



Linguae

European Scientific Language Journal

January 2013

ISSN 1337-8384

Volume 6 Issue 1

*The language
of truth
is simple.*

(Euripides)



XLinguae European Scientific Language Journal
Volume 6 Issue 1, January 2013, ISSN 1337-8384
The scientific language journal registered
by Ministry of Culture of Slovak Republic no EV 2747/08
© SVO, s.r.o. P.O.BOX 33, 949 11 Nitra, Slovakia

XLinguae European Scientific Language Journal, Volume 6 Issue 1, January 2013

ISSN 1337-8384, Journal registered by Ministry of Culture of Slovak republic no EV 2747/08

© SVO, s.r.o. P.O.BOX 33, 949 11 Nitra, Slovakia

Tel.: 00421907522655, Fax: 00421377731437

Mail: xlinguae@xlinguae.eu

XLinguae is the European Scientific Language Journal about modern European language philology published in the heart of Europe in Slovakia. Its first and most important objective is the European and world language and culture diversity analysed or empirically described in studies and contributions from linguistics, applied-linguistics and philology fields.

Editor-in-chief: Elena CIPRIANOVÁ, Constantine the Philosopher University, Nitra, Slovakia

Managing editor: Jana BÍROVÁ, Constantine the Philosopher University, Nitra, Slovakia

International scientific board:

Tibor BERTA, University of Szeged, Hungary;

Nawal BOUDECHICHE, University Center El Tarf, Laboratory Lantex, University Annaba, Algeria;

Donald CHERRY, Hiroshima International University, Kurose, Higashi Hiroshima, Japan;

Eva DEKANOVÁ, Constantine the Philosopher University in Nitra, Slovakia;

Armand HENRION, Haute école de Blaise Pascal, Bastogne, Belgium;

Zdenka GADUŠOVÁ, Constantine the Philosopher University in Nitra, Slovakia;

Olga GALATANU, University of Nantes, France;

Daniele GEFFROY-KONŠTACKÝ, University Hradec Králové, Czech Republic;

Edita GROMOVÁ, Constantine the Philosopher University in Nitra, Slovakia;

Jan HOLEŠ, Palacky's University, Olomouc, Czech Republic;

Meta LAH, University Ljubljana, Slovenia;

Sevda LAZAREVSKA, University Sts. Cyril and Methodius, Skopje, Macedonia;

Magda KUČERKOVÁ, Constantine the Philosopher University in Nitra, Slovakia;

Anton POKRIVČÁK, Constantine the Philosopher University in Nitra, Slovakia;

Silvia POKRIVČÁKOVÁ, (editor-in-chief by honour), Constantine the Philosopher University in Nitra, Slovakia;

Linus SELMISTRAITIS, Vilnius Pedagogical University in Vilnius, Lithuania;

Jitka SMIČEKOVÁ, Ostrava University, Czech Republic;

Ján TARABA, Cyrilus and Methodius University in Trnava, Slovakia;

Kateřina VYCHOPŇOVÁ, Charles University, Prague, Czech Republic.

Editorial board:

Pavol ADAMKA, Nitra; Monika ANDREJČÁKOVÁ, Bratislava; Cristina TOVÁR BAYÓN,

Madrid; Katarina CHOVANCOVÁ, Banská Bystrica; Božena HORVÁTHOVÁ, Nitra; Mária

LALINSKÁ, Ružomberok; Natália RUSNÁKOVÁ, Nitra; Jana WALDNEROVÁ, Nitra

Issue editors: Pavol ADAMKA

Photo: Pavol ADAMKA (Winter Habakuky, Donovaly-Slovakia)

Scientific studies

- Propagandistickosť ako imanentná vlastnosť
jazyka politického diskurzu**
Marián Macho ... 3
- Tolerancia nejednoznačnosti v cudzom jazyku**
Eva Stranovská ... 13
- K súčasným poznatkom o adverbiách
(v slovenskej a ruskej lingvistike)**
Ol'ga Csalová ... 23
- Parents' Reflections on the Education
of Gifted Children in Slovakia**
Božena Horváthová – Eva Reid ... 30
- Komický aspekt niektorých súčasných
literárnych postáv**
Jana Waldnerová ... 50

Book reviews

- Historia magistra vitae est alebo o knihe,
ktorá núti rozmýšľať**
Pavol Adamka ... 65
- Emprunts lexicaux à l'allemand dans
le français contemporain**
Jan Holeš ... 70
- Academic English for PhD Students**
Ciarán Chapman ... 72
- Новый учебник современного русского языка**
Anna Petříková ... 73

Abstracts

75

Propagandistickosť ako imanentná vlastnosť jazyka politického diskurzu

Marián Macho

Anotácia

Politický diskurz je priam učebnicovým príkladom diskurzu, prostredníctvom ktorého chce autor komunikátu dosiahnuť, aby príjemca po recepcii komunikátu konal v zhode so zámerom autora. Politickí komunikanti v záujme dosiahnutia svojho komunikačného zámeru často siahajú po prostriedkoch propagandy. V štúdiu si všimame ciele propagandy, diferencujú pritom oslavnú a očierňujúcu propagandu a analyzujú jednotlivé propagandistické techniky, postupy a prostriedky ovplyvňovania. Optimistický záver štúdie vyplýva zo skutočnosti, že propaganda je vo svojom pôsobení limitovaná, pretože výskumy i empiria poukazujú na to, že jestvuje akási „rezistencia“ či „imunita“ verejnosti vo vzťahu k jej pôsobeniu.

Kľúčové slová: propaganda, očierňujúca propaganda, oslavná propaganda, propagandistické techniky, postupy a prostriedky ovplyvňovania, rezistencia, imunita.

Propaganda (z latinského slova *propagare* – rozširovať) je rozširovanie názorov a informácií so zámerom vyvolať zmenu názorov, ovplyvniť, vyvolať alebo zosilniť určité postoje alebo konanie. (Sprievodným javom propagandy je často skresľovanie faktov.) Je to „je zaujaté, stranícke a cieľavedomé šírenie ideologických a politických podnetov informatívnej, regulatívnej a do istej miery i stimulatívnej povahy, ktorého zmyslom je dosiahnuť, aby príjemca podnetu konal v zhode so záujmom iniciátora podnetu, ktorým je spoločenská trieda, politická strana a ich inštitúcie“ (Pavlů a kol., 1983 : 152). Propagandu možno ponímať ako „úmyselné a systematické úsilie stváňať perцепciu, manipulovať myslenie a bezprostredné správanie s úmyslom dosiahnuť také reakcie, ktoré sú v súlade s požadovanými cieľmi propagandy“ (Ilowiecki – Zasepa, cit. podľa Patráš, 2009 : 112). Propagandu treba odlišiť od tzv. „public relations“ (vzťahov s verejnosťou), pretože kým „propaganda je od základov direktívny a jednostranný štýl, vzťahy s verejnosťou sa usilujú o dialóg, argumenty, diskusiu, obojstranné informácie“ (Black, 1994 : 42).

Politický diskurz je priam učebnicovým príkladom diskurzu, prostredníctvom ktorého chce autor komunikátu dosiahnuť, aby príjemca po recepcii komunikátu konal v zhode so zámerom autora. Autor politického komunikátu vo väčšine prípadov nepočíta s jedným recipientom, ale so skupinou recipientov, dokonca je v jeho záujme, aby bola skupina recipientov čo možno najväčšia.¹ Efekt komunikácie, ktorý chápeme ako účinok, ktorý komunikant vyvolá svojím komunikátom u recipienta, je však spravidla silnejší v prípade *interpersonálnej komunikácie* než v prípade *hromadnej komunikácie*. Skúsený politický komunikant preto siahá po prostriedkoch propagandy v záujme maximalizácie persuzívneho komunikačného efektu. Ako vhodné prostriedky sa v tomto smere javia:

a) racionálne a emocionálne apely,

¹ Výnimkou sú napríklad stranícke rokovania „za zatvorenými dverami“, kde sa diskutuje o strategických rozhodnutiach s vylúčením verejnosti i médií. Príkladom je rokovanie vtedajšieho vládneho politického subjektu v Zlatej Idke v roku 1993, z ktorého unikli pre stranu citlivé informácie.

- b) manipulácia s poradím závažnosti argumentov (akcentujú sa argumenty korešpondujúce s presvedčením politického komunikanta, význam opačných argumentov sa marginalizuje, resp. sa neuvedú vôbec),
- c) využívanie vplyvu mimokomunikačných faktorov (čas, predstava publika o politikovi, skupinová orientácia recipientov, vzor osobnosti recipienta, jeho sociálny status a rola...).

Cieľom propagandy je vyvolať nasledujúce typy účinkov (porov. Pavlů, 1983 : 40):

- a) vytvorenie nového postoja,
- b) malé zmeny v existujúcich postojoch,
- c) upevnenie existujúcich postojov,
- d) obrat k opačnému stanovisku, než bolo doterajšie.

Využívajúc sémantickú opozíciu kladný verzus záporný, môžeme vyčleniť dva typy propagandy:

- a) oslavnú,
- b) očierňujúcu.

Oslavná a očierňujúca propaganda

S oslavnou propagandou mal náš politický diskurz bohaté skúsenosti predovšetkým v rokoch totality. Totalitné, diktátorské i autokratické režimy majú tendenciu akcentovať oslavu svojich predstaviteľov či ideologicky selektovaných významných udalostí z dejín. Markantným príkladom bol kult osobnosti, a to predovšetkým na začiatku 50. rokov 20. storočia. Na ilustráciu uvádzame výňatok z nekrológu na počesť Klementa Gottwalda. Je príznačné, že nepochádza zo stránickej tlače, ale z odborného vedeckého časopisu *Mathematica Slovaca*. Oslavná propaganda v tomto období totiž penetrovala všetky zložky spoločnosti, neobmedzovala sa iba na politický diskurz v tradičnom ponímaní:

„Nadišly ťažké, preťažké hodiny pre československý ľud. Krátko po úmrtí veľkého Stalina stíha ho nové nesmierne nešťastie. Odišiel milovaný vodca nášho pracujúceho ľudu, náš najlepší a najvernejší žiak Lenina a Stalina, pravý otec našej slobodnej ľudovodemokratickej vlasti. (...) Odišiel súdruh Gottwald, ktorý učil a naučil náš ľud, ako biť kapitalistov, vykorisťovateľov, nepriateľov ľudu, a ktorý v tomto boji nerozlučne sjednotil českých a slovenských pracujúcich. (...) Večne bude žiť v československom ľude meno súdruha Klementa Gottwalda. (...) Nech žije naša drahá československá vlasť a nech rozkvitá ku cti a sláve najväčšieho svojho syna, súdruha Klementa Gottwalda!“ (*Mathematica Slovaca*, Vol. 3, 1953, č. 1 – 2, s. 1i –1)

Rovnako aj pronacistické režimy využívali oslavnú propagandu na vyzdvihovanie osôb a udalostí, často hypertrofovanou a hyperbolizujúcou formou, ktorá sa z dnešného aspektu recepcie komunikátov v politickom diskurze môže javiť ako archaická, ba až smiešna. Dokumentuje to aj text pohľadnice vydanéj v Slovenskom štáte pri príležitosti 10. výročia prevzatia moci Adolfom Hitlerom:

„Adolf Hitler bol pred prvou svetovou vojnou obyčajným robotníkom. Štyri roky bol na fronte, kde mu plyn skoro zrak zničil. Keď videl, ako sedliaci a robotníci po skončení vojny trpeli veľkú biedu, ktorú zavinili Židia, rozhodol sa, že sa stane politikom. Zvíťazil nad Židmi i bolševikmi v Nemecku. Za jeho vlády nastal v Ríši blahobyt a spokojnosť. Keď nepriatelia Nemecka videli, že im nastávajúci národný a sociálny poriadok v Európe znemožňuje vykorisťovať pracujúce vrstvy národov

a ničí revolučné plány Moskvy, rozhodly sa, že prepadnú Europu. V tomto zápolení Adolf Hitler stal sa vodcom brániacej sa európskej pospolitosti. Slovensko je dnes uchránené bolševického teroru a že už v najbližšej budúcnosti bude žiť v krajšej a šťastnejšej Európe, môžeme ďakovať predovšetkým len Adolfovi Hitlerovi. Pomáhajte mu, veď tým pomôžete len sebe“ (dostupné na www.fronta.cz, 25. novembra 2009).

Súčasťou politického diskurzu býva i oslavná propaganda zameraná na vyzdvihnutie udalostí a sviatkov dôležitých pre vládnuci subjekt (pozri napr. semioticky zaťažené prvomájové manifestácie v Československu do roku 1989).

Oslavná propaganda nie je ani v súčasnom politickom diskurze úplným anachronizmom. Realizuje sa ale sofistikovanejšími a menej nápadnými spôsobmi (napr. úzus nekritizovať v záujme úspechu celého politického subjektu vlastných lídrov ani v prípade, ak sa dopustia chyby, odhaľovanie sôch a pamätných tabúľ na počesť osobností, ktoré vládnuca politická reprezentácia považuje za inšpiratívne). Typickým príkladom sú predvolebné stráničke zjazdy, kde efekt oslavnej propagandy napomáha dramaturgia zjazdu, starostlivý výber účastníkov, rečníkov i hostí, architektónika miestnosti, stránička symbolika, výber zvukového sprievodu, kolorika a pod.

Očierňujúca propaganda sleduje presne opačný zámer: hanobiť, diskreditovať politického oponenta. Opäť treba zdôrazniť, že v masovom meradle sa uplatňuje predovšetkým v totalitných, diktátorských a autoritatívnych režimoch. Polarita vládny režim verzus opozícia (najčastejšie ilegálna) je v nich najmarkantnejšia.

V politickom diskurze je napríklad dodnes reflektovaný prejav generálneho tajomníka Ústredného výboru Komunistickej strany Československa M. J. Očierňoval v ňom o. i. umelcov, ktorí podpísali výzvu *Několik viet* (písalo sa vnej o presadení demokratických princípov a ľudských práv v spoločnosti):

„Každý rok dostávam zoznam tých umelcov, ktorí dostávajú nad stotisíc korún platu. Tak, povedzme, pani Zagorová. Je to milé dievča, všetko. No ale ona už tri roky po sebe berie 600-tisíc každý rok! A ďalší! Nie šesťsto – milión, dva milióny berú. Jandovia a iní, každý rok. Tí náhodou neprotestovali. Ale mnohí z tých, ktorí sa takto dobre majú, protestovali“ (M. J., 17. júla 1989, cit. podľa www.centrum.sk, 5. októbra 2009).

Cieľom očierňujúcej propagandy je uviesť do politického diskurzu fakty (zasadené do kontextu, ktorý je pre očierňovanú osobu nepriaznivý), polopravdy a lži, majúce vplyv na zmenu vnímania očierňovanej osoby verejnosťou. V uvedenom výroku sa tematizujú platové pomery umelcov. Propagandistické je to, že nejestvuje kauzálny nexus medzi občianskym postojom umelca a jeho príjmami, a to v podobe, ako sa ho usiluje modelovať politický komunikant (t. j. *nemali by protestovať, pretože v režime, voči ktorému rebelujú, majú zabezpečenú vysoko nadpriemernú životnú úroveň*). Politický komunikant však vie, že zverejnením údajov vyvolá závisť u recipientov, čo môže prispieť k vytvoreniu ich nového postoja, resp. k obratu k opačnému stanovisku, než bolo doterajšie.

Očierňujúca propaganda operujúca efektom vyvolania závisťi v dôsledku poukázania na majetkové pomery má v slovenskom politickom diskurze nadčasovú platnosť, hoci upozorňujeme, že tento efekt nie je jediný, ktorý sa využíva pri očierňovaní politického oponenta (môže sa využiť aj efekt útoku na morálne vlastnosti oponenta, na jeho rodinu, na jeho minulosť, na jeho predchádzajúce

politické postoje a pod.). Môžeme ho dokumentovať napr. vyhlásením politického komunikanta z roku 2007:

„O čom v skutočnosti dôchodkové sporenie prostredníctvom dôchodkových správcovských spoločností je, napovedajú v protiklade k tomuto stratovému hospodáreniu platy manažérov dôchodkových správcovských spoločností, ktoré dosahujú v priemere niekoľko stotisíc mesačne, pričom výnimkou nie sú ani mesačné príjmy presahujúce milión slovenských korún, zdôrazňujeme, že ide o príjmy z peňazí sporiteľov. Mali by ste za mnou vidieť údaje o dvoch dôchodkových správcovských spoločnostiach... Je to dôchodková spoločnosť prvá, kde máme dvoch členov predstavenstva – vidíte, že mesačný príjem je na úrovni 600 000 Sk, ale v konkrétnom jednom mesiaci, pravdepodobne tam bola vyplatená nejaká prémie, bol príjem tohto manažéra až 1 755 000 Sk. Druhý člen predstavenstva mal mesačný príjem v júni v roku 2007 345 000 Sk, potom jeden mesiac jeho príjem vyskočil na 1 996 897 Sk, pravdepodobne bola vyplatená nejaká prémie. (...) Dôchodkové správcovské spoločnosti stratové – strata, ktorá sa naozaj pohybuje vo výške takmer 2 mld. Sk –, ale takýmto spôsobom si dokáže niekto bačovať v takýchto zariadeniach, kde naozaj využívajú peniaze konkrétnych sporiteľov“ (R. F., prepis tlačovej besedy „Sladké mámenie vyšších dôchodkov“ /informácia o hospodárení dôchodkových správcovských spoločností/, august 2007).

Jestvuje však fundamentálny rozdiel medzi očierňovaním v prípade výrokov politického komunikanta M. J. a R. F. Kým prvý sa usiloval vytvoriť irelevantný kauzálny nexus (ako o tom píšeme vyššie), druhý komunikant upozorňuje na existenciu reálneho kauzálneho nexu: vysoké príjmy predstaviteľov dôchodkových správcovských spoločností – finančná strata dôchodkových správcovských spoločností (propagandistickosť tvrdenia komunikanta však spočíva v tom, že príjmy členov predstavenstva majú iba malý podiel na celkovej strate DSS, poukázanie na výšku príjmov však má očierniť DSS v očiach verejnosti).

Propagandistické techniky, postupy a prostriedky ovplyvňovania

Manipulatívno-propagandistické metódy a techniky nie sú iba doménou politického diskurzu, využívajú sa aj v armáde, cirkvách, sektách, reklame, polícii, vo svete módy a pod. Môžu mať rozličnú podobu: kázne, modlitby, obrazy svätých, magické postavy, svetelné hry v kostoloch, pri procesiách i na stranických podujatiach a oslavách, organová hudba v kostoloch a hudba na stranických podujatiach, osobné rozhovory, literatúra, médiá, rozkazy, volebná propaganda, prejavy, veľkoplošné plagáty (billbordy), reklamné heslá, letáky, svetelné reklamy, neustály pohľad na stránice symboly, plagáty, rozdávanie talizmanov v podobe stranických vyznamenaní, darčeky na reklamných akciách, nápadné balenie, ohňostroje a pod.

Napríklad už spomenutej očierňujúcej propagande môžu v politickom diskurze slúžiť aj exteriérové rečovo-komunikačné techniky, ako ich vymedzil P. Odaloš (2003 : 218 – 219):

- „Škandalizácia (verejné hanobenie) politických protivníkov rozširovaním poloprávdových alebo nepravdivých informácií. Mediálna diskreditácia sa využíva najmä pred rozhodujúcimi politickými udalosťami, ako napr. pred voľbami. (...) Škandalizované sú osoby politikov väčšinou v rámci ich mimopracovnej (súkromnej) činnosti, ktorá je však pri vrcholových politikoch bezprostredne prepojená s pracovnými aktivitami.
- Odhaľovanie nových neznámych faktov o činnosti politika, ktoré nie sú známe a sú často v rozpore s faktami verejne známymi. (...)“

Dokonca aj fingovaná diskreditácia vlastnej osoby ako tretia exteriérová rečovo-komunikačná technika (tamže, s. 219) môže slúžiť očierňujúcej propagande. Príkladom sú anonymné (často účelovo vyrobené) listy adresované politikom, obsahujúce rozličné výzvy na stiahnutie sa z politického života, resp. vyhrážky. Pripísaním ich autorstva kruhom spriazneným s politickými oponentmi adresáta môže politický komunikant dosiahnuť efekt úlosti a solidarity verejnosti s vlastnou osobou. Ako príklad uvádzame vyjadrenie politického komunikanta J. S.:

„Dostali sa nám do uší rôzne správy o možnom diskreditovaní. Trebárs aj mojej osoby, pretože tvrdo vystupujem voči homosexuálom, či nie som nejaký skrytý homosexuál. Dokonca pedofil. Toto beží v Bratislave medzi ľuďmi. Ak by som mal mať niečo s homosexuálmi alebo pedofilmi, tak by som sa musel rovno obesiť. Kampaň majú na svedomí zahraniční agenti“ (J. S., cit. podľa www.sk.wikiquote.org, 12. októbra 2009).

O propagandistickosti v politickom diskurze píše i David Grambs v práci *Literary Companion Dictionary. Words about Words* (1985), v ktorej vymedzuje nasledujúce propagandistické postupy (pozri aj Slančová, 2001 : 171 – 173):

- **Zámerné využívanie pomenovaní s negatívnou konotáciou.** Tento prostriedok propagandy je založený na účelovej substitúcii argumentu pomenovaním so silne negatívnou konotáciou:

„Musím povedať, že pán Dzurinda je zákerný klamár a je ochotný použiť akékoľvek klamstvo, aby sa dostal k moci“ (R. F., SME, 2. decembra 2007).

„Most-Híd bude strana heretikov, kacírov, zradcov národa, odpadlíkov, dezertérov, ktorí chcú maďarstvo asimilovať“ (P. Cs., Slovenský rozhľad, 12. augusta 2009).

Známe je i označenie bývalého Sovietskeho zväzu pomenovaním „Ríša zla“ (americký exprezident R. R.), frekventované sú označenia politických oponentov pomenovaniami s negatívnou konotáciou („Boh je láska, Čarnogurský nenávisť!“)

- **Zámerné využívanie zovšeobecnených pomenovaní s kladnou konotáciou.** Majú presne opačnú funkciu ako predchádzajúci postup. Politický komunikant nimi apeluje na „pozitívne emócie lásky, veľkorysosti, spolupatričnosti. Používa slová ako pravda, sloboda, česť, voľnosť, sociálna spravodlivosť, služba občanom, vernosť, pokrok, demokracia“ (Slančová, 2001 : 171).² Bývajú častou súčasťou politických komunikátov so všeobecnými posolstvami (niekedy až frázovitého charakteru), napríklad pri slávnostných prejavoch, novoročných prejavoch, príležitostných prejavoch, pozdravných prejavoch na stranických zjazdoch a pod. (pozri aj časť 5.2):

„O to dôležitejšie je vrátiť sa späť k prameňom duchovného a morálneho obrodenia, k prameňom charakternosti, slušnosti a ľudského rešpektu, teda k vlastnostiam, ktoré

² Zovšeobecnenie pomenovania majú blízko k argumentácii pomocou alegorických idolov. V koncepcii J. Benthama (pozri Hrapko, 2007, s. 50) sú to abstraktné pojmy slúžiace na obhajobu stanoviska. Sú to veľmi všeobecné pojmy, ktoré sa v politickom diskurze (takmer alebo vôbec) nespochybňujú, napríklad sloboda, demokracia, solidarita, rovnosť, prosperita, spravodlivosť, bezpečnosť a pod. Obsah týchto výrazov je však vágny, a preto nimi možno v politickom diskurze označiť aj protichodné, inkompatibilné javy.

patrili k základným povahovým a mravným kvalitám ľudu medzi Dunajom, Tatrami a Vihorlatom, ktoré pomáhali slovenskému spoločenstvu prežiť aj v najchmúrnejších obdobiach jeho histórie“ (M. K. II, novoročný príhovor, 1. januára 1998).

„Vedomá solidarita a pomoc je nielen postojom, ale aj mravným základom toho, ako sa spoločne brániť, pomáhať si v nepriazni a ohrození. (...) Naše rodiny však musia pociťovať význam solidarity a uplatňovanie skutočnej rovnosti príležitostí, starostlivosť o ľudsky dôstojné podmienky pre tvorivý, plnohodnotný život. (...) Žiada sa mi povedať, aby sme aj v roku 2009 potvrdili – v duchu našich tradícií – že Slováci majú dobré srdce. Že sa budeme usilovať o dobré medziľudské vzťahy. Že neprestaneme myslieť na náš spoločný domov, budúcnosť našich detí“ (I. G., novoročný príhovor, 1. januára 2009).

