



## **MOTUS IN VERBO : vedecký časopis mladej generácie**

### **Motus in verbo : Young Scientist Journal**

---

Recenzovaný časopis Filozofickej fakulty Univerzity Mateja Bela v Banskej Bystrici

#### **Predseda vedeckej rady:**

doc. PhDr. Peter MIČKO, PhD. (Katedra histórie, Filozofická fakulta, UMB v Banskej Bystrici)

#### **Vedecká rada:**

prof. PaedDr. Ivan ČILLÍK, CSc.

(Katedra telesnej výchovy a športu, Filozofická fakulta, UMB v Banskej Bystrici)

prof. PaedDr. Martin GOLEMA, PhD.

(Katedra slovenskej literatúry a literárnej vedy, Filozofická fakulta, UMB v Banskej Bystrici)

PhDr. Anton HRUBOŇ, PhD.

(Katedra európskych kultúrnych štúdií, Filozofická fakulta, UMB v Banskej Bystrici)

doc. PhDr. Katarína CHOVANCOVÁ, PhD.

(Katedra romanistiky, Filozofická fakulta, UMB v Banskej Bystrici)

doc. PaedDr. Miroslav KMEŤ, PhD.

(Katedra histórie, Filozofická fakulta, UMB v Banskej Bystrici)

doc. PhDr. Marta KOVÁČOVÁ, PhD.

(Katedra slovanských jazykov, Filozofická fakulta, UMB v Banskej Bystrici)

prof. PaedDr. Vladimír PATRÁŠ, CSc.

(Katedra slovenského jazyka a komunikácie, Filozofická fakulta, UMB v Banskej Bystrici)

doc. Mgr. Ulrich WOLLNER, PhD.

(Katedra filozofie, Filozofická fakulta, UMB v Banskej Bystrici)

prof. PhDr. Pavol TIŠLIAR, PhD.

(Katedra etnológie a muzeológie, Filozofická fakulta, Univerzita Komenského v Bratislave)

dr. Michail J. DRONOV

(Inštitút slavistiky, Ruská akadémia vied, Moskva, Ruska federácia)

Mgr. Jakub CHROBÁK, Ph.D.

(Ústav bohemistiky a knihovníctva, Filozoficko-prírodovedecká fakulta, Slezská univerzita v Opave, Česká republika)

prof. Juris GRANTS, Ph.D.

(Latvijas Sporta Pedagoģijas Akadēmija, Rīga, Lotyšsko)

Ing. Mgr. Zdeňka JASTRZEMBSKÁ, Ph.D.

(Katedra filozofie, Filozofická fakulta, Masarykova univerzita v Brne, Česká republika)

prof. Genovaitė KAČIUŠKIENĖ, CSc.

(Katedra litovského jazyka a komunikácie, Fakulta humanitných vied, Siaulių Universitetas, Litva)

prof. PaedDr. Milada KREJČÍ, CSc.

(Vysoká škola telesnej výchovy a športu Palestra, Praha, Česká republika)

Marilena Felicia LUTA, Ph.D.

(Fakulta cudzích jazykov a literatúr, Univerzita v Bukurešti, Rumunsko)

Loredana PAVONE, Ph.D.

(Fakulta humanitných vied, Univerzita v Catanii, Taliansko)

doc. Jan RADIMSKÝ, Ph.D.

(Ústav romanistiky, Filozofická fakulta, Jihočeská univerzita v Českých Budějoviciach, Česká republika)

prof. Gilles ROUET, CSc.

(Vyšší inštitút manažmentu, Univerzita vo Versailles – Saint-Quentin-en-Yvelines, Francúzsko)

prof. Dr. Wolfgang SCHULZE

(Fakulta cudzích jazykov a literatúr, Univerzita Ludwiga Maximiliána v Mníchove, Nemecko)

Dr. Michal SLÁDEČEK

(Ústav pre filozofiu a sociálnu teóriu, Univerzita v Belehrade, Srbsko)

dr hab Mariola SZYMCZAK-ROZLACH

(Inštitút slovanských filológií, Slezska univerzita v Katoviciach, Poľsko)

doc. Dr. Marína ŠIMAK SPEVÁKOVÁ

(Odsek za slovakistiku, Filozofická fakulta, Univerzita v Novom Sade, Srbsko)

#### **Šéfredaktorka:**

Mgr. Martina KUBEALAKOVÁ, PhD. (Katedra slovenskej literatúry a literárnej vedy FF UMB v Banskej Bystrici)

#### **Redakčná rada:**

PaedDr. Zuzana BARIAKOVÁ, PhD. (Katedra slovenskej literatúry a literárnej vedy FF UMB v Banskej Bystrici)

doc. PhDr. Katarína CHOVANCOVÁ, PhD. (Katedra romanistiky FF UMB v Banskej Bystrici)

doc. PhDr. Michal ŠMIGEL, PhD. (Katedra histórie FF UMB v Banskej Bystrici)

Mgr. Lujza URBANCOVÁ, Ph.D. (Katedra slovenského jazyka a komunikácie FF UMB v Banskej Bystrici)

PhDr. Ingrid BALÁŽOVÁ (referentka pre medzinárodné vzťahy a edičnú činnosť FF UMB v Banskej Bystrici)

Mgr. Ľubomír GÁBOR (člen ad hoc, študent doktorandského štúdia)

**Adresa redakcie:**

Tajovského 40, 974 01 Banská Bystrica  
[www.motus.umb.sk](http://www.motus.umb.sk)

**E-adresa redakcie:**

[motusinverbo@umb.sk](mailto:motusinverbo@umb.sk)  
[www.motus.umb.sk](http://www.motus.umb.sk)  
<http://www.motus.umb.sk/en>

**Návrh obálky:**

© Igor Duda  
Zuzana Bariaková  
Martina Kubealaková

**Grafická a technická redakcia:**

Mgr. Martina Kubealaková, PhD.

**Jazyková korektúra:**

PaedDr. Zuzana Bariaková, PhD.  
Mgr. Ľubomír Gábor  
doc. PhDr. Katarína Chovancová, PhD.  
Mgr. Lujza Urbancová, PhD.  
Mgr. Martina Kubealaková, PhD.



**otus in verbo**  
vedecký časopis mladej generácie

# MOTUS IN VERBO : vedecký časopis mladej generácie

## Motus in verbo : Young Scientist Journal

---

Recenzovaný časopis Filozofickej fakulty Univerzity Mateja Bela v Banskej Bystrici

### OBSAH

#### Filozofia

##### SVODODA SOBECTVÍ ZBAVENÁ

David Němeček

7

#### Kultorológia

##### KONTEXTY KULTÚRY A EDUKÁCIE

Viktória Bíziková

14

#### Lingvistika

##### IZOLAČNÉ ČRTY V LATINČINE NA ZÁKLADE TYPOLÓGIE VLADIMÍRA SKALIČKU

Zuzana Bernátová – Aneta Richterová

21

##### PRAGMATICKÉ ASPEKTY SLOVENČINY CEZ PRIZMU JEJ FRANKOFÓNNEHO POUŽÍVATEĽA

Lucia Ráčková

29

##### KOMUNIKÁCIA V ZÁUJMOVÝCH A PROFESIJNÝCH SKUPINÁCH

Alena Záborská

35

#### Vedy o športe

##### POSTOJE ŽIAKOV A ŽIAČOK SIEDMEHO ROČNÍKA ZÁKLADNÝCH ŠKÔL V BANSKEJ BYSTRICI K TELESNEJ A ŠPORTOVEJ VÝCHOVE

Tomáš Kolofík

42

### VARIA

##### MIRRORS OF TRANSLATION STUDIES II

##### ZRKADLÁ TRANSLATOLÓGIE II

Ľuboš Dudík

49

##### DOKTORANDI ETIKY V MEDZINÁRODNOM DISKURZE

Monika Fobelová

52

##### ROZVOJ KOMUNIKATÍVNEJ KOMPETENCIE A PERFORMANCIE V SLOVENSKOM JAZYKU

Mária Matiová

54

**CONTENT**

**Philosophy**

**LIBERTY WITHOUT EGOISM**

David Němeček

7

**Culturology**

**CONTEXTS OF CULTURE AND EDUCATION**

Viktória Bíziková

14

**Linguistics**

**THE BLUE EYE OF EDITH AND THE TWO-TONE EYE OF JAKUBKO**

Zuzana Bernátová – Aneta Richterová

21

**PRAGMATICAL ASPECTS OF SLOVAK LANGUAGE FROM THE POINT OF VIEW OF ITS FRANCOPHONE USER**

Lucia Ráčková

29

**COMMUNICATION WITHIN HOBBY AND PROFESSIONAL GROUPS**

Alena Záborská

35

**Sport Studies**

**ATTITUDES OF SEVENTH GRADE PRIMARY SCHOOL PUPILS IN BANSKÁ BYSTRICA TOWARDS  
PHYSICAL AND SPORTS EDUCATION**

Tomáš Kolofík

42

**VARIA**

**MIRRORS OF TRANSLATION STUDIES II**

**ZRKADLÁ TRANSLATOLÓGIE II**

Ľuboš Dudík

49

**ETHICS'S DOCTORANT IN INTERNATIONAL DISCOURSE**

Monika Fobelová

52

**THE DEVELOPMENT OF COMMUNICATIVE COMPETENCE AND PERFORMANCE IN SLOVAK LANGUAGE**

Mária Matiová

54

## Vážení čitateľky a vážení čitateľa,

piatym ročníkom časopisu *Motus in verbo* prináša redakcia niekoľko zmien, z nich najdôležitejšia je otvorenie sa väčšej skupine publikujúcich. Aj naďalej sa časopis formuje ako publikačný priestor mladej vedeckej generácie a chce prinášať originálne či zaujímavé zistenia, informovať o výsledkoch bádání a uvažovaní formujúcej sa vedeckej generácie a vstupovať tak do širšej diskusie s etablovanými odborníkmi a odborníčkami.

Publikačne je časopis určený *študentom a študentkám, doktorandom a doktorandkám, postdoktorandom a postdoktorandkám* (najviac 5 rokov od udelenia titulu PhD.), ako aj *vedeckým a odborným pracovníkom a pracovníčkam* vedeckých ústavoch, vzdelávacích a kultúrnych inštitúcií, ktorých témy príspevkov budú korešpondovať s tematickým zameraním časopisu a splnia požiadavky určené štatútom a jeho prílohami. Aj naďalej sú štúdie a recenzie organizované v sekciách etika, etnológia, filozofia, historické vedy, kulturológia, lingvistika, literárna veda, odborová didaktika, translatológia, vedy o športe.

Prvé číslo piateho ročníka obsahuje tri články v časti Varia, z oblasti etiky, kulturológie a vied o športe ponúka po jednom príspevku a tri články sú orientované lingvisticky.

David Němeček z Masarykovej univerzity v Brne vychádza z premisy o veľmi zvláštnom používaní definície liberalizmu európskymi politikmi strednej Európy – zabúdajú na myšlienku rovnosti príležitostí, čo vedie k vzniku radikálneho liberalizmu. Ten chráni slobodu tak silno, že odmieta akúkoľvek rovnosť, avšak zamietnutie rovnosti vedie k rozbitiu rovnosti príležitostí ako liberálneho princípu. Autor v príspevku *Svododa sobectví zbavená* pripomína, že ak chceme žiť v liberálnej spoločnosti, musíme zachovávať jej princípy, a, nadväzujúc na R. Dworkina, zdôrazňuje, že v postkomunistických krajinách je liberalizmus najviac nebezpečný sám sebe, keď na základe historickej reminiscencie odmieta akékoľvek požiadavky rovnosti.

Na *Kontexty kultúry a edukácie* sa zameriava príspevok doktorandky Univerzity Konštantína Filozofa v Nitre Viktórie Bízikovej. V závere sa konštatuje, že školská edukácia ako významný faktor socializácie a enkulturácie významne formuje a ovplyvňuje jednotlivca. Jej kodifikované normy, pravidlá a modely správania sa umožňujú jedincovi učiť sa vlastnej kultúre. Schopnosť školskej edukácie naplňať požiadavky širšej spoločnosti vo vzťahu k vonkajšiemu prostrediu významne determinuje globálna kultúra, národná kultúra, regionálna i lokálna kultúra.

V sekcii vedy o športe Tomáš Kolofík z UMB publikuje *Analýzu postojov žiakov a žiačok siedmeho ročníka základných škôl v Banskej Bystrici k telesnej a športovej výchove*. Na základe vyhodnotených údajov potvrdil prevládanie pozitívnych postojov pred postojmi indiferentnými a negatívnymi postojmi, ktoré sú prítomné v najmenšie miere. Najviac bodov získali žiaci a žiačky v otázkach zameraných na kognitívnu zložku postojov, o niečo menej bodov v otázkach ohľadom konatívnej zložky postojov a najmenej bodov v otázkach týkajúcich sa emotívnej zložky postojov.

Lingvistickú sekciu otvára autorská dvojica Zuzana Bernátová – Aneta Richterová z Univerzity Palackého v Olomouci. Vlastnými prekladmi z pramenných materiálov dostupných v latinčine dokazujú nielen nedocenenosť metódy pražskej jazykovej typológie, ale aplikáciou jazykovej typológie Vladimíra Skaličku na konkrétny jazyk (klasická latinčina) poukázali aj na celý rad izolačných prvkov, ktoré sa v jazyku s prevažne flexívnou dominantou nachádzajú. Ukázali, že hoci je za prajazyk románskych jazykov považovaná predovšetkým vulgárna latinčina, mnohé izolačné prvky známe z dnešných románskych jazykov majú pôvod aj v latinčine klasickej a až častým používaním v hovorenom jazyku prešli do budúcich románskych jazykov, z ktorých im v rámci diachrónneho použitia typológie poslúžila predovšetkým španielčina. Z diachrónneho hľadiska potom orientáciou na izolačné črty v jazyku poukázali na zaujímavosti, ako je napríklad izolačný pôvod niektorých slovesných tvarov, ktoré sú dnes v španielčine syntetické s flexívnymi a aglutinačnými črtami a ich izolačný pôvod už nie je zrejмый.

Doktorandka UMB Lucia Ráčková sa venuje *Pragmatickým aspektom slovenčiny cez prizmu jej frankofónneho používateľa*. Na konkrétnych analýzach príkladov získaných výskumom textových výpovedí 63 respondentov – ľudí s materínskym jazykom francúzskym učiacich sa slovenčinu ako cudzí jazyk – potvrdzuje vplyv francúzskeho jazyka na syntaktické konštrukcie v slovenčine. Zameriava sa najmä na reláciu verbálna interferencia a intencia slovesného deja, konkrétne napríklad na transfer sémantického vzťahu, na divergenciu valenčného potenciálu a intenčnej hodnoty a transfer gramatického vzťahu.

Tretím lingvistickým príspevkom je *Komunikácia v záujmových a profesijných skupinách* skúmaná Alenou Záborskou študujúcou na UMB. S oporou o sekundárne zdroje uvažuje o lexike v rámci sociolektu, komunikačnom registri a vzťahu komunikačného registra, sociolektu a nespisovnej lexiky. Prichádza k záveru, že komunikáciu medzi príslušníkmi istej profesijnej alebo záujmovej sféry možno skúmať induktívne alebo deduktívne a vzhľadom na spätosť komunikátu so sociálno-pragmatickými faktormi považuje pri výskume komunikácie v profesijných a záujmových societach za najvhodnejší sociolingvistický prístup, pretože rešpektovaním extralingválnych a situačných premenných i konštánt umožňuje najadekvátnejšie zachytiť charakter komunikácie vybranej skupiny.

V časti Varia Ľuboš Dudík z Komenského univerzity v Bratislave referuje o druhom ročníku konferencie *Zrkadlá translatológie II: Posuny v preklade a tlmočení – Posuny v identite*, ktorá sa konala v októbri 2015 na Filozofickej fakulte Prešovskej univerzity v Prešove. Článok je stručným súhrnom projektov a výskumov, ktoré prezentovali prekladatelia, tlmočníci a akademici pracujúci nielen v oblasti translatológie, ale aj v rôznych iných odboroch, s cieľom poskytnúť pohľad na súčasný svet translatológie a zdôrazniť jeho transdisciplinárnu povahu a rozmanitosť.

Informáciu o ďalšej zaujímavej konferencii *Spoločenský rozvoj a hodnoty. Etika – technológia – spoločnosť* (Poľsko, 2015) prináša v časti Varia aj Monika Fobelová z UMB. Detailnejšie sa zamerala najmä na významnosť doktorandov a doktorandiek etiky zúčastnených krajín, ktorí svojimi konferenčnými príspevkami vstúpili do medzinárodného diskurzu.

Záver čísla tvorí recenzia Márie Matiovej z UKF v Nitre, v ktorej hodnotí *Konverzačnú príručku zo slovenského jazyka* (2015) autorskej dvojice Juraj Glovňa a Katarína Dudová. Vyzdvihuje príručku ako praktickú didaktickú pomôcku obsahujúcu mnohé námety na konverzačné cvičenia. Tie sú koncentrované na precvičovanie a zdokonaľovanie schopnosti efektívne a účelne využiť poznatky o slovenčine v priebehu produkčných i recepčných procesov v rámci verbálnej interakcie, ktorá sa realizuje v rozmanitých prirodzených životných situáciách.

V závere predhovoru tradične ďakujem členom a členkám redakčnej a vedeckej rady, recenzentom a recenzentkám a autorom a autorkám príspevkov, želim aj v ich mene podnetnosť čítania.

Martina Kubealaková

## SVODODA SOBECTVÍ ZBAVENÁ

### LIBERTY WITHOUT EGOISM

David Němeček

Katedra filozofie, Filozofická fakulta, Masarykova univerzita v Brně, Česká republika

filozofie, 3. rok studia, prezenční forma doktorského studia

nema@mail.muni.cz

Školitel: **prof. PhDr. Jan Zouhar, CSc. (jzouhar@phil.muni.cz)**

#### **Klíčová slova**

svoboda, rovnost, radikalismus, liberalismus, občan, společnost

#### **Key words**

liberty, equality, radicalism, liberalism, citizen, society

Jakkoliv nemá pojem *svoboda* časoprostorově konstantní význam, lidé zpravidla usilují o to, aby mohli žít dle vlastních představ a dosahovat v životě spokojenosti, štěstí, případně jiných cílů, které si sami zvolili. Díky tomuto úsilí se otázka svobody stala jedním z ústředních témat společenských debat napříč epochami i kulturami. Také v dnešní střeoevropské společenské debatě pravidelně slýcháme ono kouzelné slůvko *svoboda*, v posledních měsících nejčastěji v souvislosti s migrační krizí.

*Přijímáním uprchlíků z muslimských zemí dáváme všanc naši svobodu.* Zhruba takto zní mantra hojně skloňovaná nejen v českém politickém prostoru. Nezávisle na nebezpečí přítomnosti islámských radikálů v řadách uprchlíků a na jejich skutečných počtech zaráží na uvedené mantře užití termínu *naše svoboda* nikoliv ve významu má vlastní svoboda ve společenství svobodných lidí, ale ve významu silně přivlastňovacím – tedy naše svoboda jako výsada, o kterou nás příchozí chtějí připravit.

Má-li být svoboda skutečnou lidskou hodnotou a ne pouze prostředkem prosazování dílčích zájmů, musí mít všeobecnou platnost. Za hranicí prostoru svobody se tak mohou ocitnout pouze lidé, kteří její základní principy neuznávají a kteří by tedy mohli ostatní o jejich svobodu připravit. Tyto lidi ovšem lze identifikovat pouze konkrétně na základě jejich jednání. Vyjmeme-li z prostoru svobody celou skupinu lidí na základě jejich původu, vyznání, kultury, rasy, či jiného sociálního kritéria, pohybujeme se sami na půdě nesvobody.

V přivlastňovacím smyslu je termín *naše svoboda* oxymóron, skrze který chce jeho autor skrýt vznešeným slovem skutečné sledované cíle. Přijímáním uprchlíků dáváme všanc *naši pohodlnost, naši monokulturnost* a skrze možnou přítomnost islámských radikálů v řadách uprchlíků i *naše bezpečí*. Přinejmenším díky poslednímu uvedenému, které má ostatně přímou vazbu na svobodu, toho dáváme všanc hodně, ovšem svoboda je více než přijímáním uprchlíků ohrožována námi samotnými, když ve strachu z islámského radikalismu odmítáme lidi, kteří byli ve svých zemích o svobodu připraveni. Silvestrovské útoky přistěhovalců na ženy slavící v ulicích nový rok jasně ukázaly, že je při přijímání uprchlíků na místě ostražitost, ta by ovšem neměla vyústit v paušální odmítnutí lidí hledajících u nás azyl. Odmítnutí uprchlíků ve jménu vlastního bezpečí a pohodlí je stejným hrobařem svobody jako naivní bezbřehá solidarita (1).

Sobecké vnímání svobody, tedy užití termínu *naše svoboda* v přivlastňovacím smyslu, se přitom zdaleka neomezuje pouze na střeoevropskou debatu o uprchlické krizi. Domnívám se, že sobecké vnímání svobody vychází z radikálního řešení pnutí obsaženého v jednom z nejčastěji zastávaných světonázorů. Liberalismus stojí na pilíři svobody založené v rovných příležitostech a přitom vychází z přirozené nerovnosti, která rovné příležitosti neumožňuje. Tímto pnutím a jeho možnými reflexemi uvnitř liberálního tábora se budu zabývat ve článku, který jste před pár minutami začali číst.



## Výchozí pozice autora

Pnutí liberalismu v rámci demokratického diskursu lze rozebírat ze tří základních pozic – konzervativní, socialistické a samotné liberální. Stavím velmi vysoko instituci rodiny a mám silný smysl pro solidaritu, současně je pro mě univerzálně platným faktem, že lidé přicházejí na svět s jistými nezadatelnými právy a svobodami, které je opravňují vést své životy čistě dle vlastních představ všude tam, kde jejich představy nekolidují s představami jiných. Tam, kde ke kolizi představ dochází, považuji za jedinou z přijatelných zbraní vzájemné přesvědčování ve veřejné diskusi, která se odehrává na pozadí základního právního rámce znemožňujícího narušení individuálních práv a svobod. V mých očích to ze mě dělá liberála, proto usiluje tento článek o sebereflexi liberálně uvažujícího člověka, jistě ne nepodobnou těm, kterou prodělávali a prodělávají mnozí liberálové v posledním půl století. Přijde-li někomu vhod na tomto, nebo na kterémkoliv jiném místě označit mou práci nikoliv za liberální sebereflexi, ale za vnější kritiku, ať už z jakýchkoliv pozic, budiž tedy. Budu jen doufat, že takové přeřazení dotyčný postaví na jasné a věcné argumentaci a nikoliv na prostém nálepkování.

## Radikální liberalismus jako cesta z bláta do louže

Historicky první teorie z dílny Johna Locka se pnutím liberalismu nezabývala jednoduše proto, že jej nepociťovala. Locke byl přesvědčen, že se všichni rodíme *rovni a nezávislí* a z toho titulu *nikdo nemá poškozovat druhého v jeho životě, zdraví, svobodě, nebo majetku* (Locke, 1992, s. 32). Díky představě, že člověk přichází na svět jako *tabula rasa*, se Locke nemusel trápit myšlenkou, jaké dopady na liberální teorii má přirozená nerovnost lidí. Locke ve svých úvahách vycházel z *přirozeného stavu*, v němž otiskl formulaci svobody, ze které vyšli snad všichni jeho následovníci. Lidé jsou přirozeně ve stavu *dokonalé svobody řídit svá jednání a nakládat se svým majetkem a se svými osobami, jak považují za vhodné, v mezích přirozeného zákona, aniž žádají povolení nebo závisí na vůli kohokoliv jiného* (Locke, 1992, s. 30). Jakákoliv politická omezení této svobody vyžadují souhlas všech členů dané společnosti a motivací k přijetí alespoň základních omezení je ochrana svobody jednotlivců před *libovolnou vůlí druhého*. Nejvhodnějším typem vlády, která přijatelná omezení svobody realizuje, je potom *vláda občanská*. Tak John Locke představil člověka zrozeného ve svobodě a rovnosti, který si sám ukládá zákony ve jménu zachování vlastní svobody a původní plnou rovnost nahrazuje rovností před zákonem a rovným přístupem k vlastnictví a zdrojům (srov. Locke, 1992).

Skutečnost, že člověk možná přichází na svět jako nepopsaný list, ale existuje spousta typů papíru, později postavila teoretiky liberalismu před otázku, zdali přirozená nerovnost nenabourává všeobecnou svobodu jedinců. Jednu z klíčových a dosud velmi oblíbených odpovědí formuloval ve své teorii Friedrich A. Hayek, který se z pozic svobody silně vymezil proti rovnosti. Jako konstatování faktu je třeba říci, že prostě není pravda, že „všichni lidé jsou si od narození rovni“ (Hayek, 1997, s. 103). Hayek vychází z předpokladu, že žádná rovnost lidí v přirozenosti není; lidé jsou od přírody nerovni ve svých schopnostech dosahovat cílů a jako takoví přirozeně vytvářejí nerovné prostředí. Jakékoliv pokusy o vyrovnávání přirozené nerovnosti nejen omezují nepatřičným způsobem individuální svobodu, ale zakládají ještě větší, umělé nerovnosti. Jedinou pro liberála přijatelnou rovností je rovnost před zákonem (srov. Hayek, 1997, s. 101 – 104; Hayek, 1994a, s. 208 – 211).

Tento Hayekův postoj není na místě vnímat jako netečnost ke slabším jedincům, případně snahu vytvořit ideologii silných (2). Hayek je veden především soudobým světovým děním nabuzenou představou, že rovnost je pro svobodu nebezpečná, a proto je potřeba svobodu před jakýmkoliv rovnostářskými nároky chránit. Tato představa je pak doplněna poznatkem (viz Hayek, 1994b), že moderní kapitalistické společnosti svým pokrokem výrazně zlepšily životní podmínky celých společností – tedy včetně méně nadaných a v důsledku toho chudších občanů (3). Ve stínu skutečnosti, že Hayek žil v době, kdy reálný komunismus představil požadavek rovnosti v tom nejhorším možném světle, se tomuto vyhraněnému postoji příliš nedivím, jedním dechem však dodávám, že radikální liberalismus, který je při svém volání po svobodě hluchý k otázkám rovnosti, není svobodné společnosti o mnoho blíže než odmítaná centrálně plánovaná politika.

Tak jako centrální plánování končí panstvím sociálních inženýrů z moci státu, radikální liberalismus končí panstvím finančních magnátů z moci kapitálu. První využívají sílu davů a kouzlo budoucích vizí, druzí zase sílu nahromaděných prostředků a kouzlo volné ruky trhu. Absolutně volná ruka trhu poslouží dobře k tomu, aby vzala *břítvu* (4) a při pečlivém holení požadavků rovnosti podřezala liberalismus. Myslím, že už nám historie dala dostatek vodítek, abychom se měli na pozoru pokaždé, když někdo požaduje realizaci čisté společenské formy. Řečeno s klasikem *cesta k jednomu ideálu vede též k jeho opaku* (Berlin, 1997, s. 89).

Hayek při svém poznatku vzestupu i nižších vrstev moderních kapitalistických společností, který mu umožňuje obhajovat radikální liberalismus jako celospolečensky přínosný, opomíjí klíčovou skutečnost, že moderní kapitalismus začlenil mnohé z původně socialistických požadavků, aby se stal tím, čím je. Kapitalismus spontánního řádu rozhodně nebyl tím, kdo inicioval mnohé sociální výhody například pro zaměstnance velkých podniků, díky kterým je dnes možné prohlásit, že se i méně schopní spoluobčané mají lépe, než v kterékoliv předchozí době. Historickým dokladem toho budiž skutečnost, že do předchozích dob spadá i divoký kapitalismus 19. století.

Pro Hayekovo odmítnutí veškerých požadavků rovnosti vyjma požadavku rovnosti před zákonem je klíčová myšlenka, že jakékoliv vyrovnávací pokusy vedou fakticky k nerovnému přístupu k občanům, který je horší než přirozená nerovnost, kterou se snaží narovnat (viz Hayek, 1994a, s. 208 – 211). Hayek v tomto bodě opomíjí skutečnost, že i vyrovnávací pravidlo se dá formulovat tak, aby splňovalo podmínku rovnosti před zákonem a nesměřovalo k degradaci do autoritativního nebo totalitního režimu. Stanovím-li kupříkladu podmínku „Každý člověk, který se narodí s X, dostane Y“, nejedná se o nic méně všeobecné pravidlo než pravidlo „Každý člověk, který se narodí v rodině A, disponuje právem dědit majetek rodiny A“. Obě tato pravidla jsou všeobecná v širším časovém měřítku jedince – každému z nás se může a nemusí narodit dítě s X a každému z dětí se může a nemusí stát, že bude mít co dědit. Konečně naše případy se liší například od pravidla „Každý kdo zabije člověka, bude uvězněn“ pouze tím, že popisují nahodilou danost, kterou jedinec nedokáže ovlivnit. Tento rozdíl nejen nepopírá možnost obecné občanské shody na daném pravidle, ba naopak tuto shodu motivuje – budu-li přemýšlet, zdali je namístě zavést nějaké benefity pro lidi v určité situaci, případně vědomí, že si tuto nepříznivou situaci nezpůsobili sami a že se v dané situaci může nahodile ocitnout kdokoliv, posílí šance na můj souhlas s takovým opatřením.

