných mien.

História je teda vedou nosnou, pretože v rámci nej môžeme skúmať aj historickú geografiu, jazykovedu (gramatiku), etnografiu a etnogeografiu, archeológiu, ale aj biológiu (pozri napr. jednu z motivácií oronyma *Zobor* < z apel. *zubor*; v minulosti žili na spomínanom mieste zubry v hojnom počte), geochemiu a geofyziku (chemické a fyzikálne vlastnosti objektov, ktoré motivovali vznik názvu). Keďže je oblasť histórie (a s ňou súvisiacich vedných disciplín: etnografie, geografie, archeológie) skutočne veľmi široká, treba jej venovať rozsiahly priestor vo všetkých regionálnych výskumoch.

Ako sme už spomínali, do histórie môžeme zaradiť všetky informácie, ktoré zachytávajú udalosti od najstarších čias až po súčasnosť. Najstaršie obdobie sa snaží čo najviac osvetľovať archeológia ako veda zaoberajúca sa minulým obdobím, z ktorého sa nezachovali písomné pamiatky a svoje poznatky nadobúda predovšetkým z vykopávok. Archeológia poskytuje onomastike informácie o najstaršom osídlení skúmaného územia, takže úzko súvisí aj s etnografiou a etnogeografiou. Tieto sa však už môžu opierať aj o zachované písomnosti a poskytujú onomastike informácie týkajúce sa dejín, kultúry a spôsobu života určitého národa, ako aj migračných pohybov obyvateľstva na určitom území (imigračné, emigračné pohyby, kolonizácie a pod.). V rámci nich ešte možno vyzdvihnúť etnolingvistiku ako vedu zaoberajúcu sa vzájomným vzťahom jazyka a kultúry v určitej sociálnej skupine. Sociológia poskytuje onomastike doplňujúce informácie o spoločnosti a jej

sociálnom zložení. V rámci onomastiky sa utvorila aj špecifická výskumná oblasť tzv. *sociálna onomastika*.

Geografia poskytuje onomastike dôležité informácie nielen o toponymickom objekte v rámci stavby hesla, ale aj historicko-geografické charakteristiky skúmaného územia, resp. konkrétnych geografických objektov, celkov a pod.

Späťosť onomastiky s etnografiou, etnogeografiou a geografiou potvrdzujú aj samostatné onymické skupiny vlastných mien (napr. *geonymum* – VM (vlastné meno) objektu na Zemi; *chrématonymum* (pragmatonymum) – VM predmetu materiálnej kultúry, napr. unikátneho výrobku; *oronymum* – VM prvku reliéfu zemského povrchu, fyzickogeografického objektu; *choronymum* – VM územia, oblasti; *ojkonymum* – osadný aj miestny názov; *urbanonymum* – VM vnútromestského objektu: štvrte, sídla, ulice, námestia; *hydronymum* – VM vodného objektu: toku, plochy, prameňa; *speleonymum* – VM prírodného podzemného útvaru: jaskyne, priepasti; prírodné *choronymá* – VM prírodno-územnej oblasti; *administratívne choronymum* – VM administratívno-územnej jednotky; *antroponymum* – VM jednej osoby: rodné priezvisko, prímeno; *katojkonymum* – VM obyvateľa sídelného objektu, oblasti; *etnonymum* – VM etnickej skupiny, národa a pod.).

Antropológia ako veda o človeku, jeho pôvode, vývine a zákonitostiach vývinu môže poskytnúť onomastike informácie najmä pokiaľ ide o fyziologickú stránku určitých skupín obyvateľov, prípadne o zvyky, povahové črty, spôsoby života a iné dôležité charakteristiky, ktoré môžu byť pri etymologickej rekonštrukcii antroponým a etnoným veľmi osožné (porov. napr. motivácie etnoným *Nemec* < z adj. *nemý*, *Slovák* (*Sclavus*) < z adj. *nemý* a pod.).