- **Transfer.** Ide o prostriedok, pomocou ktorého sa „pozitívna konotácia, teda priaznivý postoj voči istému javu, prisudzuje inému javu, keď sa autorita, úcta a prestíž istého javu prenesie na iný jav“ (Slančová, 2001, s. 172). Využívajú sa rozličné typy autority – cirkev, národ, štát, jazyk, rodina –, ale aj rozličné symboly – kríž, štátne symboly, historické symboly, insignie a pod. Príkladom transferu bolo automatické prenášanie autority katolíckej cirkvi na Slovensku po roku 1989 na politický subjekt, ktorý sa hlásil k myšlienkam tejto cirkvi. Katolícka cirkev musela dokonca oficiálne deklarovať, že ju nemožno spájať so žiadnym politickým subjektom. Príkladom transferu v slovenskom politickom diskurze je aj účasť politikov, ktorí sa nehlásia ku učeniu katolíckej cirkvi a podporujú zákony odporujúce tomuto učeniu, na slávnostných bohoslužbách prenášaných televíziou.³ V Spojených štátoch amerických zasa verejnosť od politikov po teroristickom útoku z 11. septembra 2001 očakávala, že budú nosiť na svojom odevu odznak s americkou vlajkou. Tento odznak začali nosiť aj tí politici, ktorí dovtedy nepotrebovali verejne deklarovať svoje národné ctenie.
- **Odporúčanie.** Akceptovanie istého javu známou osobnosťou sa v politickom diskurze používa ako podporný argument v prospech politického subjektu. V predvolebnom období na mítingoch a iných zhromaždeniach politických subjektov vystupujú predstavitelia umeleckej sféry, športovci, vedci atď. (napr. prítomnosť Claudie Schifferovej pri otváraní diaľničných úsekov v období bezprostredne pred voľbami v roku 1998, angažované moderovanie mítingov osobnosťami šoubiznisu – Š. Skrúcaný, J. Pročko, I. Maiga...). Ďalším príkladom využitia prostriedku odporúčania je prítomnosť hercov, spevákov, športovcov, moderátorov atď. na kandidačných listinách politických subjektov (niekedy sme svedkami efektu, že verejnosť stotožňuje politický subjekt väčšmi s týmito „tvárkami“ než so skutočnými politickými lídrami; to však neznamená, že verejne známe osobnosti sa nemôžu stať skutočnými lídrami /napr. pôvodne herec R. R. sa v USA stal prezidentom, herec M. K. III sa stal na Slovensku lídrom revolúcie a neskôr viacnásobným ministrom a pod./).
- **Používanie argumentu obyčajných ľudí.** Politickí komunikanti sa vo svojich komunikátoch nielenže odvolávajú na mienku „obyčajných ľudí“, ale aj sami sa prezentujú ako „obyčajní ľudia“. Radi prijímajú pozvania ako hostia relácií apolitického charakteru, v ktorých hovoria o svojom súkromí, rodine, každodennom živote. Táto dimenzia sebareprezentácie má veľký význam najmä pre politických komunikantov, ktorí pochádzajú z vyšších sociálnych vrstiev

³ Nemáme na mysli tých verejných činiteľov, ktorí sa na bohoslužbách zúčastňujú na základe požiadaviek oficiálneho protokolu.

alebo z intelektuálnych kruhov, a preto potrebujú navodiť dojem akejsi „ľudovosti“. Napríklad súčasťou internetovej komunikačnej stratégie kandidátky na prezidenta SR I. R. (univerzitnej profesorky a intelektuálky) bol slogan „*Moja prezidentka*“ s cieľom posilniť familiárnosť vo vzťahu kandidátka – potenciálny volič.

- **„Hra s falošnými kartami“.** Pri tomto prostriedku sa zo súboru faktov vyselektujú iba tie, ktoré konvenujú politickému komunikantovi a jeho politickému subjektu, napríklad zo štatistických údajov o ekonomickej situácii v krajine si koaličný politický komunikant vyberie prevažne/iba pozitívne údaje, kým opozičný prevažne/iba negatívne. Na „hru s falošnými kartami“ často upozorňujú aj médiá:

„Nie celú pravdu sa od vlády dozvedeli občania aj pri rečiach o šetrení štátnych peňazi. Napriek tomu, že minister financií Ján Počiatek kolegom a šéfom úradov zoškrтал spolu vyše 750 miliónov eur (zhruba 23 miliárd korún) a ich výdavky oproti tomuto roku znížil o 7,7 percenta, celkové výdavky len zo slovenského rozpočtu rastú. Aj po odpočítaní očakávaných európskych peňazi štát minie na budúci rok o vyše osem percent viac ako v tomto roku“ (Pravda, 1. októbra 2009).

- **„Band vagon“ efekt.** „Band vagon“ znamená voz s kapelou a medzi propagandistické prostriedky sa toto pomenovanie dostalo metaforickým prenosom z predvolebných a politických zhromaždení, kde vyhrávala pojazdná kapela na voze, aby pritiahla pozornosť publika. Hlavným heslom tohto prostriedku je „Každý to predsa takto robí“. Apeluje sa ním na túžby, blízke väčšine ľudí, s cieľom, aby sa poslucháči pripojili k „davu“. Kvôli tomu sa prenajímajú haly, naplňajú sa veľké štadióny, tisíce ľudí pochodujú v sprievodoch. (...) Apeluje sa v mene skupiny, veľkej skupiny“ (Slančová, 2001, s. 173).

Politické mítingy sa preto často konajú vo veľkých miestnostiach za masovej účasti verejnosti. Platí však konštatovanie, na ktoré sme už poukázali, že efekt komunikácie je spravidla silnejší v prípade *interpersonálnej komunikácie* než v prípade *hromadnej komunikácie*. Tento fakt je ale v príkrom rozpore so zámerom politického komunikanta oboznámiť s obsahom komunikátu čo možno najväčšiu sociálnu skupinu. Eliminovať tento rozpor je podľa Gustava Le Bona (1994), ktorý sa zaoberal psychológiou davu, možné komunikáciou s relatívne veľkou sociálnou skupinou ako s *masou*. Autokritika totiž v dave klesá, v mase sa podľa Le Bona „akumuluje hlúposť“ (porov. Hrdinová, 2002 : 4). Masa podlieha omnoho skôr nelogickému úsudku ako logickému, pretože je sugestívnejšia než jednotliviec. V dave nastáva fylogenetický a ontogenetický zvrät, dav sa stáva primitívnejším a infantilnejším (bližšie pozri tamže).

Propagandistickosti politických komunikátov výrazne pomáhajú aj médiá tým, že aktívne participujú na zlučovaní diferencovaných skupín do jednoliatej masy a takto vzniknutú masu aj udržiavajú. „*Médiá sú pre politikov tým najlepším prostriedkom, ako zlúčiť rôznorodú spoločnosť do nevyrazného celku. Po jej zlúčení nastupuje však ešte dôležitejšia úloha médií: Udržanie masy v čo najväčšom objeme a čo najdlhší čas*“ (Šulík, 1999 : 16 – 17). Príkladom úspešného iniciačného a mobilizačného faktora vzniku a udržania masy je o. i. vytváranie vedomia existencie spoločného nepriateľa (spoločným menovateľom rétoriky veľkej časti slovenských politikov pred voľbami v roku 2002 – najmä však v roku 1998 – bola identifikácia osoby nepriateľa s dovtedajším predsedom vlády; úspešného kandidáta na post

prezidenta v roku 2009 obviňovali jeho oponenti z rozduchavania protimaďarských vášní a z vytvárania obrazu maďarského nepriateľa).

Skúsení politickí komunikanti vedia, že pri komunikácii s masou môžu oznamovať aj také posolstvá, ktoré inak nechcú verbalizovať (napr. preto, že by tým vyvolali kritiku zo zahraničia), no zároveň chcú, aby ich sympatizanti o týchto posolstvách vedeli. Za všetky príklady spomenieme jeden. V roku 1998 na mítingu v Bratislave na Pasienkoch položil politický komunikant auditoriu v rámci odpovede na otázku, či Slovenská republika má vstúpiť do NATO, tieto sugestívne otázky: „*Chcete, aby boli na Slovensku rozmiestnené jadrové zbrane? Chcete, aby boli slovenskí vojaci nasadzovaní do vojenských operácií v zahraničí?*“ Na tieto otázky odpovedalo auditorium podľa očakávania unisono záporne. Až potom začal politický komunikant prezentovať svoje názory na NATO. Nevyslovil sa síce proti integrácii Slovenskej republiky do tejto aliancie, svojim sympatizantom však vyslal už v sugestívnych otázkach zakódované posolstvo, ktoré dokázali správne dekódovať (rezervovaný postoj politického komunikanta k členstvu v NATO).

Noam Chomsky, lingvista a známy ľavicový politický aktivista, prispel k problematike analýzy neovládateľnej moci médií *teóriou sprisahania* riadeného z jedného mocenského centra s medzinárodnou pôsobnosťou. „*Chomsky sa nazdáva, že spoločnosť je natoľko závislá od médií, prerastených s politickou a hospodárskou mocou, až možno hovoriť o sústredenej každodennej propagandistickej persúzii, pred ktorou príjemca nemôže uniknúť*“ (Kodoňová, 2002 : 2).

Nás však bude viac zaujímať Chomského prínos k analýze propagandistickosti v politickom diskurze. Chomsky správne upozorňuje, že jedným zo zámerov autorov politických komunikátov v súčasnosti je *novými propagandistickými spôsobmi viesť verejnosť k súhlasu s takými vecami, ktoré by inak nechcela* (porov. Handžárik – Chomsky – Gould a kol., 2001 : 65). Chomsky tento fenomén nazýva termínom *výroba súhlasu*. „Súhlas“ sa o. i. dosahuje:

- a) falzifikáciou dejín (Chomsky hovorí o amerických dejinách, keď upozorňuje na *eufemizáciu* jazyka politikov, ktorí – počnúc J. F. Kennedym – nazývali bombardovanie južného Vietnamu „obranou proti vnútornej agresii“);
- b) kontrolou nad médiami a školským systémom;
- c) vytváraním obrazu spoločného nepriateľa (Hitlerom vyvolaný strach zo Židov, Reaganova démonizácia Sovietskeho zväzu – opäť uvádzame, že synonymom názvu Sovietsky zväz bolo v časoch studenej vojny označenie „Ríša zla“);
- d) revitalizáciou stereotypov (Chomsky si všimol, že v prejavoch amerických antisemitských politikov sa objavujú židovské stereotypy z čias nemeckého nacizmu);
- e) diferencovaným prístupom k hodnoteniu analogických javov (palestínska intifáda sa hodnotí ako terorizmus, kým izraelské útoky americkí politici eufemizujú označeniami „nemúdry odvetný úder“);
- f) poskytovaním nepomerne väčšieho priestoru konvenčným názorom politikov v médiách (verejnosť nemá možnosť oboznámiť sa s tzv. „nekonvenčnou doktrínou“).⁴

Záver

Po vykreslení podôb a efektov propagandy by mohol vzniknúť dojem, že verejnosť je ponechaná napospas jej pôsobeniu bez akejkoľvek možnosti rezistencie.

⁴ Podrobnejšie pozri niektoré publikácie, ktoré vyšli aj v slovenčine (napr. *Pohlady zvnútra II*).

Takýto pohľad je však nesprávny. Propaganda je vo svojom pôsobení limitovaná. Výskumy i empiria poukazujú na to, že jestvuje akási „rezistencia“ či „imunita“ vo vzťahu k propagande. V krátkodobom horizonte môže udržiavať verejnosť v stave horlivosti, no v dlhšom časovom horizonte sa propaganda stáva menej efektívnou, pretože verejnosť či publikum má čas a príležitosť hľadať vlastné odpovede na otázky, na ktoré autoritatívne odpovedá propaganda. Propaganda sa podľa J. Goebbelsa stáva menej efektívnou, ba dokonca neefektívnou, ak sme si jej pôsobenia vedomí. Ak je príliš racionálna, môže sa stať nudnou, ak je príliš emotívna, môže pôsobiť absurdne. Ak propaganda efektívne nebalansuje medzi „rozumom“ (racionalitou) a „citom“ (emóciou), stráca na svojej sile a účinnosti. V tom vidíme – našťastie – jej slabosť.

Použitá literatúra

- BARTOŠEK, J.: *Jazyk současné české politiky*. Olomouc: Vydavatelství Univerzity Palackého v Olomouci, 1993. 60 s. ISBN 80-7067-331-1.
- BLACK, S.: *Nejúčinnější propagace. Public relations*. Praha: GRADA Publishing, 1994. 208 s. ISBN 80-7169-106-2.
- BOZDĚCHOVÁ, I.: *K jazykové úrovni současných televizních debat*. In: Čmejrková, S. – Hoffmannová, J. (ed.): *Jazyk, média, politika*. Praha: Academia, nakladatelství Akademie věd České republiky, 2003, s. 157 – 173. ISBN 80-200-1034-3.
- BURCKHARDT, C. J.: *Gestalten und Mächte*. Zürich: Manesse Verlag, 1961. Bez ISBN.
- DIECKMANN, W.: *Information oder Überredung. Zum Wortgebrauch der politischen Werbung in Deutschland seit der Französischen Revolution*. Marburg: Elwert, 1964. 189 s. Bez ISBN.
- DIECKMANN, W.: *Sprache in der Politik. Einführung in die Pragmatik und Semantik der politischen Sprache*. Heidelberg: Carl Winter Universitätsverlag, 1969 (2. vyd. 1975). 563 s. ISBN 3-484-31241-6.
- FINDRA, J.: *Jazyk, řeč, člověk*. Bratislava: Q111, 1998. 112 s. ISBN 80-8540-169-X.
- GRAMBS, D.: *Literary Companion Dictionary. Words about Words*. London: Routledge & Kegan Paul, 2005. 409 s. ISBN 0710200528.
- HANDŽARIK, J. – CHOMSKÝ, N. – GOULD, A. a kol.: *Pohľady zvnútra*. Bratislava: Vydavateľstvo KUBKO GORAL, 2001. 195 s. 2001. ISBN 80-88858-39-9.
- HEGEROVÁ, K.: *Jazyková kultúra v parlamente*. In: Spisovná slovenčina a jazyková kultúra. Red. M. Považaj. Bratislava: Veda, vydavateľstvo Slovenskej akadémie vied, 1995, s. 140 – 147. ISBN 80-22404-28-4.
- HRAPKO, M.: *Argumentačné klamy v slovenskej politike*. In: *týždeň*, 2007, č. 10, s. 50 – 51. ISSN 1336-653X.
- HRDINOVÁ, E.: *V mase sa hromadí hlúposť, nie múdrosť*. In: *Magazín SME*, 4, 2002, č. 38, s. 4. ISSN 1335-440X.
- HUMPHRYS, J.: *Lost for Words. The Mangling and Manipulating of the English Language*. London: Hodder & Stoughton Paperbacks 2004. 334 s. ISBN 0340836598.
- CHOMSKÝ, N.: *Pohľady zvnútra II*. Bratislava: Vydavateľstvo KUBKO GORAL, 2001. ISBN 9788088858409.
- KODOŇOVÁ, M.: *Radi sme masou. Média a moc neviditeľnej ruky*. In: *Fórum OS*, 6, 2002, č. 12, s. 2 – 5. Bez ISSN.
- KRÁL, Ā. – RÝZKOVÁ, A.: *Základy jazykovej kultúry*. Bratislava: Slovenské pedagogické nakladateľstvo, 1990. 128 s. ISBN 80-08-00280-8.

- KRUPA, V.: O používaní a zneužívání jazyka. In: Jazykovedný časopis, 51, 2001, č. 1, s. 7 – 15. ISSN 0021–5597.
- Le BON, G.: *Psychologie davu*. Praha: KRA, 1994. 159 s. ISBN 8090152783.
- MISTRÍK, J.: *Lingvistický slovník*. Bratislava: Slovenské pedagogické nakladatelství, 2002. 294 s. ISBN 80-08-02704-5.
- ODALOŠ, P.: *Dynamika špecifických sfér komunikácie*. Banská Bystrica: Pedagogická fakulta Univerzity Mateja Bela, 2002. 160 s. ISBN 80-8055-631-8.
- ODALOŠ, P.: *Charakteristiky a techniky slovenskej politickej komunikácie*. In: Čmejrková, S. – Hoffmannová, J. (ed.): Jazyk, médiá, politika. Praha: Academia, nakladatelství Akademie věd České republiky, 2003, s. 217 – 243. ISBN 80-200-1034-3.
- ODALOŠ, P.: *Politika versus komunikácia*. In: Veda, médiá a politika. Zborník príspevkov z konferencie Globalizácia, veda, vzdelávanie, médiá, politika. Zodpovedný redaktor Emil Borčín. Bratislava: VEDA, vydavateľstvo Slovenskej akadémie vied, 2008, s. 299 – 308. ISBN 978-80-224-1001-4.
- ORAVCOVÁ, J.: *Sociálna psychológia*. Banská Bystrica: Fakulta humanitných vied Univerzity Mateja Bela, 2004. 314 s. ISBN 80-8055-980-5
- PAVLŮ, D. a kol.: *Slovník propagace*. Praha: Merkur, 1983. 246 s. ISBN neuvedené.
- PATRÁŠ, V.: *Predvolebný bilbord v mechanizme politickej persúzie (na príklade parlamentných volieb 2006 v Slovenskej republike)*. In: Patráš, V.: Sociolingvistické aspekty elektronickej podmienenej komunikácie. Karviná: Slezská univerzita v Opavě, Obchodně podnikatelská fakulta v Karviné, 2009, s. 111 – 120. ISBN 978-80-7248-522-2.
- SCHMIDT, W.: *Lexikalische und aktuelle Bedeutung. Ein Beitrag zur Theorie der Wortbedeutung*. Berlin: Akademie-Verlag, 1963. 130 s. ISBN 3050001674.
- SLANČOVÁ, D.: *Základy praktickej rétoriky*. Prešov: Náuka, 2001. 211 s. ISBN 80-89038-04-2.
- ŠULÍK, M.: *Propaganda, kaleráby, kapusta alebo Teória nepriateľstva*. In: Fórum OS, 3, 1999, č. 1, s. 16 – 20. Bez ISSN.
- ŠUŠA, I.: *Persuázivnosť v kontexte talianskej politickej komunikácie*. In: Analytické sondy do textu 2. Banská Bystrica: Filologická fakulta Univerzity Mateja Bela, 2006, s. 132 – 137. ISBN 80-8083-184-X.
- WEINRICH, H.: *Linguistik der Lüge*. Heidelberg: Lambert Schneider, 1966. 79 s. Bez ISBN.
- <http://www.strana-smer.sk/4271/minister-m-madaric-vyzval-k-vyssej-kulture-v-mediach>. Citované dňa 14. 11. 2012.

Words: 4336

Signs: 31 913 [17,73 standard pages]

PhDr. Marián Macho, PhD.

Department of Slovak Language

Faculty of Arts

Constantine the Philosopher University in Nitra

Štefánikova 67

949 74 Nitra, Slovakia

mmacho@ukf.sk

Tolerancia nejednoznačnosti v cudzom jazyku

Eva Stranovská

Anotácia

Učenie sa cudziemu jazyku prináša množstvo nových, neznámych informácií. Tolerancia nejednoznačnosti určuje spôsob, ako sa vyrovnávame s týmito novými, neznámymi informáciami, resp. či ich prijmeme, alebo sa pred nimi uzavrieme. V štúdiu analyzujeme toleranciu nejednoznačnosti ako významnú premennú v procese učenia sa cudzieho jazyka. Výskumne zisťujeme súvislosti tolerancie nejednoznačnosti a cudzojazyčnej spôsobilosti výskumnými metódami Škála schopnosti vytvorenia kognitívnej štruktúry (AACS) a Test cudzojazyčných spôsobilostí. Namerali sme pozoruhodné zistenia. Výskum slúži ako predvýskum vo výskumnom projekte Lingvistický intervenčný program, APVV- 0451-10.

Kľúčové slová: tolerancia nejednoznačnosti, intervencia, intervenčný lingvistický program.

1. Tolerancia nejednoznačnosti

Tolerancia nejednoznačnosti v cudzom jazyku predstavuje jeden z významných fenoménov v procese učenia sa cudzieho jazyka, pretože situácie v cieľovom jazyku, ako i samotný jazyk sú založené na nejednoznačnosti, resp. momente nových, neznámych situácií.

Tolerancia nejednoznačnosti predstavuje jeden z učebných štýlov. Ide o schopnosť jednotlivca tolerovať nejednoznačnosť, schopnosť vytvárať kognitívnu štruktúru, čo znamená schopnosť samostatne pracovať s novými podnetmi bez pocitu frustrácie. Chappelle, Roberts (1986) označujú toleranciu na nejednoznačnosť ako dôležitý faktor pri učení sa cudzieho jazyka. Žiak sa často stretáva s nejednoznačnými informáciami, či už je to pri učení sa lexiky, kde jedno slovo má viac významov, alebo je to napríklad učenie sa gramatiky, kde často existuje viac ako jedna správna forma výpovede alebo pri učení sa pravidiel z množstvom výnimiek, ktoré ich takmer popierajú. Môžeme konštatovať, že v procese učenia sa cudzieho jazyka sú zvýhodnení tí študenti, ktorí sa prejavujú vyššou mierou tolerancie nejednoznačnosti. Brown (2000) upozorňuje, že vyššia miera tolerancie nejednoznačnosti sa nemusí prejavovať iba pozitívne. Ak je jednotlivec príliš tolerantný, môže mu to brániť vytvoriť si zmysluplné vysvetlenia, pravidlá a ich systém. Takýmto spôsobom spracované informácie spôsobujú obtiažnosti v procese automatizácie deklaratívnych poznatkov ako i v procese proceduralizácie.

Výskumy v oblasti aplikovanej psycholingvistiky (Chappelle, Roberts, 1986, Ehrman, Oxford 1990, 1995, Ellis 1994, Brown 2001, na Slovensku Lojová 2011, Munková, Stranovská, Ďuračková, 2012, v Čechách Vlčková 2011 potvrdzujú, že tolerancia nejednoznačnosti je úzko spojená s úspešným osvojením si cudzieho jazyka, pretože predikuje rast komunikačných zručností a vyššiu kvalitu používania stratégií učenia sa cudzieho jazyka. Brown (2001) odporúča podporovať jednotlivcov v tolerantnosti na nejednoznačnosť a prijímať ju ako súčasť učenia sa cudzieho jazyka. Navrhuje niekoľko techník ako to žiakov naučiť môže to byť napríklad podpora riskovania pri učení sa cudzieho jazyka, podporovať intuitívne správanie, hádanie, nehľadanie pravidiel v každej vete.

Cudzí jazyk prináša so sebou nejednoznačnosť a neistotu, na druhej strane nepopierateľne rozvíja kognitívne schopnosti. Je dôležité pre žiakov a učiteľov poznať rôzne mechanizmy zisťovania individuálnych charakteristík u žiakov a ako ich využívať pri osvojení si jazyka.

Takéto spojenie potvrdzuje aj Furnham (1985, in Sarmány - Schuller, 2001), ktorý hovorí, že človek s nízkou toleranciou na neurčitost' prežíva stres a vyhýba sa neurčitým stimulom. Naopak človek s vysokou toleranciou na neurčitost' berie neurčitost' ako výzvu a zaujímavú zmenu.

Podľa Bar-Tala (in Sollár, 2005, s.491) schopnosť vytvoriť si kognitívnu štruktúru hovorí „o rozsahu v akom sú jednotlivci schopní používať procesy spracovania informácií“. Táto schopnosť je konzistentná s potrebou vytvárať si kognitívnu štruktúru. Bar-Tal (2010) uvádza, že ľudia nie sú odlišní len v tom akú majú potrebu kognitívnej štruktúry, ale aj v tom, ako vnímajú schopnosť vytvoriť si štruktúru, ktorá je nezávislá k potrebe. To znamená, že ak jedinec používa kognitívne štruktúrovanie na zníženie neistoty neznamená to, že verí, že je schopný to urobiť.