Samozřejmě nesmíme zastírat, že představy občanů o tom, do jaké míry se dotýčný o svou situaci zasloužil sám, se budou značně různit, stejně jako pohledy na adekvátnost benefitu v nezaviněné nepříznivé situaci. Otázka pro liberála by měla ovšem stát: „Jak snižovat přirozenou nerovnost s minimálními dopady na individuální svobodu?“, nikoliv „Jak uchránit svobodu před nároky rovnosti?“ Chráněním svobody před rovností vyléváme s vaničkou i dítě.

Hayekova upřímná snaha uchránit svobodu před požadavky radikálních socialistů končí u opačného extrému; tak jako komunismus s vizí absolutní rovnosti pohřbil se svobodou i veškerou rovnost, chystá radikální liberalismus ve vizi spontánního řádu hrob nejen rovnosti, ale i svobodě.

## Radikální liberalismus – verze 2.0

Většina Hayekových následovníků se snažila různými způsoby, které budou krátce představeny níže, reagovat na nepříjemnosti, jež způsobuje v liberální teorii fakt přirozené nerovnosti. Jeden z velkých liberálních teoretiků poslední doby ovšem setrval u radikálního liberalismu a pokusil se jej uchránit před regresem k ekonomickému mocnářství. Robert Nozick přichází s představou, že pokud má být člověku *ponecháno na jeho vůli, aby se dobrovolně rozhodl usilovat o vlastní vizi dobrého života v ideální pospolitosti, kde však nikdo nemůže vnucovat své vlastní utopické vize druhým* (Nozick, 1994, s. 86), musí se pohybovat v systému dobrovolných a otevřených občanských svazků na pozadí *minimálního státu*. Taková společnost by člověku umožnila libovolně zakládat společenství podle vlastní představy ideální společnosti, případně se přidávat k již existujícímu společenství, ke kterému má dotýčný blízko a vyznává jeho představu společenského dobra. Stát by v této síti individuálně ideálních společenství zastával pouze dvojí funkci – chránil by práva občanů a v případě jejich porušení by se staral o trest a nápravu (5). V otázce majetkového práva by potom spočívala ochrana lidských práv v důsledném dodržování

pouze oprávněného nabytí majetku. Nozick je přesvědčen, že pouze takovýto minimální stát je mravně obhajitelný a přípustný (srov. Nozick, 1994; Nozick, 1993, s. 161 – 162).

Nebudu se zde zabývat otázkou, do jaké míry je v aktuálních podmínkách Nozickův projekt uskutečnitelný, tedy především jakým způsobem lze dosáhnout napravení starých nespravedlností v otázce přivlastňování, které sám Nozick považuje za stěžejní (např. Nozick, 1997, s. 207 – 208). Zaměřím se na otázku, zdali Nozickem představený společenský ideál skutečně vyprodukuje svobodný svět, budou-li splněny stanovené podmínky restartu směrem k původnímu stavu.

Řekněme, že jsme se mávnutím kouzelného proutku ocitnuli v situaci, která umožňuje vznik Nozickova systému utopií – tedy systému individuálně ideálních společností. V tomto světě jsou rozbořeny všechny státní hranice a autority, všichni lidé jsou spokojeni se systémem vyrovnání starých křivd a mají rovný přístup k okolním věcem. Současně se shodli na tom, že bude nejlepší vytvořit minimální státní autoritu, která bude chránit jejich práva a jejich jménem sjednávat trest a nápravu v případech porušení. Jak lidé přicházejí na svět, zakládají různá společenství dle svých potřeb a preferencí, případně se připojují k již existujícím společenstvím. Pokud se někdo z nich, nebo některé ze společenství rozhodne narušit práva druhých, je pohnán k zodpovědnosti u institucí minimálního státu. Jak čas běží, tu se paleta nabízených společenství rozrůstá, tu zaznamená pokles, když se některá z nich rozhodnou spojit své síly – těžko v tuto chvíli říct, zda se paleta společenství zastaví na nějakém čísle, případně jak silné budou tendence jednotlivých společenství spojit se v jeden celek, odpovědi na tyto otázky se ovšem nezdají nikterak zásadní. V některých společenstvích se pohybují pouze velmi inteligentní a silní jedinci, protože tato společenství velmi dbají na udržování systému konkurence a příliš si nepotrpí na solidaritu, holt už si to tak jejich členové zvolili a v rozporu s minimálním zákonem to není. Jiné společnosti se skládají jak ze silnějších, tak slabších, protože si dokáží vzájemně vyjít vstříc; v dalších jsou zase spíše slabší a méně inteligentní jedinci, protože jim toto prostředí vyhovuje; někteří jsou takzvaní cestovatelé a mezi společenstvími pendlují. Tak bychom mohli pokračovat hodně dlouho, každý v takové společnosti prostě žije dle svých představ a schopností pod ochranou minimálního státu.

Kamenem úrazu téhle na první pohled přívětivé utopie je opět samotná přirozená nerovnost. V minimálním státě – podobně jako v přirozeném stavu – neexistuje nic, co by silným fakticky bránilo uzurpovat moc. Samotný minimální stát je vymezením svých kompetencí příliš slabý, než aby dokázal vzdorovat silnému společenství schopným, které se ve jménu nějakého vlastního dobra rozhodne jednou přestat zákony respektovat, respektive přímo zaujmout pozici státní autority. Předpověď, že by se takové společenství silných a dychtivých moci v systému utopií vylouplo, není o nic víc vzdálena realitě než předpověď silného jedince, který by se v přirozeném stavu rozhodl připravit o práva slabšího (6). Obrana proti tomuto nebezpečí maximalizací prostředků donucovací síly minimálního státu nepřichází v úvahu, jelikož státní správa je také vykonávána lidmi, mezi nimiž se podobně snadno najdou tací, kteří by svou moc zneužili.

Vidina světa, ve kterém nebudí státní moc, ani soukromá ekonomická moc a všichni lidé v rámci svých schopností sledují svobodně vlastní cíle, je právě tak krásná, jako je vybájená. Obávám se, že ani při splnění těch nejpohádkovějších podmínek společenského restartu nelze dospět do situace, která umožní fungování společnosti bez soukromé ekonomické, nebo státní moci. K tomu, aby se nám něco podobného podařilo, bychom museli být někým jiným, než kým jsme. Dokud jsme to my, lidé se svými ctnostmi i neřestmi, kteří společenství tvoříme, není oprávněné doufat, že máme reálnou šanci dospět k uspořádání, kde bude absentovat jak soukromá, tak veřejná moc. Současně se ukazuje, že výskyt pouze jedné z uvedených mocí, případně jejich spojení, vykazuje tendence k autoritativnímu režimu. Nejpříhodnější variantou pro liberála se tak jeví být občany založená a spravovaná veřejná moc, která hledá rovnováhu se soukromým ekonomickým sektorem. Minimální stát místo řešení podmínek a možností takové rovnováhy uvolňuje státní moc pro potřeby těch nejsilnějších soukromníků.

### **„Jak tedy dál?“, ptá se liberál**

Do opozice k Nozickově libertariánu se postavil mimo jiné egalitarismus, který se místo prostého smíření s přirozenou nerovností rozhodl hledat liberální recepty na její snížení. Egalitaristé

vyšli z přesvědčení, že svoboda a rovnost nejsou toliko v antagonistickém vztahu, jak se domnívají radikální liberálové, ale že se podílejí na společném projektu, který jeden bez druhého nemohou úspěšně dokončit.

Jedním z hlavních představitelů egalitarismu je John Rawls pokoušející se překročit nesnáze způsobené přirozenou nerovností formulací principu spravedlnosti, který v sobě spojuje prvek svobody s prvkem rovnosti. Rawls vychází z hypotetické představy původní situace, v níž uzavřou osoby reprezentující občany společenskou smlouvu za *závojem nevědomí*. Tyto osoby otevřeně usilují o to, aby výsledná smlouva maximálně sledovala z pohledu zastupovaného občana nejlepší uspořádání. Současně ovšem díky závoji nevědomí nejsou seznámeny s tím, v jaké pozici a s jakými schopnostmi se jimi zastupovaný občan bude ve společnosti realizovat. Díky této nevidomosti mohou osoby uzavírající smlouvu sledovat pouze primární dobra, která jsou na výsledných sekundárních dobách – tedy individuálních představách o dobrém životě a správném uspořádání společnosti – nezávislá. Cílem takto nastavených podmínek je dosažení společenské smlouvy, která by nebyla zatížena sledováním pouze vlastních zájmů. Rawls je přesvědčen, že kdyby byli občané takto oslepeni a netušili, zdali se od voleb společenského uspořádání vrátí do reality jako hloupí chudáci, nebo inteligentní boháči, volili by systém, který by se řídil dvěma spojenými principy spravedlnosti (7), z nichž první a prioritní princip sleduje všeobecnou garanci základních svobod a druhý princip vznáší požadavek vyrovnávání společenských a ekonomických nerovností (srov. Rawls, 1997).

Zajímavou alternativu k představám radikálních liberálů (požadavky rovnosti vytlačují svobodu) a egalitaristů (svoboda a rovnost se doplňují) postavil ve své proslavené esaji Isaiah Berlin. Berlin na jedné straně varuje před mísením termínů svobody a rovnosti, které zakládá *pozitivní svobodu* toliko nebezpečnou svými snadno zneužitelnými požadavky seberealizace, od které odlišuje *negativní svobodu* v původním liberálním smyslu, tedy jakožto *prostor, v němž člověk může jednat bez překážek ze strany druhých lidí* (Berlin, 1997, s. 50). Na druhé straně upozorňuje na skutečnost, že negativní svoboda je omezována oprávněně na základě faktu, že *respekt k principům spravedlnosti, popřípadě stud před velkou nerovností v zacházení, je člověku stejně zásadní jako touha po svobodě* (Berlin, 1997, s. 97). Berlin tak pojí představy radikálních liberálů a egalitaristů tím, že nadále vnímá svobodu a rovnost za antagonistické hodnoty, ale považuje za oprávněné nároky rovnosti a spravedlnosti. Berlinovým řešením společenské otázky je potom pluralismus hodnot s měřítkem negativní svobody (srov. Berlin, 1997, s. 98 – 99).

Pro středoevropeana je zvláště pozoruhodná pozice Ronalda Dworkina, který poukazuje na nebezpečí, že v postkomunistických zemích sklouzávají liberální programy k prostému odmítání jakýchkoliv požadavků rovnosti. Dworkin postuluje liberalismus postavený na *etickém individualismu*, který v sobě propojuje hodnoty *svobody, rovnosti a společenství*. Trefně vypichuje, že tyto hodnoty jsou v protikladu, jen pokud je vyložíme určitým *neřestným* způsobem (8) a naopak předkládá uchopení těchto hodnot, které umožňuje jejich partnerský a nikoliv antagonistický vztah (srov. Dworkin, 1997). Dworkinovo pojetí má blízko ke komunitaristům, kteří se sice proti liberalismu tradičně vymezují převrácením priority ve dvojici *lidská práva – společenské dobro*, ovšem díky svému působení ve společnostech, které pojmají lidská práva a svobody jako součást společensky uznávaného dobra, zůstávají součástí liberální tradice.

Toliko v krátkosti a spíše heslovitě možnosti, které se nabízejí liberálovi, pokud odmítne radikální liberalismus. Nebudu zde obhajovat, ani kritizovat žádnou ze zmíněných teorií, omezím se na konstatování, že se všechny shodují v odmítání radikálního řešení liberálního pnutí mezi svobodou a rovností a tím oživují liberalismus po předchozích sebevražedných pokusech.

\*\*\*\*\*

Radikální požadavky jsou s liberalismem neslučitelné, lhostejno jedná-li se o radikální požadavek rovnosti, nebo svobody. Radikální liberálové v obavách o svobodu tak houževnatě demonizují rovnost, že přehlédli démonka, který jim samotným sedí na rameni. Právě lehkost a přesvědčivost, s jakou radikální liberalismus odhodil požadavky rovnosti, pomáhá nejen českým politikům, kteří sami sebe považují za liberály, bez zaváhání odmítnout požadavky lidí, kteří ve své zemi přišli o základní podmínky svobody. Dworkinova úvaha, že liberalismus v postkomunistických

zemích je nejvíce nebezpečný sám sobě, když na základě historické reminiscence odmítá jakékoliv požadavky rovnosti, se zdá být až nepřijemně přiléhavá.

Úkolem dnešního liberalismu je procitnout z těchto sebevražedných pokusů a zabývat se otázkou jak nejlépe sloučit oba základní požadavky liberála – individuální svobodu a rovnost příležitostí. Nepřestane-li mít liberál na zřeteli, že veškeré pokusy o vyrovnávání přirozené nerovnosti mohou být založeny pouze na občanské shodě, obávaný regres k autoritativním zřízením mu nehrozí.

## Poznámky

- (1) Ztráta bezpečného prostředí pro život vede k omezení svobody, proto není na místě přijímat uprchlíky slepě. Ztrátou bezpečného prostředí jsou ovšem stíženi i mnozí z těch, kteří v Evropě hledají azyl. Ignorovat jejich životní situaci znamená rezignovat na hodnotu svobody a spokojit se s maximalizací vlastní bezpečí, případně dalších dílčích zájmů. Nikomu neupírám právo zastávat tento postoj, považuji ovšem za pokrytecké, když se dotyčný snaží zaštitit svobodou.
- (2) Sám Hayek se proti podobné kritice ohrazuje, například když poukazuje na vlastní sympatie se svíráním nůzek mezi bohatými a chudými ve Spojených státech amerických (srov. Hayek, 1997, s. 104), nebo když uznává možnost existence některých důchodů (srov. Hayek, 1994a, s. 212 – 213). V duchu principu vstřícnosti jsem dalek tomu, abych tyto sympatie zpochybňoval jako neupřímné. Kdyby snad neupřímné byly, příliš na tom z hlediska textu nesejde, na následující argumentaci se tím nic nemění.
- (3) V této představě se Hayek shoduje s jinými ekonomickými liberály, kteří také používají poukaz na zlepšení životních podmínek v kapitalistických společnostech jako součást argumentace ve prospěch radikálního liberalismu (srov. Smith, 1994; Mises, 1994).
- (4) Narážím zde na Popperův termín *liberální břitva*, která má posloužit k tomu, aby osekala přebytečné pravomoci státu. Principiálně proti takovému nástroji nic nenamítám, ovšem ponechán spontánnímu řádu rozhodně nezajistí další z oprávněných Popperových požadavků *práva na život, jakož i na to, aby byl chráněn před mocí silných* (srov. Popper, 1994).
- (5) Zde vychází Nozick ze základní Lockovy představy o vrozených lidských právech. Dle Locka se každý člověk rodí se dvěma základními právy – právo na vlastnictví (v širším smyslu) a právo donucovací (umožňující trestat vlastní poškození a domáhat se nápravy). V tomto kontextu Locke používá termínu vlastnictví nikoliv pouze v úzkém, ekonomickém významu – vlastnictví jako hmotný majetek, ale v širokém významu všeho, co člověku přirozeně náleží – vlastnictví jako svoboda, život a jmění. Minimální stát pak nedisponuje žádnými jinými pravomocemi, než chránit tato práva a to především prostřednictvím donucovacího práva, které mu občasně postupují. Minimální stát má monopol donucovací moci, který slouží jako všeobecná záruka lidských práv, a do jiných oblastí lidského života nezasahuje (srov. Nozick, 1993, s. 114 – 127, 161 – 162; Locke, 1992).
- (6) Je možné, že Nozick očekává v systému utopií jakousi autoimunitu proti podobným deviacím založenou na předpokladu, že systém konkurence nezatížený zásahy jiných institucí znemožní podobný ojedinělý výskyt silných hráčů. Obávám se, že podobná autoimunita není příliš pravděpodobná. I v případě, že by se vlivem čistého konkurenčního prostředí paralelně vyvíjelo několik silných hráčů, lze očekávat následující scénáře, či jejich kombinace – (1) jeden z hráčů nebo dosažená koalice silných hráčů získá převahu a opanuje systém, (2) silní hráči se spojí a opanují systém společně, (3) hráči nebo dosažené koalice hráčů budou natolik silní, že se mezi sebou utkají o právo opanovat systém a tento opanují před, nebo po uvedeném souboji, (4) soubor mocichtivých silných hráčů a jejich případných koalic se vzájemně vyváží. Nevidím žádný pevný bod, kterého bych se mohl chytit, chtěl-li bych dokázat, že scénář (4) je výrazně pravděpodobnější než realizace jednoho z předešlých scénářů.
- (7) Přesné znění principů spravedlnosti: (a) *Každá osoba má rovné právo na plně adekvátní rozvrh rovných základních svobod, který je slučitelný s obdobným rozvrhem svobod pro všechny.* (b) *Společenské a ekonomické nerovnosti musejí splňovat dvě podmínky. Za prvé, musejí být spojeny*



s úřady a pozicemi přístupnými všem za podmínek férové rovnosti příležitostí; a za druhé, musejí sloužit k co největšímu prospěchu nejméně zvýhodněných členů společnosti (Rawls, 1997, s. 166).

- (8) Pouze rovnost definovaná jako situace, kdy každý člen hospodářského společenství disponuje stejným bohatstvím bez ohledu na to, kolik každý jednotlivec spotřeboval, jak těžce a v jakém povolání pracoval a svoboda popsána jako situace, kdy vláda nikomu nebrání v tom, aby dělal, co uzná za vhodné, a nevybírá od jednotlivců žádnou část jejich příjmů v podobě daně, se dostávají do sporu. Takto radikálně nadefinovaná svoboda a rovnost se ovšem dle Dworkina míjí s liberální tradicí (srov. Dworkin, 1997, s. 277).

## Literatura

- BERLIN, Isaiah. *Dva pojmy svobody*. In: Kis, János. *Současná politická filozofie*. Praha : Oikoymenh, 1997, s. 47 – 100. ISBN 80-86005-60-7
- DWORKIN, Ronald. *Svoboda, rovnost a společenství*. In: Kis, János. *Současná politická filozofie*. Praha : Oikoymenh, 1997, s. 273 – 301. ISBN 80-86005-60-7
- HAYEK, Friedrich A. 1994a. *Právo, zákonodárství, svoboda*. Praha : Academia, 1994. 415 s. ISBN 80-200-0241-3
- HAYEK, Friedrich A. 1994b. *Fikce sociální spravedlnosti*. In: Doering, Detmar. *Liberalismus v kostce*. Praha : Liberální institut, 1994, s. 61 – 65. ISBN 80-85467-79-8
- HAYEK, Friedrich A. *Rovnost, hodnota a zásluha*. In: Kis, János. *Současná politická filozofie*. Praha : Oikoymenh, 1997, s. 101 – 122. ISBN 80-86005-60-7
- LOCKE, John. *Druhé pojednání o vládě*. Praha : Svoboda, 1992. 184 s. ISBN 80-205-0222-X
- MISES, Ludwig von. *Liberalismus – úspěšná bilance*. In: Doering, Detmar. *Liberalismus v kostce*. Praha : Liberální institut, 1994, s. 12 – 19. ISBN 80-85467-79-8
- NOZICK, Robert. *Anarchia, štát a utópia*. In: Novosad, F. *O slobode a spravodlivosti*. Bratislava : Archa, 1993, s. 114 – 172. ISBN 80-7115-047-9
- NOZICK, Robert. *Utopie*. In: Doering, Detmar. *Liberalismus v kostce*. Praha : Liberální institut, 1994, s. 84 – 87. ISBN 80-85467-79-8
- POPPER, Karl R. *Liberalismus v několika tezí*. In: Doering, Detmar. *Liberalismus v kostce*. Praha : Liberální institut, 1994, s. 9 – 11. ISBN 80-85467-79-8
- RAWLS, John. *Základní svobody a jejich priorita*. In: Kis, János. *Současná politická filozofie*. Praha : Oikoymenh, 1997, s. 165 – 205. ISBN 80-86005-60-7
- SMITH, Adam. *Trh a jednotlivec*. In: Doering, Detmar. *Liberalismus v kostce*. Praha : Liberální institut, 1994, s. 32 – 35. ISBN 80-85467-79-8

## Summary

The European politicians from Central Europe use a very strange definition of liberalism. This strange definition leaves out the idea of equal opportunities – one of the two liberal principles. This omission is one of the results brought by the radical liberalism. Radical liberals protect liberty so strongly that they refuse any equality. They are afraid of the propensity to the totalitarianism so they refuse almost all state interventions. Radical liberals forget that an absolute refusing of the equality leads to breaking of one of the liberal principles. Liberty without equal opportunity leads to the same illiberal situation as equality without individual liberty. Both of the liberal principles must be preserved if we want to live in a liberal society. Contemporary liberals should find a solution to unite the liberal principles.

## **KONTEXTY KULTÚRY A EDUKÁCIE**

### **CONTEXTS OF CULTURE AND EDUCATION**

**Viktória Bíziková**

**Katedra manažmentu kultúry a turizmu, Filozofická fakulta, Univerzita Konštantína Filozofa v Nitre**

3.1.2. kulturológia, 3. rok štúdia, externá forma štúdia

viktoriabizikova@yahoo.com

školiťel': **doc. PhDr. Ladislav Lenovský (lเลนovsky@ukf.sk)**

#### **Kľúčové slová**

kultúra, edukácia, enkulturácia

#### **Keywords**

culture, education, enculturation

### **Úvod**

Kultúra a edukácia prezentujú oblasti špecificky ľudskej činnosti. Svojím spoločenským a časopriestorovým určením predstavujú javy a procesy sprítomnené v celej ľudskej existencii. Človek je v dôsledku svojej špecificky ľudskej štruktúry na kultúru a edukáciu odkázaný a antropologicky uspošobený. Od nepamäti sa rod *Homo* vyvíja a napreduje prostredníctvom tvorivosti ľudského ducha a schopnosti edukácie ako celoživotného procesu. Kultúra ako veľmi zložitý mnohovýznamový fenomén je neoddeliteľnou súčasťou edukačnej reality.

Cieľom príspevku je prostredníctvom teoretickej analýzy sekundárnych prameňov poukázať na niektoré súvislosti kultúry a edukácie a vymedziť ich vzájomný vzťah. Analyzujeme kultúru ako jeden zo vstupných vonkajších determinantov ovplyvňujúcich edukačný proces v kontexte formálnej inštitucionalizovanej edukácie. V súvislosti s edukáciou načrtujeme pedagogicko-antropologické polemiky o samotnej potrebe, miere a sile edukačného pôsobenia na formovanie jednotlivca, skupiny či spoločnosti. Vzhľadom na antropologické pozadie kultúry a edukácie nastolíme otázky o „vychovateľnosti človeka“ a potrebe vychovávať.

### **O vzťahu kultúry a edukácie**

Človek (spoločnosť) si odovzdáva svoje poznatky a skúsenosti cez kultúru (kultúrnu tradíciu) a prostredníctvom edukácie. Priority kultúry určitej spoločnosti sú transformované edukáciou prostredníctvom socializácie a enkulturácie. Človek sa stáva „človekom“ celoživotným procesom učenia sa kultúrnych vzorcov a osvojovaním si bežných modelov správania a konania v procese socializácie.

Enkulturácia sa uskutočňuje formálnym a neformálnym učením mladších od starších osvojovaním si kultúry, vrastaním do nej a prispôsobovaním sa jej modelom. Skultúrňovanie je sociálnym procesom kvalitatívnej zmeny osvojovania si kultúry danej spoločnosti a umožňuje stať sa a byť jej členom. Vyžaduje si osvojenie jazyka, noriem a hodnôt kultúry, ktoré prebieha na báze napodobňovania, praktizovania, preberania rolí a experimentovania. Medzi hlavné epicentrá enkulturácie (aj socializácie) patrí rodina, škola, vrstovníci, média a pracovné organizácie (Barker, 2006, s. 45).

Dôležitým enkulturačným mechanizmom je školská edukácia nadväzujúca na systém inštitucionalizovaného formálneho učenia. V širšom zmysle slova obsah edukácie môžeme chápať ako pedagogickú transformáciu spoločenských a kultúrnych hodnôt. Obsahom edukácie je kultúra. Osvojovanie týchto hodnôt však prebieha v dlhodobých a zložitých procesoch (Duchovičová – Kurincova, 2012, s. 96). Požiadavky spoločnosti na kultúru predstavujú všeobecné edukačné ciele (1), ktoré sú ďalej etapovite formulované a rozpracované do tzv. čiastkových (rámcových) a špecifických

(konkrétnych) cieľov primerane podľa veku edukantov transformovaných do obsahu edukácie základných, stredných a vysokých škôl tak, aby zodpovedali úrovni spoločnosti. Podľa zamerania jednotlivých oblastí kultúry nadobúdajú rôzne kultúrne hodnoty určité významy pre jednotlivé odbory pedagogiky, osobitne zaujímavé sú v didaktike a v teórii výchovy. Zušľachťovanie, cibrenie, skvalitňovanie a zdokonaľovanie osobnosti v rámci enkulturácie je prítomné aj v samotnom edukačnom procese. Edukácia človeka smerom ku kultúrnosti myslenia a správania je považovaná za akulturačnú funkciu vzdelávania. Jednou z úloh edukácie vo vzťahu ku kultúre je vyabstrahovanie podstatných a hodnotných prvkov rôznych kultúr, ich tvorivá implementácia a výchovné uplatnenie v edukačnom procese (Cabanová, 2006, s. 6 – 7).

Kultúru a edukáciu je možné vnímať separátne ako predmety štúdia samostatných vedných disciplín kulturológie a edukológie, ktoré majú zároveň svoj myšlienkový systém, obsahovú štruktúru, účel, poslanie, vedecký jazyk, metódy ako inštrumentálny aparát a infraštruktúru potrebnú na svoje fungovanie.

K vzťahu kultúry a edukácie je možné pristupovať hľadaním priesečníkov ich spoločných tém. Globálny vývoj a trendy v edukológii a taktiež v kulturológii poukazujú na široký rozsah tém a problémov spoločne sa prekrývajúcich v skúmaní oboch fenoménov. Je to spôsobené aj tým, že samotná mnohotvárnosť edukačných procesov v súdobej civilizácii je neobyčajne široká a z tohto dôvodu je príznačné pre súčasné edukačné vedy, že do ich okruhu neustále vstupujú nové multitematické problémy a výskumné otázky prelínajúce sa aj s kultúrou. Vo vzájomnom vzťahu sa skúmajú kultúrne determinanty edukácie a edukačné determinanty kultúry.

Z ďalšieho hľadiska sa edukácia považuje za jeden z prejavov kultúry. Kultúra predstavuje jedinečnú duchovnú silu s nesmiernym potenciálom, ktorý sa prejavuje jedinečnými znakmi, ktoré sú vlastné len určitej kultúre. Navonok ju môžeme identifikovať na základe jedinečných prejavov, ktoré sa v spoločnosti reprodukovujú. Ide najmä o rôzne produkty ako materiálne výtvory ľudskej práce a materiálne zvyky, sociokultúrne regulatívy ľudskeho správania, idey a pod., ale aj rôzne spôsoby správania a činnosti organizujúce ľudské správanie a život spoločnosti (napr. obchod, rodina, politické formy, výroba atď.), v rámci ktorých má edukácia ako špecificky ľudská činnosť v kultúre svoje nezastupiteľné miesto (Cabanová, 2006, s. 12).

Súčasný sociokultúrny vývoj v globalizovanom svete vyžaduje od človeka náročnejšie požiadavky na kultúrnu výbavu a kompetentnosť človeka. Prítomnosť kultúry v obsahu edukácie (prostredníctvom edukačných cieľov) prináša celý rad pozitív v kognitívnej i afektívnej oblasti edukácie, v komplexnom rozvíjaní a kultivovaní edukantov, ktoré môžeme označiť ako kultúrna edukácia (2).

V tomto kontexte je potrebné poukázať na frekventovanú tému aktuálneho kulturologického diskurzu – kultúrne kompetencie (3). Získanie kultúrnych kompetencií ako štruktúrovaného súboru vedomostí a zručností vybavujúceho človeka inštrumentmi na dešifrovanie, ale i tvorbu kultúrnych významov je prioritným cieľom enkulturačného pôsobenia školskej edukácie. Analýza mechanizmov enkulturácie, vymedzenie akéhosi kultúrneho kompetenčného minima je predpokladom modelovania žiadaných kultúrnych kompetencií v rámci lokálnej i národnej kultúry, medzikultúrnych vzťahov, ale i výchovy k európskym kultúrnym kompetenciám (Gažová, 2003, s. 117).