Regionalizmus a onomastika

Jednou z možností, ako motivovať žiakov je aj zdôraznenie regionálneho aspektu onomastických výskumov. Región môže vystupovať ako silný motivačný zdroj a medzi ním a onomastikou sa môže utvárať pozitívny recipročný vzťah. Regionálny výskum môže utvárať v žiakoch pozitívny vzťah k onomastike alebo naopak, onomastickým výskumom môžeme prehlbovať a zintenzívňovať pozitívny vzťah žiaka k svojmu regiónu.

Pod pojmom *regionalizmus* (od lat. *regio* „kraj, krajina“ chápe F. Cuřín (1977, s. 5) „štúdium charakteristických znakov a osobitostí jedného kraja, jednej oblasti a taktiež úsilie ich zachovať, prípadne aj pestovať, rozvíjať a využívať ich cieľavedomú prácu na rozvoj oblasti v rámci vyššieho, nadradeného celku. Slovom *regionalizmus* sa často označuje aj jednotlivý regionálny jav“.

Z uvedenej charakteristiky vyplýva, že kraj (oblasť, región) je vždy súčasťou dajakého nadradeného celku zemepisného, národného, štátneho atď., a preto má okrem svojich špecifických znakov aj základné znaky spoločné s týmto nadradeným celkom. Štúdium a poznávanie regiónu musí byť tesne späté so štúdiom a poznávaním národného celku, pritom poznávanie regiónu prispieva k poznávaniu celého národného celku a miesta regiónu v ňom. Z tohto vyplýva, že regionálne štúdium nemôžeme realizovať bez vzťahu k národu ako celku a naopak. Ak by sme sa zaujímali iba o región, mohlo by to viesť k preceňovaniu čiastkových alebo nepodstatných znakov vo vzťahu k národnému celku, prípadne až k deformačnej predstave o obraze krajového či národného života. Z prílišného zamerania sa na región sa môže utvoriť prehnané miestne vlastenectvo – *lokálpatriotizmus*. Mali by sme mať teda záujem o obidve časti v harmonickej vyváženosti a postupovať indukčným spôsobom (od častí k celku).

V ostatnom čase vnímame čoraz väčší záujem o vlastný región. Stáva sa motivačným impulzom, ktorý prebúda najmä v študentoch záujem o historický, archeologický, geografický, kultúrny, literárny výskum v okolí svojho rodiska. Vzrastá aj počet odborných publikácií, v ktorých odborníci venujú široký priestor možnostiam uplatnenia regionálnych prvkov vo vyučovaní všetkých výchovno-vzdelávacích predmetov.⁴³

Vzrastajúci záujem o región však nie je badateľný len v oblasti školstva, v posledných rokoch našli mnohé obce finančné zdroje na spracúvanie a vydávanie obecných monografií. Čoraz väčší lokálpatriotizmus sa prejavil aj v hromadnom zaregistrovaní obecných symbolov do Heraldického registra SR a následnom umiestňovaní informačných tabúľ so symbolom obce (s náležitým privítaním, resp. poďakovaním za návštevu obce), ktoré vymedzujú jej hranice.

O regióne ako o zdroji motivácie písali už viacerí autori. Ako tvrdí J. Hladký (2000, s. 202): „Každý región v sebe skrýva poznané i neobjavené, každopádne však ťažko vyčerpateľné inšpiračné zdroje a prístupy“. Autor štúdie vníma región ako motivant k prehlbovaniu vzťahu žiaka k literatúre, nachádza možné riešenia výučby literatúry vo využívaní regionálnych prvkov. Navrhuje, aby sa do literárnej chronológie aspoň zmienkovito zaradili najvýznamnejšie osobnosti regionálnej literárnej tvorby. S jeho návrhom sa nedá nesúhlasiť, treba však presadzovať to, aby mala škola väčšie kompetencie na modifikáciu a dopĺňanie učebných osnov. Keďže je každý región špecifický, vyniká alebo sa vyznačuje