V posledných dvadsiatich rokoch sa realizovali výskumy v oblasti kognitívnych procesov a kognitívneho spracovania informácií a ich spojením s rôznymi osobnostnými premennými. Zo skúseností teoretikov, ale aj praktikov (Krashen, 1981, Ellis, 1994, Skehan, 1998, Lojová, 2005, Janíková, 2011 a i.) pôsobiacich v oblasti učenia sa a vyučovania cudzích jazykov je zrejmé, že osvojovanie si cudzích jazykov a jeho úspech závisí od mnohých činiteľov. Často sú to práve vnútorné činitele, ktoré hrajú významnú úlohu a ktorých vplyv, sa musí brať na zreteľ. Kognitívne spracovanie informácií úzko súvisí s procesom učenia sa cudzieho jazyka. Učenie prináša so sebou množstvo nových, neznámych informácií a v snahe zorientovať sa v nich používame kognitívnu štruktúraciu. Schopnosť vytvoriť si kognitívnu štruktúru, resp. tolerancia nejednoznačnosti určuje spôsob, ako sa vyrovnávame s týmito novými, neznámymi informáciami, resp. či ich prijmeme, alebo sa pred nimi uzavrieme.

2. Jazyková spôsobilosť a kompetencia

Termín jazyková spôsobilosť navrhol i ako prvý skúmal J. B. Carroll. Definoval ju „ako schopnosť alebo zručnosť naučiť sa cudzí jazyk“. Jeho výskum dokázal, že jazyková spôsobilosť nie je celistvá, ale zložená zo štyroch špeciálnych schopností. Carroll (1994) ich definoval ako:

1. *Fonemická kódovacia schopnosť* umožňuje porozumieť počuté zvuky, analyzovať ich a kódovať, ale aj uchovať si v určitej podobe zvuky k neskoršiemu použitiu.
2. *Schopnosť učiť sa jazyk indukívne* podľa Lojovej (2005: 162) znamená, „že sme schopný identifikovať určité vzory a vzťahy z predloženého uceleného materiálu a následne z neho produkovať jazykové prehovory“. Táto schopnosť je aktívna pretože analyzuje korpus jazykového materiálu.
3. *Gramatická citlivosť* je schopnosťou identifikovať gramatické funkcie slov vo vete. Táto schopnosť je považovaná za pasívnu.
4. *Schopnosť memorovať cudzojazyčný materiál a asociatívna pamäť* predstavuje schopnosť využívať pracovnú pamäť a vedieť organizovať a štruktúrovať materiál na zapamätanie. Táto schopnosť je obzvlášť dôležitá pri učení sa lexiky, ale celkovo pri učení sa cudzieho jazyka.

Realizoval výskumný projekt, v ktorom overoval jazykové spôsobilosti na vysokoškolských študentoch, vojakoch a administratívnych pracovníkoch prostredníctvom testu MLAT, ktorý štandardizoval. Jeho test je neustále používaný po 40 rokoch.

MLAT pozostáva z piatich častí, z ktorých každá testuje schopnosti oddelene: a) učenie sa čísel, b) fonetický prepis, c) dopĺňovačky na hláskovanie alebo skryté slová, slová vo vetách, párové asociácie.

MLAT bol vytvorený na meranie predpokladov učíť sa cudzí jazyk. Je určený dospelým a tiež môže byť použitý na výber študentov, umiestnenie do určitej úrovne a diagnostiku jazykových schopností.

Na základe zistených jazykových spôsobilostí následne rozpracováva *teóriu troch vrstiev kognitívnych schopností*, ktorá slúži ako rozšírenie predchádzajúcich teórií. Špecifikuje aké druhy individuálnych odlišností existujú a ako tieto individuálne rozdiely súvisia navzájom. Predpokladá sa, že existuje veľký počet odlišných individuálnych rozdielov kognitívnych schopností, a že vzájomné vzťahy medzi nimi môžu byť odvodené z ich klasifikácie do troch odlišných vrstiev:

1. *vrstva I, „úzke“ schopnosti* obsahuje úzke špecifické schopnosti ako napríklad rýchlosť uvažovania, zvládnutie pravopisu, rozlišovanie hlások a pod.
2. *vrstva II, „široké“ schopnosti*, zahŕňa rozmanité široké schopnosti ako fluidnú inteligenciu (rýchlosť a presnosť uvažovania) a kryštalickú inteligenciu (vedomosti, pravidlá a slovná zásoba), pamäťové procesy, zrakové a sluchové vnímanie, ľahkosť pri tvorbe myšlienok (slovná plynulosť) a rýchlosť spracovania informácií (rýchlosť a presnosť odpovedania),
3. *vrstva III, „všeobecné“ schopnosti*, schopnosti na všeobecnej úrovni podobne ako Spearmanov faktor g , ktorý nazýval „mentálna energia“ (Carroll, 1994, s. 122).

Carrollov široký výskum kognitívnych schopností spája dokopy všetky doteraz známe kognitívne schopnosti a vytvára určitú mapu kognitívnych vlastností, ktorá môže byť použitá na interpretáciu výsledkov mnohých testov pri individuálnom hodnotení klinickými, školskými, alebo inými psychológmi.

Neskôr sa venoval schopnostiam učíť sa jazyk Skehan (1998), ktorý popísal tri jazykové schopnosti:

1. fonemická kódovacia schopnosť,
2. lingvistická analytická schopnosť,
3. pamäťová schopnosť.

Tieto tri schopnosti sú prepojené s fázami kognitívneho spracovania informácií. Fonemická kódovacia schopnosť je prepojená s fázou spracovania inputu, lingvistická analytická schopnosť, zahrňujúca obe Carrollove schopnosti, gramatickú schopnosť i schopnosť učíť sa jazyk induktívne, zodpovedá centrálnej fáze spracovania informácií a pamäťová schopnosť je prepojená s outputom a plynulosťou (Dorney & Skehan, 2005, in Biedron, Szczepaniak, 2009).

Lojová (2005) nazýva tieto jednotlivé schopnosti komponenty a ďalej uvádza, že dôležitá je hlavne ich štruktúra. Ľudia sa teda líšia v kvalite jazykových schopností ako celku a aj v kvalite jednotlivých komponentov, tak vzniká individuálna štruktúra jazykových vlôh podľa ktorej Skehan (1998) delí žiakov na analytický typ, pamäťový typ a vyvážený typ.

Stern (1983) jazykovú spôsobilosť nazýva *jazykovou kompetenciou*, ktorú diferencuje na *lingvistickú a komunikatívnu*. Lingvistická kompetencia zahŕňa ovládanie fonetiky, sémantiky, syntaxe a lexiky. Komunikatívna kompetencia predstavuje komunikatívne zručnosti (počúvanie, čítanie, písanie, hovorenie s porozumením), sociokultúrny aspekt, resp. situačný aspekt. Obe spájajú v sebe komplex, ktorému hovoríme ovládanie jazyka. Stern (ibid, s. 343) uvádza nasledovné charakteristiky jazykových kompetencií:

Lingvistické kompetencie tvorí ovládanie pravidiel jazyka a ich automatické používanie, intuitívne chápanie lingvistického, kognitívneho, emocionálneho a sociokultúrneho významu jazykových foriem.

Komunikačné kompetencie charakterizuje spontánne používanie jazyka v rôznych komunikačných situáciách a chápanie sociolingvistických funkcií jazyka.

Lingvistické a komunikačné kompetencie sa prejavujú v jazykovom správaní a to produktívne alebo receptívne v počúvaní, rozprávaní, písaní a čítaní.

Jazyk sa používa kreatívne. To znamená, že kompetencia je dynamická a aktívna, nie statická a mechanická.

Jazykové kompetencie sú u rôznych ľudí na rôznej úrovni. Nie všetci jednotlivci sú rovnako kreatívny, podobne nie všetci ľudia sa prejavujú rovnakou sociokultúrnou citlivosťou.

Jazykové kompetencie tvoria určitý vnútorný systém, ktorý umožňuje vyjadriť sa a pochopiť význam počutého.

Nemôžeme očakávať, že študent bude prezentované lingvistické javy hneď plne chápať a rozumieť všetkým aspektom ich použitia. K tomu sa dopracuje až postupným „dozrievaním“ nových vedomostí predovšetkým na základe ich používania vo vlastnej rečovej performancii v rôznych situáciách, kde si opakovane dolaďuje a utvrdzuje správnosť naučených poznatkov nielen formálnych, ale predovšetkým funkčných. Overuje si priebežne vytvárané hypotézy o fungovaní toho ktorého pravidla. Tieto mechanizmy súčasne vedú k vytváraniu určitého povedomia jazykovej správnosti či tzv. *jazykového citu*. Časové trvanie tohto procesu závisí od mnohých faktorov, ako je náročnosť lingvistických javov, ich frekventovanosť v diskurze, spôsob pedagogického sprostredkovania a podobne.

V našom výskume sa zameriavame na skúmanie popisovaných premenných tolerancia nejednoznačnosti a jazyková spôsobilosť. Zistujeme, či existuje vzťah medzi jazykovou spôsobilosťou a toleranciou nejednoznačnosti.

Vymedzujeme výskumný problém: Súvisí tolerancia nejednoznačnosti s jazykovou spôsobilosťou? V akej miere sa prejavuje jazyková spôsobilosť a tolerancia nejednoznačnosti?

3 Metodológia

3.1 Participanti

Výskumnú vzorku tvorilo 90 študentov učiteľstva prírodovedných, pedagogických a humanitných disciplín, Univerzity Konštantína Filozofa v Nitre. Výskum prebiehal na seminároch Nemecký jazyk pre akademické účely. Priemerný vek študentov bol 21 rokov. Výskumnú vzorku tvorilo 37 žien a 53 mužov.

3.2 Metódy výskumu

Na získanie údajov o individuálnych špecifikách v učení sa cudzieho jazyka v smere tolerancie nejednoznačnosti (schopnosť vytvorenia kognitívnej štruktúry) a jazykovej spôsobilosti sme vybrali metódu Škála schopnosti vytvorenia kognitívnej štruktúry (Ability to Achieve Cognitive Structure - AACs) a Test cudzojazyčných spôsobilostí (anglický jazyk).

Škála AACs (Bar-Tal, 1994) pozostáva z 24 položiek, kde sa stanovuje a) seba poznávajúca schopnosť (self-reported ability) dosiahnuť istotu v správnosti pri rozhodovaní; b) schopnosť osvojiť si jasnosť riešenia a c) schopnosť štruktúrovať život. AACs môže byť považovaná za merítko, do akej miery sú jednotlivci schopní aplikovať stratégie pri spracovaní informácií (Bar-Tal, 1999). Škálou AACs sme sledovali ako študenti reagujú v neurčitej situácii, do akej miery sa hodnotia frustračnou toleranciou a či sú schopní dosiahnuť pocit určitosti situácie, resp. istotu.

Čím vyššou schopnosťou vytvárania kognitívnej štruktúry študenti dosahujú, tým vyššou flexibilitou reakcie v neurčitej situácii, vyššou frustračnou toleranciou v neurčitých situáciách disponujú. V našom prípade predstavuje neurčitá situácia vyjadrovanie sa v cudzom jazyku - anglickom, spracovávanie morfológických, sémantických a syntaktických jazykových odlišností. Ďalej percepciu štruktúry vety v anglickom jazyku ako i percepciu kultúry - sociálne normy, mravy, konvencie sa prejavujú vo vetných väzbách a pevných slovných spojeniach.

Test cudzojazyčných spôsobilostí pozostáva zo 74 položiek, pričom 64 položiek meria zručnosť v morfológii, syntaxi, lexikológii, reáliách anglického jazyka a kultúry (geografia, kultúra, literatúra, história). 10 položiek meria zručnosť v komunikatívnej zručnosti čítanie s porozumením. Test obsahuje praktické cvičenia, v ktorých participanti vyberajú správnu odpoveď zo štyroch možností a, b, c, d. Prvá časť slúži na zistenie lingvistických kompetencií. Druhá časť zisťuje komunikačné kompetencie (čítanie s porozumením). Lingvistická časť obsahuje úlohy, v ktorých sa nachádzajú výroky, ktoré treba doplniť, alebo úlohy, v ktorých je potrebné vybrať správnu odpoveď zo štyroch možností podľa stanoveného kritéria. Čítanie s porozumením je testované krátkym textom, kde je potrebné doplniť vynechané slová výberom zo štyroch možností.

Štatistické metódy

Získané dáta sme spracovávali nasledovnými štatistickými metódami:

- A/ Deskriptívna štatistika;
- B/ Pearsonova korelácia.

4 Procedúra

Výskum sa realizoval v letnom semestri v roku 2011. Pred administrovaním dotazníku a testu sme študentov stručne oboznámili s cieľmi výskumu. Najprv sme zisťovali schopnosť vytvoriť si kognitívnu štruktúru (škála AACCS) a následne úroveň ovládania jazyka, resp. jazykovú spôsobilosť, jazykovým testom.

5 Výsledky výskumu

Deskriptívnu štatistikou zisťujeme do akej miery sa prejavuje tolerancia neurčitosti a cudzojazyčná spôsobilosť u jednotlivcov.

Tab. 1 Deskriptívna analýza kognitívnych a jazykových premenných

	N	Min.	Max.	AM	SD
AACS	90	59,00	109,00	83,1167	11,7085
CS	90	9,00	44,00	25,4000	9,0182

Legenda:

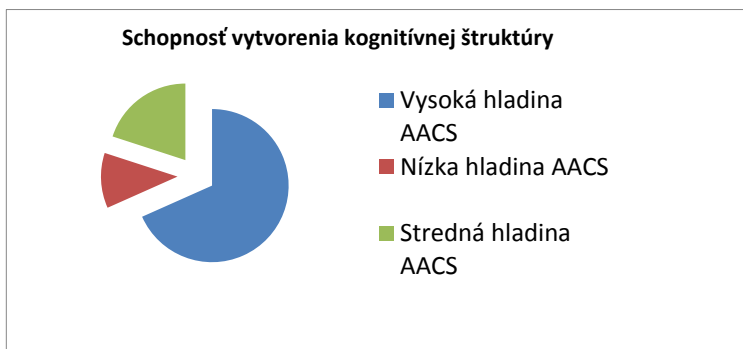
- AACS – schopnosť vytvoriť si kognitívnu štruktúru
- AM – aritmetický priemer
- Min. – minimálne hodnoty
- CS – cudzojazyčná spôsobilosť
- SD – smerodajná odchýlka
- Max. – maximálne hodnoty

Tabuľka 1 ilustruje deskriptívnu štatistiku premenných schopnosť vytvorenia kognitívnej štruktúry, resp. tolerancia nejednoznačnosti (AACCS) a cudzojazyčná spôsobilosť (CS). V premennej AACCS sme zistili vysokú mieru schopnosti vytvorenia kognitívnej štruktúry. Jednotlivci sa prejavujú toleranciou nejednoznačnosti. Minimálna nameraná hodnota je 59, pričom hodnoty od 65 nižšie znamenajú nízku schopnosť vytvorenia štruktúry. Maximálna zistená hodnota je 109, pričom hodnoty vyššie ako 79 znamenajú vysokú schopnosť vytvorenia kognitívnej štruktúry.

Namerali sme vysokú mieru smerodajnej odchýlky ($SD = 11,7085$), čo poukazuje na rôznorodosť výskumnej vzorky v pásme vysokej hladiny AACCS (graf 1).

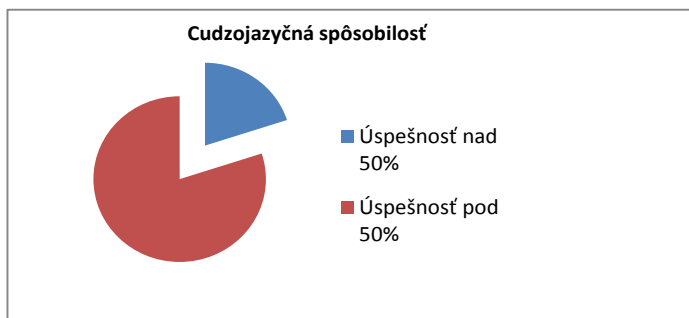
V premennej CS zisťujeme rozptyl hodnôt 9 - 44 bodov, čo znamená priemerné cudzojazyčné spôsobilosti. Maximálna hodnota bodov 44 (65,7%), čo znamená stredná miera cudzojazyčných spôsobilostí. Priemerná hodnota v CS 25,4 (37,9%), resp. nízka miera cudzojazyčných spôsobilostí. Minimálna hodnota bodov 9 (13,4%). Zistili sme vysokú mieru smerodajnej odchýlky ($SD = 9,0182$), čo poukazuje na variabilitu cudzojazyčnej spôsobilosti jednotlivcov.

Graf 1. Analýza výskytu schopnosti vytvorenia kognitívnej štruktúry



Graf 1 analyzuje percentuálny výskyt merania schopnosti vytvorenia kognitívnej štruktúry. 68,3% sa prejavilo vysokou schopnosťou vytvorenia kognitívnej štruktúry, 21,5% strednou a 10,2% nízkou schopnosťou vytvorenia kognitívnej štruktúry.

Graf 2 Analýza cudzojazyčnej spôsobilosti, resp. úspešnosť



Graf 2 zobrazuje cudzojazyčnú spôsobilosť, resp. úspešnosť v jazykovom teste, pričom 20% študentov dosiahlo viac ako 50% úspešnosť.

Analýzou cudzojazyčných spôsobilostí zisťujeme Priemernú mieru úspešnosti v premennej *morfológia a syntax* (49,26%). Nízka miera úspešnosti sa prejavila v premennej *lexika* (38,15%) a premennej *komunikatívna zručnosť čítanie s porozumením* (26,6%). V premennej *komunikatívna zručnosť čítanie s porozumením* zisťujeme minimálnu hodnotu 0% u 15% respondentov. V premennej *syntax* zisťujeme, že 5% jednotlivcov dosiahlo maximálny počet bodov. Prehľad uvádzame v nasledovnej tabuľke (tab. 2).

*Tab. 2 Deskriptívna analýza cudzojazyčnej spôsobilosti
(morfológia, syntax, lexika, čítanie s porozumením)*

	Min. %	Max. %	AM %	SD
Morfológia	7,14	75	37,32	3,92
Lexika	11,11	72,22	38,15	2,84
Syntax	11,11	100	49,26	2,14
Čítanie s porozumením	0	80	26,50	1,70

Legenda:

AM – aritmetický priemer

SD – smerodajná odchýlka

Min. – minimálne hodnoty

Max. – maximálne hodnoty

V premennej morfológia zistujeme minimálne hodnoty 7, 14% , maximálne hodnoty 75%, pričom priemerná hodnota je 37,32%.

V premennej syntax minimálna hodnota 11,11%, maximálna hodnota 100% a priemerná hodnota 49, 26%.

V premennej lexika minimálna hodnota 11,11, maximálna hodnota 72,22, pričom priemerná hodnota 38,15.

V premennej čítanie s porozumením minimálna hodnota 0%, maximálna hodnota 80%, pričom priemerná hodnota 26,50.

Tab. 3 Korelačná matica premenných AACCS, CS

	AACS	CS
AACSPearsonCorrelationSig. (2-tailed) N	1,000 , 90	,356** , 005 90
CSPearsonCorrelationSig. (2-tailed) N	,356** , 005 90	1,000 , 9

**0,01 (2-tailed).

Legenda:

AACS – schopnosť vytvoriť si kognitívnu štruktúru

CS – cudzojazyčná spôsobilosť

Tabuľka 3 ilustruje korelácie premenných AACCS a CS spracované Pearsonovou korelačnou metódou. Zistili sme štatisticky významné pozitívne korelácie medzi AACCS a CS, čo znamená, čím vyššia tolerancia nejednoznačnosti, tým vyššia cudzojazyčná spôsobilosť. Jednotlivci s vysokou mierou tolerancie nejednoznačnosti, resp. schopnosti vytvorenia kognitívnej štruktúry sa prejavujú spôsobilí v cudzom jazyku.

6 Diskusia

V našom výskumnom súbore sa vyskytuje vo väčšej miere vysoká schopnosť vytvorenia kognitívnej štruktúry, resp. tolerancia nejednoznačnosti. Ak vychádzame z výskumov Bar-Tala (1994, 1999, 2010) sa jednotlivci s vysokou schopnosťou vytvorenia kognitívnej štruktúry, vysokou toleranciou nejednoznačnosti vyznačujú uprednostňovaním kognitívneho štruktúrovania ako procesu spracovávania informácií o neurčitých stimuloch a situáciách. Vysoká schopnosť vytvárania kognitívnej štruktúry podľa Bar-Tala, Spitzera (1994, 1999), Sarmány-Schullera (1999) súvisí so schopnosťou riešiť nové nejednoznačné situácie, ochotou

experimentovať, riskovať s neznámym, ochotou meniť zaužívané spôsoby riešenia, konania v sociálnych situáciách, využívaním heuristických postupov bez námahy. Schopnosť riskovať je základným faktorom, ktorý ovplyvňuje rozvoj komunikačných zručností v cudzom jazyku. Vo svojich výskumoch Naiman et al. (1978), Chapelle, Roberts (1986), Ellis (1994) popisujú schopnosť tolerancie nejednoznačnosti ako takú dimenziu učenia sa cudzieho jazyka, ktorá znamená schopnosť vnímať neurčité nové stimulujúce informácie bez frustrácie a bez potreby priazne voči autoritám. Pre študentov, ktorí však nemajú dostatočne osvojenú štruktúru cudzieho jazyka môže diferenciacia vetných štruktúr znamenať i záťažovú situáciu, čo sa prejavilo v teste cudzojazyčných spôsobilostí.

Analýza jednotlivých častí testu cudzojazyčných spôsobilostí ukázala, že sa študenti prejavujú spôsobilejší v jazykových spôsobilostiach (morfológia, syntax, lexika) v porovnaní s komunikačnými zručnosťami. Prevládanie lingvistických kompetencií nad komunikačnými potvrdzujú aj výsledky výskumov Lojovej, 2004, Rafajlovičovej, 2000 a Strakovej 2001, ktoré tvrdia, že absentuje nadväznosť procesov automatizácie deklaratívnych poznatkov a proceduralizácie procedurálnych poznatkov. Pri lingvodidaktickej aplikácii týchto faktov je zrejme, že pri tradičnom vyučovaní jazykov sa práve fáza proceduralizácie javí ako nedostatočná a najviac problémová, v dôsledku čoho študenti často zostávajú len na úrovni deklaratívnych vedomostí, čiže relatívne ľahko sa naučia množstvo gramatických pravidiel, často aj tých najzložitejších, avšak pri komunikácii ich nedokážu adekvátne používať. Do popredia vystupuje výskumný problém, ako dosiahnuť, aby sa naučené deklaratívne vedomosti transformovali na procedurálne. Konkrétne: Ako možno pomôcť študentom zautomatizovať si poznatky (hlavne gramatické pravidlá), ktoré sa naučili deklaratívne, znvútorňovali si ich, vedia ich správne popísať, používať na vyučovaní, keď sa na ne izolovane zameriava pozornosť, ale nie v reálnych životných podmienkach, keď pozornosť musí byť zameraná na iné zložky komunikácie (obsah, význam, mapovanie situácie, časový stres, emócie a pod.)?

Tento fakt sa prejavil i v premennej *syntax*, študenti riešili úlohy typu „usporiadať slová do správneho poradia“ alebo označiť vetu ktorá, „znie najprirodzenejšie“. Študenti sa v tejto schopnosti prejavili takmer 50% úspešnosťou (49,26%). Napriek tomu v komunikatívnej zručnosti čítanie s porozumením sa prejavili nízkou úspešnosťou. To podporuje tvrdenie, že ovládanie lingvistických pravidiel cudzieho jazyka neznamená automaticky aj schopnosť cudzím jazykom komunikovať. Gardner (1999, in Stranovská 2011) označuje syntax a fonológiu za dve zložky, ktoré sú centrálnou súčasťou verbálnej inteligencie. Sémantika a pragmatika, sú podľa neho vstupy z iných inteligencií. Aj táto teória potvrdzuje že rôzne zložky jazyka sa môžu rozvíjať rôzne a nemusia súvisieť navzájom. Spracovanie cudzojazyčných informácií prebieha rovnako ako spracovanie iných informácií. Schopnosť vytvorenia kognitívnej štruktúry umožňuje jedincovi efektívne dosiahnuť istotu (Stranovská, 2009), teda aj istotu v jazykovom správaní a konaní a jazykovej percepcii. Podľa Browna (2000) jednotlivci, ktorí nevnímajú nejednoznačnosť frustrujúco dosahujú lepšie výsledky v učení sa cudzieho jazyka. Tí, ktorí istotu dosahujú ľahšie a dokážu inkonzistenté informácie tolerovať, sú osoby, ktoré majú vyššiu schopnosť vytvoriť si kognitívnu štruktúru, vyššiu toleranciu nejednoznačnosti, vyššiu myšlienkovú flexibilitu (Stranovská, 2009).