### **Kultúra ako vonkajšie edukačné prostredie**

V rámci životného prostredia človeka má nezastupiteľné miesto edukačné prostredie. Edukačné prostredie je akékoľvek prostredie, v ktorom sa realizujú edukačné procesy. Školské edukačné prostredie je ovplyvňované významnými vonkajšími a vnútornými faktormi. Kultúra ako mnohokontextuálny jav je neoddeliteľnou súčasťou edukačnej reality a predstavuje jeden zo vstupných vonkajších determinantov (podmienok, faktorov, činiteľov, zložiek) edukačného procesu.

Uchopiť kultúrne podmienky edukácie súbežne so zmenami a rozvojom kultúrnych procesov, vplyvom globalizácie, prudko sa rozvíjajúcimi technológiami a vznikom nových podôb kultúry je výskumným zámerom viacerých vied ako dôsledok interdisciplinarity (4).

Kultúrne faktory sa prejavujú v odlišnosti histórie národa a územia, kultúrnej úrovne krajiny, v rozdielnosti jazyka, zvykov, tradícií národa, úzko súvisia s dominujúcimi náboženskými vplyvmi



v krajine. Oplyvňujú autenticitu národa/národov daného územia, zároveň celého výchovno-vzdelávacieho systému daného územia, čím je podmienená nejednotnosť edukácie v rámci jednotlivých krajín (Hlásna, 2006, s. 37).

Uplatňujúc základnú antropologickú tézu o kultúrnom relativizme, vedecký prístup ku kultúre odmieta hodnotiť jednotlivé kultúry. Všetky kultúry sú jedinečné a predstavujú neopakovateľné sociokultúrne systémy. Je možné ich opísať a pochopiť len v kontexte vlastných hodnôt, noriem a ideí. Diferencovanie kultúr na prírodné vs. moderné či rozvojové vs. rozvinuté sa považuje za prekonaný teoreticko-metodologický prístup k štúdiu kultúrnych javov. Symbolicky je možné odlišovať kultúru Západu a Východu. V konkrétnejšom prehľade je možné poukázať na kultúru jednotlivých svetadielov, v ktorých sa vyvinuli národné kultúry. Kultúry majú svoju vlastnú štruktúru. Vznikli a vyvíjali sa na základe historických tradícií ľudstva. Každý národ má svoju vlastnú národnú kultúru, čím sa líši od iných národov a kultúr. Aj keď postupne dochádza k zblížovaniu jednotlivých kultúr, predsa stále ostávajú zachované špecifiká týchto kultúr, súvisiace s ich dejinami, symbolmi a znakovým systémom (Švec, 2010, s. 8).

Podľa antropológov (Brislin, Hall) je možné kultúru členiť z hľadiska jej zaťaženia na vysokú a nízku kontextovú kultúru. Slovensko patrí medzi krajiny s kultúrou vyznačujúcou sa vysoko kontextovou zaťaženosťou (tzv. kolektivistická kultúra) podobne ako štáty strednej a východnej Európy, ale i iné krajiny sveta ako Japonsko, Arabské štáty, Ázia, Latinská Amerika, Afrika a pod. Opakom je kultúra s nízkou kontextovou zaťaženosťou (individualistická kultúra) príznačná pre západnú Európu, USA, Austráliu a Nový Zéland (Kominarec – Kominarecová, 2005, s. 13 – 16).

V spoločnosti nejestvuje jedna kultúra alebo jedna homogénna kultúra. Kultúra ako nehomogénny systém zahŕňa viaceré životné štýly, ktoré spolu komunikujú a prenikajú cez seba. Tak ako sa spoločnosť člení na rôzne skupiny a vrstvy, tak sa aj kultúra člení na rôzne súperiace či spolupracujúce kultúrne vrstvy. E. Mistrík uvádza štyri hlavné kultúrne vrstvy jestvujúce v spoločnostiach súčasnej Európy, teda vystihuje stratifikáciu kultúry i v našich podmienkach. Dominantná kultúra zahŕňa v sebe viaceré významné vrstvy (subkultúry): štandardnú kultúru, elitnú kultúru a kultúru mládeže. V školskom prostredí je charakteristická žiacka, resp. študentská subkultúra. Konzervatívna kultúra a jej rovnako orientované subkultúry (skupiny) sú kultúra tradičnej dediny a kultúra etnických skupín. Ďalšiu vrstvu predstavujú alternatívne kultúry (kontrakultúry), napr. kultúra hippies, rocková kultúra mládeže, punk, intelektuálska kultúra, disidenti, skinheads, kultúra homosexuálov či transsexuálov, kultúra náboženských siekt a pod. a marginálne kultúry so skupinami narkomanov, kriminálnikov, bezdomovcov, žobrákov (Mistrík, 1999, s. 25 – 29).

Dominantná kultúra udáva tón a v rôznej miere toleruje ostatné podoby kultúr a subkultúr v spoločnosti. Trvácnejšou sa javí dobová kultúra, ktorá je dominantnou kultúrou určitého obdobia a určitého priestoru a je typická spoločnou ideou vo všetkých druhoch kultúry (v rámci dobovej kultúry sa rozvíja sloh alebo štýl). Všetky kultúry koexistujúce v spoločnosti zohrávajú dôležitú úlohu v živote spoločnosti a v dôsledku vývinu sa neustále menia ovplyvňujú edukáciu (Cabanová, 2006, s. 13).

Edukačné prostredie je možné vnímať i z hľadiska toho, v akom kultúrnom prostredí je lokalizovaná konkrétna škola a pod vplyvom akej kultúry funguje a prebieha edukácia. Celonárodná platforma procesov a produktov kultúry sa diferencuje teritoriálne v regionálnych kultúrach, napr. „zemlínkej“, „oravskej“, „kysuckej“ a pod. Rozlišuje sa „mestské prostredie“, „vidiecke prostredie“, „priemyselné prostredie“, „agrárne prostredie“, „horské prostredie“ a. i., v rámci ktorých je edukácia príznačná pre danú lokalitu a realizovaná pod vplyvom jej jedinečnej kultúry.

Lokálne prostredie ako určité vymedzené miesto, priestor, v ktorom žije určitá skupina ľudí, sa vyznačuje spoločným štýlom, spôsobom života, znakmi, sociálnymi vzťahmi, činnosťami a regulačnými prvkami (mravy, zvyklosti, konvencie). Špecifiká kultúry lokálneho prostredia bezprostredne pôsobia na edukáciu a socializáciu jedinca. Na základe týchto prostriedkov je človek vedený a usmerňovaný k určitému správaniu, špecifickému pre dané lokálne prostredie. Typ lokálneho prostredia formuje osobnosť jedinca určitým smerom, s prejavmi odlišného správania, osobnostných vlastností detí a mládeže. Rozdiely je možné identifikovať na porovnaní vidieka a mesta, napr. v miere sociálnej adaptability, v profesijnej orientácii, životných aspiráciách, konzervatívnosti, v množstve a kvalite sociálnych interakcií a pod. (Čabalová, 2011, s. 207).

Postupne sa dostávame na najnižšie vrstvy (roviny) kultúry, v ktorých je edukácia pod vplyvom inštitucionálnej kultúry, tzn. kultúry samotnej školy ako vzdelávacej inštitúcie, či až k personálnej kultúre, t. j. osobnej kultúre jej účastníkov, napr. pedagogických zamestnancov a pod.

V spôsobe fungovania kultúrneho systému spoločnosti sa odráža historická skúsenosť, ktorú nadobudla a reprodukovala počas historického vývinu. Kultúra vytvára kultúrny systém spoločnosti, ktorý sa v procese enkulturácie generačne prenáša na mladších členov spoločnosti, ktorí sa v tomto procese stávajú jej integrálnou súčasťou – zároveň ju udržujú a naďalej tradujú. V jej prejavoch sú vyjadrené prijaté normy a hodnoty. Predstavujú aj všeobecne uznané a overené kvality, kultúrne vzorce oceňované v národe, v sociálnej či etnickej skupine. Existuje vo forme kolektívneho vedomia a plní expresívnu a integračno-diferenciačnú funkciu (Cabanová, 2006, s. 14).

Funkcie kultúry sú historicky premenlivé a mení sa aj ich závažnosť v jednotlivých obdobiach života spoločnosti i individua. V. Gažová vo svojej spisbe selektuje významné funkcie kultúry vyznačujúce sa relatívnou stabilitou, spomedzi ktorých vyzdvihneme výchovno-vzdelávaciu funkciu kultúry, ktorá „prispieva k rozvoju intelektuálnej, emocionálnej a morálnej úrovne individua, oboznamuje nás so svetom a naším miestom v ňom, sprostredkúva nám poznanie najmä o mieste a postavení ľudí v štáte a spoločnosti (2009, s. 37). Podstatou tejto funkcie kultúry je kultúrna reprodukcia, tzn. školy prostredníctvom výučby odovzdávajú hodnoty, postoje a zvyky z generácie na generáciu.

Kultúra ako jeden z významných edukačných faktorov prostredníctvom vrstiev, funkcií, vzťahov a súvislostí ovplyvňuje edukačný proces. V súvislosti s edukáciou sa vynárajú i ďalšie pedagogické a antropologické otázky o sile, miere a samotnej potrebe edukačného pôsobenia na formovanie jednotlivca, skupiny či spoločnosti.

### **Pedagogické a antropologické dimenzie edukácie**

V súvislosti s edukáciou ide o súbor rozmanitých exogénnych a endogénnych činiteľov formujúcich osobnosť jedinca. Vo vzťahu k antropologickému pozadiu edukácie je nastolená otázka o „vychovateľnosti človeka“ a potrebe vychovávať, teda prečo človek môže a musí byť vychovávaný? Ťažisko úvah sa presúva do perihélia: vrodené verzus získané, gény alebo prostredie, prírodné verzus kultúrne, gény alebo výchova.

Názorovú rôznorodosť v týchto otázkach je možné sprehľadniť a limitovať na krajne vymedzené koncepcie. Naturalistická koncepcia (nativizmus) absolutizuje vrodené vlastnosti a marginalizuje výchovu ako bezmocnú, neplodnú a neúčinnú, pretože genetická naprogramovanosť a vrodené mozgové štruktúry evolučného pôvodu v konkurenčnom vzťahu s prostredím a výchovou sú určujúce vektory pri formovaní jedinca. Podľa S. Pinkera „ani prostredie, ani výchova s človekom nepohnú z miesta, kam ho fixovala prostredníctvom jeho genetickej výbavy príroda“ (Malík, 2013, s. 16). Biologické a genetické limity človeka sú primárne ukotvené a silne profilujú bytosť bez možných zmien prostredníctvom edukačných zásahov (5).

Ostrým protikladom je koncepcia predkladajúca rôzne sociologické a kultúrne koncepcie so zdôrazňovaným faktorom skúsenosti, vplyvu prostredia a výchovy – empirizmus. Rozhodujúca až neobmedzená je schopnosť človeka formovať sa edukáciou. Nutnosť výchovy zdôvodňujú rôzni predstavitelia tým, že človeka posudzujú ako prírodou nehotovú, nedotvorenú bytosť. Ako klasifikoval J. Locke, „duša človeka je pri narodení tabula rasa (čistá tabuľa)“, ďalej Nietzsche prirovnávaním človeka k „ešte neurčenému zvieraťu“, taktiež N. Elias, že práve narodené dieťa je „ničím iným, iba náčrtom človeka“, a či vyhlásením I. Kanta, že „človek je homo educandus – bytosť, ktorá musí byť vychovávaná, tvor odkázaný na výchovu“ (Malík, 2013).

Kultúrne koncepcie ako súčasť empirickej teórie formovania osobnosti považujú za základ kultúrne hodnoty spoločnosti, ktoré si má jedinec v procese edukácie osvojiť, aby ich bol schopný ďalej rozvíjať. Nutnosť edukácie vyplýva i z potreby adaptácie človeka na jemu vlastné prostredie – kultúru. Informácie o kultúre sa nefixujú, ani do ďalšej generácie neprenášajú biologickou dedičnosťou. Informácie potrebné na prežitie v tomto umelom prostredí nedostáva človek do vienka v programe zakódovanom DNA, ale musí si ich ex post osvojiť. Edukácia sa v tomto ponímaní prelína s procesom enkulturácie.

Ľudské správanie ako dôsledok edukácie sa rozvíja a realizuje v určitom sociokultúrnom prostredí. Neexistuje správanie neovplyvnené kultúrnym prostredím, tzv. kultúrne čisté správanie. Základnou premisou kultúrne podmieneného správania jedinca je, že má rôzne úrovne odlišností a podobností. J. W. Berry, Y. H. Poorting, M. H. Segall, P. R. Dasen uvádzajú tri epistemologické kategórie vo vzťahu k socio-kultúrnemu prostrediu. Absolutizmus znamená, že psychologické javy sú vo svojej podstate rovnaké v každej kultúre; napr. česťnosť je česťnosť bez ohľadu na konkrétnu kultúru. V ostrom kontraste je relativizmus, podľa ktorého všetko ľudské správanie je kultúrne podmienené a vysvetlenie o ľudskej odlišnosti spočíva v kultúrnom kontexte, v ktorom sa jednotlivci vyvíjajú. Tretím uhlom pohľadu je univerzalizmus prezentujúci kompromis predchádzajúcich kategórií. Vychádza z toho, že základné psychologické procesy sú typické pre všetkých členov ľudského rodu. To znamená, že tvoria základnú psychologickú sústavu každého člena spoločnosti a že kultúra ovplyvňuje rozvoj a prejavy osobnosti. Úlohu kultúry vníma ako stimulujúcu odlišnosť ľudského správania (Kominarec – Kominarecova, 2005, s. 55).

Jednostrannosť extrémneho nativizmu a empirizmu sa pokúšajú preklenúť konvergentné teórie (interakčné). Za významné faktory formovania osobnosti pokladajú dedičnosť aj pôsobenie prostredia, teda interakciu medzi vnútornými a vonkajšími činiteľmi a ich konvergenciu. Oba uvedené vplyvy – prostredie i genetický program, nechápu ako alternujúce a vzájomne sa vylučujúce, ale ako komplementárne, kooperujúce a simultánne pôsobiace.

Výsledný efekt, teda to, akým človek v určitej fáze svojho života je, je výslednicou spolupôsobenia všetkých faktorov – výchovy, prostredia, vrodeneho –, teda toho, čo je už raz na „tabule človeka“ fixne zapísané, a tiež toho, pre čo sa človek vedome a na základe vlastného slobodného zvažovania svojich životných možností sám rozhodne (Malík, 2013, s. 18 – 21).

Z pedagogického hľadiska do edukačného procesu vstupujú ďalšie zložky edukácie usporiadané vo vzájomnom vzťahu: samotný subjekt edukácie – edukant, aktér vyučovania – edukátor ich komunikácia a interakcia, edukačné konštrukty (teórie, modely, plány, úlohy, zásady, metódy, obsahy, organizačné formy a prostriedky), edukačné prostredie a podmienky.

Základným predpokladom každého edukačného pôsobenia – i z hľadiska kultúrnej edukácie, je optimistické pedagogické stanovisko s vierou v úspech, že človek je bytosť nutne vychovávateľná, formovateľná, aby sa približovala k abstrakcii všeobecného cieľa – ideálu výchovy a vzdelávania.

## Záver

Edukácia je fenomén neustále sa vyvíjajúci a meniaci sa v závislosti od spoločenských požiadaviek a potrieb. Jej zákonitosti sú principiálne závislé od kultúrneho prostredia. Zohľadňuje predchádzajúce historické tradície, požiadavky súčasnej doby i potreby budúcnosti. Podlieha kontinuálnemu vývoju založenému na hľadaní efektívnych spôsobov získavania poznatkov užitočných pre človeka.

Školská edukácia ako významný faktor socializácie a enkulturácie významne formuje a ovplyvňuje jednotlivca. Jej kodifikované normy, pravidlá a modely správania sa umožňujú jedincovi učiť sa vlastnej kultúre. Schopnosť školskej edukácie napĺňať požiadavky širšej spoločnosti vo vzťahu k vonkajšiemu prostrediu významne determinuje globálna kultúra, národná kultúra, regionálna i lokálna kultúra.

Dôsledkom globalizácie, prenikajúcej aj do oblasti edukácie, je orientácia edukácie na získanie kľúčových kompetencií. Jedna z platforiem podpory kultúrnej kompetentnosti je kultúrna edukácia. Na edukáciu jednotlivca vplyvajú okrem kultúry aj mnohé iné faktory vonkajšieho a vnútorného prostredia.

## Poznámky

- (1) Všeobecné ciele vyjadrujú určitý ideál výchovy a vzdelávania, spoločenské požiadavky na výchovu a vzdelávanie. Vyjadrujú to, čo si majú osvojiť mladšie generácie, aby si určitá spoločnosť zachovala svoju sociálnu kultúru, zdokonaľovala a rozvíjala ju. V dejinách pedagogiky

nachádzame doklady o tom, že každá historická epocha si vytyčovala ciele, ku ktorým smerovala. Cieľom výchovy bol ideálny typ človeka, ktorého tá či oná spoločnosť potrebovala. V cieľoch – ideáloch spoločnosti sa odrážala kultúra a jej základné princípy, na ktorých bola budovaná, napr. pravek – „dobrý lovec“, grécka antika – „dobrý bojovník“ (spartánsky ideál výchovy) a „kalokagathía“ (aténsky ideál výchovy), stredovek – „poslušný a pokorný kresťan“ (v cirkevných školách), „odvážny rytier“ (vo svetských školách pre šľachtu) a „zručný remeselník (v mestských školách) a pod. V súčasnosti sú všeobecné ciele vyjadrené prostredníctvom kľúčových kompetencií, ktorými má jedinec disponovať. Do zoznamu kľúčových kompetencií podľa Odporúčania EP a Rady EÚ z 18. decembra 2006 o kľúčových kompetenciách pre celoživotné vzdelanie patria: 1. komunikácia v materinskom jazyku, 2. komunikácia v cudzích jazykoch, 3. matematická kompetencia a základné kompetencie v oblasti vedy a techniky, 4. digitálna kompetencia, 5. naučiť sa učiť, 6. spoločenské a občianske kompetencie, 7. iniciatívnosť a podnikavosť, 8. kultúrne povedomie a vyjadrovanie (bližšie Turek, 2014, s. 208 – 214).

- (2) Kultúrna edukácia (cultural education) je terminologicky v odbornej pedagogickej či kulturologickej literatúre a v rôznych dostupných dokumentoch označovaná prostredníctvom početných synonym, napr. kultúrne vzdelávanie, umelecké a kultúrne vzdelávanie, výchova kultúrou, kultúrna výchova, kultúrna výchova a vzdelávanie. Kľúčovými nástrojmi široko definovanej kultúrnej edukácie je tvorivé využívanie kultúry, umenia, kultúrneho dedičstva a ich prvkov vo výchovnovzdelávacom procese. Hlavnou úlohou je „vťahovanie“ človeka do vlastnej kultúry svojho pôvodu a zároveň „vštepovanie“ tolerance a empatie voči cudzím kultúram v celom procese školovania. Zároveň je kultúrna edukácia jednou z nosných tém kultúrnej pedagogiky (bližšie Bíziková, 2015, s. 34 – 37).
- (3) Kultúrne kompetencie predstavujú uvedomenie si dôležitosti kreatívneho vyjadrovania myšlienok, skúseností a emócií prostredníctvom rôznych médií vrátane hudby, scénických umení, literatúry a výtvarných umení. Základné vedomosti, zručnosti a postoje súvisiace s touto kompetenciou sú vedomosti o kultúre obsahujúce informovanosť o miestnom, národnom, európskom kultúrnom dedičstve a ich mieste vo svete. Patria sem základné vedomosti o významných kultúrnych dielach vrátane ľudovej kultúry. Kompetencia podporuje chápanie jazykovej a kultúrnej rozmanitosti v Európe a iných oblastiach sveta, významu estetických faktorov v každodennom živote. Kultúrne zručnosti súvisia s uvedomovaním si a vyjadrovaním ocenenia a radosti z umeleckých diel. Zároveň zahŕňajú rozvoj kreativity, umeleckého vyjadrovania, chápania hospodárskej a spoločenskej príležitosti kultúrnych aktivít. Kultúrne vyjadrovanie je základom kreatívnych zručností, ktoré možno previesť do profesionálnych zručností. Podporuje poznanie vlastnej identity, vlastnej kultúry ako základ otvoreného postoja vo vzťahu k rozmanitosti kultúrneho vyjadrovania a jeho rešpektovania. Pozitívny postoj zahŕňa tiež kreativitu a snahu o kultiváciu estetických schopností formou umeleckého vyjadrovania vlastných pocitov a myšlienok a prostredníctvom zapájania sa do kultúrneho života (Turek, 2014, s. 214).
- (4) Predmetná téma je súčasťou výskumných programov vedných disciplín ako napr. edukológia, kulturológia, kultúrna antropológia, pedagogická antropológia, kultúrna geografia, kultúrna pedagogika.
- (5) Ďalšími významnými predstaviteľmi tejto teórie sú napr. A. Schopenhauer, E. L. Thorndike, samotní zakladatelia genetiky – H.B. Weismann, J. G. Mendel, T. H. Morgan a iní (Masarik, 1995, s. 19 – 20).

## Literatúra

- BARKER, Chris. 2006. *Slovník kulturních studií*. Praha : Portál, 2006. 206 s. ISBN 80-7367-099-2
- BÍZIKOVÁ, Viktória. 2015. Kultúrne dedičstvo ako súčasť kultúrnej edukácie. In: *Kontexty kultúry a turizmu*, roč. 8, 2015, č. 1, s. 34 – 37, ISSN 1337-7760. Dostupné na: [http://www.kmkt.sk/files/files/60a24-Kontexty\\_01\\_2015.pdf](http://www.kmkt.sk/files/files/60a24-Kontexty_01_2015.pdf) [cit. 2015-12-28]

- CABANOVÁ, Vlasta. 2006. *Kultúra a vyrovnávanie kultúrnych rozdielov v školskej edukácii (Inkluzívnosť a stratégie podporujúce školskú úspešnosť)*. Prešov : Metodicko-pedagogické centrum, 2006. 74 s. ISBN 80-8045-414-0
- ČÁBALOVÁ, Dagmar. 2011. *Pedagogika*. Praha : Grada, 2011. 272 s. ISBN 978-80-247-2993-0
- DUCHOVIČOVÁ, Jana – KURINCOVÁ, Viera a kol. *Teoretické základy výchovy a vzdelávania*. Nitra : Pedagogická fakulta UKF v Nitre, 2012. 291 s. ISBN 978-80-558-0144-5.
- GAŽOVÁ, Viera. 2003. Perspektívy kulturológie. In: *Acta Culturologica*, zväzok 10, 2003. 141 s. ISBN 80-88901-81-2
- GAŽOVÁ, Viera. 2009. *Úvod do kulturológie*. Bratislava : FF UK v Bratislave, 2009. 107 s. ISBN 80-7121-315-4
- HLÁSNA, Slávka a kol. 2006. *Úvod do pedagogiky*. Nitra : ENIGMA, 2006. 356 s. ISBN 80-89132-29-4
- KOMINAREC, Igor – KOMINARECOVÁ, Edita. 2005. *Multikulturalita a edukácia*. Prešov : FHPV PU v Prešove, 2005. 145 s. ISBN 80-8068-380-8
- MALÍK, Branislav. 2013. *Pedagogická antropológia I. Antropologické pozadie výchovy*. Bratislava : IRIS, 2013. 128 s. ISBN 978-80-8153-006-7
- MASARIK, Pavol a kol. 1995. *Teória školskej a mimoškolskej výchovy. Vybrané kapitoly*. Nitra : Pedagogická fakulta VŠPg Nitra, 1995. 133 s. ISBN 80-88738-92-X
- MISTRÍK, Erich a kol. 1999. *Kultúra a multikultúrna výchova. Culture and Multicultural Education*. Bratislava : IRIS, 1999. 137 s. ISBN 80-8878-81-6
- ŠVEC, Štefan. 2010. Subkultúra pedagogických a andragogických vied. In: *Pedagogika SK*, roč. 1., 2010, č. 1, 92 s. ISBN 1338-0982. Dostupné na: <http://www.casopispedagogika.sk/> [cit. 2015-12-28]
- TUREK, Ivan. 2014. *Didaktika*. Bratislava : Edícia ŠKOLA, 2014. 618 s. ISBN 978-80-8168-004-5

## Summary

Culture as a very complex phenomenon of multiple meanings is an integral part of the educational reality. In this article we highlight the different contexts of culture and education and their relationship. We analyse culture as a part of the learning environment and one of the external determinants influencing the educational process. Given the anthropological background of culture and education we raise the question of "educated man" and the need to educate.



## IZOLAČNÉ ČRTY V LATINČINE NA ZÁKLADE TYPOLOGIE VLADIMÍRA SKALIČKA

### ISOLATING FEATURES IN LATIN BASED ON TYPOLOGY OF VLADIMÍR SKALIČKA

**Zuzana Bernátová**

**Katedra obecné lingvistiky FF UP v Olomouci**

obecná jazykověda a teorie komunikace, 2. rok štúdia, prezenčná forma štúdia

zuzana.bernatova01@upol.cz

**Aneta Richterová**

**Katedra obecné lingvistiky FF UP v Olomouci**

Obecná jazykověda a teorie komunikace, 1. rok štúdia, prezenčná forma štúdia

aneta.richterova01@upol.cz

Školiteľka: **PhDr. Barbara Pokorná, Ph.D. (barbara.pokorna@upol.cz)**

#### **Klíčové slová**

latinčina, typológia jazykov, Pražská škola, izolačný typ, Vladimír Skalička, synchronia, diachronia

#### **Key words**

Latin, typology of languages, Prague school, isolating type, Vladimír Skalička, synchrony, diachrony

#### **Úvod**

Pri klasifikácii jazykov využívame najčastejšie teóriu genetickú. Jednou z metód, ktorou môžeme jazyky nielen klasifikovať, ale napríklad aj opísať či porovnať, je typológia. Jednu z typologických teórií vybudoval lingvista Pražskej jazykovej školy Vladimír Skalička. Nie vždy však musíme hľadať črty, ktoré v danom jazyku alebo jeho časti prevažujú. Z typologického hľadiska môžeme, i v prípade jazyka, akým je klasická latinčina, poukázať namiesto na dominantné flexívne črty napr. na izolačné prvky, ktoré nie sú dominantnou zložkou jazyka. Predmetom typologického porovnávania potom nemusia byť len dva odlišné jazyky. Pomocou tejto metódy môžeme porovnať napríklad aj dve varianty toho istého jazyka, akými sú klasická a vulgárna latinčina. (1) Okrem synchronného opisu je možné navyše pražskú typológiu využiť tiež na opis diachrónny. V tomto ohľade sa potom latinčina a románske jazyky, ktoré sa z nej vyvinuli, v našom prípade predovšetkým španielčina, javia ako ideálny predmet prípadného diachrónneho skúmania. V tejto práci sa zameriame predovšetkým na izolačné črty klasickej latinčiny, ktorú z typologického hľadiska radíme k jazykom s flexívnou dominantou. Dotkneme sa však tiež niektorých rozdielov medzi latinčinou klasickou a vulgárnou a v nie poslednom rade tiež poukážeme na niektoré typologické posuny s prihliadnutím na diachrónny aspekt.

#### **Pražská škola a Vladimír Skalička**

Pražská jazyková škola bola založená v roku 1926, keď sa začala schádzať skupina jazykovedcov, ktorí vypracovali novú jazykovú koncepciu, a ovplyvnili tak vývoj modernej lingvistiky 20. storočia. Dôraz bol kladený na štrukturalizmus, ktorý bol prepracovaný na tzv. funkčný štrukturalizmus, kde jazyk je funkčný systém a každá časť sa posudzuje podľa toho, akú funkciu v jazyku plní. (Černý, 1996, s. 148 – 151).

Vladimír Skalička sa narodil v roku 1909 v Prahe. Vyštudoval latinčinu, ugrofínske jazyky a turečtinu na Filozofickej fakulte Karlovej univerzity. Vo svojich štúdiách sa zaoberal všetkými časťami jazykového systému a venoval sa mnohým lingvistickým teóriám. Za kľúčovú teóriu je však možné bezpochyby považovať **jazykovú typológiu**. Svoju pojmú jazykovej typológie sa venoval v mnohých lingvistických článkoch, ktoré boli súborne vydané po jeho smrti. Sám Skalička však nikdy nevytvoril dielo, ktoré by v úplnosti pojednávalo o jeho chápaní jazykovej typológie. Na jeho typológiu potom vo svojich prácach nadväzuje predovšetkým Petr Sgall a Jaroslav Popela.

## Charakteristika Skaličkovej jazykovej typológie

Skaličkova jazyková typológia slúži na analýzu, opis, porovnávanie aj klasifikáciu jazykov. Skúma rozdiely a podobnosti v celej stavbe jazyka (Skalička, 1986, In: Skalička, 2006, s. 1245) a zaoberá sa formálnou i významovou stránkou jazyka. Táto typológia je síce predovšetkým morfológická, do istej miery sa však dotýka tiež syntaxe, lexiky i fonológie. Samotný Skalička však nie raz poznamenal, že hlavne syntaktická a fonologická stránka jazyka vyžadujú iný druh typológie. V prípade klasifikácie jazykov potom táto teória stojí v opozícii ku klasifikácii genetickej.