⁴³ Napr. Záhorie ako špecifický a originálny západoslovenský región v spracúvaní regionálnej tematiky neustále napreduje. V poslednom období vyšli o našom regióne viaceré hodnotné práce, napr. Fordinálková, E.: *Literárna mozaika Senice*, Moravčík, Š.: *Zlatá kniha Záhoria*; ostatnou prácou o našom regióne (vyšla v roku 2006) je práca I. Knotka: *Záhorie. Kraj medzi Karpatami a Moravou*.

niečím iným, pedagógovia by mali mať možnosť tieto originality zdôrazňovať žiakom aj v rámci jednotlivých vyučovacích predmetov. Mali by mať možnosť modifikovať učebné osnovy, do ktorých by zapracúvali aj regionálne prvky, nie však len na hodinách literatúry, ako sa to všeobecne chápe, ale na hodinách takého vyučovacieho predmetu, ktorý svojím tematickým okruhom zasahuje do oblasti, ktorou sa určitý región vyznačuje. Nemal by byť teda problém integrovať regionálne prvky aj do prírodovedných predmetov, ak sa zvláštnosťami spadajúcimi do tejto oblasti určitý región vyznačuje (napr. fyzikálne charakteristiky: zvýšené magnetické pôsobenie; ojedinelý výskyt rôznych rastlín a živočíchov, vzácny výskyt ložísk nerastných surovín a pod.).

J. Hladký (op. cit.) okrem iného zdôrazňuje aj motivujúci význam onomastiky pri utváraní vzťahu k regiónu.

Onomastiku môžeme považovať za disciplínu, v ktorej môžeme najviac uplatňovať regionálny princíp vo vyučovaní. Ako uvádza F. Cuřín (1977, s. 33), snahy o využívanie onomastiky ako jednej z možností na rozvíjanie vzťahu žiakov k svojmu regiónu naznačoval už v roku 1966 detský časopis *Ohníček*, ktorý uverejňoval výklady vlastných mien v niektorých regiónoch.

Každý región ponúka široký priestor pre prácu so skupinou regionálnych vlastných mien. Treba prebúdzat' v žiakoch zvedavosť a motivovať ich tak k interpretácii týchto vlastných mien. Práca s vlastnými menami nemusí spočívať len v strohom objasnení motivácie určitého názvu, ale ako sme naznačili už v predchádzajúcich kapitolách, za každým vlastným menom vždy stojí určitý príbeh, názvy a mená dokonca implicitne obsahujú aj širokospektrálne súvislosti s inými oblasťami (historické udalosti, osídľovanie, etnografia, archeológia). Všetky tieto smery sa zbiehajú v onomastike a pevne sa viažu k určitému regiónu. Poznanie svojho regiónu má nesmierny význam, niekedy môže dokonca presiahnuť aj oblasť vedeckých teórií. Ak napr. jazykovedec píše o regionálnych nárečiach, hoci môže región z odbornej literatúry dostatočne poznať, absentuje tu priamy kontakt a zrastenosť s týmto regiónom, takže nemusí vystihnúť a opísať všetky osobitosti tohto nárečia. Naopak, obyvateľ tohto regiónu nemusí mať až také jazykovedné vedomosti, no vcelku dobre dokáže vysvetliť určité nárečové javy, hoci len neodborným ľudovým výkladom, ktorý však môže mať niekedy pre vedecké bádanie nezanedbateľný význam. Potvrďuje nám to aj samotný nárečový výskum toponým v určitom regióne. Doktoré toponymá majú niekedy veľa variantných názvov. To, ktoré sa získa nárečovým výskumom, sa môže formou výrazne odlišovať od tvaru štandardizovaného toponyma v kartografických prameňoch. Nie je nič neobvyklé, keď obyvatelia žijúci v určitom regióne štandardizovaný názov vôbec nepoznajú,

niekedy dokonca pri určitom názve tvrdia, že o ňom nikdy nepočuli. V ich mikrosociete prežíva a je pevne ukotvený živý názov, ktorý sa vyznačuje veľkou komunikačnou silou. M. Majtán (1996, s. 12) hovorí o tzv. *akčnom rádiu* toponyma.