Skúmaním vzťahu premenných tolerancia nejednoznačnosti (schopnosť vytvorenia kognitívnej štruktúry) a jazykovej spôsobilosti sa preukázal štatisticky významné korelácie (pozitívne), čo znamená, že tolerancia nejednoznačnosti sa prejavuje ako indikátor v učení sa cudziemu jazyku. Vysoká tolerancia nejednoznačnosti sa môže v jazykovej spôsobilosti prejavovať v smere porušenia pravidiel a vytvárania nových, experimentovania s ďalšími ekvivalentmi významov,

hľadania pôvodu, príčiny významu jednotlivých vyjadrení, spôsobov, z akého dôvodu a v akých súvislostiach je použitá vetná konštrukcia, či význam.

Výsledok nášho výskumu podporuje i výskum Chapelle, Robertsona (1986), Naimana, et. al. 1978, Ehrmana, Oxfordovej (1990, 1995) a Browna, (2000), ktorí zistili, že tolerancia nejednoznačnosti je úzko spojená s úspešným osvojovaním si cudzieho jazyka a je preň nevyhnutná. Brown (2000) odporúča učiť jednotlivcov tolerancii na nejednoznačnosť (intuitívne správanie, riskovanie, nehládanie pravidiel v každej vete) a prijímať ju ako súčasť učenia sa cudzieho jazyka.

Z tohto hľadiska považujeme účinnú intervenciu v tolerancii nejednoznačnosti a navrhujeme lingvistický intervenčný program ako účinnú metódu v podpore intervencie cudzojazyčnej spôsobilosti a tolerancie nejednoznačnosti. Overovanie účinnosti lingvistického intervenčného programu v oblasti tolerancie nejednoznačnosti a cudzojazyčnej spôsobilosti nám otvára ďalšie cesty skúmania.

Použitá literatúra

- BAR – TAL, Y.: The effect of need and ability to achieve cognitive structure on mundane decision making. In: *European Journal of personality*, 8, 45-58, 1994.
- BAR-TAL, Y., SPITZER, A.: The Need and Ability to Achieve Cognitive Structuring: Individual Differences That Moderate the Effect of Stress on Information Processing. In: *Journal of Personality and Social Psych.* 77, 1, 33-51, 1999.
- BIEDROŇ, A., SZCZEPANIAK, A.: The Cognitive Profile of a Talented Foreign Language Learner. A Case Study. In *Psychology of Language and Communication*, 2009, Vol. 13, No 1. [cit.2012-23-03] Dostupné na Internete: [www. Versita. metapress. com /content/ h14534472312/ ?p=a54461ab42114b00aa2b6431767787c4 &pi=5](http://www.Versita.metapress.com/content/h14534472312/?p=a54461ab42114b00aa2b6431767787c4&pi=5).
- BROWN, H. D.: *Principles of language learning and teaching* (4th ed.). New York: Longman. Cummins, J., 2000.
- CARROLL, J., B., Sternberg, R., J.: *The encyclopedia of human intelligence*. New York: Macmillan. 1994
- CARROLL, J., B.: Psychometrics, intelligence, and public perception. In *Intelligence, A Multidisciplinary Journal*, 1997a, Volume 24, Issue 1, s.25-52.
- CARROLL, J.,B.: The three-stratum theory of cognitive abilities. In Flanagan, D.,P., Genshaft, J.,L. & Harrison, P.,L. (Eds.) *Contemporary intellectual assessment: Theories, tests, and issues* (pp. 122-130). New York : The Guilford Press, 1997b.
- CHAPELLE, C. A., & ROBERT, C. : Ambiguity tolerance and field independence as predictors of proficiency in English as a Second Language. *Language Learning*, 36, 27-45, 1986.
- EHRMAN, M., OXFORD, R.: Adult language learning styles and strategies in an intensive training setting. *The Modern Language Journal*, 74, 311-327, 1990.
- EHRMAN, M., OXFORD, R.: Cognition plus: Correlates of language learning success. *The Modern Language Journal*, 79, 67-89, 1995.
- ELLIS, R. *The study of second language acquisition*. New York: Oxford University press, 1994.
- FRENKEL-BRUNSWIK, E.: Intolerance of ambiguity as an emotional perceptual personality variable, *Journal of Personality*, 18, 108-143, 1948.
- FURNHAM, A., RIBCHESTER, T.: Tolerance of Ambiguity: A Review of the Concept, Its Measurement and Applications. In: *Current Psychology: Developmental, Learning, Personality, Social*, 14, S. 179-199, 1995.
- HUBER, N. : An Experiential Leadership Approach for Teaching Tolerance for Ambiguity. In: *Journal of Education for Business*, 79 (1), S. 52-55, 2003.
- JANÍKOVÁ, V. a kol.: *Výuka cizích jazyků*. Praha: Grada, s. 197, 2011.

- KRASHEN, S.: Second language acquisition and second language learning [online]. Oxford: Pergamon Press, 150s. [cit. 2011-01-19]. [http://www.sdkrashen.com/ SL _ Acquisition _and_Learning/index.html](http://www.sdkrashen.com/SL_Acquisition_and_Learning/index.html), 1981.
- KRASHEN, S.: Principles and practice in second language acquisition. London: Prentice-Hall International. s. 297, 1981.
- LIU, M., Predicting effects of personality traits, self-esteem, language class risk-taking and sociability on chinese university efl learners' Performance in english. Journal of Second Lang. Teaching and Research 1, 1, 30, 2012.
- LOJOVÁ, G.: Teória a prax vyučovania gramatiky cudzích jazykov. Bratislava: Monitor Promotion, 2004.
- LOJOVÁ, G.: Individuálne osobitosti pri učení sa cudzích jazykov, Bratislava: UK, 2005.
- LOJOVÁ, G., VLČKOVÁ, K.: Styly a strategie učení vevýucecizích jazyku. Praha: Portál, 2011. 231s. ISBN 978-80-7367-876-0.
- MÜLLER-CHRIST, G., WEBLING, G.: Widerspruchsbewältigung, Ambivalenz- und Ambiguitätstoleranz. Münster, 2007.
- MUNKOVÁ, D., STRANOVSKÁ, E., ĎURAČKOVÁ, B.: Impact of Cognitive-Individual Variables on Process of Foreign Language Learning, Procedia Social and Behavioral Sciences, Vol. 43, no. 46 p., 5430-5434, 2012.
- NAIMAN, N., FROHLICH, M., STERN, H., TODESCO, A.: The good second language learner. Toronto: Ontario Institute for Studies in Education, 1978.
- RAFAJLOVIČOVÁ, R.: Testing verb forms through discrete-point and open-ended tasks. Prešov: PU FHaPV, 2000.
- SARMÁNY SCHULLER, I.: Neistota – istota / prípad kauzálnej neistoty. Zborník príspevkov IX. zjazdu slovenských psychológov, Bratislava: STIMUL, 1999.
- SKEHAN, P.: Cognitive Approach to Language Learning. Oxford University Press. 1998. 324s. ISBN 0-19-4372-17-0.
- STERN, H., H.: Fundamental Concepts of Language Teaching. Oxford University Press. 1983. 582s. ISBN 0-19-437065-8.
- SIRAKOVÁ, Z.: Učebnica v teórii a praxi. Prešov: Metodické centrum, 2001.
- STRANOVSKÁ, E.: Mosty, prieniky a perspektívy efektívneho štúdia. Nitra: ASPA, 2009.
- STRANOVSKÁ, E.: Mosty, prieniky a perspektívy efektívneho učenia II. Nitra: ASPA, 2009.
- STRANOVSKÁ, E.: Psycholingvistika: Determinanty osvojovania si a učenia sa cudzieho jazyka a kultúry, Brno: MSD, 2011. 316s. ISBN 978-80-7392-181-1.

Výskum bol podporený agentúrou APVV, projekt číslo APVV-0451-10: Lingvistický intervenčný program.

Words: 3828

Signs: 29 268 [16,26 standard pages]

PaedDr. Eva Stranovská, PhD.

Department of German Studies

Faculty of Arts

Constantine the Philosopher University in Nitra

Štefánikova 67

949 74 Nitra, Slovakia

estranovska@ukf.sk

K súčasným poznatkom o adverbiách (v slovenskej a ruskej lingvistike)

Oľga Csalová

Anotácia

Kategória adverbií sa v súčasnosti ešte stále považuje v rámci tradičných štúdií o slovných druhoch za najmenej prepracovanú a teoreticky najmenej podloženú kapitolu. V príspevku sa preto snažíme o aktualizáciu tejto problematiky na pozadí súčasných pohľadov predovšetkým slovenských a ruských (okrajovo i iných) lingvistov na tento slovný druh.

Kľúčové slová: adverbiá, klasifikácia prísloviek, aktuálnosť, (ne)komplexnosť poznatkov.

Adverbiá sa dostávajú do centra pozornosti slavistiky v polovici minulého storočia v rámci teoretického prehodnocovania slovnodruhových sústav slovanských jazykov. V tom čase táto téma zarezonovala aj v slovenskej jazykovede. Záujem o túto skupinu slov pretrváva v slovanských lingvistických výskumoch najmä v 60. – 70. rokoch (najintenzívnejšie v rámci problematiky vetných prísloviek), keď sa pozornosť primárne sústredila na lexikálno-sémantické a syntakticko-sémantické opisy jednotlivých slovných druhov a vetných členov.

Príslovky sú v oblasti lingvistiky označované ako slová tretieho rangu (pričom substantíva predstavujú slová prvého, slovesá spolu s adjektívami – slová druhého rangu). O. Jespersen (1958) vysvetľuje vznik tejto tézy na základe ich syntaktickej funkcie, ktorá spočíva v bližšom určovaní sloves alebo adjektív – teda príznakoch substancii – a len okrajovo samotných substantív. Keďže medzi príslovkami a ostatnými slovnými druhmi jestvujú takzvané prechodné skupiny – uskutočňujú sa prechody k neplnovýznamovým slovným druhom, hranice medzi nimi nie je možné jednoznačne vymedziť. Ako poznamenáva J. Šikra (1991) v prípade prísloviek je často nemožné oddeliť ich výrazovú stránku od obsahovej, čo má za následok napríklad prítomnosť sémantických klasifikácií prísloviek v prácach morfológického charakteru a rovnako v syntaktických prácach zaoberajúcich sa príslovkovými určeniami sa autori nevyhýbajú diskusiám týkajúcich sa samotných adverbií.

Príslovkám ako celku sa v rámci sovietskej rusistiky venovala pozornosť zväčša len v gramatikách. Vypracovanú sémantickú klasifikáciu prísloviek nachádzame v akademickej príručke ruského jazyka «Русская грамматика» (1980), kde sú príslovky delené na dve lexikálno-gramatické skupiny:

1. vlastné charakterizujúce (собственно-характеризующие) – označujúce vlastnosti, kvalitu, spôsob deja, intenzitu príznaku;
2. okolnostné (обстоятельные) – označujúce vonkajší príznak vzhľadom na svojho nositeľa (charakterizujúce miesto, čas, podmienku a iné okolnosti). Ďalej autori rozlišujú predikatívne príslovky (analogické stavovým príslovkám v Morfológii slovenského jazyka, 1966) a predikatíva (analogické modálnym príslovkám).

J. D. Apresian vo svojej knihe «Лексическая семантика» (1974) poukazuje na rôznu spájateľnosť adjektív označujúcich rozmiery (*высоký, низký, длýй, кратký, глбоký, плытký* a i.) s príslovkami miery. J. Šikra (1991) tiež vyčleňuje sému veľkej miery (Magn) pri príslovkách s intenzívnym významom. V ďalšej práci J. D. Apresian (1980) analyzuje rozličné typy pravidiel prevodu z povrchovej sémantickej

štruktúry na hĺbkovú syntaktickú štruktúru pri príslovkách *постепенно, случайно, хорошо*.

V súčasnej ruskej gramatike sa so zámerom komplexného prístupu k adverbiám spája meno V. V. Vinogradova (1972), podľa ktorého „*категория наречия определяется совокупностью морфологических, синтаксических и семантических признаков*“. Adverbiá delí podľa ich lexikálneho významu do dvoch základných sémantických tried:

1. vlastnostné (*качественные, определительные*);
2. okolnostné (*обстоятельственные*).

L. I. Rachmanovová a V. N. Suzdaľcevo (1997) si všímajú, že „*наречия обстоятельственные (в первую очередь это касается наречий времени и места), как правило, являются содержательно необходимым элементом высказывания, таким, без которого минимум необходимой информации не был бы сообщен*“. Uvádzajú, že vlastnostné príslovky vo väčšine prípadov určujú a upresňujú vlastnosti javov, ktoré už sú pomenované slovesami, prídavnými menami, podstatnými menami a vydeľujú skupinu slov s významom porovnania a podobnosti.

Lingvisti, ako napríklad V. N. Sidorov, A. N. Gvozdev, V. A. Plotnikovová, vyčleňujú v kategórii okolnostných prísloviiek skupinu prísloviiek zlučiteľnosti (*совместности*). V publikáciách niektorých autorov (napr. L. L. Bulanin, N. I. Astafjevová, M. A. Telenkovová) sa stretáme s rozčlenením vlastnostných prísloviiek do troch skupín:

1. kvalitatívne,
2. adverbiá spôsobu deja,
3. kvantitatívne.

Zatiaľ čo kvalitatívne príslovky charakterizujú dej, stav alebo predmet po kvalitatívnej stránke, adverbiá spôsobu deja zahŕňajú slová, v ktorých sa zlučuje význam kvalitatívnej charakteristiky deja s poukázaním na spôsob jeho vykonania, zavŕšenia. Táto trojčlenná sémantická klasifikácia vlastnostných prísloviiek je v podstate v zhode s rozdelením V. V. Vinogradova (1972), avšak skupinu prísloviiek spôsobu deja tento autor pomenúva ako príslovky vlastnostno-okolnostné (*качественно-обстоятельственные наречия*), čím kladie dôraz na ich prechodný charakter.

V ruskej lingvistike sa stretávame i s rôznorodosťou v pomenovaniach sémantických skupín kvalitatívnych prísloviiek, ide o pomenovania ako napr.: *образ действия/способ действия, качество действия/образ действия, мера признака/степень признака, количество/степень* a iné.

I. S. Kulikovová a D. V. Salminová (2002) delia adverbiá na tri lexikálno-sémantické typu „*по признаку убывания дейксиса и нарастания номинации*“:

1. zámenné príslovky (abstraktné a korelatívne);
2. nominatívno-korelatívne (menej abstraktné, korelatívne);
3. nominatívno-nekorelatívne (sú to najnominatívnejšie slová bez korelácie), teda adverbiá majú nominatívno-deiktický význam.

Register existujúcich prísloviiek v ruskom jazyku predstavuje určité množstvo lexém, ktoré môže byť usporiadané aj na báze systému binárnych opozícií. Tento funkčno-komunikačný systém adverbií je predstavený F. I. Pankovom (2005). Opiera sa o úvahy M. V. Vsevolodovovej o sémantických triedach prísloviiek (Vsevolodovová, 2000), a taktiež o klasifikáciu prísloviiek vyjadrujúcich stupeň miery príznaku (Chovalkinová, 1995). Všetky adverbiá, podobne ako slovesá a prídavné mená, rozdeľuje do dvoch základných skupín. Medzi týmito veľkými skupinami nie sú jednoznačné hranice, no existujú väčšie zóny vzájomného pôsobenia a prechodnosti. Tento, Pankovom predstavený, funkčno-komunikačný systém ruských adverbií sa výrazne líši od známych tradičných klasifikácií. Autor tomuto systému

prpisuje istý gramatický význam, keďže odráža nielen sémantické osobitosti predmetného slovného druhu, no aj ich syntaktický potenciál, zákonitosti ich používania v systéme reči.

Problematikou stupňovania adverbii sa zaoberali vo svojich prácach lingvisti V. V. Vinogradov (1972), E. M. Galkina-Fedoruková (1957), A. N. Gvozdev (1968), D. E. Rozental', I. B. Golubová a M. A. Telenkovová (1994), A. I. Moisejev (1987), I. G. Miloslavskij (1977) a iní.

Sven Jacobson (1978) vo svojej klasifikácii anglických adverbii vychádza z ich pragmatickej, sémantickej a syntactickej funkcie. Sémantická funkcia môže byť opísaná na základe rozkladu ich inherentného obsahu na sémantické komponenty. Príslovky, ktoré majú najmenej jeden spoločný komponent môžu byť začlenené do tej istej sémantickej triedy. Ťažkosti sémantickej klasifikácie vidí v tom, že príslovka má často jeden komponent patriaci do jedného súboru prísloviiek a iný komponent patriaci do druhého súboru. Berie do úvahy prekryvanie súborov a opakovaný výskyt prísloviiek vo viacerých súboroch s rôznym komponentom. Práve na základe týchto spoločných komponentov rozdeľuje príslovky do tried a podtried. Napríklad triedu kvality člení na intelektuálnu, morálnu, emocionálnu a fyzickú kvalitu.

Napriek tomu, že v slovenskej a slovenskej jazykovede existujú monografické práce, a syntetické gramatiky, doteraz neexistuje práca, ktorá by podávala komplexné poznatky o slovotvornom systéme jazyka, t. j. o každej jeho lexikálnej jednotke; nemôžeme hovoriť o žiadnej špeciálnej komplexnej analýze prísloviiek zo slovotvorného hľadiska. V rámci derivatológie, tohto relatívne samostatného, no zároveň interdisciplinárneho odboru vzhľadom na takmer všetky lingvistické disciplíny, vznikajú v slovenskej lingvistike mnohé súborné i čiastkové práce; monografie (J. Horecký, 1959; J. Furdík, 1971, 1993, 2004; K. Buzássyová, 1974; J. Horecký – K. Buzássyová – J. Bosák a kol., 1989; M. Nábělková, 1993) i štúdie (M. Marsinová, Š. Peciar, J. Jacko, J. Dolník, K. Vužňáková, M. Sokolová, M. Ivanová a i.), ktoré sa venujú problematike slovotvorby z rôznych aspektov. Uvádajú sa údaje o motivovanosti prísloviiek prídavným alebo podstatným menom a charakterizujú sa postupy tvorenia adverbii.

Je potrebné spomenúť aj práce D. Kollára (1980, 1983), ktorý sa venoval oblasti konfrontačného štúdia ruskej a slovenskej slovnej zásoby. V jednej zo svojich prác analyzuje sémanticko-derivacné problémy ruských a slovenských adverbii a konštatuje, že „distribúcia sufixov a prefixálno-sufixálnych morfém v slovenčine aj v ruštine nie je závislá od sémantiky slovotvorného základu, ale je daná derivačnými súvislosťami a morfonologickými činiteľmi (D. Kollár, 1980).“ Ďalej sa D. Kollár (1981) venoval predovšetkým zreteľovým príslovkám a príslovkám vlastného spôsobu. Na základe sémantickej charakteristiky substantívneho slovotvorného základu, morfonologickej charakteristiky (podiel zvukových segmentov na tvorbe gramatických tvarov) adjektívneho odvodzovacieho základu a valenčných schopností adverbia (spojenie s adjektívom, slovesom a ďalším adverbium) autor vyčleňuje tzv. „štruktúrne významy“ skúmaných adverbii. Podľa autora môžu vyjadrovať zreteľ alebo akosť.

Podľa M. Knappovej (1973), ktorá sa venovala problematike tvorenia českých adverbii, môžu adverbii odvodené od vzťahových adjektív vyjadrovať:

1. prirovnanie na základe podobnosti – vonkajšieho vzhľadu a vnútornej vlastnosti (napr. *popelavě šedý*);
2. charakteristiku vonkajším a vnútorným znakom (napr. *hlinité*);
3. prostriedok (napr. *telegrafický*);
4. zreteľ (napr. *názorově mladý*).

Ďalej sa autorka vyjadruje k sémantickému rozlíšeniu prísloviak, ktoré je podľa nej závislé od syntakticko-sémantickej výstavby vety, čím tá istá príslovka môže vyjadrovať viac ako len jeden druh vzťahu.

Príslovky sú v slovenských morfológických prácach charakterizované ako autosyntagmatický, plnovýznamový (autosémantický), najmenej frekventovaný kvalitatívny reflektívny slovný druh s prvkami gradácie, ktorý pomenúva príznak príznakov: príznak statického príznaku (*ten neveriteľne pekný dom*) alebo príznak dynamického príznaku (príznak príznaku príznaku) (*dom stojí (veľmi) vysoko v horách*). Prevažne pomenúva príznak dynamických príznakov. Môžu teda byť príznakom: verb (*stručne oznámiť, príjemne prekvapiť, dlho spať, písať pomaly*); adjektív – (*nebezpečne hlboký, svetlo modrý, neskoro barokový*) a iných prísloviak (*vcelku ľahko, neďaleko vpravo, veľmi pekne*).

V Morfológii slovenského jazyka (1966) sú adverbá rozdelené na okolnostné a vlastnostné, podľa významového súvisu s podstatnými menami (*spamäti, potme*) alebo s adjektívami (*pekne, zručne, namáhavo*). Vlastnostné adverbá ďalej autori delia v závislosti od motivujúcich adjektív na akostné a vzťahové, pričom v okolnostnom aj vo vlastnostnom type uplatňujú klasifikačné kritérium miesta, času, príčiny (účelu, účinku a prístupky) a spôsobu (miery a zreteľa). V Mluvnici češtiny (1987) sa vlastnostné adverbá chápu ako reflektívne adjektíva (*je tu útulne*), keďže medzi výrazmi typu *útulne* a adjektívami typu *útulný* nie je podľa autorov lexikálny rozdiel (výrazy tohto typu chápu ako tvary adjektív v jednej zo sekundárnych funkcií adjektíva).

Vetné (obsahové, predikatívne) modálne adverbá (*treba, možno, slobodno*) a vetné (obsahové, predikatívne) stavové adverbá (*zima, chladno, teplo*) sú vyčlenené ako samostatná významová skupina. M. Šimková (2002) sa v jednej zo svojich štúdií venuje problematike slovnodruhovej príslušnosti vetných prísloviak, pričom dochádza k záverom, že obsahové (vetné) príslovky sa po podrobnej analýze ukazujú v prevažnej väčšine ako spôsobové a modálne príslovky, ktoré majú primárnu alebo sekundárnu syntaktickú funkciu predikatíva. Podrobný prehľad názorov na adverbá a predikatíva a prístupov k tejto problematike uvádza Z. Skoumalová (1979, 1984). Slovenskí autori syntetických gramatických prác sa v rámci kategórie predikatív zaoberali prevažne len stavovými a modálnymi príslovkami. Do svojich úvah nezahŕňali hodnotiace či komentatívne slová v použitíach typu *dobré, ničudo, div, škoda, šťastie..., že...,* s ktorými v slovenskej lingvistike pracovali len E. Ďurovič (1956) a A. V. Isačenko (1965). V iných jazykoch (porov. Z. Skoumalová, 1984) boli súčasťou analýz predikatívnych konštrukcií aj hodnotiace slová. Veľká pozornosť sa im venovala najmä so vzrastajúcim záujmom o problematiku aktuálneho členenia. Napríklad L. Uhlířová (1979) uvádza v rámci polysémantických deadjektívnych adverbii typu *prostě, jasně, určitě* skupinu určenia kvality slovesného deja (*řekl to prostě a jasně*) a skupinu tzv. vetných adverbii (*Byla to prostě náhoda. O to přirozeně nejde. Skutečně se ti to líbilo? Přijdeš? – Určitě.*). Funkciu slov druhej skupiny možno podľa autorky označiť ako funkciu komentujúcu.