Hlavným nástrojom Skaličkovej jazykovej typológie je **jazykový typ**, t. j. súbor navzájom priaznivých vlastností v jazyku. Pokiaľ teda daný jazyk disponuje jednou vlastnosťou, je možné očakávať, že disponuje tiež druhou a prípadne i treťou etc. (Skalička, 1941, In: Skalička, 2004a, s. 210). Skalička tak postuluje päť základných jazykových typov: flexívny, introflexívny, aglutinačný, izolačný a polysyntetický. Na základe typológie ruského jazykovedca G. A. Klimova neskôr pridáva ďalšie dva typy: ergatívny a aktívny. (Skalička, 1987, In: Skalička, 2006, s. 1252).

V skutočnosti však neexistuje jazyk, ktorý by úplne zodpovedal výhradne jednému jazykovému typu. Každý z uvedených jazykových typov je vo svojej podstate ideálnym myšlienkovým konštruktom. Taký konštrukt je ale v skutočnosti nerealizovateľný. Jazykový typ ako konštrukt je model, ktorý má dôsledne prepracované vlastnosti. (Skalička, 1966, In: Skalička, 2006, s. 973).

V každom jazyku vrátane jazykov umelých sa teda v rôznej miere prejavujú črty viacerých jazykových typov. Pri typologickom opise a klasifikácii tak hovoríme o **dominancii** jedného, prípadne viacerých jazykových typov v danom jazyku alebo jeho skúmanej časti. Dominantným typom je potom ten, ktorého vlastnosti v danom jazyku alebo časti prevažujú. Medzi jednotlivými jazykovými typmi často nie sú pevné hranice. Niektoré vlastnosti sú totiž spoločné viacerým jazykovým typom, iné sú však, naopak, vlastné len jednému typu. Najmenej samostatným typom je typ polysyntetický a introflexívny. Tieto typy spravidla nebývajú v jazyku dominantné, a prikláňajú sa teda k ostatným jazykovým typom. K typom s menej výraznou dominantou radíme tiež typ izolačný. Naproti tomu flexívny typ síce býva väčšinou typom dominantným, ale rovnako ako polysyntetický typ sa najčastejšie kombinuje s typom izolačným a aglutinačným. Práve aglutinačný typ sa rozvíja najviac samostatne, ale aj jeho vlastnosti sa rovnako obvykle kombinujú s vlastnosťami iných jazykových typov. (Skalička, 1948, In: Skalička, 2004a, s. 377).

## Typológia nielen klasickej latinčiny

Z typologického hľadiska radíme klasickú latinčinu k jazykom s flexívnou dominantou. Aj tu ale nájdeme črty ostatných jazykových typov, a to predovšetkým typu aglutinačného a izolačného. V určitých oblastiach tiež vlastnosti dvoch typov zostávajúcich: polysyntetického a introflexívneho. Izolačný typ je v omnoho väčšej miere zastúpený vo vulgárnej latinčine, ktorá je v kombinácii s latinčinou klasickej základom neskorších románskych jazykov. Práve tie sú tiež charakteristické výraznejšou izolačnou dominantou. Problematikou vulgárnej latinčiny je však pochopiteľný nedostatok písomných prameňov. K jej spätnej rekonštrukcii mimo dochované literárne i neliterárne texty či nápisy vulgárneho charakteru poslúžili predovšetkým zmienené románske jazyky.

## Izolačné črty v klasickej latinčine

Mnohé izolačné prvky sa mimo vulgárnu latinčinu bežne nachádzali tiež v klasickej latinčine, kde sa však používali v omnoho menšej miere. Nie je možné ale povedať, že tieto izolačné prvky, ktoré sa často preniesli do neskorších románskych jazykov, vznikli len v hovorenej variante jazyka a v literárnej latinčine teda nikdy neexistovali.

Izolačný typ ako ideálny myšlienkový konštrukt izoluje slová a snaží sa jednotlivé funkcie vyjadrovať formálnymi slovami. Napríklad vo vulgárnej latinčine bolo stupňovanie adjektív takmer výhradne analytické. Analytické stupňovanie bolo však vlastné aj klasickej latinčine, kde sa adjektíva I. a II. deklinácie stupňujú opisom, t. j. pomocou adverbálnych komparatívov a superlatívov magis

(viac) a maximē (najviac) v prípade, že pred koncovkou -us, -a, -um predchádza vo výslovnosti samohláska. V ostatných prípadoch je stupňovanie adjektív v klasickej latinčine syntetické.

- „*in bonis tuis rebus, nostris dubiis, tibi ampla ac speciosa danti est pax, nobis petentibus **magis necessaria quam honesta***“ (Livius, XXX, s. 31)  
„Za tvojho dobrého postavenia, v našej pochybnej situácii, je pre teba mier slávny a nádherný, keď ho dávaš, ale pre nás, ktorí o neho prosíme, je skôr potrebný než čestný“ (Livius, 1975, s. 323, preklad autoriek).

Vidíme, že na rozdiel od bezpríznačného syntetického pozitívu sa komparatív tvorí izolačnými prostriedkami. Adjektívum vo forme pozitívu sa pri skloňovaní naďalej správa flexívne, t. j. priberá flexívne koncovky. Komparatívny význam získa v spojení s nemenným adverbium (*magis*), ktoré je v komparatívom tvare. Obdobným, t. j. izolačným spôsobom sa u adjektív tohoto typu tvorí tiež superlatív. V prípade vulgárnej latinčiny sa potom opisom (izolačne) stupňujú takmer všetky adjektíva. Prirodzene flexívnu syntetickú formu si zachovali len niektoré komparatívy ako: *melior* (lepší), *peior* (horší), *maior* (väčší) a *minor* (menší).

Ďalšou izolačnou črtou je vyjadrenie rodu substantíva koncovkou samostatne stojaceho adjektíva. Adjektívum má kongruenciu so substantívom, čo je ale prejavom flexívneho typu. Rod samotného substantíva však nepoznáme bez kongruenčného adjektíva. K rovnakej zhode dochádza aj v prípade kombinácie skloňovateľnej číslovky a substantíva, kde je rod vyjadrený v koncovke.

- „*in **magnam gentem***“ (Orosius, VII, s. 32)  
K významnému rodu. (preklad autoriek)
- „***anno** imperii **tertio***“ (Orosius, VII, s. 32)  
V treťom roku vlády. (preklad autoriek)

Aj v klasickej latinčine sa svojím spôsobom vyskytujú predložkové pády. Substantívna flexia sa primárne uskutočňuje pomocou pádových koncoviek. Substantíva sa však často vyskytujú v spojení s predložkou. V takom prípade je pád vyjadrený čiastočne flexívnou koncovkou a tiež izolačne spojením substantíva s danou predložkou. V niektorých prípadoch, keď dochádza ku kombinácii substantíva s určitou predložkou, nie je možné v tomto spojení určiť pád len na základe flexívnej koncovky substantíva.

- „*et **pauci de nostris cadunt***“ (Caesar, I, s. 15)  
A málo z nás zahynulo. (preklad autoriek)
- „*tum **Phoebo et Triviae solido de marmore templum** instituat festosque dies de nomine Phoebi*“ (Vergilius, VI, s. 69 – 70)  
„Tam vám z mramoru chrám, ó Foibos a Trivia, vystaviam, založím tiež slávnosť a Foibovým menom ho nazvem“ (Vergilius, 1970, s. 172, preklad autoriek).

Všimnime si, že vo vyjadrení *pauci de nostris* či *de marmore templum* vyžaduje predložka *de* spojenie so substantívom v ablatíve (*marmore/nostris*), samotný význam spojenia je však genitívny. V oboch prípadoch teda nie je rozhodujúca flexívna koncovka substantíva. Na určenie pádu je treba využitie izolačných prostriedkov, ako je samotná predložka či kontext.

Jednou z izolačných črt je tiež intraparadigmatická homonymia koncoviek, ktorá sa vyskytuje mimo iného aj v deklináčnom systéme klasickej latinčiny. Ide o zhodu koncoviek v jednotlivých pádoch, keď sú na jednoznačné určenie pádu potrebné izolačné prostriedky.

Tento odsek ukazuje niekoľko typologicky relevantných príkladov. Vokatív singuláru sa v I. a II. deklinácii vždy zhoduje s nominatívom singuláru (okrem vzoru *servus*). V prípade plurálu sa táto zhoda vyskytuje vo všetkých latinských deklináciách. Ablatív plurálu sa vo všetkých deklináciách vždy zhoduje s datívom plurálu. Neutrá všetkých deklinácií majú zhodný nominatív, akuzatív a vokatív, tak v singulári, ako aj v pluráli. Ablatív singuláru má v II. deklinácii rovnakú koncovku ako datív singuláru. V pluráli má zhodu pri všetkých latinských deklináciách. V III. deklinácii má nominatív,



akuzatív a vokatív plurálu vždy rovnakú koncovku nielen u neutier, ale aj u maskulín a feminín. V singulári platí toto pravidlo len pre neutrá. IV. a V. deklinácia má rovnakú koncovku v nominatíve a vokatíve singuláru. Zhodné koncovky má v pluráli nominatív, akuzatív a vokatív. Rovnaké koncovky nájdeme v datíve a ablatíve plurálu. Neutrá v IV. deklinácii majú v singulári rovnaké koncovky vo všetkých pádoch okrem genitívu, čo je tendencia k izolačnému vyjadreniu. V. deklinácia má podobne ako prvá zhodné koncovky v genitíve a datíve.

- „*ultimum imperium*“ (Orosius, VII, s. 2)  
Posledné impérium. (preklad autoriek)

Koncovka -um v slove imperium môže byť koncovkou nominatívu, akuzatívu alebo vokatívu. Na jednoznačné určenie pádu v takýchto prípadoch slúžia izolačné prostriedky.

Intraparadigmatická homonymia sa v klasickej latinčine vyskytuje aj v rámci konjugačného systému. U slovík 3. a 4. konjugácie v tvare 1. osoby singuláru dochádza k homonymii medzi indikatívom futúra a konjunktívom prézentu, a to v činnom i v trpnom rode.

- „*Cura, ut valeas, et ut sciam, quando cogites Romam*“ (Cicero, a, V, XX, s. 9).  
„Opatruj sa, nech si zdravý a nech viem, až budeš mať v úmysle vrátiť sa do Ríma.“ (preklad autoriek)

Sloveso 4. konjugácie *scīre* (vedieť, poznať) je v tomto prípade v tvare 1. osoby singuláru konjunktívu prézenta. Toto sloveso má však v tvare 1. osoby singuláru indikatívu futúra rovnakú podobu, teda *sciam*. Rozlíšiť medzi indikatívom futúra a konjunktívom prézenta a určiť slovesný čas a spôsob môžeme len izolačne v závislosti na okolitom kontexte. Ostatné slovesné kategórie, ako sú osoba a číslo, sú vyjadrené flexívnou koncovkou slovesa. Zvyšná kategória slovesného rodu je v aktíve nevyjadrená, v pasíve je však vyjadrená tiež koncovkou.

Podobnú homonymiu nájdeme medzi tvarmi aktívneho konjunktívu perfekta a tvarmi indikatívu futúra II s výnimkou 1. osoby singuláru.

- „*eius rei testimonium esse quod nisi rogatus non venerit et quod bellum non intulerit sed defenderit*“ (Caesar, I, s. 44)  
Svedectvom toho vraj je skutočnosť, že prišiel až potom, keď ho požiadali, a že nevedol vojnu, aby útočil, ale aby bránil. (preklad autoriek)

Opäť vidíme, že zo samotných tvarov *venerit*, *intulerit* a *defenderit* nie je možné určiť, či ide o indikatív futúra II alebo konjunktív perfekta. Z flexívnej koncovky slovík -erit spoľahlivo vyčítame len osobu a číslo. Modo-temporálny význam (tu konjunktív perfekta) je vyjadrený izolačne.

Ďalším príkladom izolácie v klasickej latinčine v rámci slovesného systému sú pasívne analytické tvary utvorené od perfektného kmeňa, ide ako o indikatívy, tak o konjunktívy i infinitívy. (3)

- „*Iipse vero Gerontius a suis militibus occisus est*“ (Orosius, VII, s. 42).  
Sám Gerontius bol potom zabitý svojimi vojakmi. (preklad autoriek)
- „*ac de eo saepe sub testificatione didicisse, quod ille, cum esset animo viribus ingenioque nimius, referre solitus esset*“ (Orosius, VII, s. 43)  
A že bol často svedkom toho, o čom bol zvyknutý rozprávať, keď bol v dobrej duševnej kondícii a nálade. (preklad autoriek)
- „*duo libelli in secretis eius reperti sunt, quorum alteri pugio, alteri gladius pro signo nominis adscriptum erat*“ (Orosius, VII, s. 5)  
V jeho tajnom archíve boli objavené dve knižôčky, z ktorých jedna bola nazvaná dýka, druhá meč. (preklad autoriek)

Všetky uvedené pasívne tvary sú síce tvorené izolačne, t. j. spojením významového participia perfekta pasíva s pomocným slovesom *esse* (byť) v príslušnom tvare, ktoré je sémanticky prázdne, ale jednotlivé zložky analytického tvaru sa naďalej môžu chovať flexívne a aglutinačne. Samotné

pomocné sloveso (*est, sunt, erat, esset*) priberá flexívne osobo-číselné koncovky a vyjadruje tiež slovesný spôsob. Temporálny a rodový význam však vzniká až po spojení s významovým participióm, teda izolačne. Toto významové participióm (*occisus, solitus, reperti, adscriptum*) je rovnako nositeľom flexívnych črt, jeho flexívne koncovky vyjadrujú menný rod a číslo. V prípade participia sa prejavuje navyše ešte aglutinácia. Pred flexívnou koncovkou totiž stojí sufix *-t*, ktorý je nositeľom pasívneho významu. Vo vulgárnej latinčine sa analytických tvarov so slovesom *esse* začalo používať v posunutom význame namiesto syntetických pasívnych tvarov utvorených od prízmeného kmeňa.

Klasická latinčina dokonca disponovala celým systémom opisnej konjugácie futúra, ktoré sa využívalo na vyjadrenie vôle a nutnosti. Používanie takej analytickej konjugácie, zloženej z participia futúra a pomocného slovesa *esse* v príslušnom tvare, môžeme považovať za istý posun od flexie k izolácii.

- „*quae portenderent exortos a Iudaea duces rerum potituros fore*“ (Orosius, VII, s. 9)  
Ktoré naznačovali, že vodcovia, ktorí odišli z Judei, **sa zmocnia vlády**. (preklad autoriek)

Z hľadiska niektorých románskych jazykov, ktoré sa z latinčiny vyvinuli na územiach bývalého Rímskeho impéria, sú zaujímavé ešte perifrázy tvorené infinitívom významového slovesa a pomocným slovesom *habere* (musieť, mať) vo finitných tvaroch.

- „*si autem neque in us neque in um, sed aliter, puta Baiae Athenae, iam secundum datium adsumere habes*“ (Pompeius, in GL V, s. 253)  
Pokiaľ však (nominatív) nekončí na *-us* ani na *-um*, ale inak ako Baiae Athenae, potom musíte vytvoriť (ablatív) podľa datívu. (preklad autoriek)

Z pôvodnej perifrázy, ktorá je tvorená izolačným spojením infinitívu významového slovesa s finitnými tvarmi slovesa *habere* vo forme indikatívu prízmenia aktíva, sa vyvinul dnešný indikatív futúra aktíva v španielčine, portugálčine, katalánčine, francúzštine, okcitánčine, rétorománčine a taliančine (Penny, 2006, s. 237). V pôvodnej konštrukcii si sloveso *habere* udržuje svoj modálny význam. Pri niektorých slovesách sa však približne od 3. storočia pr. n. l. pridáva tiež význam futurálny, ktorý hlavne vo vulgárnej latinčine neskôr prevažuje nad pôvodným významom modálnym. (2)

Obdobným spôsobom potom vzniká napr. španielsky kondicionál. Ten sa vyvinul z perifrázy zloženej z infinitívu významového slovesa a slovesa *habere* v tvaroch indikatívu imperfekta.

- „*sanare te habebat deus per indulgentiam, si fatereris*“ (Adams, 2013, s. 661)  
Ak netajíš svoju vinu, boh by ťa mal vyliečiť svoju láskavosťou. (preklad autoriek)

Z diachrónneho hľadiska je zaujímavé, že ako tvary indikatívu futúra aktíva, tak tvary aktívneho kondicionálu sú napr. v dnešnej španielčine syntetické. Aglutináciou pomocného slovesa k významovému infinitívu postupne vznikli z pôvodne izolačnej konštrukcie, ktorá však zároveň niesla tiež črty flexívne a prípadne aglutinačné, syntetické flexívne aglutinačné tvary. Z vývojového hľadiska teda došlo k pomerne výraznému typologickému posunu. Pôvodné tvary indikatívu futúra, ktoré sa používali v klasickej latinčine, potom úplne zanikli.

Rovnako systém španielskych zložených časov má pôvod v jednej z analytických perifráz, ktorá sa vyskytovala už v klasickej latinčine. Ide o perifrázu rezultatívneho prízmenia.

- „*Nec scriptum habeo nec possum edere*“ (Cicero, b, II, s. 4).  
Ani nemám napísané, ani nemôžem jesť. (preklad autoriek)

Vo vulgárnej latinčine nadobudla táto konštrukcia význam anteprezenta. Ide opäť o konštrukciu analytickú, ktorá je vedľa izolačných črt nositeľom črt flexívnych a aglutinačných. Pomocné sloveso *habere* postupom času stráca svoj posesívny význam. Flexívnou črtou sú koncovky a tematický vokál pomocného slovesa. Plný význam aktívneho indikatívu anteprezenta vzniká izolačne spojením s pasívnym participiómom perfekta, ktoré je v tvare akuzatívu (skriptum) a je

nositeľom črt flexívnych a aglutinačných. Analogicky bol v španielčine dotvorený celý systém zložených časov, ktoré vzhľadom k syntetickým protikladom vyjadrujú predčasnosť. V porovnaní s tvarmi španielskeho aktívneho indikatívu futúra a španielskeho kondicionálu prešli vyššie zmienené tvary vyjadrujúce predčasnosť viac menej len hláskovým vývojom, ale z typologického hľadiska nedošlo v ich vývoji k posunu od izolácie. Tieto tvary zostali analytické. Niektoré zo zložených časov však nahradili flexívne tvary klasickej latinčiny, ktoré sa prestali používať.

V nie poslednom rade sa črty izolačného typu prejavujú tiež u čísloviek. Číslovky 4 až 10, *centum* (100), *mille* (1000) sú jednoduché a nesklonné. Od číslovky 11 po 19 sú zložené z výrazu *decem* (10) a príslušnej číslovky bez spojky a sú tiež nesklonné. Nesklonnosť čísloviek je ústupom od flexívnosti k izolačnejšiemu vyjadreniu. Latinčina má násobné adverbialné číslovky ako napr. *semel* (raz, jedenkrát), *bis* (dvakrát), ktoré vždy stoja samostatne, čo predstavuje izolačné vyjadrenie.

- „*semel Romani nominis metu suscitauit*“ (Orosius, VII, s. 38)

Raz Rimanov podnecoval k strachu menom. (preklad autoriek)

Práve nesklonnosť čísloviek je jeden z typických príkladov izolácie. Vráťme sa opäť k dnešnej španielčine, kde v priebehu vývoja došlo k rozpadu deklinačného systému, ktorý nastal už vo vulgárnej latinčine. Nesklonné sú v modernej španielčine nielen číslovky, ale aj substantíva a adjektíva.

## Záver

Pražskú školu, ktorá sa orientovala na funkčný štrukturalizmus, môžeme bezpochyby zaradiť medzi významné lingvistické školy 20. storočia. Napriek tomu sa však metóda pražskej jazykovej typológie, ktorej sa venuje táto štúdia, zdá byť vo svete teórií skôr menej známou. Aplikáciou tejto teórie na konkrétny jazyk (klasická latinčina) sme poukázali na celý rad izolačných prvkov, ktoré sa v tomto jazyku s prevažne flexívnou dominantou nachádzajú. K samotnej typologickej analýze nám poslúžili príklady z originálnych textov. Výber menej dominantných črt v jazyku nám vedľa samotného typologického opisu umožnil poukázať na široké spektrum možností využitia jazykovej typológie. Táto teória vedľa zmienenej analýzy slúži tiež na porovnanie nielen rôznych jazykov, ale i samotných variantov jedného jazyka, a je tiež jednou z metód, ktorú je možné využiť pri diachrónnom skúmaní jazyka. Ukázali sme, že hoci je za prajazyk románskych jazykov považovaná predovšetkým vulgárna latinčina, mnohé izolačné prvky, ktoré poznáme z dnešných románskych jazykov, majú pôvod i v latinčine klasickej a až intenzívnym používaním v hovorenom jazyku prešli do budúcich románskych jazykov, z ktorých nám v rámci diachrónneho použitia typológie poslúžila predovšetkým španielčina. Z diachrónneho hľadiska sme potom orientáciou na izolačné črty v jazyku poukázali na zaujímavosti, ako je napríklad izolačný pôvod niektorých slovesných tvarov, ktoré sú dnes v španielčine syntetické s flexívnymi a aglutinačnými črtami a ich izolačný pôvod už nie je zrejmý. Pražská jazyková typológia je teda metódou so širokým využitím, a to ako z hľadiska synchronného, tak z hľadiska diachrónneho. V prvom prípade môžeme skúmať a porovnávať rozličné jazyky, ktoré nemusia byť geneticky príbuzné, v druhom prípade je u románskych jazykov možnosť opierať sa o prajazyk nesporne výhodou.

## Poznámky

- (1) Ak hovoríme o latinčine ako o jazyku s flexívnou dominantou, máme na mysli latinčinu klasickú t. j. latinčinu spisovnú, ktorá je jazykom väčšiny literárnych pamiatok. Na prelome letopočtu dosiahla spisovná latinčina svoju dokonalosť a až do doby úpadku impéria bola významným literárnym i kultúrnym jazykom. I v období úpadku zostala jazykom úradným a za dokonalú bola považovaná hlavne v období humanizmu. V tomto období bola síce obohacovaná novými výrazmi, ale vývojovo ustrnula vo svojej klasickej podobe. Rovnako ako ostatné prirodzené jazyky mala aj latinčina svoje sociálne, diachronické, diatopické i individuálne varianty. Vedľa spisovného jazyka existoval jazyk hovorený. Je síce pomerne náročné stanoviť chronologické

limity vulgárnej latinčiny, ale je jasné, že existovala paralelne s latinčinou klasickou i skoršími a neskoršími diachrónnymi variantmi latinčiny a s týmito variantmi ju nie je možné stotožňovať. Ide o tendencie hovorového jazyka, ktorý je len nepatrne ovplyvnený literárnou variantnou jazyka (Penny, 2006, s. 20). Je však zároveň nutné poznamenať, že aj keď sa vulgárna a klasická latinčina v mnohom líšili, mali tiež mnoho spoločných črt v oblasti slovnej zásoby, morfológie i syntaxe (Menéndez Pidal, 1973, s. 9).

- (2) Na vyjadrenie futúra sa v latinčine často používali tiež tvary indikatívu prézenta alebo niektorých ďalších perifráz napr.: *eō cantāre*, *\*vadō cantāre*, *veniō cantāre*, *volō cantāre* (základ rumunského futúra), *dēbeō cantāre* (futúrum v sardčine). Medzi jednotlivými slovesami mohla stáť ešte predložka. Väčšina z týchto perifráz však so sebou niesla okrem časového významu tiež význam modálny. Veľmi často bolo klasické futúrum nahradzované tiež perifrázou zloženou z participia futúra aktíva a slovesa *esse*, konštrukcia tohoto typu však nemohla vyjadriť pasívum. Takto použité tvary a perifrázy boli doplnené príslušnými adverbiami, ktoré vyjadrujú budúcnosť (Penny, 2006, s. 237).
- (3) Indikatív perfekta pasíva, indikatív pluskvamperfekta pasíva, indikatív futúra II pasíva, konjunktív perfekta pasíva, konjunktív pluskvamperfekta pasíva, infinitív perfekta pasíva, infinitív futúra pasíva.

## Literatúra

- ADAMS, James Noel. 2013. *Social variation and the Latin language*. 1. vyd. Cambridge : Cambridge University Press, 2013. 933 s. ISBN 978-0-521-88614-7
- CAESAR, C. Iulius. *Commentariorum libri VII de bello gallico cum A. Hirti Supplemento*. Dostupné na: <http://www.thelatinlibrary.com/caesar/gall1.shtml> [2016-03-07]
- CICERO, Marcus, Tullius. *Ad Atticum*. Dostupné na: <http://www.thelatinlibrary.com/cicero/epis.shtml> [2016-03-07]
- CICERO, Marcus, Tullius. In: *Verrem*. Dostupné na: <http://www.thelatinlibrary.com/cicero/ver.shtml> [2016-03-07]
- ČERMÁK, Petr. 2009. *Tipología del español actual a la luz de la teoría de Vladimír Skalička*. Praha : Karolinum, 2009. 232 s. ISBN 978-80-246-1673-5
- ČERNÝ, Jiří. 1996. *Dějiny lingvistiky*. 1. souborné vyd. Olomouc : Votobia, 1996. 517 s. ISBN 80-85885-96-4
- KEIL, Heinrich (ed.). 1857. *Grammatici Latini. Sv. V. Artivm scriptores minores*. Lipsko : Bibliotheca Teubneriana, 1857. 702 s. Dostupné na: <https://archive.org/details/grammaticilatin10keilgoog>, [2016-03-07]
- LIVIUS, Titus. *Ab urbe condita libri*. Dostupné na: <http://www.thelatinlibrary.com/livy/liv.30.shtml> [2016-03-07]
- LIVIUS, Titus. *Dějiny V*. Praha : Nakladatelství Svoboda, 1975. 640 s.
- MENÉNDEZ PIDAL, Ramón. 1973. *Manual de gramática histórica española*. 14. vyd. Madrid : Espasa-Calpe, 1973. 367 s. ISBN 84-239-4755-6
- OROSIUS, Paulus. *Historiarum adversum paganos libri VII*. Dostupné na: <http://www.thelatinlibrary.com/orosius.html> [2016-03-07]
- OSTRÁ, Růžena. 1967. *Úvod do dějin španělského jazyka*. 1. vyd. Praha : Státní pedagogické nakladatelství, 1967. 67 s.
- PALMER, Leonard Robert. 1988. *The Latin language*. University of Oklahoma Press, 1988. 372 p. ISBN 0-8061-2136-X
- PENNY, Ralph. 2006. *Gramática histórica del español*. 2. vyd. Barcelona : Editorial Ariel, 2006. 445 s. ISBN 84-344-8265-7
- POPELA, Jaroslav. 2006. *Skaličkova jazyková typologie / Jaroslav Popela*. Vydali Bohumil Vykypěl a Vít Boček, Brno : Masarykova univerzita. 2006, 45 s. ISBN 80-210-4019-X
- SKALIČKA, Vladimír. 2004a. *Vladimír Skalička: souborné dílo. I. díl, (1931 – 1950)*. 1. vyd. Praha : Univerzita Karlova v Praze, nakladatelství Karolinum, 2004. 464 s. ISBN 80-246-0549-X

- SKALIČKA, Vladimír. 2004b. *Vladimír Skalička: souborné dílo. II. díl, (1951 – 1963)*. 1. vyd. Praha : Univerzita Karlova v Praze, nakladatelství Karolinum, 2004, s. 471 – 919. ISBN 80-246-0734-4
- SKALIČKA, Vladimír. 2006. *Vladimír Skalička: souborné dílo. III. díl, (1964 – 1994), dodatky, bibliografie*. Praha : Univerzita Karlova v Praze, nakladatelství Karolinum, 2006, s. 925 – 1401. ISBN 80-246-0939-8
- VERGILIUS, Publius. *Aeneid*. Dostupné na: <http://www.thelatinlibrary.com/vergil/aen6.shtm> [2016-03-07]
- VERGILIUS, Publius. *Aeneis*. 1. vyd. Antická knihovna (Svoboda). Praha : Svoboda, 1970. 427 s.

## Summary

The Prague linguistic circle was one of the most important linguistic schools of the 20<sup>th</sup> century. Members of the circle elaborated many linguistic theories. One of the theories was typology of language formed by Vladimír Skalička. The theory of linguistic typology serves for classification, description and comparison of whole languages or parts of language system and it can be used from synchronic or diachronic aspect. This study deals with typological description of isolating features in classical Latin. The classical Latin is a language with flexional dominance but there are also some isolating features. In addition the study refers to spectrum of possibilities of typological application.