J. Hladký (2002, s. 18) správne tvrdí, že používanie staršieho, povedzme aj živého názvu v komunikácii „*podporuje aj orientačná, identifikačná, hospodárska dôležitosť takéhoto objektu, a tým aj pomerne vysoká frekvencia mena objektu v jazykovokomunikačných aktoch.*“

Lepšie si to môžeme vysvetliť na konkrétnom príklade napr. variantných názvov *Hodonský potok – Lukavec* v obci Jablonica. Názov *Lukavec* je síce len neštandardizovaný variant štandardizovaného názvu *Hodonský potok*, ale v obci Jablonica, cez ktorú potok tečie, má silnejšiu komunikačnú platnosť variant *Lukavec* a v komunikácii obyvateľov obce sa názov *Hodonský potok* vôbec nepoužíva, ba niektorí miestni obyvatelia ani nevedia, že sa tak potok nazýva. S takýmito prípadmi sa však počas toponomastického výskumu možno stretnúť pomerne často.

Opora regionálnej výchovy v didaktických zásadách

Oporu pre využívanie onomastiky ako významného motivantu k záujmu o svoj región nachádzame aj v základných didaktických zásadách.

Významný mysliteľ a pedagóg 17. storočia Ján Amos Komenský vo svojom diele *Veľká didaktika* (Didactica Magna) zdôrazňuje viac ako 50 vyučovacích zásad, ktorých počet v diele *Analytická didaktika* zvýšil až na 187.

Jeho zásady môžeme chápať ako určité spôsoby, odporúčania, ako treba postupovať vo vyučovacom procese. Medzi jeho najznámejšie zásady patria najmä – *od jednoduchého k zložitému, od blízkeho vzdialenému, od konkrétneho k abstraktnému*; všetky môžeme do istej miery využiť pri prebúdzaní záujmu žiaka o svoj región. Mnohé z jeho zásad zanikli alebo sa postupne včlenili do jednej zásady. E. Petlák (1997, s. 92) uvádza, že tieto jeho zásady chápeme dnes ako isté metodické postupy v rámci vyučovacej *zásady primeranosti* a *zásady systematickosti*. Sme však presvedčení, že J. A. Komenský niektorými svojimi zásadami utvoril podložie aj pre ďalšiu zásadu, ktorá je súčasťou základného systému zásad prijímaného v súčasnosti – *zásadu názornosti*. Potrebu názornosti uvádza J. A. Komenský ako *Zásadu II – Látka pred formou* (1991, s. 100). Apeluje ňou na potrebu zabezpečovania nástrojov každého druhu (knihy, modely, obrazy atď.) pre žiakov ako povinnosť školy, aby sa mohli pri vyučovaní plne využívať. Do istej miery môžeme aj túto zásadu využívať

v onomastike ako jednej z vied, ktorá môže vzbudzovať záujem žiaka o svoj región, pretože sú onomastické výskumy regionálne a autopsijné, resp. bádateľ si na svoj onomastický výskum vyberá prostredie, ktoré je mu dôverne známe a ku ktorému má aj veľmi blízky vzťah. Keďže žije mladý výskumník priamo v regióne, v ktorom realizuje svoj výskum, skúmané javy mu nie sú také vzdialené, naopak sú preňho názorné, pretože s nimi dochádza do priameho kontaktu, čo je pre kvalitu jeho práce neoceniteľné.