Lexikálno-sémantické vlastnosti prísloviak súvisia s otázkou ich slovnodruhovej klasifikácie. Vyčleňujeme základné lexikálno-sémantické a aj syntakticko-sémantické skupiny prísloviak. Základné členenie prísloviak v slovenskom jazyku nachádzame v morfológických štúdiách ako sú napríklad Morfológia slovenského jazyka (1966), Slovenská gramatika (E. Paulíny, 1981), Morfológia (J. Oravec – E. Bajzíkova – J. Furdík, 1984), Dynamika slovenskej morfológie (L. Dvonč, 1984) a pod.

V monografickej práci F. Miku s názvom *The Generative Structure of the Slovak Sentence: Adverbials* (1972) sa stretávame s prvým syntaktickým generatívnym opisom slovenských príslovkových určení. Autor rozlišuje obligátne

a fakultatívne určenia. Na rozdiel od fakultatívnych určení sú obligátne príslovkové určenia viazané významom slovesa. Slovesá, pri ktorých stoja jednotlivé druhy obligatných určení, tvoria podľa F. Miku rôznorodé skupiny, a teda v tejto súvislosti nepripúšťa možnosť jednotnej subkategorizácie sloviess.

Vzťahom obligatnosti a fakultatívnosti príslovkových určení, no pohľadom smerom od prísloviess k slovesu, sa zaoberá J. Kačala (1977). V jednom zo svojich článkov pertraktuje charakteristiku slova *ťažko* ako príslovky a aj ako častice, kde pri rozlíšení použitia slova aplikuje možnosť substitúcie slova slovom *lahko* pri príslovke a slovom *sova* pri častici. Poukazuje aj na vzťah k slovesu. Slovenská Syntax (J. Oravec – E. Bajzиковá, 1982) prináša rozdelenie príslovkových určení na inherentné (vnútorné) a relačné (okolnostné).

Syntézou stručného prehľadu o morfológických, slovotvorných a lexikálno-sémantických a syntakticko-sémantických prácach o príslovkách sme sa snažili sprostredkovať aktuálny pohľad slovenských a ruských lingvistov na tento slovný druh. Snažili sme sa poukázať na nejednotnosť a nedostatok v súčasných poznatkoch a gramatických teóriách a tým upriamiť pozornosť na potrebu aktualizácie tohto problému.

Použitá literatúra

- ADAMEC, P. – HRABĚ, V. – JIRÁČEK, J. – MILOSLAVSKIJ, I.G. – ŽAŽA, S.: Morfológia ruštiny I. Brno: MU, 1996.
- ADAMEC, P. – HRABĚ, V. – JIRÁČEK, J. – MILOSLAVSKIJ, I.G. – ŽAŽA, S.: Morfológia ruštiny II. Brno: MU, 1997.
- APRESIAN, J. D.: Leksičeskaja semantika. Sinonimičeskije sredstva jazyka. Moskva: Nauka, 1974.
- APRESIAN, J. D.: Typy informacii dľa poverchnostno-semantičeskogo komponenta modeli smysl – tekst. In: Wiener slawistischer Almanach. Sonderband 1. Red.: T. Reuther. Wien, Institut für Slawistik der Universität Wien, 1980.
- BALÁŽ, G.: Sovremennij russkij jazyk v sopolavleniji so slovackim. Bratislava: 1989.
- BARNETOVÁ, V. – BĚLICOVÁ-KŘÍŽKOVÁ, H – LEŠKA, O. – SKOUMALOVÁ, Z. – STRAKOVÁ, V.: Russkaja grammatika. 1. a 2. zv. Praha: Academia, 1979.
- BETÁKOVÁ, V. – DVONČ, L. – HORECKÝ, J. – KAČALA, J. – KRÁL, Á. – MISTRÍK, J. – ORAVEC, J. – RUŽIČKA, J.: Kapitoly o slovenčine. Bratislava: Slovenské pedagogické nakladateľstvo, 1976.
- BUZASSYOVÁ, K.: Sémantická štruktúra slovenských deverbatív. Bratislava: Veda, 1974.
- DVONČ, L.: *Dynamika slovenskej morfológie*. 1. vyd. Bratislava: VEDA, 1984.
- ĐUROVIČ, J.: Všeobecná jazykoveda a slavistika. Vybrané štúdie II. Bratislava: VEDA, 2005.
- ĐUROVIČ, J.: K otázke neohybných čiastok reči v slovenčine. In: Jazykovedný sborník SAVU. IV. Red. J. Stanislav. Bratislava, Vydavateľstvo SAVU, 1950, s. 113–139.
- FILIPENKO, M. V.: Semantika narečij i adverbial'nych vyraženiij. Moskva: Azbukovnik, 2003.
- FINDRA, J. Významový rozdiel medzi keď a kedy. [online]. Slovensko, 8. 11. 2007 (Verejná správa 22/2007). [citované 22. január 2009]. Dostupné na: <<http://www.e-obce.sk/clanok.html?id=469&akcia=novykomentar>>
- FINDRA, J. Rádový môže, no nemusí byť aj radový. [online]. Slovensko, 12. 12. 2006 (Verejná správa 25-26/2006). [citované 22. január 2009]. Dostupné na: <<http://www.e-obce.sk/clanky/159.html>>

- FOMINOVÁ, M. I.: *Sovremennij russkij jazyk. Leksikologija. 3-je ispr. i dop. izdanije.* Moskva: Vysšaja škola, 1990.
- FURDÍK, J.: *Slovenská slovtvorba. (Teória, opis, cvičenia).* Prešov: Náuka, 2004.
- FURDÍK, J.: *Slovtvorná motivácia a jej jazykové funkcie.* Levoča: Modrý Peter, 1993.
- FURDÍK, J.: *Zo slovtvorného vývoja slovenčiny.* Bratislava: SPN, 1971.
- GALKINA - FEDORUKOVÁ, E. M. *a kol.: Sovremennij russkij jazyk. Sintaksis.* Moskva: 1957.
- GALPERIN, I. R.: *Izbrannye trudy. Avtorskij sbornik.* Moskva: Izd.Vysšaja škola, 2005.
- GVOZDEV, A. N.: *Sovremennij russkij literaturnij jazyk I.; Fonetika i morfologija.* Praha: SNTL – Nakladatelství technické literatury, 1968.
- HAVRÁNEK, B.: *Příruční mluvnice ruštiny pro Čechy I.* Praha: SPN, 1961.
- HORECKÝ, J.: *Slovtvorná sústava slovenčiny. Podstatné meno. Prídavné meno. Sloveso.* Bratislava: Vydavateľstvo SAV, 1959.
- HORECKÝ, J.: *Základy jazykovedy.* Bratislava: Slovenské pedagogické nakladateľstvo, 1978.
- HORECKÝ, J. – BUZÁSSYOVÁ, K. – BOSÁK, J. a kol.: *Dynamika slovnej zásoby súčasnej slovenčiny.* Bratislava: Veda, 1989.
- CHOVALKINOVÁ, A. A.: *Leksičeskoje vyraženiye stepeni veličiny priznaka v sovremennom russkom jazyke.* Simferopol': 1995.
- ISACENKO, A.V.: *O voznikovenii i razvitii „kategoriji sostojanija“ v slavianskikh jazykakh.* In: *Voprosy jazykoznanija*, 1955, č. 6, s. 48–65.
- ISACENKO, A.V.: *Grammatičeskij stroj russkogo jazyka v sopostavleniji so slovackim.* AV, Bratislava, 1960.
- JACOBSON, S.: *On the use, meaning and syntax of English preverbal adverbs.* Acta Universitatis Stockolmiensis – Stockholm Studies in English XLIV. Stockholm: Almqvist and Wilsell, 1978.
- JESPERSEN, O.: *Filosofija grammatiki.* Moskva: Izd. Inostrannoj literatury 1958.
- KAČALA, J.: *K podstate synonymie v syntaxi. Derivačná synonymia.* In: *Československá slavistika 1988. Lingvistika, historie. Pripravil Československý komitét slavistov.* Red. J. Petr. Praha, Academia 1988, s. 137–147.
- KNAPPOVÁ, M.: *K tvoření příslovcí z přídavných jmen.* Naše řeč, 56, 1973, s. 11–18.
- KOLLÁR, D.: *K charakteristike narečij kak časti reči.* In: *Problemy podgotovki filologov-rusistov. Tezisy dokladov na obščeslovackom seminare prepodavatelej russkogo jazyka vuzov.* Red. M. Soták et al. Bratislava: Ministerstvo obrazovanija Slovakii - Filial Instituta russkogo jazyka imeni A. S. Puškina - Asociacije rusistov Slovakii, 1980.
- KOLLÁR, D.: *Sémanticko-derivačné problémy ruských a slovenských adverbii.* In: *Jazykovedné štúdie. 16. Materiály z vedeckej konferencie o sémantike. (Smolenice 14. – 17. januára 1980.)* Red. J. Ružička. Bratislava: Veda, 1981, s. 267–276.
- KOLLÁR, D.: *K otázke slovnodruhovej charakteristiky adverbii.* Slavica Slovaca, 18, 1983, s. 49–58.
- KOLLÁR, D.: *K niektorým otázkam tvorenia adverbii v ruštine a slovenčine.* Československá rusistika, 25, 1980, s. 49–58.
- KOMÁREK, M. – KOŘENSKÝ, J.: *Mluvnice češtiny 2.* Praha: Academia, 1986.
- KULIKOVOVÁ, I. S. – SALMINOVÁ, D. V.: *Vvedenie v metalingvistiku (sistemnyj, leksikografičeskij i komunikativno-pragmatičeskij aspekty lingvističeskoi terminologii).* SPb.: Saga, 2002.
- MIKO, F.: *The Generative Structure of the Slovak Sentence: Adverbials.* Hague – Bratislava: Mouton – Vyd. SAV, 1972.

- MILOSLAVSKIJ, I. G.: Kratkaja praktičeskaja grammatika russkogo jazyka. Moskva, 1977
- MOISEJEV, A. I.: Osnovnyje voprosy slovoobrazovanija v sovremennom russkom literaturnom jazyke. Leningrad: Izdat. Leningradskogo universiteta, 1987.
- MORFOLÓGIA slovenského jazyka. Red. J. Ružička. 1. vyd. Bratislava: Vydavateľstvo SAV, 1966.
- NÁBĚLKOVÁ, M.: Vzťahové adjektíva v slovenčine. Bratislava: Veda, 1993.
- ONDRUS, P. – J. HORECKÝ, J. – FURDÍK, J.: Súčasný slovenský jazyk. Lexikológia. 1. Vyd. Bratislava: SPN, 1980.
- ORAVEC, J. – BAJŽÍKOVÁ, E. – FURDÍK, J.: Súčasný slovenský spisovný jazyk. Morfológia. Bratislava: SPN, 1984.
- PANKOV, F. I.: Problema bifunkcionalnosti predlogov i narečij. [online]. [citované 25. január 2009]. Dostupné na: <http://mova.dn.ua/index.php?option=com_content&task=view&id=23&Itemid=8>.
- PAULINY, E.: *Slovenská gramatika*. 1. vyd. Bratislava: SPN, 1981.
- PETKOVÁ, S.: O pragmatickej funkciji adverbialnych pokazatelej nepolnoj stepeni priznaka. [online]. [citované 23. február 2009]. Dostupné na: <<http://www.russian.slavica.org/article644.html>>.
- RACHMANOVÁ, L. I. – SUZDAČEVOVÁ, V. N.: Sovremennij russkij jazyk. Leksikologija. Frazеologija. Morfologija. Uč. posobie. Moskva: Izdat. Moskovskogo universiteta, Izdat. "ČeRo", 1997.
- ROZENTAL, D. E. – GOLUBOVÁ, I. B. – TELENKOVÁ, M. A.: Sovremennij russkij jazyk. Moskva: Meždunarodnyje otnošenija, 1994.
- SKOUMALOVÁ, Z.: Některé otázky mluvnického popisu českého a ruského adverbia. In: Studie ze slovanské jazykovědy. Praha: Kabinet cizích jazyků ČSAV, 1979, s. 113–181.
- ŠANSKIJ, N. M. - TICHONOV, A. N.: Sovremennij russkij jazyk. Moskva: Prosveščenie, 1987.
- ŠIKRA, J.: Sémantika slovenských prísloviok. Bratislava: VEDA, 1991.
- ŠIMKOVÁ, M.: Slovnodruhovú príslušnosť vetných prísloviok. In: Slovenská reč, 67, 2002, s. 193–210.
- ŠVEDOVÁ, N. J. – LOPATIN, V. V. (red.): Russkaja grammatika. Izd. 2-e, ispravlennoje. Moskva: „Russkij jazyk“, 1990.
- UHLÍŘOVÁ, L.: K postavení tzv. větných příslovcí v aktuálním členění. Slovo a slovesnost, XL, 1979, s. 143–148.
- VINOGRADOV, V. V.: Russkij jazyk (Grammaticeskoje učenie o slove). Moskva: 1972.
- VSEVOLODOVOVÁ, M. V.: Teorija funkcionalno-kommunikativnogo syntaksisa. Moskva: 2000.

Words: 2888

Signs: 22 402 [12,45 standard pages]

Mgr. Olga Csalová, PhD.

Language Centre

Faculty of Arts

Constantine the Philosopher University in Nitra

Hodžova 1, 949 74 Nitra, Slovakia

ocsalova@ukf.sk

Parents' Reflections on the Education of Gifted Children in Slovakia

Božena Horváthová – Eva Reid

Abstract

In this paper we present a research on the functioning of special classes for intellectually gifted children in Nitra, Slovakia. We carried out research with parents of the gifted children who gave us not only information about the teaching process, but also about the development of their children's talents. We analyzed whether the parents of gifted children were satisfied with the segregated education of their children and parents' attitudes towards this type of education and their proposals for possible improvements.

Key words: education, intellectually gifted children, special classes, teaching process.

1 Introduction

Previous scientific studies in the field of education of gifted children have been dealing with the characteristics of giftedness, the specifications and individual peculiarities of gifted children (special interests, intellectual curiosity, immense activity, extensive vocabulary, seeking communication with adults or older children, analysis of world problems, ethical issues, disrespect towards authorities, and later maturity in emotional and social areas). Research studies analyse types of giftedness (intellectual, practical, sports, artistic) and work with gifted children (educational programmes for gifted children). Psychologists are concerned with the structures of talents - finding factors that create and influence talents. Development of giftedness involves a number of specific features not only at the cognitive level, but also at personal, social, emotional and physiological levels.

2 Literature review

Discrepancies often occur in different aspects of the development of gifted children, and these are subjects of the current research. Laznibatová, Mačišáková (1998) draw attention to many problems that are found in emotional and social development of gifted children. Subsequently, the research of psychological characteristics of pupils at the *School for intellectually gifted children in Bratislava* (Laznibatová, Mačišáková, 2000) found no evidence of different personal development of pupils in special classes for talented children in comparison to pupils from traditional classes. The results obtained from the cross-sectional study show that in all tested indicators of the evident anxiety and distress as well as from factors of social acceptance, no statistically significant differences were observed between intellectually gifted children - pupils of the School for intellectually gifted children in Bratislava - and children of any standard primary school. The obtained information in the individual factors of the personality questionnaire B-J.E.P.I. show that gifted children as a group are personally well-disposed, without extreme discrepancies in particular areas (neuroticism or psychotisms). The increased tendency to introversion of gifted children was neither confirmed. It was also proved that the area of social acceptance is on the same level as with children of the common population and that the gifted children show appropriate abilities of social integration. The reason for the appropriate social integration of the observed gifted children is, according to the authors, down to the specific influence of the School for gifted children.

Shantz (1975, in Laznibatová, 1998) found that the progress in the cognitive development is only relative compared to the progress in the social field. The finding

of Roedell (1978) in this context is interesting. He confirmed the positive correlation between the intelligence of gifted children and social knowledge, however, not between the intelligence and their actual social behaviour. The social IQ of gifted children is different. In traditional schools they have almost no friends due to differences in their interests. They often reveal feelings of uncertainty and distrust towards their surroundings even though these children have lower levels of anxiety than other children at the same age. This was found out by Scholwinski and Reynolds (1985) and also confirmed in studies of Laznibatová (1991). Emotional, real and imaginary problems of highly gifted children are reported. Most studies concentrate mainly on personalities of talented individuals, their social or emotional development and specifics of their development. Less space is devoted to research of achievement characteristics, to analysis of intellect components and to levels of attention and memory.

Another dispute existing among experts in the field of giftedness is the testing of intelligence. Ruisel (2000) states that the intelligence tests tell us very little about the whole complex of human intellectual abilities to which the current approaches refer as practical concepts, such as social, emotional, moral intelligence and wisdom. Children's achievements in intelligence tests correlate with their success in school, but have only modest predictive value in relation to real application in later life. Levels of intelligence are under constant changes in the process of development. Honzik (in Ruisel, 2000) contradicted the idea of the stability of an individual IQ already in the fifties of the last century. Within the longitudinal research he found out that between the sixth and the eighth year of life, the IQ value of sixty percent of the observed children changed at least by fifteen points. According to Honzik (in Ruisel, 2000), only after the tenth year of life the IQ can be estimated fairly reliably for the future. The experience Dočkal had (2001), resulting from the long-term observation of the participants of summer camps for gifted children, show that the individual IQ value may be changed between the tenth and sixteenth year of the child's age in both directions. Regarding this, Dočkal (2001) recommends enrolling of children into special classes for intellectually gifted pupils at the level of lower secondary education. The pupils should then continue their study at grammar schools. He also recommends the placement of children into special classes for gifted pupils even then when their extraordinary talents become evident at lower secondary education. Laznibatová (2001) does not agree with these arguments. Her project is based precisely on the placement of children into special classes for gifted children at the primary education level.

In our paper we present a lead-in research dealing with the development of giftedness of intellectually gifted pupils in special classes at the Benkova elementary school in Nitra, Slovakia. We screen the situation of supporting the pupils' talents through perception of their parents.

3 Background information about the classes of intellectually gifted children in Nitra

In Nitra, this type of training began in the school year 1997/98 when one class was opened, the following year two first classes were opened, etc. Then the primary and also lower secondary levels of this type of education were established. According to the deputy director the children have the opportunity to develop their intellectual talents without being aware of it. Since the setting up of the "Project" the correctness of running this type of education is verified every year by testing the children after the fourth year. The results showed that the IQ of the children can remain the same, it can be increased, or it may fall from above average to average.

The school can modify their programme in their school curriculum. The school follows the national curriculum for intellectually gifted pupils. By law, the length of the study may change – it can be shortened. The number of lessons for individual courses can be enhanced, so that they suit the pupils. The school can put this into practice in the school curriculum; it can also choose its own subjects. Every year representatives of schools for gifted children meet and discuss ideas or possible changes.

It is still not specified by law, that the teachers teaching gifted pupils should have special education. The teachers are chosen by a special selecting procedure (for the primary level and lower secondary level). Teachers who teach at the lower secondary level are usually chosen carefully from the teachers' team (so that they meet the requirements of the work with highly gifted pupils).

According to the teachers of the lower secondary level, who teach both traditional classes and classes for gifted children, the work with gifted children is time-consuming and difficult in terms of creativity, but more interesting as well. The biggest problems the teachers have to cope with are related to the psychology of gifted children. The teachers get the greatest satisfaction from the rapid progress and immense interest of the pupils in the subjects.

The teachers at the primary level discuss their work within the methodical association. The teachers at the lower secondary level deal with the different issues within specific subject boards. Teacher meetings are organized for teachers from the whole of Slovakia. The teachers' comments, and observations, must be discussed in order to move forward, to improve. The children have major difficulty to follow the rules, to learn how to listen to others, to wait before they get a chance to express themselves. They need to train their empathy. The pupils give their suggestions for changes and improvements via the Pupils Parliament.

The school cooperates with the Centre of pedagogical-psychological advisory services within the psychological-educational care for gifted pupils. A teacher specialized in working with children with special needs comes to school twice a week (for classes of gifted pupils) and a school psychologist operates here (for the whole school) 3 times a week.

The selection of children is done exactly according to the approved criteria. Originally the Prague Wechsler Test was used. Since 2008, when the new public notice was issued a new standardized test "Wechsler Test III", Raven test, Tree test, Figure test, Creativity test were introduced. Together with anamnesis from parents, and information from kindergartens, psychologists process all the data about each child, according to which of the children get recommended or not to the special classes for gifted children. At the beginning of the project, Dr. Laznibatová used to meet teachers, parents and the general public to inform them about her project. Centres of pedagogical-psychological advisory services do not deliberately look for talented children. Usually parents, family members or kindergartens bring children to the psychologists to be tested. Gifted children are continually monitored and they are tested again after finishing primary education (after 4th year). As a part of acceptance process a meeting with parents of gifted children is organized, where parents meet the directors/coordinators of schools, and are informed about the specifics of organizing the alternative education for gifted children. Only children who fulfil the international criteria for giftedness and fulfil the school criteria can be accepted into the alternative education programme for gifted children. Decisions of accepting children to the alternative education programme are sent to parents by written notifications. Parents have to be informed that if their children do not develop as expected and the repeated diagnostics show unsatisfying results, these children can be removed from the alternative education programme and placed back to the ordinary system of education,

which would be probably more suitable for them. Parents of accepted children get a written notification.

The teachers are trained by Dr. Laznibatová. In the first years Dr. Laznibatová chose the teachers herself at all schools in Slovakia. The choice is now the responsibility of the school directors.

In the framework of further cooperation, the children are observed and repeated diagnostics takes place at the end of the primary education. The psychologist used to visit the school for gifted children regularly within the cooperation with the school once or twice a week.

4 Methodology of research

The main objectives were to screen and analyse parents' satisfaction with the type of segregated education of gifted pupils (1), to identify and analyse the attitudes of parents of gifted children concerning education, motivation and any proposals for adjustments in the process of this type of education (2).

The research was conducted at Elementary School Benkova in Nitra, the third and fourth grade classes for intellectually gifted children. The research sample was built by parents of the children from four classes from the third grade and fourth grade. All interviewed parents have either one or two children attending the classes for highly gifted pupils.

Parents freely described their views on the advantages and disadvantages of this form of education of gifted children via written reflections. Then the semi-structured interview was conducted on the basis of a pre-defined question structure. With an interview, further matters arising from written reflections could be explored to understand and interpret the key features of participants' statements. The aim was to focus on specific ideas and themes and to elicit descriptions of specific situations and actions, rather than to come to generalizations. We screened the parental satisfaction with the observed type of the segregated education of gifted children. We analysed the opinions of parents towards their children's progress and their suggestions of possible modifications or improvements in the functioning of this type of education. Also Silverman (2006) advises to use open-ended questions, as they are flexible, they enable respondents to express their views and opinions on the situation. Open-ended questions consider a suitable sequence of questions, but also give a chance for important issues to be conveyed.

For our research we have decided to combine two methods of collecting and analysing data: written reflections and interview. A combination of the two methods was used to maximise the validity of the data, to map out, or explain more fully, the richness and complexity of situations by studying them from more than one standpoint (Cohen, Manion, Morrison, 2007, Flick 2010).

This is the list of structured questions from the interview with the parents of gifted children:

1. Are you satisfied with this type of school? Answer in the range from 1 to 5 (1 - best, 5 - worst)
2. What led you to the decision to enrol your child into this school?
3. How have you found out about this school for gifted children?
4. How did you identify the talent of your child?
5. Are you satisfied with the development of talents of your child at this school? Answer in the range from 1 to 5 (1 - best, 5 - worst)
6. In which area can you observe the greatest progress in your child's development? (subjects, school club, etc.)
7. In which area can you observe the least progress? (subjects, school club, etc.)

8. Where do you see the strongest points of this system of education, of this school, of the subjects?
9. Where do you see the weakest points of this system of education, of this school, of the subjects?
10. What would you change at this school? Do you have any suggestions for improvement?
11. Could you compare this type of school with traditional type of school? What differences do you see? Advantages? Disadvantages?
12. What are the plans for your child after finishing this school? (8-year gymnasium, 4-year gymnasium, another type of school?)

5 Sampling

Sampling in our research is based on the theoretical sampling. The theoretical sampling is the more concrete strategy and is closer to everyday life than the classical sampling. The process of data collection was controlled by the researcher who decided along the way on what more data to collect and where to find them. The exact sample size was not known in advance and sampling was finished when theoretical saturation had been reached. Our research plan was to gain knowledge on what is happening in the real situation of the teaching process of intellectually gifted pupils in special classes. The research sample was represented by 50 parents of children who attend the third grade and fourth grade of school for gifted children.