## PRAGMATICKÉ ASPEKTY SLOVENČINY CEZ PRIZMU JEJ FRANKOFÓNNEHO POUŽÍVATEĽA

### PRAGMATICAL ASPECTS OF SLOVAK LANGUAGE FROM THE POINT OF VIEW OF ITS FRANCOPHONE USER

**Lucia Ráčková**

**Katedra romanistiky, Filozofická fakulta, Univerzita Mateja Bela v Banskej Bystrici**

2.1.33. všeobecná jazykoveda, 2. rok štúdia, denná forma štúdia

lucia.hrckova@umb.sk

Školiteľka: **doc. PhDr. Katarína Chovancová, PhD. (katarina.chovancova@umb.sk)**

#### **Kľúčové slová**

slovenčina pre cudzincov, frankofónni používatelia slovenčiny, intencia slovesného deja, rečové akty, pragmatika, verbálna interferencia

#### **Key words**

Slovak as a foreign language, Francophone users of Slovak language, intention of verbal action, speech acts, pragmatics, verbal interference

#### **Úvod**

Výskum synchronnej povahy, ktorý realizujeme v rámci doktorandského štúdia, sa venuje slovenskému jazyku z pohľadu jej frankofónneho používateľa. Koncentrujeme sa v ňom na problematiku interlingválnej interferencie na úrovni morfosyntaxe. Obzvlášť zaujímavé je v rámci témy používanie slovenského slovesa frankofónnym používateľom vzhľadom na to, že v slovesných systémoch slovenského a jeho materinského jazyka sú výrazné odchýlky nielen systémovej povahy. Tieto divergencie zahŕňajú i problematiku používania jazyka a súvisia teda s jazykovou komunikáciou a pragmatickou povahou jazyka.

„Pragmatika sa zaoberá štúdiom významu, ako ho komunikuje hovoriaci (alebo píšuci) a interpretuje poslucháč (alebo čitateľ – príjemca), t. j. zaoberá sa tým, čo ľudia mienia svojimi výpoveďami, a nie tým, aký význam majú slová a slovné spojenia samy o sebe“ (Timko, 2014, s. 160). Pragmatickou otázkou teda je, čo bolo mienené alebo intendované komunikátmi respondentov. Cieľom jazykových prejavov v slovenskom jazyku v predvýskume budúcej doktorandskej práce bola, okrem testovacích otázok so zatvorenou odpoveďou, konkrétna úloha spočívajúca v predstavení svojej osoby v študovanom jazyku v rozsahu 5 viet a jej následná analýza. Už samotné zadanie si vyžadovalo použitie určitého komplexu jazykových a s nimi zviazaných mimojazykových prostriedkov. Záujmom adresátky, resp. autorky dotazníka bolo získanie gramatických odlišností na úrovni slovesa v týchto autentických prejavoch, v čom sa prejavila aj jedinečná relácia medzi pragmatikou a gramatikou a nesporný význam použitých gramatických štruktúr frankofónnym používateľom jazyka: „Vzťah pragmatiky a gramatiky je najpregnantnejšie vyjadrený v otázke Aké jazykové prostriedky sa používajú na vyjadrenie pragmatických významov a realizáciu komunikačných zámerov?“ (Rašová, 2013, s. 24). V tejto súvislosti nás teda zaujímajú gramatické javy na úrovni verba, ktoré komunikační partneri využívali na svoju krátku charakteristiku zodpovedajúcu aktu predstavovania sa.

„Analýza autentických diskurzov poukazuje na to, že pragmatika je pre gramatiku regulačnou schémou“ (Rašová, 2013, s. 145). Prístup tohto typu upúšťa od analýzy javov vzdialených od normy spisovného jazyka a predtým chápaných ako chyby. V týchto intenciách ich vnímame ako odchýlky, ktoré na úrovni slovesa je odporúčané používať tým a tým spôsobom. Takéto uvažovanie a vedenie výskumu je vlastné jeho vnímaniu v lingvistike po pragmaticko-komunikačnom obrate. Slovenský jazyk, ktorý používajú frankofónni používatelia jazyka, resp. cudzinci, môže byť v dlhodobejšom horizonte ponetom na vznik nových variet slovenčiny, prípadne i nových noriem.



Okrem distribúcie dotazníka a spomínanej predvýskumnej úlohy sa v ďalšej fáze výskumu budeme opierať aj o rekognoskáciu hodín slovenského jazyka, ktorá bude z hľadiska pragmatickej analýzy prínosná najmä z dôvodu skúmania hovorovej formy slovenčiny používanej jej frankofónnymi používateľmi na hodine slovenčiny ako cudzieho jazyka. V oboch prípadoch pôjde o skúmanie parolovej roviny konfrontovanej s languovou rovinou. „Úsilie o skúmanie jazykových znakov v kontexte (o skúmanie reči) je zamerané (explicitne či implicitne) na pragmatický aspekt jazyka“ (Dolník, 2009, s. 248).

## 1. Pragmatický rozmer slovesa

„Slovesa jsou nositeli pragmatické (deiktické) kategorie času (dostávají referenci / schopnost referovat zařazením do času; referují na propozici) a v jiném smyslu pragmatických významů modálních, které se překrývají s tzv. ilokučnými významy / funkcemi. Modus slovesný se podílí na vytváření větného modu (typu věty), který se s ilokučnými významy rovněž překrývá“ (Hirschová, 2013, s. 47). Zo zadanej úlohy vyplynulo používanie prítomného času a indikatívu ako jeho slovesného spôsobu frankofónnymi používateľmi jazyka. Harmóniou gramatických a sémantických významov lokúcie sa v prehovoroch komunikantov sprítomňuje ich funkcia, a tým vzniká ilokučný akt (rečové akty podrobnejšie analyzujeme v časti 2).

V súvislosti so slovesami je významná aj samotná pádová sémantika. Nominatív a akuzatív neobsahujú sémantické príznaky, preto sa označujú ako tzv. štruktúrne pády. Lokál s predložkou vyjadruje umiestnenie. Inštrumentál označuje nástroje (Hirschová, 2013, s. 47).

Samozrejme, záležitosť pádov je primárne záležitosťou podstatných mien. Ale sloveso sa s podstatným menom spája do syntaktických vzťahov, a preto je sémantika pádov dôležitá tiež pre budúcu dizertačnú prácu.

„U gramatických kategórií verbálnych (osoba, čas, modus, genus verbi) je, pokiaľ ide o vzťah k pragmatice, výrazné jejich propojenie s kategóriami syntaktickými, t.j. s jejich uplatnením v utvárení vety, pretože bezpríznakovo sa všetky manifestujú na predikátu. Špecifikom jazykú s rozvinutou flexiá je, že sa významy týchto kategórií kumulujú v jednom formantu (gramatické príponě)“ (Hirschová, 2013, s. 49 – 50). V tejto súvislosti sa dostávame do opozície analytický – flektívny jazyk. Preniknúť do syntaktického priestoru slovenského jazyka je pre jej frankofónneho používateľa obzvlášť náročná záležitosť. Bližšie sa tomu venujeme a uvádzame mnohé príklady v časti 3). Pragmatický výklad je výkladom na úrovni propozície, a teda je úzko prepojený so syntaktickou rovinou jazyka: „... syntaktická konštrukcia môže svojou štruktúrou dotvoriť komunikačnú stratégiu a v nie poslednej miere ovplyvniť aj cieľ komunikácie“ (Klincková – Odaloš – Patráš, 1997, s. 74).

## 2. Rečové akty v kontexte témy

S týmto výskumom a s používaním jazyka úzko súvisí problematika rečových (nielen ilokučných) aktov, a teda ich lokučný, ilokučný a perlokučný aspekt. Lokučný akt pozostáva z artikulácie zvukového komplexu (fonetického aktu) v istých gramatických konštrukciách (fatický akt) použitých s viac či menej určitým významom vrátane referencie (retický akt) (Dolník, 2009, s. 270). Pri analyzovaných písomných komunikátoch absentuje fonetický akt. Zaujímavý je v kontexte tohto výskumu retický akt úzko súvisiaci s ešte významnejším fatickým aktom, ktorý nás interesuje najmä v súvislosti s intralingválnou gramatickou verbálnou interferenciou. Tenziu gramatických a sémantických významov analyzujeme na konkrétnych príkladoch v časti 3).

Ilokučný akt súvisí s funkciou prehovoru, ktorou sa odlišuje od obyčajného zhľuku slov spojeného do prehovoru. Perlokučný akt spočíva v následkoch pre jeho adresáta, ide o prehovorom dosiahnutý účinok činnosti (Dolník, 2009, s. 270 – 271). Ilokučným aktom v kontexte tohto výskumu bolo zadanie úlohy, ktoré spočívalo v predstavení sa frankofónnych používateľov slovenčiny v slovenskom jazyku v rozsahu 5 viet a perlokučným aktom bol obsah získaný vďaka tejto úlohe. „Alfou a omegou pragmatickej analýzy je skúmanie toho, čo je vo výpovedi implikované“ (Rašová, 2013, s. 143).

Komunikačné funkcie prehovoru sa taktiež umocňujú paralingvistickými indikátormi, ako sú deiktické pohyby, gestikulácia, mimika, pohyb tela (Dolník, 2009, s. 284), ktorých absencia pri našom výskume vyplýva z písomnej povahy analyzovaných komunikátov a z elektronickej distribúcie dotazníka. Je to práve internet ako médium a otvorený komunikačný priestor, ktorý nám pomáha nájsť tento špecifický typ používateľov slovenského jazyka.

Rečovými aktmi sa zaoberal okrem známych mien ako J. L. Austin, ktorý ich analyzoval z pohľadu filozofie jazyka, a J. R. Searle i D. Wunderlich, ktorý rozdelil rečové akty na direktívne, komisívne, erotické, reprezentatívne, satisfaktívne, retraktívne, deklaratívne a vokatívne (Dolník, 2009, s. 277). V priestore našej analýzy ide v súlade s Wunderlichovým delením najmä o reprezentatívne rečové akty, vyjadrujúce tvrdenie, zistenie, referovanie a pod., napr. *Volam sa Samuel. Som francúzsky. Mam 25 rokov. Byvam v Trnave preto pracujem do PSA. Hram Tennis s priateľmi každý tiezden.*

„Skratkovým termínom ilokúcia pomenúvame RA [rečové akty], ktoré komunikanti simultánne vyslovia s istou intenciou (ilokúcia) a formálnou realizáciou (lokúcia). Na tento účel si vyberajú slová a iné výrazové prostriedky, ktoré o intencii priamo alebo menej priamo referujú. Intencia sa odhaľuje v kontexte na základe jazykových, parajazykových a nejazykových prostriedkov. Dôležitejšia ako frekvencia IA [ilokučné akty] je preto ich formálna realizácia, ktorá je potrebná na identifikáciu intencie“ (Rašová, 2013, s. 54). Reláciu intencia – sémantická štruktúra propozície a forma – jej gramatická realizácia si budeme všímať v nasledujúcej kapitole.

### 3. Verbálna interferencia verzus intencia slovesného deja

S výskumom slovies úzko súvisí hĺbková, sémantická štruktúra slovesného deja – intencia. „Intencia je úmysel hovoriaceho v komunikačnom procese“ (Dolník, 2009, s. 255). Častou príčinou vzniku medzijazykovej verbálnej interferencie je práve rôznorodý sémantický význam a dištinkcia slovesných väzieb: „Sémantiku zaujíma povedané, kým pragmatika si všíma mienené“ (Dolník, 2009, s. 256). Poznanie úmyslu expedienta je podmienkou úspešnosti jazykovej komunikácie. V súvislosti s testom ponúknutým frankofónnym používateľom slovenčiny išlo o pochopenie zadania doktorandky percipientmi. Zadanie spočívalo vo voľnej produkčnej úlohe, kde bolo potrebné predstaviť sa v slovenskom jazyku. Expedientka zadanie formulovala v materinskom jazyku prijímateľa, a teda vo francúzštine. Pragmatickým úmyslom tejto voľby bolo jeho bezchybné pochopenie. Úlohou zo strany respondenta a percipienta v jednej osobe bolo podať o sebe základné informácie. Súčasťou pochopenia danej úlohy bolo taktiež porozumenie faktu, že doktorandka potrebuje pre lepšiu komparáciu jazykového systému slovenského a francúzskeho jazyka pozorovať práve jazykové odchýlky v ich autentických komunikátoch. Implicitne tým frankofónny hovoriaci porozumel, že nemal pri elaborácii písomného produktu používať slovník ani iné jazykové príručky alebo korektory či už v printovej, alebo v elektronickej podobe. Z elektronickej povahy distribúcie dotazníka však vyplývalo pre expedientku dotazníka náročné odsledovanie tohto nepísaného pravidla, ako i autentickosti písomných komunikátov. V analýze písomných produkcií bolo výskumnou snahou na základe znalostí slovenského a francúzskeho jazyka pochopiť intendované.

Pri typológii chýb (39 chýb, 100 %) medzijazykovej gramatickej verbálnej interferencie v existujúcich javoch v systéme slovenského i francúzskeho jazyka rozlišujeme jej druhy: transfer sémantického vzťahu (12 chýb, 29 %), transfer gramatického vzťahu spojený s divergenciou valenčného potenciálu a s ním spojenou intencijou hodnoty slovenských a francúzskych slovies ako aj s usporiadaním slovosledu (18 chýb, 47 %), transfer gramatického vzťahu súvisiaci s konjugačným systémom slovenského a francúzskeho jazyka (9 chýb, 24 %), ktorému sa na tomto mieste nebudeme podrobnejšie venovať. Všetky tieto okruhy sú však navzájom prepojené. V predkladanom článku sa zameriame na reláciu verbálna interferencia a intencia slovesného deja.

Pozrime sa bližšie na príklady súvisiace s transferom sémantického vzťahu: 1) **Pozicam** *byť* v *Fortnicke*, ide o interferenciu z francúzskeho slovesa *louer*, ktoré sa používa v dvoch protichodných významoch: *prenajať* a *byť v podnájme*, respondent mal na mysli, že on je v podnájme na Fortničke. Reklia medzi predmetovým slovesom *požičať* a podstatným menom *byť* je z formálneho hľadiska možná, toto spojenie však nie je v súlade so sémantickým významom ani s konvenciou úzu



slovenského jazyka. Potvrďuje sa tým nasledujúca premisa: „S pochopením intencie hovoriaceho súvisí poznanie konvencie“ (Dolník, 2009, s. 257). Domnievame sa, že tento jav je viac prítomný pri konštrukciách so zvratnými slovesami, ktoré sú na základe predošlých výskumov ťažko perceptívne pre cudzojazyčného, konkrétne frankofónneho hovoriaceho. Vetná konštrukcia *byť sa prenajíma* aj vďaka zvratnému *sa* patrí do 7. intenčného typu (Bajzíkova – Furdík – Oravec, 1988, s. 129).

Ďalej pri transfere sémantického vzťahu išlo o vetu 2) **Budeme** *niekoľkokrát za rok vo Francúzsku, vidieť svoje deti a vnúčatá, tiež k navšteve*. (je tu použité pomocné sloveso *budeme* namiesto *pôjdeme*, pretože vo francúzštine sa sloveso *aller (ísť)* používa aj na vyjadrenie blízkeho budúceho času (*futur proche*). Podobne ako v 1) veta je gramaticky prijateľná s výnimkou predložkového spojenia *k navšteve*. Sémanticky tam nesedí ani sloveso *vidieť* namiesto vhodnejších sloviac *pozrieť* či *navštíviť* (fr. *voir* v slovenčine môže v závislosti od kontextu vyjadrovať všetky spomínané slovesá: *vidieť, pozrieť i navštíviť*). Vetná konštrukcia *vidieť svoje deti a vnúčatá* patrí do 1. intenčného typu, a teda medzi neprechodné slovesá (Bajzíkova – Furdík – Oravec, 1988, s. 128).

Veta 3) **Tesim sa bivat' v Slovenske**. je nevhodná sémantickou analógiou francúzskeho *Je suis heureuse d'habiter en Slovaquie.*, kde je prítomná infinitívna konštrukcia a nesprávne premietnutá predložka *en* na slovenské *v*, ktorému často zodpovedá. Na úrovni väzby sa vyskytli i ďalšie dva problémy: neprítomnosť spojky *že* a nesprávna predložka *v* namiesto *na*. Implicitne sa odchýlka vyskytla aj v kongruencii (*ja*) *bývam*. Interferencia slovesa *ísť (aller)* a odísť (*s'en aller, partir*) je prítomná v komunikáte 4) **Pracoval som v bilingvalne gymnazium, ale som musel ísť do cine a teras uz nebyvam na slovensku.**, keď sa respondent rozhodol pre menej vhodné sloveso *ísť*, keďže vo francúzštine je možné vyjadriť to veľmi podobným spôsobom: *aller – s'en aller: ísť – odísť*. Taktiež ide o divergenciu na úrovni prepozície, keď komunikant použil predložku *v* namiesto gramaticky správneho *na*.

Preklopenie francúzskej štruktúry *J'aime aller à la montagne, à la nature.*, kde sa používa sloveso *aimer (mať rád, ľúbiť)* v prítomnom čase indikatívu a sloveso *aller (ísť)* v neurčitku vidíme v spojení 5) **Lubim ísť na vylet na hory, prirode, biologia a unenie**. Pozorujeme tu implicitnú nezhodu kongruencie, pretože za odporúčanú štruktúru sa považuje *rád chodím*. Vo väzbe nie je iba gramatický, ale, ako sme už naznačili, aj sémantický problém.

Interferenciu francúzskeho slovesa *faire (robiť, pracovať...)*, keďže *veľa športujem* sa vo francúzštine povie s použitím tohto slovesa: *je fais beaucoup de sport*, pozorujeme vo vete 6) **Pracujem vela sport, horsky bicykle a squash**. V slovenčine by bolo vhodné použiť aj predmetové sloveso *venovať sa niečomu* a veta by znela *Veľa sa venujem športu, horskému bicyklu a squashu*. Vďaka tejto krátkej analýze vidíme, že komunikant má problém s použitím správneho pádu vo väzbe predikátu s predmetom. Používa bezpríznačový (1) pád – nominatív namiesto požadovaného datívu.

K zámene sémantického významu sloviac došlo v prípade 7) **Pridem z Pariza**. (vo význame *Pochádzam z Paríža./Je viens de Paris*. sa používa sloveso *venir*, v slovenčine *prísť*, ale i *pochádzať*). Slovenský komunikant bez znalostí francúzskeho jazyka a kontextu nemusí pochopiť to, čo francúzsky komunikant mal v úmysle vyjadriť. Z hľadiska väzby s predmetom sa nenachádza gramaticky správna predložka *do* vo vete 8) **Idu v Franszuke skolké**. (francúzske sloveso *aller* znamená *ísť* aj *chodiť*). Pri opozícii zvratných a nezvratných sloviac, ktoré bezprostredne súvisia so sémantikou vety, došlo k viacerým odchýlkam: 9) **Teraz som spat v Francuzsku, stale sa stretnem zo slovenské znamí, tak mam este moznosti porozpravat' po Slovensky**. 10) **Rospravali sme spolu po anglicky** (zvratnému slovenskému *rozprávať/porozprávať sa* zodpovedá nezvratné francúzske *bavarder*). 11) **Učila som slovak jazyk, pretoze musela rozpravat s lekarom, s ucitelkou ktory nerozpravaju po anglicky**. 12) **Učím slovenský**. (francúzština používa na vyjadrenie zvratného slovesa *učiť sa* nezvratné *apprendre* a na *učiť niekoho* iné nezvratné sloveso *enseigner*).

S divergenciou valenčného potenciálu a intenčnej hodnoty a transferom tohto gramatického vzťahu súvisia príklady: 13) **Prišiel som na Slovensko pracovať v roku 2005 a v roku 2008 som sa stretol so ženou, ktorá bola moju ženou podobu 3 roky**. (v slovenčine je vhodnejšie povedať *stretnúť niekoho*, interferencia z francúzskeho *faire connaissance avec quelqu'un – zoznámiť sa s niekým*), používanie neurčitkových tvarov slovesa v slovenčine: 14) **Rád navštíviť na Slovenskom a jeden región, ktory mám naozaj rád, je Orava**. 15) **Mam rada ciat a cestovat**. 16) **Mam hrad cestovat, citat a stretnut ludi**. 17) **Tesim sa bivat' v Slovenske**. 18) **Mam rad varic a jest', hrat shachu a hru na**

**gitaru, stretnut noví ľudia, diskutovať, sa smieť a piť.** 19) **Lubim ist** na výlet na hory, prírodu, biológia a unenie. Všetky uvedené vety by sa vo francúzštine použili s neurčitkom, preto si frankofónni používatelia slovenčiny prenášajú tento návyk aj do novoosvojovaného jazyka, ale aj chyby súvisiace so slovosledom v prítomnom 20) *Cestujem a čítam veľa.*, vo francúzštine príslovka *veľa – beaucoup* stojí na konci, 21) *Je voyage et je lis beaucoup.* 22) *My chyba veľmi tuto krajinu, čo veru je môj druhý dom* (aj tu vo francúzštine stojí príslovka až za slovesnou časťou vety): *Il me manque beaucoup ce pays qui est pour moi un deuxième chez moi.*, minulom: 23) *Naprav byvala som v Kostolne pri Dunaji.* 24) **Bola sama celý deň, mala som len jednu slovak priateľku.** 25) *Mam 28 rokov, som býval 2 roky v Slovensku, prvý rok v Nitre a druhé v Kosiciach.* 26) **Som bol francúzstiny učiteľ, teraz hľadám prácu.** 27) *Učila som slovak jazyk, pretože musela rozprávať s lekárom, s učiteľkou ktorú nerozprávajú po anglicky.* 28) *Teraz bývam v USA, ale som býval dva roky v Slovensku.* 29) **Som žil 8 rokov v Ziline.** 30) **Ja som bol prečím v Česku, na Moravu,** problém so slovosledom a elipsa *som*, pretože vo francúzštine, aj keď je analytická, sa imperfektum vyjadruje jednoslovnou i budúcom čase: 31) *Teraz pracujem v Berlíne a myslím, že skoro, budem môcť sa vrátiť do Slovenska, ale ešte neviem presne kedy.*, jednoduchý budúci čas sa taktiež vyjadruje jednoslovnou, preto použitie budúceho času v slovenčine v kombinácii so zvrátnym slovesom spôsobuje interferenciu na úrovni slovosledu.

#### 4. Maximy komunikácie v autentických písomných prejavoch frankofónnych používateľov v slovenčine

V súvislosti s maximami komunikácie sa v rámci kategórie kvantity vyskytuje postulát daný zadaným počtom viet v písomných prejavoch frankofónnych používateľov slovenčiny v rozsahu 5 viet. Požiadavka kvantity sa uplatňuje aj v sémantickej nasýtenosti komunikátov. Implicitne je naznačené, že od komunikanta budeme vyžadovať s konvenciou súvisiace informácie vyžadované pri predstavovaní sa: primárne národnosť, vek, povolanie a sekundárne informácie o rodine a dĺžke učenia sa slovenského jazyka ako cudzieho jazyka. Kvalitatívne však išlo o rôzne individuálne koncipované prejavy. Zvýšená pozornosť sa venovala propozíciám, v ktorých sa nachádzala verbálna interferencia ako centrálny predmet nášho výskumu.

S kategóriu vzťahu súvisí opozícia súlad s témou a odklon od témy. Od témy sa najviac spomedzi respondentov viac či menej odklonili autori, ktorí pridávali informácie týkajúce sa ich skúseností s učením sa slovenského jazyka a neuviedli len základné údaje súvisiace s predstavovaním, čo v rámci sociolingvistického smerovania výskumu hodnotíme ako prínosné: *Učila som slovak jazyk, pretože musela rozprávať s lekárom, s učiteľkou ktorú nerozprávajú po anglicky./Ja som bol prečím v Česku, na Moravu a ja som nechal hodne kontaktov, s tým výborne ľuďmi./Nikdy nie som myseľ, že budem po slovensky hovoriť, lebo nemčina bol pre mňa už ťažké.*

Kategória spôsobu sa spája s usporiadanosťou textových jednotiek. Harmonický a kooperatívny vzťah autorky dotazníka a respondentov sa demonštruje v prípadoch, keď sa respondenti neodklonili od témy a vytvorili komunikáty obsahovo i rozsahovo zodpovedajúce zadaniu. Ako príklad uvádzame komunikát v jeho úplnosti: *Volám sa Serge. Mám 68 rokov. Bývam v Rouen vo Francúzsku. Som v dôchodku ale ja som pracoval v Národnom vzdelávaní. Cestujem a čítam veľa.*

So sociodeiktickými jednotkami súvisí voľba tykacej alebo vykacej formy (Dolník, 2009, s. 266). Komunikanti sa na autorku dotazníka obracali zväčša vykaním, niekedy tykaním. Tykanie sa vyskytlo i v prípadoch, keď sa autorka budúcej dizertácie s respondentmi nepozná: *Ahoj, mám štyridsaťpäť rokov, som francúzsky, a teraz žijem v Paríži./Ahoj, volám sa S. (2) Naopak, v prípade, keď sa autorka dotazníka a testu pozná s respondentom, sme zaznamenali odpoveď: *Dobry den, volam sa Manu.* Druhý príklad vyplýva z jazykovej skutočnosti, že *fr. bonjour (dobry den)* sa používa i pri kontakte s osobami, s ktorými si tykáme.*

#### Záver

I keď je pripravovaná dizertačná práca a priori systémovolingvistického a sociolingvistického charakteru, je možné vnímať a analyzovať aj psycholingvistickú povahu témy. Fúzia

sociolingvistických a psycholingvistických prienikov vedie k pragmalingvistickému ponímaniu problematiky. Psycholingvistické črty súvisia v kontexte témy s problematikou osvojovania si cudzích jazykov a s ním súvisiacou problematikou chyby. Vplyv materinského jazyka, ako ukázala predvýskumná fáza, vplýva na osvojovanie si cudzieho jazyka prítomnosťou verbálnej gramatickej interferencie, ktorá sa manifestuje i na úrovni intencie slovesného deja a valencie. Verbálna gramatická interferencia sa manifestuje v transfere sémantického vzťahu aj v transfere gramatického vzťahu buď v gramatických javoch existujúcich v oboch jazykoch, alebo v gramatických javoch existujúcich iba v slovenskom jazyku. Gramatický transfer v odchýlkach v slovenčine v existujúcich javoch a vo francúzštine predstavujú problémy spojené s konjugáciou a valenciou. Sémantický transfer v odchýlkach frankofónnych používateľov v slovenčine v neexistujúcich javoch vo francúzštine sa týka používania slovesného vidu. Na základe doterajších zistení konštatujeme, že 69 % odchýlok sa prejavuje v transfere gramatického vzťahu a iba 31 % v transfere sémantického vzťahu. 91 % odchýlok sa v rámci našej výskumnej vzorky nachádza v javoch existujúcich v oboch jazykoch a iba 9 % v javoch špecifických pre slovenčinu.

### Poznámky

- (1) M. Hirschová používa pojem štruktúrny pád.
- (2) Neuvedenie mena bolo prípustné za účelom zachovania anonymity respondentov.

### Literatúra

- BAJZÍKOVÁ, Eugénia – FURDÍK, Juraj – ORAVEC, Ján. 1988. *Súčasný slovenský spisovný jazyk. Morfológia*. Bratislava : SPN, 1988. 213 s.
- DOLNÍK, Juraj. 2009. *Všeobecná jazykoveda. Opis a vysvetľovanie jazyka*. Bratislava : VEDA, 2009. 375 s. ISBN 978-80-224-1078-6
- HIRSCHOVÁ, Milada. 2013. *Pragmatika v češtině*. Praha : Univerzita Karlova v Praze, Nakladatelství Karolinum, 2013. 335 s. ISBN 978-80-246-2233-0
- KLINCKOVÁ, Jana – ODALOŠ, Pavol – PATRÁŠ, Vladimír. 1997. *Jazyk, komunikácia, spoločnosť*. Banská Bystrica : UMB, FHV, PF, 1997. 114 s. ISBN 80-8055-108-1
- RAŠOVÁ, Dominika. 2013. *Pragmatika jazykových javov v masmediálnej komunikácii (Kontrastívna štúdia na materiáli v slovenčine a v nemčine)*. Krakov : Spolok Slovákov v Poľsku, 2013. 169 s. ISBN 978-83-7490-721-7
- TIMKO, Andrej. 2014. Pragmaticko-komunikačná zložka reklamy, reklamného diskurzu, propagandy a fenoménu militainmentu. In: *Jazykovedné, literárnovedné a didaktické kolokvium XXIV*. Bratislava : Z-F LINGUA, 2014, s. 157 – 171. ISBN 978-80-89328-96-3

### Summary

The article presents the results of the pre-research of the future thesis *Linguistic interference of Slovak and French languages by Francophone speaker with a partial competence in Slovak language* from a pragmatical point of view. The pre-research was realised by means of a survey conducted from 04/08/2015 to 03/11/2015. The survey involved questions of sociolinguistic character but also exercises testing grammar of 63 respondents of levels A1, A2, B1 and B2 in Slovak language. The influence of French language on Slovak syntactic constructions was observed particularly in verbal system of Slovak language. That is also why we introduced the term of verbal interference. A negative transfer from French verbal system is found in Slovak sentences produced by Francophone learners. The theory of speech acts is associated to the verb and also the theory of intention of verbal action which are explained in the text.