Ak sa zameriame na ďalšie Komenského zásady, všetky nám môžu poslúžiť a v podstate nás nabádajú na využívanie regionálnych prvkov vo vyučovaní. Dôležitá je najmä zásada „od blízkeho k vzdialenému“, ktorú môžeme pri regionálnej onomastike využívať v plnej miere, pretože sa žiakom lepšie osvojuje a ľahšie si zapamätajú niečo, čo je im blízke, s čím dochádzajú do každodenného kontaktu, ako to, čo je im vzdialené. S tým do istej miery súvisí aj ďalšia zásada „od konkrétneho k abstraktnému“, pretože, čo je blízke, názorné, je aj v istom poňatí konkrétne, o vzdialených a neznámych (cudzích) veciach môžeme hovoriť len abstraktne, príp. pomocou iných pomôcok, ktoré však nenahradia konkrétny predmet (napr. mapy, atlasy, modely a pod.). Zásadu „od jednoduchého k zložitému“ v podstate uplatňujeme počas celého nami navrhnutého prepojenia onomastiky s inými jazykovednými či nejazykovednými vyučovacími predmetmi. Náročnosť jednotlivých úloh prispôsobujeme veku a ročníku, príp. stupňu základnej školy či strednej školy. Samozrejme, treba brať do úvahy aj štádiá vývinu rozumových schopností žiakov a podľa toho prispôbovať náročnosť pojmov a samotnej problematiky. Škola ako celonárodná inštitúcia nie je a ani nemôže byť komplexne prispôbovaná jednotlivým regionálnym oblastiam. Regionálne prvky, regionálne poznatky, kultúra a pod. nemôžu byť hlavnou náplňou školského vzdelávania a výchovy, sú do istej miery vždy na okraji školského kurikula. Do celoštátnych školských učebníc a učebných plánov môžu preniknúť len tie regionálne prvky, ktoré dajako ovplyvnili celonárodnú kultúru, celonárodné dejiny a pod. To však neznamená, že v dennej školskej praxi sa regionálne prvky nemôžu objavovať. Práve naopak, regionálne prvky môžeme a máme integrovať do výchovno-vzdelávacieho procesu vo vyučovaní všetkých predmetov. Môžeme nimi v žiakoch utvárať dobrý východiskový, dokumentačný a motivačný korpus pre ďalšie vzdelávanie a formovanie pozitívneho vzťahu k svojmu regiónu. Regionálne prvky sú teda navyše aj prostriedkom výchovným, pretože počiatky regionálnej výchovy spadajú do rodiny (rodičovská, najmä však starorodičovská výchova).

Niektorí bádatelia uvádzajú dva extrémny regionalizmu – apatický vzťah k regiónu alebo na druhej strane prehnaný lokálpatriotizmus, ktorý môže prerásť do nezáujmu o iné

časti kraja, štátu a upriamenie sa iba na svoj región. Nazdávame sa, že aj lokálpatriotistickému extrému sa dá vyhnúť, ak budeme postupovať v zmysle Komenského zásady primeranosti – nie prehnanému, ale primeranému využívaniu regionálnych prvkov vo vyučovaní.

V rámci aktivizácie žiakov na utváranie vzťahu k svojmu regiónu je možné poukázať na skutočnosť, že aj významné osobnosti pochádzajúce z určitého regiónu, napr. vedci a bádatelia v rôznych oblastiach, realizovali svoje prvé vedecké výskumy práve v našom regióne (napr. v záhorskom regióne v oblasti jazykovedy: náreč. výskum – A. Rýzková, K. Palkovič; oblasť literatúry: E. Fordinálová; oblasť archeológie: Š. Janšák; oblasť histórie: V. Jamárik a ďalší) a niektorí sa aj po dočasnom odchode zo svojho regiónu vždy radi vracali naspäť, pretože im už v mladom veku ich región prirástol k srdcu.

Regionálne prvky majú slúžiť v škole len ako motivačný, ilustračný materiál, ktorý je len pomocným prostriedkom na splnenie hlavných cieľov školy. Využívanie tohto materiálu je podmienené učiteľovým záujmom o regionálne javy, jeho regionálnymi poznatkami. Nemôžeme od každého učiteľa žiadať, aby bol horlivým regionálnym bádateľom, ale môžeme od neho chcieť, aby mal pre tieto javy aspoň porozumenie.