6 Analysis of the research results

Analysing quantitative and qualitative data from written reflections and interviews was carried out in two ways. The data obtained from closed questions were processed statistically and are given in percentage. A system of categories was created based on the open-ended schedule used in the interviews. Categorizing can be understood as the translation of question responses and respondent information to specific categories for purposes of analysis (Cohen, Manion, Morrison, 2007, Flick 2010).

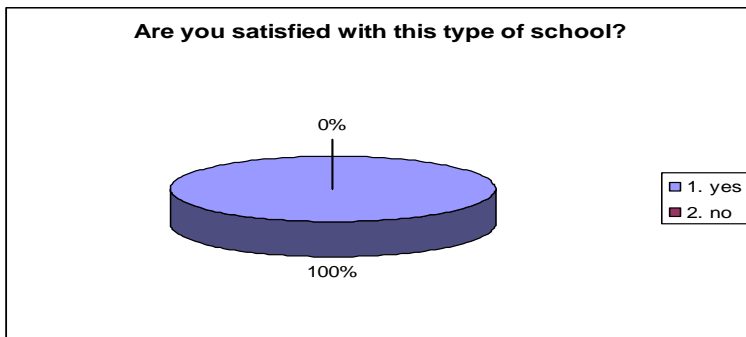


Chart 1: Satisfaction with the form of segregated education

Chart 1 illustrates one hundred percent satisfaction of parents of gifted children with the form of segregated education. All parents expressed their satisfaction with this form of education; some of them added their positive response with a few comments. Here we present some of them:

Parent number one:

"Generally, I am satisfied. There are things that irritate me a little (mainly at lower secondary level – 10 to 15 years of age), but technically there is probably no other option to organize the school in any other way. Above all, I have nothing to compare it with: my children have never attended any other school."

Parent number twenty-two:

"It is hard for me and my husband to judge this school since we have got only one child and we never experienced any other type of school. The quality of the school depends mostly on the teachers, our daughter has a very good teacher and our satisfaction is reflected by this fact. "

The variable of the parental satisfaction with the given form of education is caused by having experienced only one type of education. The satisfaction of the parents is influenced by many factors such as satisfaction with the teachers, satisfaction with the curriculum, satisfaction with teaching materials, satisfaction with the complexity and extent of the curriculum as well as the cooperation with the university and various educational institutions.

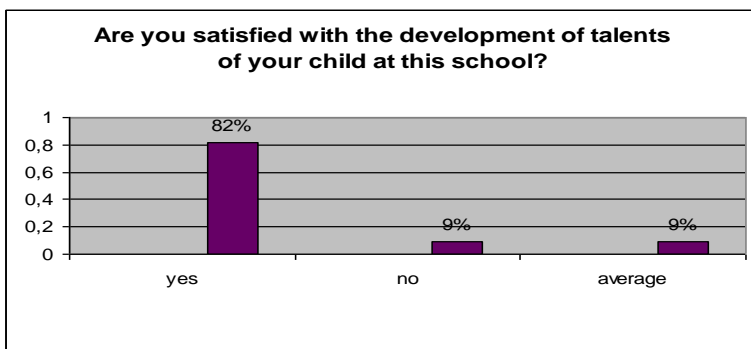


Chart 2: Satisfaction with the progress of the children's talent

Chart 2 illustrates the satisfaction of parents of gifted children with the progress of their talents. The huge majority of parents expressed their satisfaction with the care and development of talents of their children. Nine percent of the respondents expressed their dissatisfaction and the same number decided to pick the option 3 which is an average satisfaction. Parents expressed satisfaction with the education of pupils especially, with deepening the knowledge and interconnection of the knowledge. To clarify, here are some comments from the parents:

Parent number ten:

"I cannot judge to what extent his talent has been developed, certainly it must have been developed, (is it at all measurable?) I do not think about it whether we are satisfied with the degree of development of our son's talent or not, because that is not the reason why he went to this school. The reason was that he should grow up happy and he should pursue his interests in a school where he does not get bored. He should be motivated to learn more, to learn the maximum in proportion to his level of maturity. We do not need him to be a scientist or an inventor at every cost. If I may exaggerate: if he should decide to be a woodcutter and he would know why he had decided like this and he would be a satisfied woodcutter, so what should I be missing? Of course, if he decides to be an inventor and he would be a satisfied inventor. Overall, I find talents to be an excellent predisposition for future success. In no way I consider the talent to be a guarantee of future success. On the contrary, many

enthusiastic and determined people with no extraordinary talents achieve great success rather than gifted people without any ability to take the advantage of their talents."

Parent number sixteen:

"Most probably the Slovak language – recitation."

Parent number one:

"After finishing the first grade, at the beginning of the second grade there were certain imperfections in mathematics and at the end of second grade mathematics was perfectly fine, i.e. our daughter was included into the group where she has got a space for learning and reinforcing the missing knowledge. Thanks to the support of the teacher she likes maths now, she says - she likes it."

Parent number twenty-three:

"I am satisfied. She likes going to school, she does her homework without problems and fast, although she does not always feels like it. Concerning various homeworks she has comparable knowledge to her cousin who is in the forth grade in traditional school.

Parent number eighteen:

"Overall, we can say we're satisfied, even though there are certain reserves."

Parent number two:

"Children basically have no limits. They can learn into such depth as they want to. "

To sum up all the responses of the parents, we can say that the satisfaction of the parents with their childrens' progress is influenced particularly by the child's welfare at school, their knowledge related not only to general education, but also extended knowledge which increase children's interests and motivation to acquire deeper knowledge.

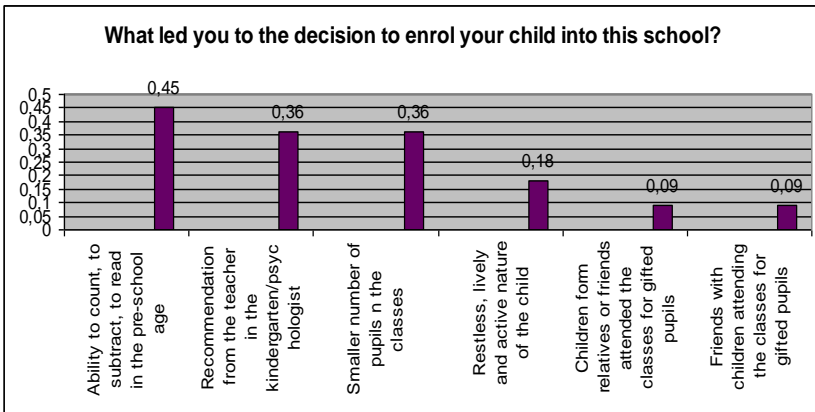


Chart 3 Motivation of the parents to enrol their children into the school for intellectually gifted children

Chart 3 presents reasons provided by parents for enrolling their children into the school for talented pupils. Nearly half of the respondents indicated that their child was able to count, to subtract, to read and showed above-average knowledge already in the pre-school age. More than a third of the parents decided to place their children into the school for gifted pupils on the basis of recommendations from kindergarten teachers or psychologists. Some say that the teachers strongly recommended not enrolling their child into the traditional school. The same number of parents made their decision based on the fact that the classes for gifted pupils were small in the

number of children and that the teachers would treat them in a more individual and sensitive way. About 18 percent of the respondents chose this school because they were worried that their children would not be able to concentrate or pay attention in the traditional class, because of their already existing knowledge and their restless, lively and active nature. Nine percent of the parents decided to enroll their children to this type of school because their relatives' or friends' children attended classes for intellectually gifted children, which had a good reputation.

As an addition we refer to an extract from the interview with one of the parents:

Parent number twenty-nine:

"We had rather negative references about the school for intellectually gifted children ("school for rich kids and children from influential families...") that's why we were tempted not to enroll our son to this school. We were quite frustrated and did not know what to do with our son. Kindergarten teachers recommended us the classes for gifted children. We had our son tested by a psychologist, who came up with results which were significantly above the average and our child was strongly recommended to the class for talented children.

Our second child, a daughter, was originally enrolled into the traditional school (because we felt that she hadn't had such an above-average talent as our son (even though we knew that she was above average). However, after a month in the traditional school our daughter began to show considerable frustration and reluctance to attend school (despite the fact she looked forward to it at the beginning). She was afraid to show that she knew something (because "the teacher would be angry that I already know it ...", „she never lets me speak, although I know the answer...") etc. As a result we visited the psychologist, where our daughter reached high ratings in the intelligence tests and she was recommended to attend the class for gifted pupils. The psychologist

made a remark: "And what did you think that your daughter would be doing in a traditional class in the first grade?! " (Since she already could read, write and count at the level of a pupil of the second grade ...)."

Parent number three:

"The feeling that the teachers at the school for gifted children would pay more attention to our child."

Parent number four:

"I heard from my friends about the benefits of this school, the teachers' approach to children, and the number of pupils in classes."

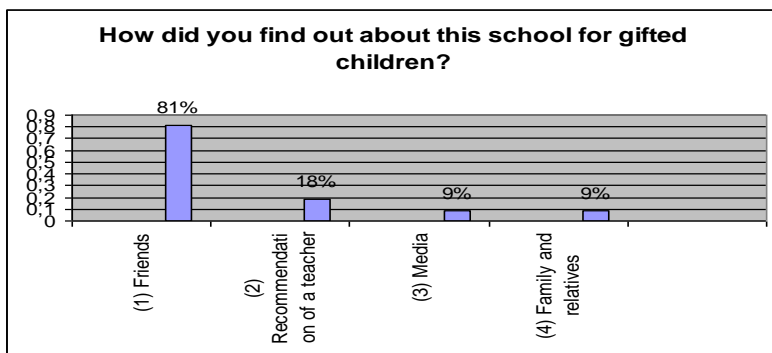


Chart 4 Resources of information about the school for intellectually gifted children

Chart 4 presents the results of quantitative responses to the question how the parents found out about the school for gifted children. More than 80 percent stated that the source of information were friends whose children have already attended this type of school. A much smaller number of parents (18 percent) found out about the school thanks to recommendation. Nine percent of respondents stated that they learnt about this school from media or from family and relatives.

Replies of the parents to how they identified talents of their children were miscellaneous and very individual. That is why the answers could not be processed quantitatively in a graph. We decided to summarize their answers as follows. Eight categories were created and each category includes several examples. For better illustration, we put the categories and examples into a table. This system of categories and examples was applied in questions which could not be processed statistically. Firstly, we analyse each category separately and we conclude by summarizing the findings from the categories.

Table 1 Identifying talents of gifted children

Category	Examples
Arithmetical talent	<ul style="list-style-type: none"> ▪ adding/subtraction up to 10 ▪ counting with two-figure numbers ▪ counting to high numbers
Verbal ability and skills reading , writing, speaking or communication	<ul style="list-style-type: none"> ▪ great interest in books and encyclopaedias ▪ reading a lot ▪ ability to write on their own ▪ talking
Extensive vocabulary and rapid expansion of vocabulary	<ul style="list-style-type: none"> ▪ knowing the entire alphabet including letters x, q, w ▪ early recognising letters ▪ recognising all brand names of cars ▪ knowing the colours ▪ knowing quite unusual words and expressions e.g. geometric shapes, rendering plants
Logical thinking, excellent memory, quick learning and understanding	<ul style="list-style-type: none"> ▪ ability to complete relatively complex puzzles ▪ thinking of complex issues and coming up with own conclusions ▪ ability to search links, analysis, synthesis
Interest and curiosity in different areas	<ul style="list-style-type: none"> ▪ interest in technology, nature, universe, dinosaurs, technology, asking unusual questions
Kinaesthetic ability	<ul style="list-style-type: none"> ▪ walking very early ▪ high activity
Perceiving different situations and thinking in an adult way, ability to communicate with adults	
Musical and artistic talents	

The children developed all the above mentioned abilities and many other skills earlier than common children, at the age of 4 or 5 years or even younger (being 9-10 months, 16-months, 24 months, two and half years young). The majority of the parents also stated that after having discovered the giftedness of their older child the younger one or ones were then tested automatically. In fact, in 88% of cases the younger child or children attend the classes for gifted pupils as well.

Answers to the question, in which the parents were asked to compare this type of the school and the traditional school could be summarized in the following areas: advantages, disadvantages, and I can not compare. According to the interviewed parents there are more advantages than disadvantages of classes for gifted children. Frequently mentioned answers were summarised into 5 categories:

- Widening of the scope of the curriculum, the interconnection between the curriculum and subjects, and the curriculum is applied to real life situations. The quality and the quantity of the learning contents are greater. Teachers at the traditional schools stick just to the curriculum and do not do much extra stuff.
- The subjects of informatics, “Enrichment”, elaboration of projects, extra materials for the Slovak language and mathematics subjects.
- Children have more possibilities to develop their talents in any direction (according to interests, abilities) in this type of school. Elaboration of the annual projects. Pupils also have a special subject, called “enriching subject”, in which children learn through discovery, creative problem solving, presentation of interesting topics, etc.. This subject is in fact very enriching. This type of school offers pupils very interesting and cheerful learning. Children are encouraged to obtain and analyze information from various sources. Children have an opportunity to present their work.
- Children in these classes are intellectually more equal. They can inspire each other. In the traditional school there are greater differences in abilities among the pupils. The advantage is that the children are more intellectually equal, all the children are smart, they learn fast and efficiently. The difference certainly is in the possibility to move forward quickly which is not possible in the traditional school (where the pace is often adjusted to the weakest pupils).
- Fewer pupils in the class – opportunity for individual approach.

Frequently mentioned disadvantages were also divided into 5 categories:

- Children from special classes are a little bit separated from the other children. But on the other hand, most children attend school clubs, sports clubs and arts clubs.
- Progress within the subject Enrichment is difficult to control by the parents since the notes are absent - unlike in the traditional way of teaching where the children create a transparent system of notes.
- There is a need to support their ability "to learn, to revise" at home, since the pupils learn at school in an active and attractive way and they remember most of the learning contents from the lessons. The transition to traditional learning process (e.g. gymnasium) is often difficult as the pupils are asked to learn something from the textbook. These pupils encounter such learning for the first time and it can cause them problems.

- Within this type of education a child is not confronted with different abilities of his/her school mates (clever ones or weak ones). These children do not tolerate intellectually weaker learners.
- In the traditional classes the children have more homework.

Parents, who could not compare the type of the school for gifted children with the traditional type of the school, usually introduced these reasons:

Parent number three:

"I can not compare, I do not know anyone whose children attend traditional school."

Parent number ten:

"It's hard for us (me and husband) to compare since we have only one child and we have not experienced other type of school. The quality of schools depends very much on teachers, our daughter has a very good teacher and this reflects mine and my husband's satisfaction. "

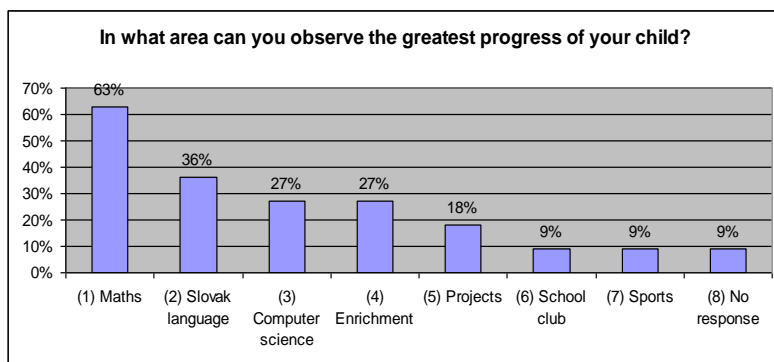


Chart 5 Attitudes of parents towards the greatest progress of their children's talent in various subjects

Chart 5 offers a closer look at the attitudes of parents towards the progress of their children's talents in individual subjects. Mathematics (63%) and the Slovak language (36%) are the most elaborated subjects and this fact is clearly reflected in the respondents' answers. Relatively high satisfaction is shown with the subjects such as informatics (27%), Enrichment (27%) and elaboration of projects (18%). However, we have to mention that this chart reflects the spontaneous attitudes of parents, in which subjects they think they can observe the greatest progress. We add a comment of one of the parents:

Parent number fifteen:

"An ability to communicate, to express oneself in front of other people. Strong subjects with our son are mathematics, computer sciences and computer club. With our daughter, I can not select a specific subject (possibly also mathematics). I appreciate the support of general knowledge of the children, providing information from other sources (encyclopaedias) rather than just textbooks for elementary schools. I also appreciate the work of the school club - promoting the creativity of children and the cooperation with Centre for free-time Activities *Domino*."

In terms of quantitative research we perceive the greatest progress in mathematics and the Slovak language, but in terms of quality the greatest progress is noticeable with the way children speak and express themselves.

Chart 6 illustrates the attitudes of parents of gifted children towards the least progress within individual subjects. According to more than 50% of the interviewed parents, there are great deficiencies in the quality of the English language lessons. Music, arts and physical education are evaluated in a quite critical way. Often mentioned dissatisfactions are concerning the activities of the school club.

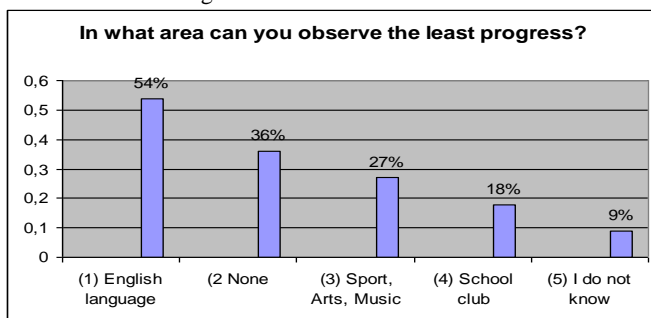


Chart 6 Attitudes of parents towards the least progress of their children's talent

Parents' evaluations of the individual subjects are:

Parent number three: "Insufficient quality of language lessons with both our children. Natural sciences at the lower secondary level are pretty insufficient too, but I think the textbooks are to blame."

Parent number twelve: "Clearly, foreign languages and poor activities of the school club."

Parent number five: "Foreign languages, Arts, Physical Education. Enrichment as a subject is a great subject, but its success depends very much on the teacher who teaches it."

Parent number six: "The English language, Arts, Music, and Physical Education. These subjects do not sufficiently develop the creativity of children."

Parent number fifteen: "Foreign languages, Arts, Music, Physical Education and the school club."

We can say from the comments of the parents that the education of this type is focused mainly on the subjects Enrichment, Mathematics, Slovak language and science disciplines as Computer science, etc. It is worth considering the low quality of language teaching, as foreign languages also rank among the main subjects and mastering of foreign languages are important factors for understanding and communication with the outside world. For us, the teachers of the Department of Language Pedagogy and intercultural Studies, this fact represents a challenge for cooperation and support in the training of future language teachers who would focus their activities at children with special needs - intellectually gifted children.

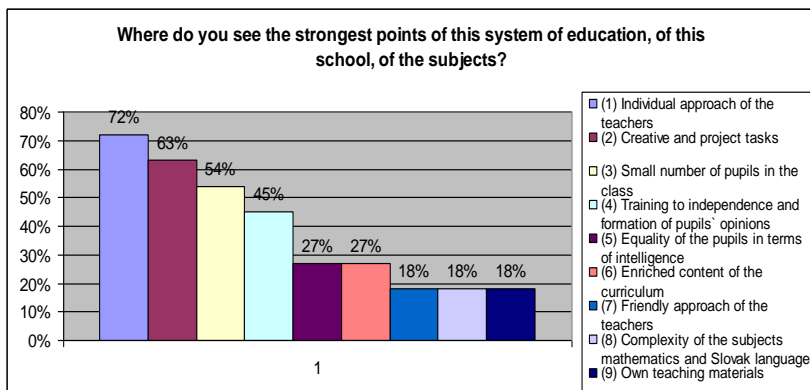


Chart 7 Attitudes of parents towards the advantages of the segregated education of gifted children

Chart 7 illustrates the attitudes of the parents towards the advantages of the segregated education of gifted children. Parents named the following statements as the most positive: the teachers' individual approach towards the pupils, creative and project tasks, a small number of pupils in the class, encouragement of pupils' independence and formation of their own opinions. For example, nearly one third of the parents consider the fact that pupils are intellectually equal as a positive quality. The same number of parents welcomes the enriched content of the curriculum. 18% of parents appreciate a friendly approach of the teachers to the pupils, complexity of the mathematics and the Slovak language subjects, and the existence of special teaching materials. The parents expressed their thoughts about the advantages of this type of education as follows:

Parent number two:

"This system of teaching, from my point of view, only works well if the pupils are appropriately eager to learn, if the teachers are experienced, if they are convinced about the propriety of the system and have a mature personality, and if the parents accept the competency and the authority of the teacher.

If the child is careless because his/her parents forced him/her to this school, he/she can not develop his/her talents.

If the teacher cannot make lessons interesting and cannot answer some questions of the pupils, they do not ask anymore.

If teachers make statements such as: "Do you think you are something special when you are gifted?" "kids are often embarrassed to admit that they belong to the "gifted children."

If parents think that teachers should be doing their job differently and also talk about these things in front of their children... whom do they actually harm?"

Parent number twenty-four:

"Children have a lot of extra materials in both subjects (Maths and the Slovak language). These materials are designed to develop the common sense of the children; pupils should discover solutions and make their own conclusions. The subject Enrichment deals with interesting topics for children (dinosaurs, Félix - the rabbit who travelled the world; seas and oceans; Egypt; Ancient Myths and Legends etc.). This course truly enriches the general knowledge of the children and broadens their mind; they receive many facts and information in a spontaneous way. In this course children elaborate small projects on any topic within the discussed topics. The

annual project is a part of this subject too. Children elaborate projects on any topic which they present at the end of the year in front of other pupils. They are divided into groups according to the topic regardless the age. Children learn a great deal writing their projects and they learn how to talk in front of a public."

Parent number sixteen:

"A small number of pupils in the classroom (10), individual treatment, complexity of mathematics and the Slovak language, projects, friendly teachers, the subjects Computer sciences and Enrichment, pupils are not burdened with too much homework. Children have some homework, but not a lot since they manage most of the learning contents during their lessons. Children are encouraged to become independent in searching for facts, information and connections by themselves and to express their own opinions. Children are not told off or punished for not writing very neatly (e.g. children can scrawl on the worksheets in math, in the workbooks doing some exercises, or even draw anything). Children are more or less on the same level, they progress quickly in the classes because they are all smart."

Parent number ten:

"... The quality and quantity of the learning contents – teachers in traditional classes stick just to the curriculum, contents of learning are enriched in the classes for gifted children, but the progress of the children is hard to follow, as they do not receive any marks.

Parent number eighteen:

"... Children learn how to be independent, not to be afraid of expressing their opinions, to present their projects to students from higher grades, to work on many small projects. The children are more equal. The annual projects are a very good thing but they are not well thought through considering the child's age and the quantity of content."

Parent number twenty-five:

"... Smaller number of pupils in a classroom, a wider range of subjects, coherence between the curriculum subjects, application of knowledge to the real life situations."

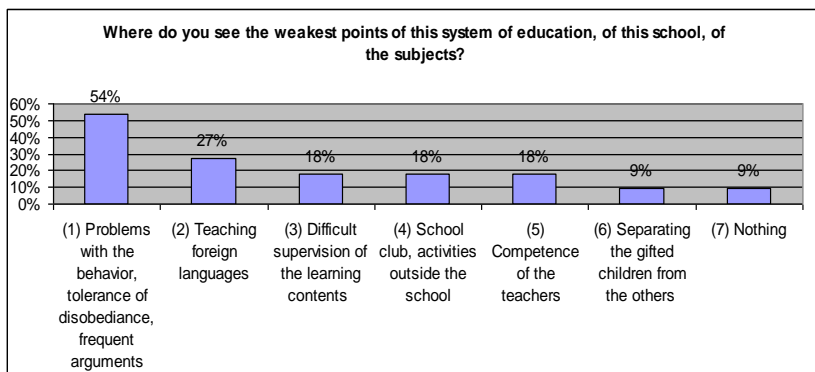


Chart 8 Attitudes of parents towards the weak points of the segregated type of education

Chart 8 gives an overview of the attitudes of parents to weak points of the segregated type of education. Most respondents perceive some critical areas especially in terms of discipline, tolerance of disobedience and stress the need to establish precise rules and boundaries for pupils. Nearly one third of parents named foreign languages as a serious problem in the teaching process. The same number of respondents commented

critically on the problematic control of the acquired learning contents, the above-mentioned club activities and the competence of some teachers. A small number of parents observed some weaknesses in the separation from other children. Their observations are illustrated by the following statements:

Parent number one:

"There is not a sufficient overview about what the child learns at school, insufficient communication between teachers and parents."