## KOMUNIKÁCIA V ZÁUJMOVÝCH A PROFESIJNÝCH SKUPINÁCH

### COMMUNICATION WITHIN HOBBY AND PROFESSIONAL GROUPS

**Alena Záborská**

**Katedra slovenského jazyka a komunikácie, Filozofická fakulta, Univerzita Mateja Bela v Banskej Bystrici**

7301 všeobecná jazykoveda, 1. rok štúdia, denná forma štúdia  
alena.zaborska@umb.sk

Školiteľ: **doc. Mgr. Jaromír Krško, PhD. (jaromir.krsko@umb.sk)**

#### **Klíčové slová**

sociolekt, komunikačný register, nespisovná lexika, slang, argot, profesionalizmy

#### **Key words**

sociolect, communication register, non-standard lexis, slang, argot, professionalisms

### **Úvod**

Subštandardná forma jazyka, ktorú J. Horecký vyčlenil v rámci modelu národného jazyka, je predmetom rôznorodých jazykovedných výskumov. V rámci nej sa pozornosť mnohých odborníkov obracia na skúmanie jazykových špecifik komunikácie istej spoločenskej skupiny – ide o sociálne nárečia alebo sociolekty, nespisovné útvary národného jazyka charakteristické pre istú spoločenskú skupinu a typické osobitými lexikálnymi, morfológickými a syntaktickými odchýlkami od normy spisovného jazyka (Mistrík, 2002). Okrem príslušnosti k istej sociálnej skupine je ich príznačným znakom podľa J. Bosáka (1996) také zakódovanie informácie, vďaka ktorému je jej obsah prístupný len vybraným komunikantom. Svojrázne využitie jazyka je jedným zo spoločných znakov príslušníkov istej sociálnej skupiny, ktorí „musia dokonale ovládať skupinový jazykový systém, aby nedochádzalo k rôznym sémantickým posunom, ktoré by znejasňovali komunikáciu v rámci skupiny“ (Krško, 2004, s. 200). Napriek tendencii sociolektov prechádzať ostatnými formami národného jazyka uvedené vlastnosti naznačujú, že aktívnym používaním sociolektu sa používateľ jazyka začleňuje k istej sociálnej skupine, ktorá sa z lingválneho hľadiska od zvyšku spoločnosti odlišuje formálnymi (najmä lexikálnymi) špecifikami, ale aj zámerom komunikácie.

### **Lexika v rámci sociolektu**

V prípade upriamenia pozornosti na lexikálne špecifiká komunikácie istej profesijnej alebo záujmovej skupiny možno pracovať s diferenciaciou slovnej zásoby z hľadiska sociálneho a teritoriálneho používania načrtnutou P. Ondrusom (1980). Autor vydeľuje v rámci sociálneho používania a vzhľadom na charakter danej sociálnej skupiny a zámer jej komunikácie argotizmy, slangové slová, profesionalizmy a terminologické slová. Za vhodnejšie vyčlenenie slovnej zásoby charakteristickej pre istú sociálnu skupinu považujeme však rozdelenie sociolektov na slangizmy, argotizmy a profesionalizmy, ktorého zástancom je J. Bosák (1996), P. Odaloš (1997) či M. Ološtiak (2010). Napriek svojej spätosti s odbornou a vedeckou sférou termíny ako spisovné lexikálne jednotky typické pre náučný štýl nepovažujeme za druh sociolektu.

Zatiaľ čo argotizmy sú charakteristické zámerným utajovaním obsahu komunikácie medzi komunikačnými partnermi pred nezainteresovanými ľuďmi a profesionalizmy sa viažu na istú pracovnú oblasť, pri analýze lexikálno-štylistických špecifik komunikácie ľudí, ktorých spája istá záujmová činnosť (ako napr. športová aktivita, hudobné podujatia, kultúrne podujatia), sa najčastejšie operuje s termínom slang. Slang, ktorým sa teoreticky zaoberalo viacero slovenských jazykovedcov (L. Dvonč, J. Mistrík, B. Hochel a i.), predstavuje „nespisovné výrazové prostriedky,

ktoré používajú príslušníci vyhranených sociálnych skupín, ľudia istého zamestnania alebo stavu a ľudia, ktorých spája spoločná záujmová činnosť“ (Findra, 2004, s. 28). Aktívnym používaním slangu, argotu alebo profesionalizmov sa komunikanti začleňujú do istej skupiny a zároveň ním vyjadrujú svoju odlišnosť od príslušníkov iných skupín. Z lexikálneho hľadiska možno badať rozdiel v reči príslušníkov jednotlivých skupín jednak v odlišnom inventári lexém odkazujúcich na rovnakú extralingválnu skutočnosť a jednak v odlišnom význame formálne totožných jazykových prostriedkov.

Na terminologické pomenovanie lexiky používanej príslušníkmi istých záujmových skupín sa ponúka aj termín žargón, na ktorý sa však v slovenskej jazykovede vyskytujú zmiešané názory. J. Mistrík (1997, s. 104) vníma tento pojem ako „súbor často nespisovných pomenovaní, ktoré sa používajú pri vzájomnom dorozumívaní ľudí istej sociálnej alebo záujmovej sféry“. Autor dodáva, že komunikanti využívajú žargón s úmyslom utajiť obsah komunikácie pred ľuďmi nepatriacich do rovnakej sociálnej alebo záujmovej skupiny a zároveň vyjadriť od nich istý odstup. Na základe tejto charakteristiky možno badať isté prelínanie typických vlastností žargónu podľa J. Mistríka (1997) s typickými vlastnosťami slangu a argotu podľa J. Findru (2004), ktorý žargón osobitne nevydeľuje. Konkrétne ide o utajovanie obsahu informácie (typické pre argot) a zámerné jazykové diferencovanie jednej spoločenskej skupiny od inej (typické pre slang). Napriek uvedeným podobnostiam J. Mistrík (2002) považuje miesto žargónu v nespisovnej lexike slovenského jazyka za opodstatnené, a to pre jeho funkčné využitie v reči malomeštiakov, aristokratov a diletantov, v ktorej slúži na vyjadrenie spoločenskej nadradenosti. Prikláňajúc sa k názoru J. Dolníka (2007), nepovažujeme žargón za vhodné terminologické pomenovanie lexiky členov istej spoločenskej skupiny, pretože v dôsledku svojho variabilného uplatnenia a nepríslušnosti k istej sociálnej skupine je primeranejšie ho vnímať ako pomenovanie osobitného použitia istého typu lexikálnych jednotiek (najmä s úmyslom vyjadrenia nadradenosti).

Uvedené termíny (slang, argot, profesionalizmy) je vhodné využívať pri parciálnom výskume špecifik komunikácie príslušníkov istej záujmovej alebo profesijnej sféry. V prípade takéhoto druhu výskumu sa pozornosť upriamuje na vybranú jazykovú rovinu, väčšinou je to lexikálna rovina jazyka, na ktorej sú odchýlky jednak od spisovného jazyka, jednak od komunikácie v iných skupinách najmarkantnejšie.

### Komunikačný register

Pri komplexnom výskume by uvedená terminológia neodrážala charakter danej komunikácie adekvátne, lebo slang, argot a profesionalizmy označujú jazykové prostriedky patriace do nespisovnej lexiky, a tým by naznačovali, že pre danú komunikáciu sú typické len nespisovné jazykové prostriedky. Na túto skutočnosť poukázala A. Gálisová (2009), ktorá, prepájajúc lexikografický a komunikačný prístup pri výskume komunikácie hráčov kartových hier, uprednostnila pred pomenovaním kartársky slang pomenovanie kartársky komunikačný register s odôvodnením, že „nejde len o súbor lexikálnych a gramatických prostriedkov charakteristických pre komunikáciu v danej sociálnej skupine, ale aj o spôsob ich používania v komunikačných aktoch s variabilitou postoja komunikantov ku komunikačným partnerom“ (Gálisová, 2009, s. 149). Použitie jednotlivých (spisovných aj nespisovných) lexikálnych jednotiek, ako aj prostriedkov z iných jazykových rovín teda súvisí s komunikačnou situáciou a situačnými parametrami.

Termín register je v centre záujmu lingvistov od druhej polovice 20. storočia. Najčastejšie sa spája s jazykovedcom M. A. K. Hallidayom (1968), zakladateľom systémovej funkčnej lingvistiky, ktorý v jazyku rozlišuje dva základné typy variet – dialekty a registre. Dialekty sú variety ovplyvnené používateľom jazyka (konkrétne jeho geografickým pôvodom a sociálnym zázemím), zatiaľ čo registre sú variety súvisiace s použitím jazyka (konkrétne s komunikačnou situáciou a funkciou jazyka v danej situácii). Prostredníctvom prepojenia Cruseovho (1986) modelu štyroch základných typov významu v slovách a slovných spojeniach – výrokový (propositional), expresívny (expressive), predpokladaný (presupposed) a vyvolaný (evoked) – a Hallidayovho (1978) poňatia registra M. Bakerová (1992) uvádza, že vyvolaný význam slova je ovplyvnený dialektom aj registrom. Register súvisí s používateľom jazyka a jeho voľbou, resp. preferenciou jazykových jednotiek s ohľadom na konkrétnu situáciu, ktorú vymedzujú tri dimenzie – oblasť (field), spôsob (mode) a tenor. Oblasť



diskurzu závisí nielen od témy komunikácie, ale aj od komunikačnej situácie a jej komponentov. Spôsob diskurzu súvisí s funkciou komunikácie a s formou dorozumievania (písomná alebo ústna), tenor diskurzu so vzťahmi medzi komunikantmi (ako aj s ich sociálnym statusom). V súvislosti s prekladom a s interkultúrnou komunikáciou vo všeobecnosti je náročné odhadnúť najmä tenor, pretože jeho interpretácia závisí od používateľa jazyka a jeho príslušnosti ku kultúre, ktorá sa môže od kultúry jeho komunikačného partnera líšiť do väčšej alebo menšej miery. Napríklad pre komunikáciu študenta s učiteľom na Slovensku je charakteristická formálnosť, no v iných kultúrach je táto komunikácia uvoľnenejšia, a tak cudzinec na Slovensku môže v dôsledku neznalosti tejto skutočnosti v takomto type komunikácie nevedomky a nezámerné pôsobiť neprimerane neformálne. Na Hallidayovo ponímanie registra nadviazali v anglofónnych krajinách ďalší lingvisti, ako napr. D. Biber (1995) a N. Coupland (2007). D. Biber a S. Conradová (2009) poukazujú na veľké množstvo registrov a nejasnosť ich hraníc, no vzhľadom na situačnú podmienenosť je ich početnosť a premenlivosť pochopiteľná. V českej lingvistike sa registru venovala J. Hoffmannová (1997), z novších prác uvádzame štúdiu K. Mrázkovej (2014), v ktorej autorka porovnáva pojmy register a objektívny štýl, poukazujúc pritom na podobnosti a odlišnosti medzi registrom a B. Havráňkovým pojmom funkčný jazyk.

V slovenskej jazykovede sa pojem register spája predovšetkým s D. Slančovou (1999). Ako prvá upozornila na potrebu využitia termínu register v slovenskej jazykovede, ktorý v súvislosti so sociálne determinovanou komunikáciou a diferenciaciou komunikačných sfér a typmi komunikačných situácií považuje za vhodnejšiu možnosť ako tradičné pracovanie s funkčným štýlom, lebo ten najmä pri charakteristike spontánnych hovorených jazykových prejavov nie je postačujúci. Autorka ďalej poukazuje na sociolingvistické chápanie registra, ktoré sa týka vzťahu jazyka, resp. súboru jazykových jednotiek a skupín ľudí so spoločnými záujmami alebo profesiou, a pragmatické chápanie, ktoré súvisí so schopnosťou „naznačovať a meniť svoj postoj ku komunikačným partnerom pomocou jazykových prostriedkov“ (Slančová, 1999, s. 95 – 96). D. Slančová a S. Zajacová (2007) na základe pripomienok J. Horeckého a po ďalších výskumoch definujú komunikačný register ako sociálne podmienené konvencionalizované jazykové a parajazykové správanie a vydeľujú makrosociálny komunikačný register (ďalej ako MaKR) a mikrosociálny komunikačný register (ďalej ako MiKR). Oba druhy sa týkajú preferovaného konvencionalizovaného jazykového a parajazykového správania sa ľudí, no pri MaKR sa takéto správanie uplatňuje v konkrétnych komunikačných sférach, zatiaľ čo pri MiKR sa viaže na sociálnu rolu, sociálny status a sociálnu vzdialenosť.

Výskum komunikačného registra zo strany D. Slančovej podnietil podobne orientované výskumy v rôznych spoločenských sférach. Ako príklad uvádzame už citovanú štúdiu A. Gálisovej (2009), venujúcu sa komunikačnému registru hráčov kartových hier, a štúdiu S. Zajacovej (2010, 2012) o komunikačnom registri učiteľky v rolových hrách detí a o reči orientovanej na psa. Výskumu komunikačného registra v rôznych spoločenských sférach (zdravotnícke zariadenia, sociálne zariadenia a i.) sa vo svojich záverečných (bakalárskych, diplomových, rigorózných) prácach venujú aj mnohí študenti Prešovskej univerzity v Prešove, na ktorej pôsobí D. Slančová. Okrem toho stojí za povšimnutie aj prepojenie výskumu komunikačného registra s onomastikou. V tomto ohľade uvádzame vysokoškolskú učebnicu J. Krška (2014), v ktorej autor, nadväzujúc na výskum D. Slančovej, vymedzuje toponymický register skupiny (súbor všetkých toponým označujúcich pre danú societu dôležité orientačné body) a toponymický register jednotlivca (súbor všetkých danému jednotlivcovi známych častí toponymických registrov skupín, ktorých je členom).

Vzhľadom na svoje významné postavenie v ľudskej spoločnosti a na svoju sociálnu silu obracajú viacerí lingvisti pozornosť na výskum komunikácie v športe. Z komplexnejších výskumov možno spomenúť štúdiu P. Odaloša (1997), v ktorej autor poukázal na sociálny vplyv na charakter komunikácie v športe (na príklade basketbalového prostredia) prostredníctvom spätosti sociálnej roly komunikantov zapojených do komunikácie, príspevok E. Čulenovej (2004) o komunikačných špecifikách v karate či monografiu D. Slančovej a T. Slančovej (2014) analyzujúcu komunikáciu trénera s hráčmi kolektívnych loptových hier staršieho školského veku. A. Džurňáková a A. Gálisová (2010) sa upriamujú vo svojom príspevku na komunikáciu hokejistov, pri ktorej vzhľadom na osobitosť prostredia treba brať do úvahy viacero faktorov (najmä rôznorodosť vzťahov), ktoré ovplyvňujú komunikačné situácie i komunikačné prostredie. Autorky pri úvahách nad

terminologickým vymedzením tejto komunikácie uprednostňujú pojem komunikačný register hokejistov, a to z rovnakých dôvodov, ako sme už uviedli, t. j. z lexikálneho hľadiska sa v danej komunikácii používajú spisovné jazykové prostriedky popri nespisovných, v dôsledku čoho by definovanie špecifik danej komunikácie ako slang nebolo adekvátne.

V súvislosti s výskumom komunikácie v športe je významná štúdia D. Slančovej a T. Slančovej (2012), ktorej hlavný vedecký problém predstavuje otázka terminologického vymedzenia komunikácie trénera s hráčmi loptových hier staršieho školského veku. Hoci sa príspevok zdanlivo orientuje len na analýzu konkrétnej komunikačnej situácie, autorky sa v práci pokúsili o všeobecné začlenenie komunikácie v športe „do komunikačného kontextu slovenskej sociálnej, kultúrnej a jazykovej situácie“ (Slančová – Slančová, 2012, s. 178), zvažujúc pritom nadväznosť na rôzne metodologické východiská, ako sú teória komunikácie, teória textu, teória dialógu, štylistika či sociolingvisticko-štylistický náhľad. Oboznamujúc čitateľa s terminológiou a koncepciami rôznych autorov spätých s uvedenými východiskami (napr. J. Findra a štruktúrna štylistika, F. Miko a výrazová koncepcia, J. Mistrík a koncepcia funkčných štýlov) a analyzujúc a porovnávajúc možné pojmové vymedzenia skúmanej komunikácie z hľadiska uvedených vedných disciplín (napr. trénerský diskurz z hľadiska teórie komunikácie, trénerský štýl z hľadiska koncepcie funkčných štýlov, trénerský, resp. monologizovaný dialóg z hľadiska teórie dialógu), autorky si ako východiskový uhol pohľadu zvolili sociolingvistický náhľad na skúmanie danej problematiky umožňujúci prostredníctvom sociolingvistických a sociologických termínov čo najvhodnejší opis a vysvetlenie komunikácie v športe.

S ohľadom na komunikáciu v športe, ktorý je inštitucionalizovanou pohybovou aktivitou, je jedným z kľúčových pojmov sociálna inštitúcia, t. j. každý všeobecne praktikovaný a v danej kultúre odovzdávaný spôsob správania sa (*Velký sociologický slovník*, 1996). Komunikačným priestorom sociálnej inštitúcie je komunikačná sféra, v rámci ktorej sa vydeľujú jednotlivé komunikačné situácie. Existencia sociálnej inštitúcie súvisí s komplexom „vzorovo určených, vzájomne sa dopĺňajúcich normatívnych očakávaní vymedzujúcich príslušné správanie sa osôb plniacich určité roly“ (Slančová – Slančová, 2012, s. 180). Nejde len o sociálne normy, ale aj o komunikačné normy, makrosociálne registrové normy, mikrosociálne registrové normy a žánrové normy. Aplikujúc teoretické východiská na zvolenú komunikáciu, autorky vymedzujú v rámci športu ako sociálnej inštitúcie športovú komunikačnú sféru, v ktorej identifikujú športový MaKR. V ňom sa vzhľadom na významné postavenie trénera, ktorý je reprezentantom trénerskej sociálnej roly, uplatňuje trénerský MiKR realizujúci sa v dvoch žánroch – tréningový a zápasový dialóg. Navyše je charakter komunikácie trénera s hráčmi ovplyvnený trénerovým individuálnym štýlom, ktorý je prejavom jeho nezávislého správania sa, zatiaľ čo inštitucionalizované správanie prebraté a naučené od predchádzajúcich generácií je do istej miery očakávané.

Autorky v prezentovanej štúdii napriek svojej vedeckovýskumnej orientácii na komunikáciu v športe predložili všeobecnú teoreticko-metodologickú bázu a vytvorili schému, ktorú možno využiť aj pri výskume komunikácie v iných sférach spoločenského života. Za jednotlivé premenné (sociálna inštitúcia, sociálna rola, komunikačná sféra, MaKR, MiKR, žáner) možno totiž dosadiť údaje v závislosti od konkrétnej komunikačnej situácie a s ohľadom na relevantné extralingválne okolnosti, ako napr. vzťah medzi komunikantmi.

### **Vzťah komunikačného registra, sociolektu a nespisovnej lexiky**

Vzhľadom na to, že spôsob jazykovej realizácie v konkrétnej komunikačnej situácii závisí od mimojazykovej aktivity hovoriacich a od charakteru sociálneho prostredia, považuje D. Slančová (1999) register v širšom zmysle za druh sociolektu, ktorý vníma ako sociolingvistický termín spätý s rečou istej skupiny ľudí. Vzhľadom na neobmedzenie registra na lexikálnu rovinu jazyka ho pokladá za všeobecnejší pojem ako napr. pojmy slang a argot. Poukazujúc na fakt, že jazyk pozostáva z viacerých registrov, dialektov aj sociolektov, K. Mrázková (2014) upozorňuje, že zatiaľ čo človek väčšinou ovláda iba jeden, príp. dva dialekty alebo sociolekty, registrov ovláda viacero, a to aktívne aj pasívne. V nadväznosti na Hallidaya zároveň uvádza, že komunikant si používanie sociolektu a dialektu na rozdiel od registra nevolí vedome a aktívne. Sme toho názoru, že použitie a vôbec

ovládanie sociolektu alebo dialektu závisí od začlenenia používateľa jazyka k územne alebo sociálne vymedzenej skupine, ktoré môže byť dané pôvodom a okolím (dialekt) alebo profesiou, príp. spoločnými záujmami (sociolekt). Napriek tomu, že ovládanie dialektu a sociolektu vo väčšine prípadov nemožno považovať za záležitosť expedientovho aktívneho výberu, používanie teritoriálneho alebo sociálneho nárečia súvisí s jeho vedomým rozhodnutím prispôbiť sa komunikačnej situácii a s ochotou, príp. neochotou rešpektovať komunikačnú normu a normy sociálneho správania sa. Aktívne a vedomé rozhodnutie pre použitie istého registra, dialektu či sociolektu v konkrétnej situácii vytvára súvislosť s prepínaním kódu, ktoré odráža schopnosť „expedienta reagovať na zmenu jedného alebo viacerých komponentov komunikačnej situácie“ (Findra, 2004, s. 22). Použitie konkrétneho variantu závisí teda od premenných, ako sú komunikační partneri, prostredie komunikácie či funkcia a zámer komunikácie.

Komplexnejšie sa vzťahu registra, lexikálnej zásoby a sociolektu venoval M. Ološtiak (2010), vymedzujúci registrovú motiváciu lexikálnych jednotiek. V súlade s J. Bosákom (1996) a P. Odalošom (1997) považuje sociolekt za zastrešujúci pojem pre slangizmy, argotizmy a profesionalizmy a zároveň sociolekt za druh registra. Uvedený vzťah podradenosti a nadradenosti opiera o porovnanie registrovej motivácie so sociolektickou motiváciou, tvrdiac pritom, že všetky sociolekticky motivované jednotky sú aj registrovo motivované, no opačne to neplatí. „Za registrovo motivované pokladáme skupiny lexém, ktoré sa tradične vyčleňujú pod hlavičkou štýlovej diferenciacie, teda napr. administrativizmy, poetizmy, ako aj skupiny lexém, ktoré spĺňajú požiadavku preferenčnej situačnej podmienenosti pri svojej komunikačnej realizácii (napr. lexika detskej reči, športová lexika, konfesionálna lexika a pod.)“ (Ološtiak, 2010, s. 35). Pre registrovo motivované jednotky je teda príznačná vlastnosť situačnej podmienenosti, ktorú autor pripisuje aj sociolektom, pretože ich používanie tiež závisí od komunikačnej situácie.

Berúc do úvahy jeho spoločenskú a situačnú podmienenosť, vzťah podradenosti voči komunikačnému registru a vzťah nadradenosti voči jeho jednotlivým zložkám predstavuje sociolekt prechod od nespisovnej lexiky k situačne podmienenej komunikácii. Hoci sa v rámci sociolektu vyčleňujú jednotlivé skupiny nespisovných lexém, za jeho súčasť považujeme aj spisovné lexémy, keďže pri charakteristike reči istej spoločenskej skupiny nemožno ignorovať súbor prítomných spisovných jazykových jednotiek.

## Záver

Na základe prezentovaných faktov sme dospeli k záveru, že komunikáciu medzi príslušníkmi istej profesijnej alebo záujmovej sféry možno skúmať induktívne, t. j. od nespisovnej lexiky (terminologicky zastúpenou slangom, argotom a profesionalizmami) cez sociolekt (súbor spisovných aj nespisovných lexikálnych jednotiek a osobitostí na ostatných jazykových rovinách charakteristických pre istú skupinu) až ku komunikačnému registru (vplyv situačných premenných, ako napr. sociálna rola, a vzťah medzi komunikantmi na výber jazykových jednotiek a spôsob ich realizácie), alebo deduktívne – analýzou situačnej podmienenosti jazykového a parajazykového správania cez jazykové osobitosti príslušníkov istej záujmovej alebo profesijnej society až k nespisovným lexikálnym jednotkám.

Vzhľadom na spätosť komunikátu so sociálno-pragmatickými faktormi považujeme pri výskume komunikácie v profesijných a záujmových societach za najvhodnejší sociolingvistický prístup, pretože rešpektovaním extralingválnych a situačných premenných i konštánt umožňuje najadekvátnejšie zachytiť charakter komunikácie vybranej skupiny. V súvislosti s týmto prístupom pokladáme za vhodné východisko pri opise javov a vzťahov medzi komunikátom, komunikantmi a komunikačnou situáciou schému D. Slančovej a T. Slančovej (2012) ohraničenú na jednej strane sociálnou inštitúciou (jednotka s najvyššou mierou generalizácie) a na druhej strane textom, resp. žánrom a štýlom (jednotky s najnižšou mierou generalizácie). Túto štruktúru možno doplniť o sociolekt a jeho komponenty, prepájajúc tak schému D. Slančovej a T. Slančovej (2012) so schémou M. Ološtiaka (2010) – v rámci hierarchického usporiadania je sociolekt umiestnený na nižší stupeň ako MaKR a MiKR a slang, argot alebo profesionalizmy ako jednotlivé zložky sociolektu na najnižší stupeň hierarchie. Text, ktorý je výsledkom pôsobenia všetkých faktorov (sociálna inštitúcia,



komunikačná sféra, MaKR, MiKR, sociolekt a jeho zložky), možno potom v závislosti od konkrétnej komunikačnej situácie štylisticky i žánrovo zaradiť a charakterizovať. Z daných konštatácií teda vyplýva, že inklúzia uvedených faktorov jednak vyzdvihuje vzťah podradenosti a nadradenosti medzi komunikačným registrom, sociolektom a jeho komponentmi a jednak poukazuje na vplyv špecifik v rámci jednotlivých jazykových rovín i mimojazykových aspektov na celkový charakter komunikácie.