Pokiaľ ide o onomastické regionálne výskumy, v tejto oblasti badať výrazný progres. Najväčšie aktivity v tomto smere možno vidieť najmä na vysokých školách, kde sa študenti slovenského jazyka už dávnejšie zapájajú do výskumu nárečí alebo úspešne participujú na zbieraní onomastického materiálu (chotárnych názvov, priezvisk, živých mien a pod.). Pri onomastickom regionálnom výskume sa zdokonaľujú okrem jazykovednej oblasti aj v oblasti archívneho či terénneho výskumu (realizujú ho najmä v rodných obciach alebo v ich okolí, teda v oblastiach, ku ktorým majú aj istý citový vzťah), uvedomujú si význam presného zapisovania informácií a dôležitosť cieľavedomého kontaktu s informátorom. Týmto sa však ich práca nekončí, ďalej sa venujú triedeniu zozbieraného materiálu, neskôr realizujú svoje pokusy o zovšeobecňovanie a odhaľovanie zákonitostí systému vzniku a vývinu vlastných mien.

Keďže onomastika nie je zaradená do učebných plánov ako samostatná disciplína, pri získavaní a zapájaní žiakov do onomastického výskumu priamo v rámci vyučovacieho procesu vznikajú problémy. Vyučuje sa však v rámci výberových prednášok a seminárov, čo možno považovať keď nie za úplný, aspoň za parciálny úspech. Samozrejme, veľa záleží na učiteľoch, na ich poznatkoch a vzťahu k onomastike, čo je tiež pre nadchýnanie žiakov pre túto prácu veľmi dôležité.

Onomastické práce majú do istej miery charakter materiálových prác, ale už samotný heuristický výskum priamo v teréne a v archívoch, jeho systematizácia, triedenie a

lingvistická analýza im dávajú značku kreatívnych prác. Ako uvádza M. Majtán (1986, s. 68): „*Onomastický výskum má svoje špecifiká, je náročný v prvej fáze na prípravu, na čas, pri analýze vyžaduje znalosť všetkých jazykových rovín, poskytuje však viacej možností tvorivého prístupu študentov a jeho výsledky poskytujú väčšie možnosti aj ich ďalšieho využitia v praxi i v ďalšom výskume v širších súvislostiach*“.

V poslednom období môžeme vidieť čoraz väčšie množstvo pokusov o presadenie poskytnutia väčšieho priestoru onomastike vo výchovno-vzdelávacom procese v základných a stredných školách; píšú sa práce zamerané najmä na možnosti využitia práce s vlastnými menami v didaktických predmetoch (napr. vedeckovýskumná činnosť M. Belákovej, V. Leitmanovej a ďalších).

Tematikou príspevku sme sa snažili pokračovať v súčasných onomasticko-didaktických tendenciách s nádejou, že naša práca do istej miery tiež pomôže prerážať cestu onomastike do našich škôl a pomôže jej získať väčšie uplatnenie vo výchovno-vzdelávacom procese.