Parent number six:

"Some children have a problematic behaviour; the school could intervene more energetically in resolving problems with some individuals (aggression against the classmates and the teachers.)"

Parent number nine:

"The insufficient design and elaboration of other subjects such as: foreign languages, Arts, Music, Physical Education and the school club. Discipline is a bit "neglected" at this school. I do not know, but children are often very rude, even to the teachers, the teenagers are allowed to dress in a rather wild manner, etc. Poor flexibility – e.g. children are divided into three groups according to their achievement levels (30 children into 3 groups). They remain in these groups for more years, regardless of the achieved results. My kids speak foreign languages, which could be also useful for the foreign language classes, but my daughter is still in the same group, where she is taught the elementary language together with her classmates who are at a lower level of language proficiency. In these subjects the individual approach is very much neglected."

Parent number seven:

"... ability to "learn, revise" should be more promoted, as pupils at this type of school are not required to memorize learning contents at home, but learn more or less during the lessons. But the problems appear when the pupils are moved to the traditional schools (e.g. gymnasium), where they come across learning, and memorizing texts from the textbooks"

Parent number eleven:

"In the first grade children manage both written letters and block letters in the Slovak language. In one class there are too many "strong" personalities, therefore there are frequent arguments between the children. Because of this it is impossible to leave the children without any control. A "quiet" child has simply great difficulties to assert. A high number of children (14 or 15) in the language groups including the disobedient ones causes great learning loss."

The next discussed issue was the question concerning the potential changes and suggestions for improvements at this school. The parents expressed their ideas rather extensively and in differing ways. That is why we decided to summarize their answers into the following categories:

Table 2 Parents` suggestions for improvements

Category	Examples
Different levels of cooperation	<ul style="list-style-type: none"> ▪ cooperation of parents with the school ▪ cooperation with grammar schools ▪ cooperation with the university
Specialized teacher training	<ul style="list-style-type: none"> ▪ better training for the teachers to work with gifted children, a need for qualified teachers of the English language, Arts, Music, Physical Education

Behaviour of the pupils	<ul style="list-style-type: none"> ▪ to establish exact boundaries for the children, both in terms of their behaviour and carrying out their duties ▪ to set rules and follow them
Teacher`s authority	<ul style="list-style-type: none"> ▪ the teachers should have more power and respect ▪ a need to change people's opinions, also some of the teachers
Equal standards in all subjects	<ul style="list-style-type: none"> ▪ to reach the level of the Slovak language and mathematics in other subjects as well ▪ teaching foreign languages ▪ teaching materials and methods in the subject Enrichment should not depend on the teacher who teaches the subject
Evaluation methods	<ul style="list-style-type: none"> ▪ absence of negative evaluation especially in the first year, thereby losing objectivity
More individual approach towards the pupils and fostering motivation	<ul style="list-style-type: none"> ▪ fewer children in groups ▪ a need for a greater help from the teachers with the annual projects ▪ less demanding activities for the children especially the smaller ones ▪ greater flexibility
Organization of school club activities	<ul style="list-style-type: none"> ▪ more after-school activities and sports activities ▪ school club ▪ to establish a system of reading books

We present some additional proposals of the parents:

Parent number twelve:

"It would be helpful to harmonize the quality of the Slovak language and mathematics with other subjects. Greater flexibility is needed. The school should decide on the rules and follow them (e.g. changing shoes in the school. The rule to change the footwear is in force, but there is a tolerance with the pupils from the higher grades who do not change their shoes. Although teachers stand at the entrance "checking the pupils", the kids pass them wearing boots.) The establishing of the precise rules and their fulfilment should also improve discipline at this school. There is a fairly great carelessness. A need to establish a system of reading books, where the pupils can practice reading comprehension skills; to discuss the contents of books, stories, characters, events and etc. "

Parent number three:

"A more individual approach towards pupils is needed - supporting children in the areas in which they are excellent (additional tasks, higher degree of difficult, different competitions). More after-school and sports activities are desirable. A need for greater help of the teacher with the annual projects and greater cooperation between the teachers and the pupils (e.g. the possibility of having a consultant) is rather urgent. I would appreciate less demanding activities for the children, especially the smaller ones (I think that the requirement to create a four page-long annual project in the first grade or an 8 page-long project in the third grade are beyond their abilities

– the annual projects turn out to be the work of parents and not the work of the pupils)."

Parent number twenty:

"If it was possible to change something, I would change some people's opinions, particularly some of the teachers' opinions. Teachers should have at least basic information about this type of education (even if they do not teach at this type of school). Also the future teachers (university students) should accomplish their practise/training at schools which offer this type of education. As my daughter attends the school where both the traditional classes and classes for gifted children are established, I witness that some of the teachers have different - often negative - views on the system of education of gifted children. I feel that some of these opinions and comments are based on the lack of information (maybe not). What I certainly do not like is when these teachers present their views in front of the children and thus create a space for some misunderstanding and "prejudice".

Parent number thirteen:

"The next thing I would change would be that the teachers would have more power and respect. I feel that some parents get involved too much with the school issues and there is nothing worse for a child if the parents are too confident about their child's talents and this does not correspond with the reality. It is a pity that teachers are afraid of the parents - of their protests and complaints – and often give in where it is not right. It is certainly very important for children to know their exact boundaries of behaviour and in terms of carrying out their duties ... It seems to me, the school authorities ignore problems, or hide problems in behaviour behind the child's talent. However, regardless the fact, whether a child is gifted or not, they will have to accept certain obligation, rules, etc. When neither school nor parents prepare them for their responsibilities, it will cost them a lot of effort and energy, til they learn it."

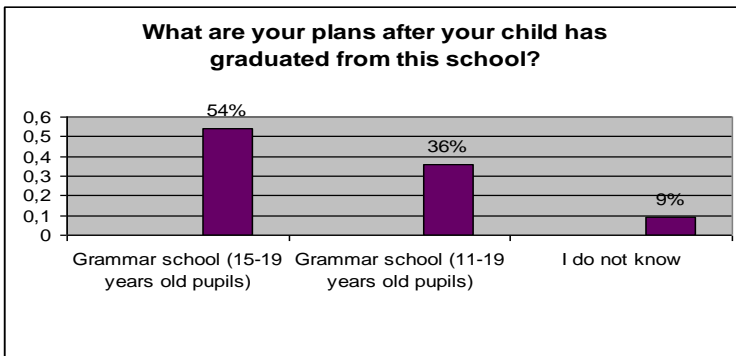


Chart 9 Further education of the highly gifted pupils

Chart 9 provides a picture of the parents' plans regarding further education of their children – highly gifted pupils after finishing the school. A majority of the parents decided for the 4-year Gymnasium (grammar school, 15-19 year-old pupils), which is a continuation of this type of education. More than a third of parents consider that their child should continue its studies at the 8-year Gymnasium (grammar school, 11-19 year-old pupils). Nine percent of the parents still have not decided. They give following reasons for their decision:

Parent number seven:

"Son – Gymnasium (grammar school), daughter - I do not know yet, but when I consider it in a pragmatic way probably Gymnasium (grammar school) as well."

Parent number eleven:

"It depends on the development of my child, probably a 4-year Gymnasium."

Parent number twenty:

"Concerning our daughter, we have not made any decision yet. Speaking about our son, we decided not to carry on at this school at the lower secondary level. He went to the 8-year Gymnasium (grammar school). We are satisfied with this decision even after three years."

Parent number eight:

"We do not know yet: Undoubtedly, it will depend on certain dispositions of our daughters."

Parent number twenty-nine:

"Probably Gymnasium (grammar school), because our daughter would like to get into ornithology."

According to the original project for intellectually gifted pupils, pupils should continue at gymnasium after finishing primary education. This is the way the ongoing education for gifted pupils continues in Bratislava. It is not a precondition to continue at gymnasium (grammar school), the decision depends on the parents and their children. In other cities there are special secondary schools for talented children. The children continue their studies at secondary schools or vocational schools of their choice.

7 Conclusion

The objectives were to find out parents' satisfaction with the segregated education of their gifted children, to identify and analyse their attitudes concerning this type of education, and to ask them to give any proposals for adjustments. The outcomes of the interview showed us 100 % satisfaction with this form of education, but with certain objections and some proposals for improvement. To sum up the results of the interview, it can be stated that the progress of talents in classes for intellectually gifted children focuses mainly on main subjects such as mathematics, the Slovak language and natural science disciplines (computer science, etc.) carried out by means of alternative and creative teaching. Great satisfaction was apparent in the quality of teaching Slovak and Maths, but parents ask for teaching other subjects at the equal level (foreign languages, sports, arts, music, etc.). Parents are very satisfied with the "Enrichment" subject, which is an extracurricular subject and it involves individual work, projects, heuristic tasks, supporting the confidence of the children, etc. The attitudes of the parents are interconnected with the satisfaction of their child's activities at school and with the personal and cognitive growth of their child. The objections were noticed in the lower quality of teaching foreign languages and parents ask for improvements. It is especially important in today's world, when foreign languages are an important part of pupil's education in understanding and cooperation with the outside world. This fact is a challenge in the area of training of future foreign language teachers. The main goal is to train future language teachers for not teaching only children in traditional classes, but to be able to teach children with special needs, in our case intellectually gifted children. Another parents' proposal is, for the school, to establish exact boundaries for pupils, both in terms of their behaviour and carrying out their duties, to set rules and to follow them.

The teaching process within the model of segregated education of gifted pupils allows unrestrained development of children's talents, facilitation of the teachers (teachers adapt their lessons to suit the needs of the pupils; they do not have

to stick to the exact structure and thematic lesson plan). In this way, the pupil's independence, decisiveness, flexibility, and creativity are supported. This fact shows the major distinction and difference from other modes of education.

Realizing the inadequacy of foreign language education of gifted children, we see a need for further research in the area of training of the foreign language teachers, creating special methodology for teaching foreign languages to gifted children and verification of its effectiveness.

Bibliographic resources

COHEN, L. – MANION, L. – MORRISON, K.: *Research Methods in Education*. Routledge, 2007. ISBN 9780415368780.

DOČKAL, V.: *Zaměřeno na talenty, aneb, Nadání má každý*. Praha: Nakladatelství Lidové noviny, 2005. ISBN 8071068403.

DUCHOVIČOVÁ, J.: *Aspekty diferenciacie v edukácii nadaných žiakov*. Nitra: PF UKF v Nitre, 2007. 312 p. ISBN 978-80-8094-099-7.

FLICK, U.: *An introduction to Qualitative Research*. SAGE Publications. ISBN 978-1-84787-321-8.

GRENAROVÁ, R. – VÍTKOVÁ, M. (eds.): *Foreign Language Teaching and a Gifted and Talented Pupil*. Brno: Masarykova Univerzita Pedagogická fakulta 2010. 200 p. ISBN 978-80-210-5375-5.

KOPASOVÁ, D.: *Načúvaj dieťaťu*. Bratislava: Petrus. 2007. ISBN 9788089233304.

KONCEPCIA ROZVOJA NADANÝCH DETÍ A MLÁDEŽE V SR. [online]. Bratislava, 2007 [cit. 15.6. 2010], s. 3-4. Retrieved from: <http://www.minedu.sk/data/USERDATA/RegionalneSkolstvo/SpVaV/Materialy/Koncepcia_rozvoja_nadanych_deti.pdf>

LÁZNIŠTOVÁ, J.: *Osobnostné črty a charakteristiky nadaných detí*. In: *Človek na počiatku nového tisícročia, Zborník príspevkov* (Eds. Sarmány – Schuller, I., Košč, M., Jaššová, E.), Bratislava: MO SR, 1998, ISBN 80-967228-9-1, s.190-192.

LÁZNIŠTOVÁ, J. – MAČIŠÁKOVÁ, V.: *Osobnostné, sociálne a emocionálne charakteristiky intelektovo nadaných detí*. In: *Psychológia a patopsychológia dieťaťa*, 35/2000/ 4, p. 304 – 322.

LAZNIŠTOVÁ, J. : *Nadané dieťa: jeho vývin, vzdelávanie a podporovanie*. (1. vyd). Bratislava: Iris. 2001. ISBN 80-88778-32-8.

LAZNIŠTOVÁ, J.: *Sociálne vzťahy a atmosféra výchovno-vzdelávacieho procesu v triedach pre nadané deti* [online]. In: *Zborník príspevků, č. 3. Šlapanice u Brna, 5. zjazd Asociácie školskej psychológie SR a ČR*, [cit. 15.6. 2010]. Retrieved from: <http://www.lfhk.cuni.cz/mares/sp/casopis/98/clanky/laznibatova_sb.htm>

LAZNIŠTOVÁ, J. a kol.: *10 rokov založeniam školy pre mimoriadne nadané deti a Gymnázium, 1.1. 1998 – 1.1.2008*. Bratislava. 2008

LAZNIŠTOVÁ, J. (ed.): *Od rozvíjania nadania k rozvíjaniu osobitosti nadaných* Zborník prác z 5. medzinárodnej konferencie. Bratislava: Iris. 2008.

MESÁROŠOVÁ, M.: *Nadané deti: poznávanie a rozvíjanie ich osobnosti*. 1. vyd. Prešov: Manacon, 1998. ISBN 80-8566-86-45.

METODICKÉ pokyny na zaraďovanie detí do špeciálnych výchovno-vzdelávacích programov pre intelektovo nadaných žiakov, č. CD-2005-19376/26377-1:091 [online]. 2008 [cit. 25.7.2010]. Retrieved from: <www2.statpedu.sk/buxus/docs/integracia/integrnadan1.pdf>

MIKULIČKOVÁ, P. – FAITHOVÁ, M. – BRATSKÁ, M.: *Špecifická interpersonálnych vzťahov intelektovo nadaných detí*. In: *Premeny psychológie v európskom priestore. Zborník príspevkov 27. psychologické dni*. Bratislava: Stimul. 2009. ISBN 978-80-89236-74-9.

JURAŠKOVÁ, J.: Nadanie.sk O intelektovom nadaní pre každého. [online]. 2006 [cit. 25.7.2010]. Retrieved from: <<http://www.nadanie.sk/index.php?ID=12>>

RENZULLI, J. S.: The enrichment triad model: A guide for developing defensible program for the gifted and talented. Mansfield Center: Creative Learning Press, 1977. ISBN 0-936386-01-0.

ROEDEL, W. C.: Hochbegabung in der Kindheit: Besonders begabte Kinder im Vor- und Grundschulalter. Heidelberg : Roland Asanger Verlag, 1989.

SCHOLWINSKI, E. – REYNOLDS, C. R.: Dimension of Anxiety Among High IQ Children. In: Gifted Child Quarterly, 29/3, p. 125 – 130.

SILVERMAN, D.: Interpreting Qualitative Data. London: Sage publications. ISBN 978-1412922456.

ŠKOLA pre mimoriadne nadané deti a gymnázium. [online]. 2010 [cit. 25.7.2010]. Retrieved from: < <http://www.smnd.sk/main/o-skole>>.

TERMAN, L. M.: Genetic studies of genius: Vol. 1. Mental and physical traits of a thousand gifted children. Stanford, CA: Stanford University Press. 1925.

VZDELÁVACÍ program pre 1. Stupeň základnej školy pre žiakov so všeobecným intelektovým nadaním. Bratislava: Ministerstvo školstva Slovenskej republiky, Výskumný ústav detskej psychológie a patopsychológie [online]. 2009 [cit. 25.7.2010]. Retrieved from: <<http://www.vudpap.sk/sk/vzdelavacie-programy/>>.

VYHLÁŠKA MŠ SR č. 307/2008 Z. z. o výchove a vzdelávaní žiakov so všeobecným intelektovým nadaním. [online]. 2008 [cit. 25.8.2010]. Retrieved from: <www.minedu.sk/data/USERDATA/.../Vyhlasky/2008_307.pdf>.

ZÁKON č. 245/2008 Z.z. o výchove a vzdelávaní (školský zákon) a o zmene a doplnení niektorých zákonov. [online]. 2009 [cit. 25.7.2010]. Retrieved from: <www.uips.sk/sub/uips.sk/images/PKvs/z245_2008.pdf>.

Words: 8771

Signs: 56 450 [31,36 standard pages]

PhDr. Božena Horváthová, PhD.

Department of Language and Intercultural Studies

Faculty of Pedagogy

Constantine the Philosopher University

Drážovská 4, 949 74 Nitra, Slovakia

bhorvathova@ukf.sk

Mgr. Eva Reid, PhD.

Department of Language and Intercultural Studies

Faculty of Pedagogy

Constantine the Philosopher University

Drážovská 4, 949 74 Nitra, Slovakia

ereid@ukf.sk

Komický aspekt niektorých súčasných literárnych postáv

Jana Waldnerová

Cieľom nasledujúcej štúdie je opísať niektoré zo spôsobov využívaných súčasnými autormi pre dosiahnutie komických kvalít literárnych postáv. Krátke porovnanie najznámejších historických a súčasných prístupov k literárnej postave (Aristoteles, I.M. Forster, D. Lodge, M.M. Bachtin) s klasickými postavami talianskeho divadla *commedia dell'arte* slúži k identifikácii základných prostriedkov na dosahovanie komických účinov. V ďalšej časti štúdie venujeme pozornosť niekoľkým románom Toma Robbinsa, Gora Vidala a Bena Eltona a ich neobyčajne originálnym postavám. Tieto sú posudzované z hľadiska dojmu, ktorým pôsobia na čitateľa a autorských metód využitých na jeho docielenie.

Kľúčové slová: postava, komická kvalita, *commedia dell'arte*, hyperbolizácia, karnevalizácia, fyzická/psychická deforácia, medzisvetová totožnosť.

Dôležitosť literárnej postavy si uvedomil už Aristoteles, keď v *Poetike* umiestnil konajúcu postavu⁵ na druhé miesto za konanie a vyjadril svoj názor na chápania postavy, a to prostredníctvom ňou vykonaných skutkov⁶. Štrukturalistické a formalistické vnímanie postavy sa v tomto ohľade dost' približovalo k Aristotelovej koncepcii, lebo obe vidia postavu cez úlohu, ktorú spĺňa vzhľadom na dej, teda ju hodnotia ako účelový komponent alebo funkciu. Jestvujú však aj ďalšie názory na tento fenomén. Pri veľmi všeobecnom prístupe sa postava javí ako najdôležitejší prvok literárneho diela, podrobnejším skúmaním však nadobúda formatívny význam, a to pre dôležitú korelativitu so sujetom diela. Bez postáv by totiž nebolo príbehov a postavy bez príbehu by neboli ničím zaujímavé. Slovníky literárnych termínov definujú postavu ako *autonómny, objektivizovaný subjekt v epickom alebo dramatickom texte*⁷, ktorý je zároveň chápaný ako tematický prvok štruktúry, podieľa sa na rozvíjaní témy a je aj nositeľom istej sumy definujúcich znakov. Vo fiktívnom prostredí (svete) *literárneho* diela sú postavy rovnako aktérmi, ako i nositeľmi následkov akcií, teda konateľmi a trpiteľmi.

Najjednoduchšie a zároveň aj najzložitejšie uvažovanie o literárnych postavách je odvodené od človeka. Literárna postava je v tomto ohľade človek, a ak aj človekom nie je, tak je chápaná prostredníctvom ľudského vnímania, kritérií a psychológie. Podľa Edwarda M. Forstera, britského spisovateľa a teoretik⁸, zohráva psychologický aspekt postáv dôležitú úlohu. Vo svojom teoretickom texte *Aspects of the Novel* (1927) používa okrem termínu postava (*character*) aj ekvivalenty ľudia (*people*) a herci (*actors*), čo už samo osebe prezrádza jeho názor, lebo Forster síce hovorí o postavách ako o ľuďoch, uvedomuje si však rozdiel medzi ľuďmi aktuálneho sveta a postavami literárneho (hlavne fikčného) sveta. Hovorí, že postavy sú skôr hercami v úlohách predpísaných autorom – hlavným režisérom – a čitatelia sa o ich psychických pohnútkach a tiež súvisiacich emóciách, ktoré stoja za ich činmi, dozvedajú podstatne viac než o myšlienkových pochodoch ľudí v aktuálnom svete. Najvýstižnejšie tento rozdiel vystihuje jeho porovnanie *Homo sapiens* s *Homo fictus*.

⁵ Aristotelés, 1996

⁶ V tom čase skutky definovali charakter postavy namiesto neskôr implikovaných charakterových hodnôt a tiež pomáhali pri určení jej kladnej alebo zápornej hodnoty.

⁷ Žilka, 2011 s. 279-281; Pavera – Všeticka, 2002, s.285.

⁸ Nie je to prekvapujúce, a to vzhľadom na jeho tvorbu poznačenú romantizmom.

V minulosti sa okrem forsterovskej terminológie pre literárnu postavu často používalo synonymum hrdina. Moderna a postmoderna ho však v súčasnosti vytlačili z literárnovedného uvažovania o modernej literárnej postave, a to pre celkom nehrdinské vlastnosti a individualistické ciele súčasných protagonistov. Nehrdinskosť je veľmi dôležitá pre tému tohto textu. Je jednou z podmienok vytvárajúcich prostredie priaznivé pre vznik komiky postavy, aby sme o nej vôbec mohli začať takýmto spôsobom uvažovať, pretože spojenie slov *komický* a *hrdina* sa vzájomne vylučuje. Hrdina, tak ako ho poznáme z rôznych umeleckých diel, je dôstojný, silný a krásny (ak nie fyzicky, tak aspoň morálne) a individualistické ciele podriaďuje celospoločenským. Konceptiu postavy hrdinu predstavuje Hegel ako plnokrvnú, epickú, s pôvodom v epose, pre ktorý je príznačná poetická zaokrúhlená epická totalita. Hrdina je dokonalý a dokonalosť vylučuje komiku. Dokonalosť sa spája s dôstojnosťou, preto sa z hľadiska možnosti vzniku komiky musíme obrátiť smerom k nedokonalému, čím sa opäť dostávame k Aristotelovi, lebo podľa neho tragédia zobrazuje ľudí lepších než sú v skutočnosti a komédia horších.

D. Lodge (1992), súčasný britský románopisec a teoretik, sa vo svojej teoretickej práci tiež venoval postave a vidí ju ako pravdepodobne najdôležitejšiu a zároveň najnáročnejšiu komponentu románu z hľadiska diskusie o technike. Náročnosť je podľa neho daňou za pestrosť postáv a množstvo spôsobov ich literárnej reprezentácie. Ich heterogenita vylučuje presnú kategorizáciu a namiesto toho môžeme hovoriť o postavách hlavných a vedľajších, plných (round) alebo plochých (flat), statických a dynamických, resp. archetypálnych. Vo svojom uvažovaní o postavách Lodge nepíše nič o postavách komických. Táto kategória chýba aj u ostatných literárnych vedcov, hoci literatúra nie je na komické postavy vôbec skúpa.

Z histórie komických postáv

Šašovia, hrbáči, blázni, lakomci boli odnepamätí prvkom ľudovej zábavy, a to pre zrozumiteľnosť komiky, ktorá bola prístupná aj nevzdelaným masám, pretože čerpala z telesného. V úvode k teoretickej práci *Francois Rabelais a ľudová kultúra stredoveku a renesance* píše Michail Bachtin o snahách nemeckých estetikov, zástancov klasickej výtvarnosti, vylúčiť postavu komického sluhu Harlekýna⁹ zo „slušnej scény“. V druhej polovici osemnásteho storočia nastalo v nemeckých divadlách „premnoženie“ tejto postavy a došlo k jej prieniku aj do iných než komických žánrov. V tom čase divadelníci používali archetypálnu komickú postavu harlekýna podobným spôsobom, ako Shakespeare využíval vo svojich hrách rôzne postavy jednoduchých reprezentantov ľudu¹⁰. Harlekín svojou grotesknou fyzicko-morálnou deformovanosťou narušal vtedajšie pevné názory na umenie (dokonalosť, vznešenosť), a preto bol neakceptovateľný v spojení s vysokým umením (iné v tom čase ani oficiálne neexistovalo):

„Za úzkou harlekýnskou otázkou se skrýval širší a zásadnější problém, jsou-li v umění přípustné takové jevy, které neodpovídají požadavkům stanoveným estetikou krásného a vznešeného, t. j. problém přípustnosti groteska“ (Bachtin, 2007, s. 42).