## Literatúra

- BAKER, Mona. 1992. *In Other Words*. London : Routledge, 1992. 304 p. ISBN 0-415-03086-2
- BIBER, Douglas – CONRAD, Susan. 2009. *Register, Genre, and Style*. New York : Cambridge University Press, 2009. 352 p. ISBN 9780521677899
- BIBER, Douglas. 1995. *Dimensions of Register Variation: A Cross-Linguistic Comparison*. Cambridge : Cambridge University Press, 1995. 428 p. ISBN 9780521473316
- BOSÁK, Ján. 1996. Dialekty a sociolekty. In: *Studia Academica Slovaca* 25. Bratislava : Stimul, 1996, s. 25 – 30. ISBN 80-85697-31-9
- COUPLAND, Nikolas. 2007. *Style: Language Variation and Identity*. Cambridge : Cambridge University Press, 2007. 224 p. ISBN 9780521853033
- CRUSE, D. A. 1986. *Lexical Semantics*. Cambridge : Cambridge University Press, 1986. 310 p. ISBN 0 521 27643 8
- ČULENOVÁ, Eva. 2004. Komunikačné špecifiká prostredia športového karate. In: *Súčasná jazyková komunikácia v interdisciplinárnych súvislostiach*. Banská Bystrica : Univerzita Mateja Bela, 2004, s. 187 – 198. ISBN 80-8055-979-1
- DOLNÍK, Juraj. 2007. *Lexikológia*. Bratislava : Univerzita Komenského, 2007. 236 s. ISBN 978-80-223-2308-6
- DŽURŇÁKOVÁ, Anna – GÁLISOVÁ, Anna. 2010. O komunikačnom registri hokejistov. In: *VARIA XVII*. Bratislava : Slovenská jazykovedná spoločnosť pri JÚLŠ SAV, 2010. s. 90 – 95. ISBN 978-80-8084-550-6
- FINDRA, Ján. 2004. *Štylistika slovenčiny*. Martin : Osveta, 2004. 232 s. ISBN 80-8063-142-5
- GÁLISOVÁ, Anna. 2009. Poznámky ku komunikačnému registru hráčov kartových hier. In: *VARIA XVI*. Bratislava : Slovenská jazykovedná spoločnosť pri JÚLŠ SAV, 2009, s. 149 – 152. ISBN 80-89037-04-6
- HALLIDAY, M. A. K. 1968. The Users and Uses of Language. In: *Readings in the Sociology of Language*. Hague – Paris : Mouton, 1968, pp. 139 – 169.
- HALLIDAY, M. A. K. 1978. *Language as a Social Semiotic: The Social Interpretation of Language and Meaning*. London : Hodder Arnold, 1978. 256 p. ISBN 978-0713162592
- HOFFMANNOVÁ, Jana. 1997. *Stylistika a...* Praha : TRIZONIA, 1997. 200 s. ISBN 80-85573-67-9
- KRŠKO, Jaromír. 2004. Aspekty komunikácie marginálnych kultúr (na príklade graffiti). In: *Súčasná jazyková komunikácia v interdisciplinárnych súvislostiach*. Banská Bystrica : Univerzita Mateja Bela, 2004, s. 199 – 209. ISBN 80-8055-979-1
- KRŠKO, Jaromír. 2014. *Úvod do toponomastiky*. Banská Bystrica : BELIANUM, 2014. 176 s. ISBN 978-80-557-0729-7
- MISTRÍK, Jozef. 1997. *Štylistika*. Bratislava : Slovenské pedagogické nakladateľstvo, 1997. 598 s. ISBN 80-08-02529-8
- MISTRÍK, Jozef. 2002. *Lingvistický slovník*. Bratislava : Slovenské pedagogické nakladateľstvo, 2002. 294 s. ISBN 80-0802704-5
- MRÁZKOVÁ, Kamila. 2014. Termín registr v soustavě pojmů sociolingvistiky a funkční stylistiky. In: *Registre jazyka a jazykovedy* 1. Prešov : FF Prešovskej univerzity, 2014, s. 102 – 108. ISBN 978-80-555-1161-0
- ODALOŠ, Pavol. 1997. *Sociolekty v basketbalovom a penitenciárnom prostredí*. Banská Bystrica : Pedagogická fakulta Univerzity Mateja Bela, 1997. 91 s. ISBN 808055031X
- OLOŠTIK, Martin. 2010. Registrová motivácia lexikálnych jednotiek (o vzťahu medzi pojmami lexikálna zásoba, register, sociolekt). In: *Jazykovedný časopis*, roč. 61, 2010, č. 1, s. 31 – 42. ISSN 1337-9569

- ONDRUS, Pavel – HORECKÝ, Ján – FURDÍK, Juraj. 1980. *Súčasný slovenský spisovný jazyk. Lexikológia*. Bratislava : Slovenské pedagogické nakladateľstvo, 1980. 232 s.
- SLANČOVÁ, Daniela – SLANČOVÁ, Terézia. 2012. Komunikačný register ako alternatíva funkčného štýlu (na pozadí komunikácie v športe). In: *STIL 11*. Beograd : Međunarodno udruženje „Stil“ – Pravoslavni bogoslovski fakultet Univerzitetu u Beogradu, 2012, s. 177 – 187. ISSN 1451-3145
- SLANČOVÁ, Daniela – SLANČOVÁ, Terézia. 2014. *Reč pohybu, autority a súdržnosti : pragmatická analýza trénerského komunikačného registra v komunikácii s hráčmi kolektívnych loptových hier staršieho školského veku*. Prešov : Prešovská univerzita v Prešove, Fakulta športu, 2014. 282 s. ISBN 978-80-555-1115-3
- SLANČOVÁ, Daniela – ZAJACOVÁ, Stanislava. 2007. Komunikačný register ako prostriedok verbálnej socializácie dieťaťa. In: *Jazyk a komunikácia v súvislostiach II*. Bratislava : Univerzita Komenského, 2007, s. 153 – 163. ISBN 978-80-223-2427-4
- SLANČOVÁ, Daniela. 1999. Potrebuje reflexia súčasnej slovenskej jazykovej situácie pojem register? In: *Retrospektívne a perspektívne pohľady na jazykovú komunikáciu I*. Banská Bystrica : Pedagogická fakulta a Fakulta humanitných vied Univerzity Mateja Bela, 1999, s. 93 – 100. ISBN 80-8055-287-8
- Velký sociologický slovník*. 1996. Praha : Karolinum, 1996. 1627 s. ISBN 80-7184-310-5
- ZAJACOVÁ, Stanislava. 2010. K niektorým znakom imitovaného komunikačného registra učiteľky v rolových hrách detí. In: *VARIA XVII*. Bratislava : Slovenská jazykovedná spoločnosť pri JÚĽŠ SAV, 2010, s. 497 – 512. ISBN 978-80-8084-550-6
- ZAJACOVÁ, Stanislava. 2012. Reč orientovaná na psa. In: *VARIA XX*. Bratislava : Slovenská jazykovedná spoločnosť pri JÚĽŠ SAV, 2012, s. 671 – 681. ISBN 978-80-970561-3-1

## Summary

The paper deals with the communication within hobby and professional groups. Relying on Slovak as well as foreign literature and researches, the author describes how specific features of the communication in the given environment can be analysed. She claims that such communication can be studied partially or comprehensively – partial researches rely on the analysis of a particular level of language (mainly lexical) and deal with non-standard lexical components of sociolect (slang, argot, professionalisms); complex researches rely on the communication situation and other situational parameters and deal with the communication register. Based on the characteristics of slang, argot, and professionalisms and on the relationship between sociolect and communication register, the communication within given spheres can be comprehensively analysed by induction or deduction – from non-standard lexis to sociolect to communication register or vice versa.

## ANALÝZA POSTOJOV ŽIAKOV A ŽIAČOK SIEDMEHO ROČNÍKA ZÁKLADNÝCH ŠKÔL V BANSKEJ BYSTRICI K TELESNEJ A ŠPORTOVEJ VÝCHOVE

ATTITUDE ANALYSIS OF SEVENTH GRADE PRIMARY SCHOOL PUPILS IN BANSKÁ BYSTRICA  
TOWARDS PHYSICAL AND SPORTS EDUCATION

**Tomáš Kolofík**

**Katedra telesnej výchovy a športu FF UMB v Banskej Bystrici**

8.1.4. športová humanistika, 3. rok štúdia, interná forma štúdia

tomas.kolofik@umb.sk

Školiteľ: **prof. PaedDr. Karol Görner, PhD. (Karol.Gorner@umb.sk)**

### **Kľúčové slová**

postoje, telesná a športová výchova, žiaci, základné školy

### **Key words**

attitudes, physical and sports education, students, elementary schools

### **Úvod**

Boroš (2001) definuje postoje ako pomerne trvalé charakteristiky jednotlivca, ktoré vyjadrujú jeho stanovisko (pozitívne či negatívne) k určitej oblasti skutočnosti, vyjadrujú nielen základnú poznávaciu orientáciu, ale aj hodnotový systém človeka a jeho snahovú zameranosť. Podľa Oravcovej (2010) to znamená, že k všetkým veciam, javom, osobám i sebe samému zaujímate určitý postoj – máme určitý názor (hodnotíme predmet postoja), máme určitý vzťah (páči sa nám to, nemáme to radi) a určitým spôsobom sa k nim správame (snažíme sa to získať, utekáme od toho). V tomto zmysle sú postoje faktorom, ktorý silne ovplyvňuje správanie sa jednotlivca. Kollárik a kol. (2008) uvádzajú, že postoje sú kľúčovým pojmom vysvetľujúcim sociálne správanie ľudí. Súvisia s hodnotami a hodnotovými preferenciami, s názormi a presvedčeniami, s hodnotením osôb, vecí a javov, s emóciami, ktoré takéto hodnotenie sprevádzajú. Sú zdrojom a súčasne dôsledkom správania, sú produktom a súčasne determinantom vzťahu človeka k rôznym skupinám, majú však aj hlbší psychologický význam pre sebaobraz, sebaopínanie a identitu ľudí. Autori Eagly – Chaiken (1993), Petty – Wegener – Fabrigar (1997), Bohner – Wänke (2002) definujú postoje ako naučené predispozície reagovať konzistentným, hodnotiacim spôsobom voči psychologickému objektu. Táto formulácia korešponduje s väčšinovým príklonom k definovaniu postojov ako hodnotiacich tendencií vo vzťahu k istému objektu v súčasnej sociálnej psychológii.

Značná časť autorov (napr. Boroš – Ondrišková – Živicová, 1999; Nakonečný, 1999; Bartík, 2005) rešpektuje klasické ponímanie štruktúry postoja M. B. Smitha z prvej polovice 20. storočia, ktorý rozlišoval 3 zložky postoja:

1. kognitívna zložka (poznávacia), ktorá je spojená s rozumovým hodnotením predmetu postoja, vyjadruje jeho hodnotu v zmysle správny – nesprávny, rozumný – hlúpy, zlý – dobrý, spravodlivý – nespravodlivý, hodnotný – bezcenný a pod. Táto zložka sa najčastejšie utvára preberaním názorov od iných ľudí.
2. emotívna zložka (citová), ktorá vyjadruje citový vzťah k predmetu postoja, v zmysle ľúbim – neľúbim, páči sa mi – nepáči sa mi, vyvoláva radosť – smútok. Táto zložka je častejšie utváraná osobnou skúsenosťou s predmetom postoja.
3. konatívna zložka, ktorá sa prejavuje v tendencii konať, reagovať určitým spôsobom na predmet postoja, v zmysle chcem to – nechcem to, priblížim sa – ujdem. Táto zložka postoja vyplýva z dvoch predchádzajúcich.

Postoje sú relatívne trvalé charakteristiky osobnosti človeka. Značí to, že napriek ich výraznej stálosti, je zmena postojov predsa len možná. Každý postoj je charakterizovaný určitou kvalitou a intenzitou, prvkami, ktoré ovplyvňujú možnosť zmeny postojov. Kvalita hovorí o postoji kladnom,

zápornom alebo neutrálnom, intenzita naznačuje silu postoja – od mierne negatívneho až po extrémne negatívny a podobne (Oravcová, 2012). Oravcová (2012) ďalej uvádza, že vo všeobecnosti rozlišujeme dva druhy zmien postojov: 1. súrodé zmeny – ide o zmeny v intenzite postoja, bez zmeny kvality (napr. pozitívny postoj sa zmení na ešte viac pozitívny), 2. nesúrodé zmeny – ide o zmeny v kvalite postoja (negatívny sa zmení na pozitívny).

Podľa Kubániho (1999) a Nakonečného (1999) existujú viaceré mechanizmy utvárania postojov:

- mechanizmus napodobňovania – spontánne dobrovoľné vytváranie postojov. Ide o mechanizmus, keď si človek osvojuje istý spôsob správania a reagovania bez toho, aby ho k tomu niekto nútil. Napodobňovanie prebieha najmä u detí predškolského veku.
- mechanizmus podávania nových informácií – postoj vzniká ako dôsledok komunikácie s inými ľuďmi, pričom sa preberajú hotové schémy. Na základe tohto mechanizmu si deti najmä v komunikácii s rodičmi vytvárajú značnú časť postojov.
- mechanizmus preberania rolového správania – ide o mechanizmus, pri ktorom sa preberajú aj postoje. Na jeho základe si deti odpozorujú a neskôr aj preberajú určité role (napr. rolu muža, rolu ženy a pod.).

Podľa Bartíka (2009) sa pozitívne postoje žiakov k športu a záujem o rôzne druhy športových a telovýchovných odvetví so snahou dosiahnuť v nich výkon primeraný vlastným pohybovým predpokladom vytvára plnením špecifických výchovných cieľov telesnej a športovej výchovy, pričom Michal (2010) dopĺňa, že sa dá vyťažiť z toho, že pri formovaní postojov žiakov k telesnej výchove a športu zohrávajú dôležitú úlohu práve učitelia. Dobrý (2006) však upozorňuje, že deti sú veľmi citlivé na reakcie dospelých. V prípade, že si žiak zle vysvetlí hodnotenie danej činnosti zo strany učiteľa, môže byť bojzlivý, frustrovaný, až prehnane vystresovaný, čo môže negatívne ovplyvniť jeho postoj k telesnej a športovej výchove. Z tohto dôvodu je veľmi dôležité vnímať a citlivo vyhodnotiť situácie, do ktorých sa žiaci na hodinách telesnej a športovej výchovy dostávajú.

Význam telesnej a športovej výchovy potvrdzujú výskumy Šimoneka (2006), Staška (2007) a Peráčkovej (2008), ktoré poukazujú na fakt, že školská telesná a športová výchova je v dnešnej dobe u mnohých detí jediným priestorom, kde vykonávajú nejakú pohybovú aktivitu. Aj to je jeden z dôvodov, prečo je dôležité u žiakov a žiačok formovanie pozitívneho postoja k telesnej a športovej výchove nielen zo strany učiteľov, ale aj zo strany rodičov, prípadne trénerov.

## Cieľ

Cieľom výskumu bolo zistiť a analyzovať postoje žiakov a žiačok siedmeho ročníka základných škôl v Banskej Bystrici k telesnej a športovej výchove z hľadiska intersexuálnych rozdielov.

## Metodika

Výskumný súbor tvorili žiaci a žiačky siedmeho ročníka základných škôl Moskovská, Bakosova, Radvanská, Slobodného slovenského vysielateľa, Jozefa Gregora Tajovského, Spojová, Trieda SNP 20, Ďumbierska, Sitnianska, Golianova a Pieninská v Banskej Bystrici. Dotazník na zistenie postojov k telesnej a športovej výchove dostalo 512 žiakov, pričom sa nám vrátilo 415 (81,05 %) správne vyplnených odpovedových hárkov. Z tohto počtu bolo 222 chlapcov a 193 dievčat (tab. 1).

Tabuľka 1 Zloženie výskumného súboru

	Chlapci	Dievčatá	Spolu
n	222	193	415
%	53,49	46,51	100

Výskum bol realizovaný v priebehu septembra školského roka 2014/2015. Distribúciu a administráciu dotazníkov sme zabezpečili prostredníctvom riaditeľov základných škôl a učiteľov

telesnej a športovej výchovy. Žiaci boli vopred upozornení, že dotazníky sú anonymné a priestor na ich vyplnenie nie je časovo obmedzený. Na zistenie postojov žiakov a žiačok k telesnej a športovej výchove sme použili dotazník podľa Siváka a kol. (2000). Tento dotazník je štandardne používaný na zistenie špecifického deklaratívneho postoja k telovýchovným činnostiam. Dotazník obsahuje 51 položiek a zameriava sa na kognitívnu, emotívnu a konatívnu zložku postoja. Pre každú z uvedených zložiek je určených 17 položiek. Žiak zaujíma svoje stanovisko ku každej položke záznamom do hárku odpovedí podčiarknutím jednej z možností. Žiak si vyberá iba jednu z troch alternatív: áno – neviem – nie.

Vyhodnocovanie odpovedí žiakov sa realizuje podľa kľúča:

- v pozitívnych položkách:
  - áno = 2 body,
  - neviem = 1 bod,
  - nie = 0 bodov.
- v negatívnych položkách:
  - áno = 0 bodov,
  - neviem = 1 bod,
  - nie = 2 body.

Negatívne položky sú: 11, 12, 13, 16, 17, 34, 46, 48, 51. Ostatné položky sú pozitívne. Maximálny počet bodov v každej položke postoja je 34 bodov. Maximálny počet bodov za celý dotazník je 102 bodov.

Intenzitu postoja k telesnej a športovej výchove určuje celkový zisk bodov a to:

- negatívny postoj - od 0 do 34 bodov,
- indiferentný postoj - od 35 do 68 bodov,
- pozitívny postoj - od 69 do 102 bodov.

Pri spracovaní, vyhodnocovaní a interpretácii získaných údajov sme použili tieto metódy:

- matematicko-štatistické metódy (výpočet aritmetického priemeru),
- grafické metódy (tabuľky),
- kvalitatívne metódy (komparáciu, analýzu, syntézu, indukciu, dedukciu).

## Výsledky

Výsledky analýzy odpovedí z postojového dotazníka uvádzame pre lepšiu prehľadnosť v tabuľke 2. Na základe vyhodnotených údajov postojového dotazníka k telesnej a športovej výchove sme dospeli k zisteniu, že zo 415 žiakov a žiačok siedmeho ročníka základných škôl v Banskej Bystrici zaujalo k telesnej a športovej výchove 208 žiakov (50,12 %) pozitívny postoj, 186 žiakov (44,82 %) indiferentný postoj a len 21 žiakov (5,06 %) negatívny postoj.

Z tabuľky 2 ďalej vyplýva, že ako u chlapcov (52,70 %), tak aj u dievčat (47,15 %) prevládal k telesnej a športovej výchove pozitívny postoj. Indiferentný postoj k telesnej a športovej výchove zaujalo prostredníctvom dotazníka 44,6 % chlapcov a 45,08 % dievčat, pričom negatívny postoj prejavilo len 2,7 % chlapcov a 7,77 % dievčat.

Tabuľka 2 Postoje žiakov k telesnej a športovej výchove

Postoje	Chlapci		Dievčatá		Spolu	
	n	%	n	%	n	%
Pozitívne	117	52,7	91	47,15	208	50,12
Indiferentné	99	44,6	87	45,08	186	44,82
Negatívne	6	2,7	15	7,77	21	5,06
Spolu	222	100,00	193	100,00	415	100,00

V tabuľke 3 uvádzame počet získaných bodov chlapcov a dievčat v rámci jednotlivých zložiek postojov. Ako je vidieť, najviac bodov 9552 (67,7 %) získali žiaci v otázkach zameraných na kognitívnu zložku postojov, o niečo menej bodov 9198 (65,19 %) v otázkach ohľadom konatívnej zložky postojov a najmenej bodov 9098 (64,48 %) v otázkach týkajúcich sa emotívnej zložky postojov.

Výrazné rozdiely medzi chlapcami a dievčatami v percentuálnom zisku bodov v otázkach zameraných na jednotlivé zložky postojov nenastali. Chlapci aj dievčatá získali najväčší percentuálny zisk bodov v otázkach zameraných na kognitívnu zložku postojov (chlapci 69,1 % a dievčatá 66,08 %). Naopak, najmenší percentuálny zisk bodov získali chlapci v otázkach týkajúcich sa emotívnej zložky postojov (67,02 %) a dievčatá v otázkach týkajúcich sa konatívnej zložky postojov (60,91 %).

Tabuľka 3 Kognitívna, emotívna a konatívna zložka postojov

Pohlavie	Max. bodov	Kognitívna	Emotívna	Konatívna
Chlapci	7548	5216 (69,1 %)	5059 (67,02 %)	5201 (68,91 %)
Dievčatá	6562	4336 (66,08 %)	4039 (61,55 %)	3997 (60,91 %)
Spolu	14110	9552 (67,7 %)	9098 (64,48 %)	9198 (65,19 %)

## Diskusia

Na základe vyhodnotených údajov môžeme konštatovať, že medzi žiakmi a žiačkami siedmeho ročníka základných škôl v Banskej Bystrici prevládali k telesnej a športovej výchove postoje pozitívne pred postojmi indiferentnými. Naopak, jednoznačne v najmenšie miere sa vyskytovali postoje negatívne.

Tieto dosiahnuté výsledky môžeme porovnať napríklad so štúdiou Bartíka (2009), ktorého výskumný súbor tvorilo 1 606 žiakov 9. ročníka základných škôl. Výskumom bolo zistené, že spomedzi žiakov malo pozitívne postoje k telesnej výchove a športu len 45,21 % žiakov a až 52,55 % žiakov malo postoje indiferentné. Prevládajúce indiferentné postoje k telesnej výchove a športu u žiakov a žiačok zistili aj Görner a Starší (2001), ktorí realizovali výskum na vybraných mestských a vidieckych základných školách, pričom dotazníkový formulár vyplnilo viac ako 890 žiakov a žiačok. Rozsiahly výskum na vzorke 4 017 žiakov, z toho 2 074 chlapcov a 1 943 dievčat, realizoval Michal (2010). Spracované výsledky aj v tomto prípade ukázali prevažujúce indiferentné postoje žiakov (64,5 %) k pohybovým aktivitám, školskej telesnej výchove a športu nad postojmi pozitívnymi (35,5 %).

Naopak, naše údaje sa viac prikláňajú k štúdii Jansu – Kováča – Fantovej (2007), ktorí realizovali výskum na súbore 1 029 žiakov a žiačok severočeského regiónu. Výsledky ich štúdie ukázali, že viac ako dve tretiny z nich mali k telesnej výchove, pohybovým aktivitám a celkovo športu pozitívny vzťah, pričom ich berú ako súčasť svojho životného štýlu. Prevažujúci pozitívny vzťah k vyučovacím hodinám telesnej výchovy u študentov vybraných stredných škôl v olomouckom a katowickom regióne zistila vo svojom výskume aj Góna (1997). Prevládajúce postoje k školskej telesnej výchove na stredných školách zistovala aj Ludviková (2012), ktorá realizovala výskum na 23 školách na Slovensku (1 192 respondentov) a 4 školách v Českej republike (465 respondentov). V oboch zapojených krajinách autorka konštatuje veľmi pozitívne postoje k telesnej a športovej výchove, pričom na Slovensku malo pozitívne postoje 79,5 % a v Českej republike 74,7 % študentov. Výsledky nášho výskumu korešpondujú aj so štúdiami autorov Kangangil – Hünük – Demirhan (2004) a Akandere – Özyalvaç – Duman (2010), ktorí pozitívne postoje k školskej telesnej výchove vo väčšej miere preukázali u chlapcov ako u dievčat.

## Záver

Cieľom nášho výskumu bolo zistiť a analyzovať postoje žiakov a žiačok siedmeho ročníka základných škôl v Banskej Bystrici k telesnej a športovej výchove z hľadiska intersexuálnych rozdielov.

Na základe vyhodnotených údajov sme dospeli k zisteniu, že medzi žiakmi prevládali k telesnej a športovej výchove postoje pozitívne pred postojmi indiferentnými. Naopak, jednoznačne



v najmenšie miere sa vyskytovali postoje negatívne. Najviac bodov získali žiaci v otázkach zameraných na kognitívnu zložku postojov, o niečo menej bodov v otázkach ohľadom konatívnej zložky postojov a najmenej bodov v otázkach týkajúcich sa emotívnej zložky postojov.

Z výsledkov výskumu ďalej vyplýva, že pozitívny postoj k telesnej a športovej výchove prevládala pred indiferentným postojom ako u chlapcov, tak aj u dievčat. Negatívny postoj sa aj u dievčat, ale najmä u chlapcov vyskytoval len sporadicky. Výrazné rozdiely v percentuálnom zisku bodov v otázkach zameraných na jednotlivé zložky postojov medzi chlapcami a dievčatami nenastali, pričom chlapci aj dievčatá získali najväčší percentuálny zisk bodov v otázkach zameraných na kognitívnu zložku postojov. Naopak, najmenší percentuálny zisk bodov získali chlapci v otázkach týkajúcich sa emotívnej zložky postojov a dievčatá v otázkach týkajúcich sa konatívnej zložky postojov.

Pre potreby praxe odporúčame skvalitniť výchovno-vzdelávací proces telesnej a športovej výchovy, zavádzať do škôl moderné pohybovo-výchovné programy, v rámci ktorých by sa realizovalo čo najviac zaujímavých pohybových a športových aktivít a rôznych besied s úspešnými športovcami. Do učebných osnov telesnej a športovej výchovy odporúčame, s ohľadom na materiálne vybavenie základných škôl, zaradiť napr. aerobik, zumbu, pilates, jumping a spinning najmä pre dievčatá a florbal, rugby, bedminton, frisbee a úpolové športy hlavne pre chlapcov. V rámci telesnej a športovej výchovy ďalej odporúčame čo najviac využívať prvky súťaženia žiakov medzi sebou. Okrem toho odporúčame zaktivizovať spoluprácu škôl so športovými klubmi a centrami voľného času.

## Literatúra

- AKANDERE, Mehibe – ÖZYALVAÇ, Nur Tuba – DUMAN, Savas. 2010. Ortaogretim Ogrencilerinin Beden Egitimi Dersine Yonelik Tutumlari Ile Akademik Basari Motivasyonlari nin Incelenmesi (Konya Anadolu Lisesi Ornegi) Selcuk Universitesi Sosyal Bilimler Enstitusu Dergisi, 2010, č. 24, s. 1 – 10.
- BARTÍK, Pavol. 2005. Postoje žiakov 2. stupňa základnej školy k telesnej výchove. In: *Acta Universitatis Matthiae Belii*. Banská Bystrica : Pedagogická fakulta Univerzity Mateja Bela, 2005, s. 158 – 164. ISBN 80-8083-161-0
- BARTÍK, Pavol. 2009. *Postoje žiakov základných škôl k telesnej výchove a športu a úroveň ich teoretických vedomostí z telesnej výchovy v intenciách vzdelávacieho štandardu*. Banská Bystrica : Fakulta humanitných vied Univerzity Mateja Bela, 2009. 125 s. ISBN 978-80-8083-764-8
- BOHNER, Gerd – WÄNKE, Michaela. 2002. *Attitudes and attitude change*. Hove, East Sussex : Psychology Press, 2002. 295 p. ISBN 0-86377-778-3
- BOROŠ, Július. 2001. *Základy sociálnej psychológie (pre študujúcich humánne, sociálne a ekonomické vedy)*. Bratislava : IRIS, 2001. 227 s. ISBN 80-89018-20-3
- BOROŠ, Július – ONDRIŠKOVÁ, Edita – ŽIVČICOVÁ, Eva. 1999. *Psychológia*. Bratislava : IRIS, 1999. 270 s. ISBN 80-88778-87-5
- DOBRÝ, Lubomír. 2006. Souvislosti výkonu s duševním růstem mladých sportovců. In: *Tělesná výchova a sport mládeže*, roč. 72, 2006, č. 2, s. 18 – 24. ISSN 0323-0449
- EAGLY, Alice Hendrickson – CHAIKEN, Shelly. 1993. *The psychology of attitudes*. Fort Worth, Texas : Harcourt Brace Jovanovich, 1993. 794 p. ISBN 0-21-37761-7
- GÓRNA, Krystyna. 1997. Vztah chlapců a dívek středních škol olomouckého a katowického regionu k vyučovacím jednotkám tělesné výchovy. In: *Tělesná výchova a sport mládeže*, roč. 63, 1997, č. 5, s. 41 – 43. ISSN 0323-0449
- GÖRNER, Karol – STARŠÍ, Jaroslav. 2001. *Postoje, vedomosti a názory žiakov II. stupňa ZŠ na telesnú výchovu*. Banská Bystrica : Fakulta humanitných vied Univerzity Mateja Bela, 2001. 164 s. ISBN 80-8055-565-6
- JANSA, Petr – KOVÁŘ, Karel – FANTOVÁ, Petra. 2007. Postoje současné mládeže na sport, tělesnou výchovu a jiné pohybové aktivity. In: *Curricular transformation of education in physical education & sport in Slovakia*. Nitra : Univerzita Konštantína Filozofa, 2007, s. 314 – 319. ISBN 978-80-8094-173-4

- KANGANGIL, Murat – HÜNÜK, Deniz – DEMIRHAN, Giyasettin. 2004. Spor Yapan ve Yapmayan Öğrencilerin Beden Eğitimi ve Spora İlişkin Tutumları. In: *10th Ichper. Sd European Congress and The Tssa 8th International Sport Science Congress*, 17 November. Antalya : Mirage Park Resort, 2004, s. 287 –288.
- KOLLÁRIK, Teodor a kol. 2008. *Sociálna psychológia*. 2. vyd. Bratislava : Univerzita Komenského, 2008. 548 s. ISBN 978-80-223-2479-3
- KUBÁNI, Viliam. 1999. *Všeobecná psychológia*. 5. vyd. Prešov : Fakulta humanitných a prírodných vied Prešovskej univerzity, 1999. 90 s. ISBN 80-88885-58-2
- LUDVIKOVÁ, Martina. 2012. Postoje žiakov stredných škôl k telesnej a športovej výchove. In: *Scientia Movens*. Praha : Fakulta telesné výchovy a sportu Univerzity Karlovy, 2012, s. 326 – 332. ISBN 978-80-86317-92-2
- MICHAL, Jiří. 2010. *Názory a postoje študentov stredných škôl k pohybovým aktivitám, telesnej výchove a športu*. Brno : Akademické nakladateľství CERM, 2010. 86 s. ISBN 978-80-7204-708-6
- NAKONEČNÝ, Milan. 1999. *Sociální psychologie*. Praha : Academia, 1999. 286 s. ISBN 80-200-0690-7
- ORAVCOVÁ, Jitka. 2010. *Vývinová psychológia*. Banská Bystrica : Pedagogická fakulta Univerzity Mateja Bela, 2010. 232 s. ISBN 978-80-8083-937-6
- ORAVCOVÁ, Jitka. 2012. *Sociálna psychológia*. Banská Bystrica : Pedagogická fakulta Univerzity Mateja Bela, 2012. 258 s. ISBN 978-80-557-0402-9
- PERÁČKOVÁ, Jana. 2008. Režim dňa, voľný čas a telovýchovná aktivita žiačok vybraného gymnázia. In: *Telovýchovné a športové záujmy v rámci voľnočasových aktivít žiakov*. Bratislava : Univerzita Komenského, Fakulta telesnej výchovy a športu, 2008, s 5 – 74. ISBN 978-80-8113-001-4
- PETTY, Richard E. – WEGENER, Duane T. – FABRIGAR, Leandre R. 1997. Attitudes and attitude change. In: *Annual Review of Psychology*, roč. 48, 1997, s. 609 – 647. ISSN 0066-4308
- SIVÁK, Jozef a kol. 2000. *Vzdelávací štandard z telesnej výchovy pre 2. stupeň základných škôl*. Bratislava : Ministerstvo školstva Slovenskej republiky, 2000. 31 s.
- STAŠKO, Imrich. 2007. Športové a pohybové aktivity v životnom štýle vysokoškolákov Univerzity P. J. Šafárika v Košiciach. In: *Trendy pohybovej rekreácie a súčasný životný štýl*. Rožňava : Univerzita Pavla Jozefa Šafárika, Ústav vzdelávania, 2007, s. 156 – 160. ISBN 978-80-89168-20-0
- ŠIMONEK, Jaromír. 2006. Športové záujmy a pohybová aktivita v dennom režime a ich vplyv na prevenciu drogových závislostí detí a mládeže. In: *Štúdie III: telesná výchova*. Nitra : Pedagogická fakulta Univerzity Konštantína Filozofa, 2006, s. 7 – 101. ISBN 80-8094-054-1

## Summary

The aim of the research was to analyze the attitudes of the seventh grade pupils in primary schools in Banská Bystrica towards Physical and Sports Education in term of intersexual differences. The research sample consisted of 415 pupils of which 222 were boys and 193 girls. A standardized questionnaire by Sivák et al. (2000) was used to obtain factual material. The research has found that 208 pupils (50.12 %) adopted positive attitudes to Physical and Sports Education, 186 pupils (44.82 %) had indifferent attitudes and only 21 pupils (5.06 %) took negative attitudes, while the majority of points were acquired by the pupils in the questions focused on cognitive part of the attitudes. Slightly fewer points were achieved in the questions related to the conative part of the attitudes and the smallest number of points was achieved in the questions related to the emotive part of the attitudes. For the needs of practice we recommend improving the educational process of the physical and sport education – implementing the modern physical-educational programmes to the schools within which the maximum number of interesting physical and sport activities and various discussions with successful sportsmen would be realised. We further recommend activating the cooperation of schools with sport clubs and leisure time centres.