Literatúra

- BELÁKOVÁ, M.: *Práca s proprietami na hodine gramatiky*, s. 1 – 5. V tlači.
- BELÁKOVÁ, M.: *Vlastné meno – didaktický problém?!* In: Slovo o slove. Zborník katedry komunikačnej a literárnej výchovy Pedagogickej fakulty Prešovskej univerzity. Ed. Ľ. Sičáková – Ľ. Liptáková. Prešov, Prešovská univerzita v Prešove, Pedagogická fakulta 2006, s. 128 – 129. ISBN 80 – 8068 – 491 – X.
- BRTEK, Ľ. – FERIANCOVÁ-MASÁROVÁ, Z. – GULIČKA, J. a kol.: *Z našej prírody. Živočíchy*. Bratislava : Príroda, 1981. 345 s.
- CUŘÍN, F.: *Regionální prvky ve vyučování českému jazyku*. Praha : Státní pedagogické nakladatelství, 1977. 51 s.
- HLADKÝ, J.: *Región ako princíp komunikácie žiaka s literatúrou*. In: *Literárnovedné štúdie*. Zv. 1. Ed. V. Obert. Nitra : Filozofická fakulta UKF, 2000, ISBN 80-8050-332-X, s. 201 – 217.
- HLADKÝ, J.: *O príznaku expresívnosti v neštandardizovanej geonymii*. In: *Acta Facultatis Paedagogicae Universitatis Tyrnaviensis : Séria A. Philologica*. Zv. 5. Ed. J. Pavlovič. Trnava : Pedagogická fakulta TU, 2001, ISBN 80-89074-09-X, s. 12 – 19.
- DOLNÍK, J.: *Súčasný slovenský jazyk. Lexikológia (Seminárne cvičenia)*. Bratislava : Filozofická fakulta Univerzity Komenského, 1994. 105 s.
- FURDÍK, J.: *Teória motivácie v lexikálnej zásobe*. Ed. M. Ološtiak. Košice : Vydavateľstvo LG, 2008. 96 s. ISBN 978-80-969760-7-2.
- KOMENSKÝ, J. A.: *Veľká didaktika /Didactica Magna/*. Bratislava : Slovenské pedagogické nakladateľstvo, 1991. 272 s. ISBN 80-08-01022-3.
- KOMENSKÝ, J. A.: *Vševýchova /Pampaedia/*. Bratislava : Obzor, 1992. 272 s. ISBN 80-215-0216-9.
- KRAJČOVIČ, R.: *Vývin slovenského jazyka a dialektológia*. Bratislava : Slovenské pedagogické nakladateľstvo, 1988. 344 s.

- MAJTÁN, M.: *Z lexiky slovenskej toponymie*. Bratislava : Veda, 1996. 192 s.
- MAJTÁN, M. – BLIČHA, M.: *Úvod do onomastiky*. Košice : Univerzita Pavla Jozefa Šafárika v Košiciach, 1986. 147 s.
- MISTRÍK, J.: *Lingvistický slovník*. Bratislava : Slovenské pedagogické nakladateľstvo, 2002. 294 s. ISBN 80-08-02704-5.
- PETLÁK, E.: *Všeobecná didaktika*. Bratislava : IRIS, 1997. 270 s. ISBN 80-88778-49-2.
- PIŤOVÁ, M. – PIŤO, V.: *Slovník cudzích slov*. Bratislava : KNIHA – SPOLOČNÍK, 2001. 703 s. ISBN 80-88814-16-2.
- SABOL, J. – ONDRUŠ, Š.: *Úvod do štúdia jazykov*. Bratislava : Slovenské pedagogické nakladateľstvo, 1984. 339 s.
- SROGOŇ, T. – CACH, J. – MÁTEJ, J. – SCHUBERT, J.: *Dejiny školstva a pedagogiky*. Bratislava : Slovenské pedagogické nakladateľstvo, 1986. 433 s.
- ŠMILAUER, V.: *Úvod do toponomastiky (Náuky o vlastných jménech zeměpisných)*. Praha : Státní pedagogické nakladatelství, 1963. 219 s.
- Učebné osnovy*. Slovenský jazyk a literatúra pre 5. až 9. ročník základnej školy. Ministerstvo školstva Slovenskej republiky. Bratislava: SPN, 1997. 48 s. ISBN 80-08-02659-6.
- ZÁVODNÝ, A.: Diachrónna a synchronna polyonymia v povodí Myjavy a Chvojnice. In: *Zborník Rara Avis II*. Trnava : FF UCM, 2006, s. 155 – 163. ISBN 80-89220-52-5.