**VARIA**

## MIRRORS OF TRANSLATION STUDIES II

### ZRKADLÁ TRANSLATOLÓGIE II

**Ľuboš Dudík**

**Department of British and American Studies, Faculty of Philosophy, Comenius University in Bratislava**

2.1.33. general linguistics, 2<sup>nd</sup> year, full-time studies

lubos.dudik@gmail.com

Consultant: **doc. PhDr. Ada Böhmerová, M.A., PhD (bohmerovaada@yahoo.com)**

#### **Key words**

mirrors, translation studies, conference, translation, interpretation, identity

#### **Kľúčové slová**

zrkadlá, translatológia, konferencia, preklad, tlmočenie, identita

This international conference on translation and interpreting was organized by the Faculty of Arts of University of Prešov for the second time. The two-day conference started on October 6<sup>th</sup>, 2015. The attendants were officially greeted by the organizer Ivana Hostová and the dean of the faculty Vasil Gluchman. In his opening speech, the dean emphasized the crucial role of translation, interpretation and intercultural dialogue in the current refugee crisis, while the students of the faculty provided interpretation into English and Russian.

The keynote lecture of the conference was given by Michael Cronin from Dublin City University. He began by comparing Ireland (which he referred to as the “island behind an island”) to Slovakia and told the audience in his mother tongue that “Irish is different from the English language,” showing that translation forms a very part of his identity. In his lecture he discussed the place of translation, identity and language in a digital age, where individuals are overloaded with information, where attention is monetized scarcity and where demand is produced instead of products. He noted that despite monolingualism being on the rise there are reasons for optimism in the field of translation as the demand for translation has become insatiable, pointing out the massive growth of this industry due to globalization and migration.

In his transdisciplinary discourse professor Cronin blended broad knowledge of various fields such as social studies, economy and

translation, citing the works of Richard Lanham, Yves Citton or Lawrence Venuti. He concluded that in a changing world one must rethink what translation is.

Next followed the first panel of presentations, which spanned several fascinating topics, starting with Lada Kolomiyets talking about Soviet Identity in the translations of different works such as Hamlet. The speaker explained how these works are embroidered with Soviet realia, containing newly-based allusions and references, while satirically reflecting and deconstructing the Soviet stereotype. Irena Odrekhivska discussed four different Ukrainian translations of the enigmatic poem *Le cimetière marin*, ranging from ones which take a literal approach to those which intend to satisfy the sociocultural identity of the audience. Eva Palkovičová presented her research on Slovak translations of Hispanic literature, which is often reduced to a Marquéz-centric point of view. The author described the post-1960s boom of translations of Hispanic writers, their slow decline in numbers and their complete disappearance from the Slovak translation landscape after 2010. She emphasized the influence of sociopolitical situation and the roles publishing houses play in this field. The section concluded with yet another intriguing presentation by Zuzana Malinová, who introduced the topic of transcultural approach in the translation of *Pélagie-la-Charrette*. The author of the novel tried to imitate the Acadian language by creating her own idiolect

influenced by Québécois. In order to transpose this dialect, the translator pondered over various options and eventually opted to create an idiolect inspired by the language of Dobšinský's fairy tales, a choice praised by Malinová.

Pal'čevskaja Aleksandra Svjatoslavovna opened the next section by presenting her research on the translation of culturally marked vocabulary in 19<sup>th</sup> century texts, specifically fairy tales. The presentation was followed by Vita Balama and her presentation on Latvian and Russian translations of cultural references in John Grisham's novels. The speaker listed four main approaches in translating cultural references: explicitation, explanation, cultural substitution and omission. Martin Solotruk discussed the iPad multimedia adaptation of Elliot's *Waste Land* as a form of scopos conscious translation, which brings in a new dimension that transcends the boundaries of written texts. He spoke about how this 'translation' combines text with audiovisual material, such as a picture of a tattooed punk rocker or audio of Bob Dylan and Vigo Mortensen. The section ended with the lecture of Miroslava Gavurová, who talked about the form and English translation of the Šariš dialect in Thomas Bell's novel *Out of This Furnace*. She noted that Bell's version of the Šariš dialect was influenced by his distance from his roots and included many misspellings and incorrect forms, while acquainting the audience with the author's work, literary background and experience.

The next section began with Anita Hučková's presentation which sparked an engaging discussion on blurring the lines between the author and the translator. The presenter studied the translation of Péter Esterházy's latest novel which is known for its complex structure, numerous use of asterisks, source texts and references which are often fake or misleading. The translator herself decided to participate in the writing process and included her own passages and comments, all the while adhering to the style and nature of the novel, leading the researcher to ponder over the role and the ethics of a translator. The discussion was followed by Klaudia Szabóová's presentation of three different Hungarian translations of the Slovak classic *Tri gaštanové*

kone and the various differences, shifts and approaches found in these translations.

The last panel of presentations started with Bohdan Shunevych's presentation on the translation of English terms in scie-tech literature. Aneta Mandysová presented her work on the methods of teaching community interpreting and shared practical tips for teachers such as using role play or simulating different real-life situations. Ľuboš Dudík discussed the qualities and identity that need to be acquired by an interpreter, based on his experience of training to become an interpreter for the EU. Werona Król-Gierat presented her research on translation of cartoonisms based on her work with schoolchildren and special needs pupils. The section ended with Eva Brázdová Toufarová's speech on interpretation teaching. The speaker described the advantages of using MOODLE based on her experience as a teacher of interpretation. The evening concluded with a non-formal reception in the university premises, which provided a platform for networking and further discussion of the presented topics.

Wednesday morning started with Tisshenko Oleg Vladimirovich's presentation on the ways of translating lingvocultural units, illustrated on the Polish translations of Lina Kostenko, Ivan Drach, Anna Akhmatova and others. Anna Valcerová presented her theoretical work on translation of poetic texts with an emphasis on the specific national culture that is present in them. Barbora Olejárová discussed the absence (and sometimes the presence) of French Canadian identities in the English and Slovak translations of Gabrielle Roy's *Bonheur d'Occasion*. She talked about the perils of translating realia, vernacular and anglicisms into both languages, while pointing out creative solutions, but also misunderstandings, faux-amis and incorrect interpretations in the translations. Ivana Hostová presented her research on Slovak identities in English translations of Slovak poetry. The speaker listed different eras of English translation of Slovak poetry, mainly in the form of anthologies and debated their significance and representativeness. Hostová singled out the 1993 anthology *Not Waiting for Miracles* as the most representative anthology of Slovak poetry so far.

The last section of presentations concentrated on the field of law. Oksana Chaika's presentation dealt with identity in cross-linguistic legal syntax, specifically studying binomials and set expressions. The presenter compared these fixed English expressions found in legal texts with their Portuguese and Russian counterparts. Monika Jánošová's presentation focused on the translation of terminology in forensic science. She discussed the role of componential analysis and term attributes and presented her own suggestions in order to correct the Slovak forensic terminology. In continuation with the topic of criminalistics, Elena Vallová talked about her research on the translation of terminology in detective stories, specifically studying the translations of the works of Arthur Conan Doyle. The conference ended with a fruitful discussion following Ivana Kupková's presentation on her experience of editing a semi-episcopal novel by Donald Rayfield

named *Anton Chekhov: A Life*. Kupková discussed her work with two translators and two more editors, and how the translator, the editor and the publisher affect the identity of a text. She stressed the importance of communication between the translator, the editor and the publisher and the importance of translation being carried out by a qualified translator.

*Mirrors of Translation Studies II* was an opportunity to collect and exchange varied experience and insights on different aspects of translation studies. Brimming over with experts from unique areas of expertise, the conference was engaging and educational, both for professionals and aficionados. In the span two days the event managed to provide the audience with several months' worth of food for thought.



## DOKTORANDI ETIKY V MEDZINÁRODNOM DISKURZE

### INFORMÁCIA Z MEDZINÁRODNEJ VEDECKEJ KONFERENCIE ETIKA – TECHNOLOGIE – SPOLOČNOSŤ (ETHICS – TECHNOLOGY – SOCIETY)

ETHICS'S DOCTORANT IN INTERNATIONAL DISCOURSE

INFORMATION FROM THE INTERNATIONAL SCIENTIFIC CONFERENCE ETHICS – TECHNOLOGY – SOCIETY

**Monika Fobelová**

**Katedra etiky a aplikovanej etiky, Filozofická fakulta, Univerzita Mateja Bela v Banskej Bystrici**

6131 aplikovaná etika, 2. rok štúdia, denná forma štúdia

monika.fobelova@umb.sk

Školiteľka: **doc. PhDr. Terézia Palovičová, CSc. (palovicz@gmail.com)**

#### **Kľúčové slová**

etika, technológia, spoločnosť, trvalo udržateľný rozvoj, CSR

#### **Key words**

ethics, technology, society, sustainable development, CSR

Dňa 25. – 27. septembra 2015 sa vo Wisle (Poľsko) konala prvá medzinárodná vedecká konferencia s interdisciplinárnym tematickým zameraním *Spoločenský rozvoj a hodnoty. Etika – technológia – spoločnosť*. Hlavným organizátorom bola Katedra aplikovaných spoločenských vied Sliezskej technickej univerzity a spoluorganizátormi – Technische Universität Dresden, Internationales Hochschulinstitut Fachbereich Sozialwissenschaften Zittau a Katedra etiky a aplikovanej etiky Filozofickej fakulty Univerzity Mateja Bela v Banskej Bystrici.

Prof. Pol. Sl. dr. hab. Aleksandra Kuzior – vedúca Katedry aplikovaných spoločenských vied – za prítomnosti domácich a zahraničných účastníkov slávnostne otvorila konferenciu. Úvodnú prednášku predniesol prof. Peter Boľtuć z University of Illinois v Springfield v USA. V mene spoluorganizátorov vystúpil prof. PhDr. Pavel Fobel, PhD. (vedúci Katedry etiky a aplikovanej etiky UMB v Banskej Bystrici), a prof. Eckhard Burkatzki (Technische Universität Dresden Internationales Hochschulinstitut Fachbereich Sozialwissenschaften Zittau).

Interdisciplinárny vedecký diskurz výrazne absentuje nielen v našom, ale aj zahraničnom vedeckom prostredí. Aj preto sme uvítali možnosť vystúpiť na tejto vedeckej konferencii. Našu účasť na podujatí podporili organizátori a vedenie FF UMB. Otvorila sa tak

možnosť overiť si, ako sa akceptuje názor našich aplikovaných etikov v medzinárodnom diskurze. Zároveň sme mohli prezentovať naše interdisciplinárne úsilie. Určite sme získali aj cennú vedeckú skúsenosť v dialógu s takmer stovkou účastníkov a ich myšlienkovým potenciálom z iných odborov a inštitúcií v Poľsku, Nemecku, USA, na Ukrajine či na Slovensku.

Konferencia vytvorila priestor nielen na aktívny vedecký dialóg, ale aj možnosť na neformálne stretnutia, intelektuálne obohatenie sa z hľadiska toho, ako môže etika participovať na spoločenských stratégiách a inovatívnych zmenách. Účastníci konferencie reprezentovali viaceré poznatky z humanitných, ekonomických a technických vied, ale leitmotívom konferencie bola otázka poslania humanitno-spoločenských vied v rozvoji modernej spoločnosti. Pomerne veľa vystúpení bolo venovaných praktickej filozofii a etike. Jedným z ďalších motívov bolo aj riešenie otázky rozvoja moderných technológií a ich vplyv na človeka. Na konferencii vystúpila okrem akademických zástupcov univerzít z katedier etiky a vedeckých ústavov akadémií, technického zamerania, sociológie, teológie a medicíny aj skupina doktorandov zo Slovenska a Poľska. Konferencia bola príležitosťou iniciovať novú výskumnú spoluprácu medzi doktorandmi oboch krajín. Pre doktorandov na medzinárodnej vedeckej konferencii to

bola tiež príležitosť prezentovať svoje vedecké úspechy. Slovenskí aj poľskí doktorandi vo svojich vystúpeniach prezentovali tieto témy:

- *Vzťah medzi etikou a podnikaním v národných (slovenských) a medzinárodných stratégiách v sociálnej a hospodárskej praxi* (Monika Fobelová – Univerzita Mateja Bela v Banskej Bystrici, Filozofická fakulta, Katedra etiky a aplikovanej etiky);
- *Etický tréning ako nástroj na vytvorenie etického prostredia organizácie* (Jana Hrašková – Univerzita Mateja Bela v Banskej Bystrici, Filozofická fakulta, Katedra etiky a aplikovanej etiky);
- *Etika ako nástroj na zlepšenie dôveryhodnosti slovenských podnikov* (Karol Jadaš – Univerzita Mateja Bela Banská Bystrica, Filozofická fakulta, Katedra etiky a aplikovanej etiky);
- *Rozvoj nanotechnológií a etických otázok* (Bibiána Marková – Univerzita Mateja Bela v Banskej Bystrici, Filozofická fakulta, Katedra etiky a aplikovanej etiky);
- *Morálne zásady ako základ sociálnych služieb* (Viera Rentková – Univerzita Mateja Bela v Banskej Bystrici, Filozofická fakulta, Katedra etiky a aplikovanej etiky);
- *Vytvorenie novej spoločenskej triedy – koncept neistoty Guya Standinga* (Piotr Czakon – Uniwersytet Śląski, Instytut Socjologii);
- *Riziko sociálnej neprispôbilosti v neštandardných formách rodinného života* (Aleksandra Dybich – Wyższa Szkoła Zarządzania Ochroną Pracy w Katowicach);
- *Trvalo udržateľné podnikanie pre riadenie inovácií* (Katarzyna Katana – Politechnika Śląska, Wydział Organizacji i Zarządzania, Katedra Stosowanych Nauk Społecznych);
- *Sociálne trhové hospodárstvo a CSR* (Danuta Kondraciuk – Politechnika Śląska, Wydział Organizacji i Zarządzania, Instytut Zarządzania i Administracji);
- *Sociálne zodpovedné inovácie* (Remigiusz Kozubek – Politechnika Śląska, Wydział Organizacji i Zarządzania, Katedra Stosowanych Nauk Społecznych);

- *Vplyv globalizácie na sociálne a ekonomické správanie Poliakov* (Kamila Kuzia – Politechnika Śląska, Wydział Górnictwa i Geologii, Instytut Eksploatacji Złóż);
- *Úloha etiky v advokácii* (Paulina Kuzior – Politechnika Śląska, Wydział Organizacji i Zarządzania, Katedra Stosowanych Nauk Społecznych);
- *Význam emočnej inteligencie v profesionálnom živote človeka* (Justyna Stańczyk, Paulina Gajdziszewska-Dudek – Politechnika Śląska, Wydział Organizacji i Zarządzania, Katedra Stosowanych Nauk Społecznych);
- *Filozofická podstata hodnotenia techniky* (Patrycja Stylec – Politechnika Śląska, Wydział Organizacji i Zarządzania, Katedra Stosowanych Nauk Społecznych).

V rámci vystúpení doktorandov a ďalších účastníkov konferencie boli prednesené príspevky na problematiku trvalo udržateľného rozvoja a jeho axiologické a etické základy. V intelektuálnom diskurze sa tiež objavila idea spoločenskej zodpovednosti firiem (CSR), ktorá je dôležitým faktorom trvalo udržateľného rozvoja. Taktiež boli prezentované teoretické úvahy z podnikovej praxe. V tomto ohľade sa zdôrazňovala úloha vedy o riadení, ktorá by mala pripraviť budúcich manažérov nielen z aspektu efektívneho riadenia, ale aj etického konania.

Účastníci konferencie kládli dôraz na potrebu humanitných odborov (filozofických a etických), vzdelávania a ich úlohu pri utváraní múdreho a zodpovedného človeka a bezpečnej spoločnosti, v ktorej by mohol fungovať v oblasti politickej, ekonomickej, kultúrnej a environmentálnej. Vzhľadom na to, že ľudia nie sú jedinými obyvateľmi sveta, zodpovednosť by mala byť zameraná aj na životné prostredie, čo sa odrážalo v mnohých vystúpeniach.

Konferencia sa stala fórom na výmenu skúseností a prezentácie vedeckých úspechov. Na základe predložených článkov boli vytvorené recenzované zborníky. Články sú k dispozícii on-line na webových stránkach <http://organizacjaizarzadzanie.blogspot.com/~HEAD=pobj>.

## ROZVOJ KOMUNIKATÍVNEJ KOMPETENCIE A PERFORMANCIE V SLOVENSKOM JAZYKU

### THE DEVELOPMENT OF COMMUNICATIVE COMPETENCE AND PERFORMANCE IN SLOVAK LANGUAGE

**Mária Matiová**

**Katedra slovenského jazyka, Filozofická fakulta, Univerzita Konštantína Filozofa v Nitre**  
slovenský jazyk a literatúra, 3. rok štúdia, interná forma štúdia  
maria.matiova89@gmail.com

Školiteľ: **prof. PhDr. Juraj Glovňa, CSc. (jglovna@ukf.sk)**

#### **Kľúčové slová**

komunikatívna kompetencia, komunikatívna performancia, didaktika slovenského jazyka, lexémy, frazeologizmy, gramatika, výslovnosť, efektívna komunikácia

#### **Key words**

communicative competence, communicative performance, didactics of Slovak language, lexemes, idioms, grammar, pronunciation, effective communication

Funkčná komunikácia v slovenskom jazyku neimplikuje iba schopnosť diferencovať gramaticky správnu podobu prehovoru od jeho defektnej formy, t. j. jazykovú kompetenciu. Vo veľkej miere je determinovaná aj nadobudnutím komunikatívnej kompetencie, ktorej bázou je schopnosť komunikanta funkčne využívať komplex znalostí o jazyku v závislosti od danej komunikačnej situácie.

*Konverzačná príručka zo slovenského jazyka* je praktickou didaktickou pomôckou, umožňujúcou aktívne osvojovanie a obohacovanie jadra slovnej zásoby – elementárneho piliera každého jazyka. Zároveň obsahuje mnohé námety na konverzačné cvičenia. Tie sú koncentrované na precvičovanie a zdokonaľovanie schopnosti efektívne a účelne využiť poznatky o slovenčine v priebehu produkčných i recepčných procesov v rámci verbálnej interakcie, ktorá sa realizuje v rozmanitých prirodzených životných situáciách.

Publikáciu Juraja Glovňu a Kataríny Dudovej vydala v roku 2015 Univerzita Konštantína Filozofa v Nitre v rámci projektu *Nitriansky model skvalitnenia vyučovania slovenského jazyka a literatúry na školách s vyučovacím jazykom národnostných menšín metódou vyučovania cudzích jazykov (s dôrazom na školy s vyučovacím jazykom maďarským)*.

Príručka zahŕňa všetky elementárne lexémy, ktorých aktívne osvojovanie je predpokladom funkčnej komunikácie v rôznych životných sférach. Orientáciu a rýchle vyhľadávanie

v publikácii zefektívňujú heslové slová na báze obsahových okruhov. Jednotlivé jazykové jednotky, zaradené do daných tematických kategórií, nie sú len v sémantickej relácii k téme, ale aj k sebe navzájom v rámci vyčlenenej významovej oblasti.

Kniha zachytáva lexémy týkajúce sa správania človeka, jeho fyzických a psychických charakteristík, spoločenského statusu, vzťahov i aktív v úzkom rodinnom prostredí či v širšej spoločnosti, sociálneho a prírodného prostredia, v ktorom žije. Keďže primárnym cieľom autorskej dvojice je zdokonaľovanie konverzačných zručností v každodennom diskurze v slovenskom jazyku, obsahové okruhy implikujú aj témy – školstvo a vzdelávanie, práca, záujmová činnosť, jedlo a nápoje, oblečenie, komunikačné prostriedky, ako aj životné prostredie. Súhrn najvýznamnejších lexikálnych jednotiek uzatvárajú všeobecno-filozofické pojmy, napríklad čas, priestor, farby a v nie poslednom rade komplex jazykových prostriedkov, ktoré predstavujú jeden z hlavných prameňov obohacovania slovnej zásoby slovenčiny – slang (s osobitným dôrazom na slang študentský).

Veľkým prínosom príručky je zakomponovanie lexém do ilustratívnych viet, prípadne súvetí. Ich realizácia v minimálnom kontexte urýchľuje a zefektívňuje proces aktívneho osvojovania slovenského jazyka. Forma a tematické zameranie viet je v súlade s elementárnymi didaktickými princípmi – s princípom zrozu-

mitelnosti, jednoduchosti, prirodzenosti, názornosti a tiež s princípom modernosti, ktorý sa odráža predovšetkým v tematickom zameraní (cestovanie, médiá, technika atď.).

Keďže imanentnou súčasťou učenia každého jazyka je kladenie dôrazu na výslovnosť, jednotlivé lexémy sú doplnené fonetickou transkripciou, umožňujúcou nácvik a cibrenie spisovnej výslovnosti slovenských jazykových prostriedkov. Didaktický účinok konverzačnej príručky posilňuje moderný a progresívny prístup autorov k realizácii vyučovacích metód cudzích jazykov. Pozornosť koncentrujú na kontrastívne jazykové javy vo výrazovej a významovej rovine, ktoré pri osvojovaní slovenského jazyka predstavujú časté komplikácie.

Významnou súčasťou publikácie sú v tomto smere doplňujúce poznámky, týkajúce sa špecifických zvukových realizácií slov, dištinktívnej funkcie kvantity, asimilácie atď. V doplňujúcich informáciách o pravopise sú implikované dôležité poučenia o ortografii daných lexém. Poznámky ku gramatike slov sa koncentrujú na nepravidelnosti v konjugácii a deklinácii, ako aj na morfológické špecifiká gramatických kategórií. Na lexikálnej rovine je ústredným cieľom autorov obohacovanie aktívnej slovnej zásoby nielen o nociónálne slová, ale aj o lexémy expresívne, štylisticky príznakové, o jednotky cudzieho pôvodu a pod.

Veľkým prínosom príručky je doplnenie slovnej zásoby o jednotky z frazeologickej pokladnice slovenského jazyka. Keďže sú imanentnou súčasťou verbálnej komunikácie, aj na základe úrovne ich ovládania evaluujeme mieru znalosti nielen materinského, ale aj cudzieho jazyka. Z uvedeného dôvodu sú niektoré heslové slová doplnené frazémami alebo parémiami, v ktorých je daná jazyková jednotka zakomponovaná. Žiak si v procese učenia neosvojuje len lexému, ale aj príslušnú frazeologickú jednotku spolu s jej archisémou. Orientáciu v doplňujúcich tipoch a informáciách zvyšuje ich prehľadné grafické vyčlenenie.

Z didaktického a metodického aspektu je hodnotnou časťou publikácie aj slovensko-maďarský slovník, zostavený abecedne podľa lemm, heslových slov konverzačnej príručky. Súhrn spracovaných lexém predstavuje konverzačnú bázu, minimum, ktorého aktívna

znalosť determinuje funkčnú a efektívnu komunikáciu v slovenčine. Vzhľadom na zariadenie maďarských ekvivalentov je príručka výbornou doplnkovou didaktickou pomôckou pri vyučovaní slovenského jazyka v základných školách s vyučovacím jazykom maďarským.

Príručku uzatvárajú didaktické tipy na konverzačné cvičenia, čerpajúce z každodenných životných situácií, v ktorých je nevyhnutná funkčná komunikácia, t. j. zrozumiteľná formulácia myšlienok s cieľom dosiahnuť komunikačný zámer. Daná časť publikácie môže slúžiť ako inšpiračný zdroj prirodzených a autentických aktivít, realizovaných vo vyučovaní slovenského jazyka. Ústredným zámerom autorskej dvojice bol v tomto smere rozvoj schopností žiakov funkčne využívať jazykové prostriedky v rozmanitých formách lingválnej realizácie (rozprávanie, počúvanie, čítanie, písanie).

Praktické tipy, opierajúce sa o kreatívne vyučovacie metódy (napríklad situačná, problémová, heuristická, inscenačná metóda atď.), otvárajú cestu efektívnemu a pre študentov a študentky pútavému rozvíjaniu komunikatívnej kompetencie a performancie. Zároveň rozvíjajú ich samostatnosť, kreativitu, logické a kritické myslenie. Konverzačné úlohy súvisia s obsahovým členením knihy. Predstavujú jej významnú doplňujúcu zložku, ktorá vzhľadom na tematické členenie plynule nadväzuje na predchádzajúce významové celky.

Konverzačná príručka je prínosnou pomôckou pri vyučovaní slovenského jazyka, zameranou na rozvoj schopnosti efektívne a funkčne využívať relevantné jazykové prostriedky v konkrétnej komunikačnej situácii. Implikuje moderné a progresívne vyučovacie metódy. Jazykový materiál zodpovedá bazálnym didaktickým princípom a zároveň reflektuje súčasnú podobu spisovnej slovenčiny. Myšlienkové a metodologické skoncipovanie príručky potvrdzuje výbornú orientáciu autora a autorky vo sfére teórie a praxe vyučovania slovenského jazyka, zohľadňujúcej efektívne didaktické prístupy a postupy.

Konverzačná príručka je určená primárne študentom a študentkám slovenského jazyka a literatúry, ktorí sa pripravujú na pedagogické pôsobenie na školách s vyučovacím jazykom národnostných menšín. V nich sa študenti učia slovenčinu ako štátny jazyk. Publikácia je výbornou didaktickou pomôckou aj pre štu-

dentov a študentky iných vysokých škôl, ktorí si slovenčinu osvojujú ako cudzí jazyk, prípadne pre žiakov a žiačky druhého stupňa základných škôl s maďarským vyučovacím jazykom (slovensko-maďarský slovník). (Glovňa – Dudová, 2015, s. 11) Vzhľadom na doplňujúce informácie z ortografie, fonetiky, gramatiky, lexikológie i frazeológie, ako aj na tematické a metodické zameranie konverzačných cvičení je príručka hodnotným inšpiračným zdrojom aj pre pedagógov a žiakov (študentov) základných, stredných či vysokých škôl, na ktorých sa slovenčina vyučuje ako materinský (prvý) jazyk. Zároveň je prínosnou

praktickou pomôckou pre každého záujemcu, ktorý má ašpiráciu rozvíjať schopnosť realizovať kultivovanú, intelektuálnym a vekovým možnostiam primeranú spisovnú komunikáciu v slovenskom jazyku.

#### Literatúra

GLOVNĀ, Juraj – DUDOVĀ, Katarína. 2015. *Konverzačná príručka zo slovenského jazyka*. Nitra : Univerzita Konštantína Filozofa, 2015. 174 s. ISBN 978-80-588-0850-5



# otus in verbo

vedecký časopis mladej generácie

<b>Vydáva</b>	Filozofická fakulta Univerzita Mateja Bela v Banskej Bystrici Tajovského 40 974 01 Banská Bystrica Slovenská republika
<b>E-adresa redakcie</b>	motusinverbo@umb.sk
<b>Webová stránka</b>	www.motus.umb.sk
<b>Periodicita</b>	dvakrát ročne
<b>Rozsah</b>	57 strán
<b>Formát</b>	A4, online
<b>Ročník</b>	piaty
<b>Číslo</b>	prvé
<b>Rok vydania</b>	2016
<b>ISSN</b>	1339-0392

Oznamujeme všetkým, ktorí by chceli prispieť do najbližšieho čísla časopisu, že uzávierka príspevkov je 15. 9. 2016. Príspevky upravené podľa pokynov posielajte na adresu [motusinverbo@umb.sk](mailto:motusinverbo@umb.sk). V prípade väčšieho záujmu si redakcia vyhradzuje právo presunúť zaslané príspevky do ďalšieho čísla.

[www.motus.umb.sk](http://www.motus.umb.sk)