Bachtinový výrok implicitne vystihuje najstaršiu históriu komických postáv, ktorá bola najskôr históriou postáv ľudovej komédie, frašky, burlesky atď. V časoch

⁹ Postava pochádzajúca z predstavení *commedie dell'arte*, štylizovaný šašo-akrobat (pôvodne sluha pekla s čiernou tvárou, oblečený do šiat z farebných kosoštvorcov – akoby záplat), neskôr sluha starého nemorálneho pána. Pre neustály hlad a obavy z pána sa mu nedarí získať milovanú Kolombínu.

¹⁰ V tom prípade išlo iba o spôsob využitia postavy (zabavenie davu), lebo kým Shakespeare na takýto účel využíval postavičky jednoduchých ľudí, ktorí pôsobili komicky vo vzdelanejšom prostredí aristokracie, harlekín je štylizovaná postava.

estetiky dokonalosti však tieto všeobecne obľúbené figúrky, tak ako aj komédia a iné komické formy, boli zo vznešeného umenia vylúčené pre rovnakú príčinu – komika čerpala hlavne z rôznych prejavov telesnosti a morálno-fyzickej deformovanosti (z hľadiska panujúcej estetiky krásy a dokonalosti boli takéto postavy škaredé a nedokonalé, a preto s umením nezlučiteľné). Všeobecne vzaté, komické postavy s takýmito znakmi boli vytvárané na základe zaužívaných, tradičných modelov. Po príklade sa môžeme znovu obrátiť k talianskemu barokovému divadlu commedia dell'arte¹¹ a k jeho princípu využívania komiky postáv alebo ľudských typov. Predstavenia commedie dell'arte sa zakladali na improvizácii vychádzajúcej z interakcií šablónovitých, nemenných postáv (stock characters) s hyperbolizovanými fyzickými a charakterovými danosťami. V záujme zvýraznenia ich nízkej podstaty a okamžitej identifikácie navodzujúcej smiech používali všetky komické postavy charakteristické masky a kostýmy¹², podľa ktorých ich obecenstvo ihneď identifikovalo, a tak bolo okamžite pripravené reagovať podľa očakávania autorov a hercov. Predstavenia commedie dell'arte hrali kočovné spoločnosti, čo spôsobilo, že sa rozšírili do mnohých krajín Európy a ovplyvnili tvorbu nejedného vtedajšieho autora a dramatika.¹³ Postavy commedie dell'arte zásadne definovali najúčinnjší spôsob vytvorenia komiky postavy, a to hyperbolizáciou fyzických a psychických vlastností postáv a v ich prípade by sme mohli hovoriť o komickej kategórii postáv, ktorá by mala niekoľko podkategórií, a to zoradených podľa jednotlivých postáv tohto divadla (harlekín, dottore, atď.).

Komika postavy

V súvislosti s postavami súčasnej literatúry by sme mali hovoriť skôr o komike postáv, ako o kategórii komických postáv. Ak by sme sa chceli zaoberať takouto kategóriou, potom by sme nutne hovorili o šablónovitosti v spojení so statickosťou a naša pozornosť by sa musela obrátiť do minulosti, k typológii commedie dell'arte alebo ešte ďalej. Postavy súčasnej literatúry sú zvyčajne veľmi heterogénne, ich modelovanie ovplyvňuje mnoho faktorov. V texte sú reprezentované prostredníctvom:

- opisu fyzickej stránky,
- opisu psychickej stránky,
- predstavenia vnútorných myšlienkových pochodov,
- predstavenia vlastného verbálneho diskurzu,
- verbálneho diskurzu iných postáv,
- vlastného konania,

¹¹ Najväčší rozmach dosahovalo v rokoch 1570 – 1650, hoci jeho predstavenia sa hrávajú dodnes.

¹² Postavy sa delili do troch kategórií:

- Sluhovia (zanni): Brighella, Pedrolino, Pulcinella, Harlekyn, Kolombina, Scaramouche – prefikanci, vytvárali zápletku.
- Starci (vecchi): Pantalone, Dottore, Capitano – terče posmechu ostatných pre negatívne vlastnosti (lakomosť, samochvála atď.).
- Zamilovaní (inamorati) – ako jediní nenosili masky a boli oblečení v dobových kostýmoch. Ostatní herci v maskách sa snažia rôznymi nástrahami (podľa svojich postáv) prekaziť vzťah zamilovaných, kým oni sa snažia (samozrejme, úspešne) uniknúť.

¹³ Napr. W. Shakespeare: Prospero (Búrka) podľa Dottoreho, Molière: Harpagon (Lakomec) podľa Pantaloneho, E. Rostand: Guiche (Cyrano de Bergerac) podľa Capitana.

- reakcie na konanie iných.

Komiku by sme v tomto prípade mali chápať skôr ako istú kvalitu vnímanú recipientom, a preto sa pri jej analyzovaní či pozorovaní musíme pozrieť na vyššie uvedené oblasti reprezentácie a porovnať, akým spôsobom sa postavy javia v ich intenciách.

Robbins, Elton, Vidal – to najzvláštnejšie z komického

Opis fyzickej stránky predstaví postavu vizuálne, tak ako si ju najskôr autor a následne aj čitateľ vizualizujú svojím vnútorným zrakom. Ak sa zamyslíme nad najpopulárnejšími médiami nielen súčasnosti (televízia, internet), ale aj minulosti (divadlo), potom je to stále najjednoduchší spôsob pridania komickej kvality postave. Dosiahnutie komického efektu už tradične spočíva vo zvýraznení určitej telesnej nedokonalosti (hrb, silná zraková nedostatočnosť v spojení s hrubými okuliarmi, nízka obézna postava v opozícii s vysokou a vychudnutou, zajakavosť alebo rôzne iné fyzické hendikepy a odchýlky od štandardov). Sú to znaky veľmi výrazné už na prvý pohľad. Psychická a psychologická stránka postáv (charakter) patria k rovnako dôležitým zdrojom komickej kvality. Základom je, ako to už pri komike býva, predimenzovaná hlúposť, lakomosť, namyslenosť, požívačnosť a iné negatívne vlastnosti, často spojené s primárnym telesným hendikepom. V dnešnej dobe však k tradičným prvkom pribudli i rôzne nezvyčajné inovácie.

Medzi autorov, ktorí neustále prekvapujú čitateľov zvláštnym druhom humoru, a to aj pre originálne postavy vykazujúce komické kvality, patrí Tom Robbins.

V románe *Vila Incognito* (*Villa Incognito*, 2003) je jednou z postáv japonský posvätný jazvec Tanuki. O jeho výzore sa najskôr čitateľ nedozvie skoro nič, okrem toho, že má semenníky také obrovské (Robbins venuje dosť priestoru prirovnaniam ich veľkosti), že ich použil namiesto padáka, keď zosadol z neba na zem. Tanuki je síce posvätný, ale stále je to jazvec, a preto si má čitateľ jeho výzor najskôr odvodiť od obyčajného jazveca, akého pozná, lebo okrem spomínanej telesnej anomálie autor sprvu nevenuje žiadnu pozornosť ostatným znakom tvora. Jednosmerná fyzická predimenzovanosť má pre postavu nezanedbateľnú úlohu z hľadiska komiky – ruší možnú vznešenosť, ktorá by mohla vyplývať z jeho posvätnosti, a nahrádza ju komickou kvalitou. Tú ešte zvýrazňujú ľudské neresti, a to Tanukiho láska k saké, časté opilstvo a nadpriemerný sexuálny záujem o ženy a dievčatá. Keď je Tanuki predstavený v tomto svetle, autor začína dopĺňať detaily jeho výzoru a vysvetľovať božsko-zvieracieho jedinca z hľadiska živočíšnych druhov a schopností (v skutočnosti nie je jazvec, ale psík mývalovitý, a to takmer bez chvosta, so sklonom stát' na zadných), čo však vôbec neuberá na jeho komickosti. Vyvolá ju už predstava drobného pruhovaného tvora s veľkým bruchom, ktorý aj napriek božskej podstate oplýva tými najobyčajnejšími pozemskými vlastnosťami, sklonmi a podlieha najnižším vášňam (kradne saké, často sa tacká v blízkosti dedín, kde dáva dedičkám nemravné návrhy, plodí ľudskotanučích potomkov):

„... vzápätí si uvedomil, že jezevec len vyspáva po flámu. Netáhlo z něj jen saké, ale rovněž hotová vaginální parfumerie, a jak lišákovi prozradil jeho citlivý čenich, ne všechny její složky byly lidské (v horách žili i tanuči samičky). Navíc krvácel z mnoha ran, které bezpochyby nebyly následkem zeměřesení, ale dílem mužů, kteří své dcery a ženy přistihly při radovánkách. Krátké nožky měl nateklé přemírou tance, z okrouhlého břicha si bubnováním sedřel skoro všechnu srst“ (Robbins, 2003, s. 37).

Autor postave Tanukiho najskôr prideli božský štatút a hneď nato ju zosmiešni priradením veľmi obyčajných vlastností a primitívneho, trochu prefikáneho správania, ktoré je v rozpore z jeho božskou podstatou (vznešenosť), ako je chápaná v západnej kultúre. Napriek negatívnym znakom však dojem, ktorý Tanuki vyvoláva,

nie je odporný, ale komický, a to pre ďalší spôsob, akým o ňom autor píše. Hyperbolizácia telesných znakov (veľkosť Tanukiho genitálií – grotesknosť) sa spája so zdrobneninami, napríklad keď píše o Tanukiho krátkych nôžkach alebo keď jazveca prirovnáva k plyšovému zvieratku, čím vytvára pozitívny emocionálny dojem. V takomto svetle má sice Tanuki stále dosť zlých vlastností a spôsobov, ale inak je to veselý, milý a smiešny tvor, v podstate hedonista.

Čo sa zvláštnosti týka, Tanuki ako postava nie je v Robbinsovej tvorbe ojedinelým javom. V románe *Chudé nohy a všetko ostatné (Skinny Legs and All, 1990)* sa do deja v určitom momente zapája niekoľko antropomorfizovaných predmetov: Guláš v Konzerve, Špinavý Ponožka, Strieborná Lyžička, Lastúra a Maľovaný Kolík. Predmety/postavy si žijú vlastnými životmi, ktoré sa niekoľkokrát stretávajú alebo plnú paralele so životmi ľudských protagonistov príbehu (Búchač Petway a Ellen Cherry Charlesová) na ceste do Jeruzalema. Komika pramení už v samotnej podstate týchto „postáv“ a aj v ich akoby náhodnom spojení do jednej priateľskej komunity, kde prastarý Maľovaný Kolík a Mušľa symbolizujú praveký vznešený posvätný princíp muža a ženy, Strieborná Lyžička ušľachtilosť a istým spôsobom aj inakosť svojej pôvodnej majiteľky, umelkyne Ellen Cherry, Špinavý Ponožka, pôvodne vo vlastníctve Búchača, zase obyčajnosť a Guláš v Konzerve svojou obojpohlavnosťou spojenie mužského a ženského princípu v manželstve ľudských protagonistov románu. Už prvá interakcia čitateľa a postáv/predmetov vyvolá pobavený údiv a zreteľne signalizuje, že autor to celé určite nemyslí vážne (ak by náhodou niekto nadobudol taký dojem). Mysliace a konajúce veci v literatúre určenej pre dospelých vnášajú rozpor v styku s racionalitou zrelého veku; sú akýmsi pozostatkom detskej hravosti, fantázie, a preto si vyžadujú takýto prístup aj od čitateľa, aby ich bol vôbec ochotný akceptovať a zároveň akceptovať celý zvláštny robbinsovský literárny svet s jeho rozmarnosťou. Komika týchto postáv pramení vo vzájomnom rozpore (nezlučiteľnosti), a to nielen dvoch literárnych svetov, ale aj sveta aktuálneho, ktorý s nimi vstupuje do opozície prostredníctvom čitateľa:

„Právě skončil první den a začínala první noc jejich putování. Po zrekapitulování výsledků prvního dne cesty – opilá žena málem nabourala svojí dodávku, když je spatřila pochodovat po silnici, a zanedlouho potom, když sešli z okresky do polí a začali po nich střílet lovci (mysleli si snad, že střílí na zajíce nebo co?) – se Malovaný Kolík a Lastura rozhodli dát na původní radu Guláše v Konzervě a cestovat pouze v noci“ (Robbins, 2007 s. 65).

V ukážke predmety začínajú svoju cestu ľudským fikčným svetom a dostávajú sa do neustálych kolízií s ostatnými obyvateľmi. Predmety sa v podstate prejavujú ako ľudia – to znamená, že majú rôzne individuality riadiace ich spôsob myslenia, vyjadrovania a konania a sú schopné sa premiestňovať z miesta na miesto. Pohyb týchto zvláštnych postáv a vôbec ich bytie ako také je v rozpore nielen s očakávaniami čitateľa, ale aj s chápaním ľudských postáv tohto fikčného sveta. Pre ne, rovnako, ako pre osoby aktuálneho sveta, vidieť cestujúce predmety znamená buď počiatok šialenstva, alebo následok alkoholu, teda situácie vysoko absurdná, nepochopiteľná. Na ceste Amerikou sa predmety musia vyhýbať mnohým nástrahám hroziacim od ľudí aj od zvierat, a hoci hovoríme o nástrahách, v kontexte antropomorfizovaných predmetov v opozícii k ľuďom a zvieratám (dikobraz) nemôže byť výsledok iný než komický. Svet vecí je akoby bachtinovský prevrátený svet smiechovej kultúry s nepretržitou karnevalizáciou skutočností vyplývajúcou zo samotnej podstaty Robbinsovoho fikčného sveta.

Čo sa komických kvalít týka, Robbins nešetrí ani ľudských protagonistov svojich románov. Takéto postavy sú zvyčajne kombinácie nesúrodých prvkov, ktorým nechýba istý stupeň komiky, prejavujúcej sa buď fyzickou, alebo psychickou anomáliou, resp. v oboch smeroch. V románe s názvom *I na kovbojky občas padne*

smutek (*Even Cowgirls Get the Blues*, 1977) je hlavná protagonistka „obdarená“ okrem dokonalej postavy tiež obrovskými palcami na rukách. Tie ju predurčujú na stopovanie áut, a teda jej svojím spôsobom riadia život. Autor jej palcom venuje naozaj veľa pozornosti, veď prvé stránky textu sa začínajú dlhým zoznamom toho, čím nie sú (ale mohli by byť).

Podobne je na tom aj hlavný mužský protagonista románu *Chudé nohy a všetko ostatné*. „Búchač“ vyzerá ako obrovská opica (telesný postoj), kríva a najskôr sa zdá, že nie je ani inteligentný. Aj jeho vlastná manželka si myslí, že je idiot. V poslednej časti románu ho autor postupne vezme na milosť a z neúspešného povalača sa vyvinie vnímavý, úspešný umelec.

Ak Robbins využíva oživené veci a hyperbolizáciu ako prostriedky na dosiahnutie „vizuálnej komiky“ postavy, u Bena Eltona, súčasného britsko-austrálskeho autora, sa do tvorby komiky postavy premietajú aktuálne individualistické snahy o úspech, v záujme ktorého jednotlivci využívajú rôzne, často veľmi povrchné prostriedky (napríklad cesta k popularite cez médiá, a to hlavne využitím radikálnej zmeny výzoru pomocou plastickej chirurgie). V románe *Chart Throb* (*Tep hitparády*, 2006) je hodnotiteľkou v súťaži speváckych talentov Beryl Blenheim, pôvodne Blaster Blenheim, muž preoperovaný na ženu. Beryl (ešte ako Blaster) má za sebou úspešnú kariéru člena rockovej formácie zo sedemdesiatych rokov. Zašlú slávu sa mu/jej podarilo oživiť až zmenou pohlavia, v dôsledku ktorej prešiel razom z úlohy nevlastného otca do úlohy nevlastnej matky. Tak to vidí teraz už ona, respektíve tak to tvrdí, lebo na tejto postave je všetko umelé, prerobené a podriadené zámeru osloviť masu, a ak nie získať väčšiu popularitu, tak aspoň udržať už dosiahnutú.

Postava Beryl akoby nemala ani city, ani pocity, hoci neustále deklaruje, že „teraz, keď cítí ako žena...“. Na rozdiel od deklarovaného, v jej živote zameranom na popularitu a peniaze emócie nemajú miesto. Absencia týchto komponentov v kresbe postavy je silným predpokladom vzniku alebo zvýraznenia jej komiky, pretože ak nepoznáme vnútorný život individua, potom nie sme schopní vytvoriť si k nemu citové putá. Bez citových väzieb sme pripravení a otvorení vnímať malosť postavy a smiať sa na jej prízemnosti, úbohosti, v prípade Beryl aj umelosti. Eltonov román je satirický a jeho prístup k spominatej postave je rovnaký. Prostredníctvom Beryl poukazuje na manipulatívnosť takzvaných reality šou, v ktorých – podľa autora – v skutočnosti žiadnu realitu nenájdete. Všetky prvky takýchto programov sú vopred podrobne naplánované a režírované tak, aby autorom a majiteľom pritiahli čo najviac divákov a finančných prostriedkov.

Ako som sa už zmienila v úvode, postavy vytvára autor a je teda v jeho moci oboznámiť čitateľov s ich zámermi, pohnútkami, pocitmi, činmi a myšlienkami, čo často činí až do takej hĺbky, aká je v skutočnom živote nemožná, pretože v aktuálnom svete nemáme možnosť dostať sa do mysle iných. Pri niektorých postavách aj Elton hovorí o ich myšlienkach a pohnútkach, citoch alebo názoroch, pri Beryl sa však tejto oblasti zámerne vyhýba. Stručne informuje o jej minulosti, súčasnosti, rodine a bývalej závislosti od drog, alkoholu, jedla, sexu, a to spôsobom, akým o účastníkoch rôznych reality šou hovoria médiá (obyčajne však spomenú iba jednu, maximálne dve závislosti, s ktorými účastník v minulosti úspešne bojoval a v súčasnosti slúžia ako dôkaz jeho silnej osobnosti: voľakedy podľahol pokušeniu, ale silný charakter a pevná vôľa mu pomohli zvíťaziť). Beryl má štyri bývalé závislosti, tá najsilnejšia, ktorá stojí za celým zoznamom, závislosť od popularity, slávy a peňazí, však chýba. Je to závislosť aktuálna, ktorá ovláda celý život postavy a robí z nej smiešnu kreatúru. Pre ňu sa z Blastera stala Beryl a všetko, čo s tým súvisí.

Závislosti vymenované formou zoznamu bez akýchkoľvek dodatkov pôsobia v tomto prípade ako jeden z prvkov satirickej hyperbolizácie. Úspešný boj s

jednou, maximálne dvomi závislosťami by mohol vyzerat' dôveryhodne, ale zmnožené predstavujú jeden zo spôsobov karnevalizácie postavy, zvýšenia jej grotesknosti, ktorá je daná už tým, že Beryl bola muž a dnes je žena. O jej výzore sa autor nezmieňuje, ale občas, prostredníctvom myšlienok alebo diskurzov iných postáv, spomenie, že hodnotiteľkou súťaže je transsexuál, a to v pejoratívnom význame, konotujúcom smiešnu figúrku oblečenú v ženských šatách s množstvom mejkapu, hrubším hlasom a veľkými údmi. Komickosť Beryl vzniká už čírym spojením prvkov muž – rocková hviezda – žena – matka, ktoré sa za normálnych okolností vzájomne viac-menej vylučujú, ale v Eltonovom románe sa miesia v jednej postave. Okrem toho je tu ešte neustále hrubé deklarovanie ženskosti a zmienky o zdokonaľovaní vonkajšieho vzhľadu (plastická chirurgia, lifting).

V románe Beryl vstupuje do deja in medias res v druhej kapitole, a to prostredníctvom konverzácie s režisérom jej reality šou:

„Chceš mi povedať, že to prasa sa nevyserie?“

„Nie, nevyserie, Beryl, čo iné sa ti snažím povedať?“

„Mali sme použiť niektoré z mojich prasiat“¹⁴ (prel. J. W.).

Od dialógu autor prechádza k vonkajším opisom postavy, situácie a rekvizít: „Beryl Blenheim tam postávala hodiny, nepohodlne obutá v zlatých ihličkách a večerných šatách od Stelly McCartney. Za ňou, na starožitnom konferenčnom stolíku, ležal pár gumových rukavíc a nejaký sprej na čistenie. Beryl musela zrušiť konzultáciu u svojho plastického chirurga. Bol to veľmi zamestnaný muž, ktorý mal v poradovníku na lifting okrem jej zadku ešte mnoho ďalších, a tak bolo ťažké vtesnať zadnicu do doktorovho nabitého rozvrhu ešte raz v tomto týždni“ (prel. J. W.).¹⁵

Najvýraznejšiu črtu postavy, hrubosť, vystihuje už prvá veta dialógu, nie je to však jediný negatívny znak. Na Beryl akoby nebolo nič pozitívne. Okrem toho, že je hrubá, je aj afektovaná, egoistická a úplne necitlivá voči okoliu. Technicky je síce už žena, vnútorne však zostala mužom a jej neustále deklarovanie „som výborná matka, nezabúdajte, veď som za to dostala aj vyznamenanie...“ nemôže pôsobiť inak než ako výsmech, keďže táto postava nie je ani žena, ani matka. Predvádza len pózu určenú pre médiá a ich divákov, využívajúc všetky dostupné prostriedky v snahe zapôsobiť. Na rozdiel od Robbinsa Elton predstavuje postavu ako monštrum a neposkytuje čitateľovi žiadnu zámienku na sympatie, alebo lepší názor. Aj keď v súvislosti s Beryl používa výrazy ako napríklad „matersky hrkútala“, tie v danom kontexte nepôsobia pozitívne, ani nevytvárajú žiadnu sympatie:

„A potom s nefalšovaným odporom, lebo toto bola konečne naozajstná kopa hovna, si Beryl klakla na dlážku a všetko vyčistila. Keď skončila, bola dokonca schopná zahrkútať prasaťu svojím slávnym sexi mamičkovským hlasom: ‚Odpúšťam ti, ty malička Papuľka-baculka‘“¹⁶ (prel. J. W.).

¹⁴ „What do you mean, the pig won't shit?“

„The pig won't shit, Beryl, what can I tell you?“

„We should have used one of my own pigs“ (Elton, 2006, s. 20)

¹⁵ „Beryl Blenheim had been hanging about for hours, standing uncomfortably in a pair of gold stilettos and a Stella McCartney evening gown. Beside her on an antique coffee table lay a pair of Marigold rubber gloves and some Spray & Wipe... Beryl had been forced to cancel a consultation with her plastic surgeon, who was a very busy man and had many bottoms besides hers to lift and therefore would have difficulty fitting her bottom in again at any other time that week“ (Elton, 2006, s. 21).

¹⁶ „And then with genuine abhorrence, for this was after all a real pile of shit, Beryl knelt down and cleaned it up. When she had done so she even had the presence of mind to coo at the pig in her famous sexy mumsy voice: 'I forgive ooo, ickle Flossie-wossie'“ (Elton, 2006, s. 26 – 27).

Namiesto sympatií sa čitateľ môže jedine smiať na nízkoosti, pretože materské sexi hrkútanie, ktoré Beryl predvádza, iba ak je pred kamerami, ihneď identifikuje ako ďalšiu ukážku groteskného. Už samotné spojenie hrkútanie – *sexí mamičkovský hlas* je dosť neobvyklé, azda dokonca trošku zvrátené. Vlastne nemá nič spoločné s deťmi, nehovoriac o starostlivosťou, ale denotuje mužský pohľad, očakávania a erotický podtón. Okrem silnej inšpirácie konkrétnou osobou aktuálneho sveta je postava Beryl akoby nakreslená podľa schémy typickej komickej rutiny anglickej burlesky s postavami mužov v ženských úlohách¹⁷, s ich afektovaným prejavom a neustálou hyperbolizáciou na úrovni giest a vyjadrovania prezrádzajúcou muža ukrytého pod hrubým nánosom šminiek a ženských rób.

Porovnanie Eltonovho a Robbinsovho štýlu písania, ukazuje výrazný rozdiel v poetikách autorov. Tam, kde „urozprávaný“ Robbins potrebuje niekoľko riadkov, aby svoje postavy vyjadril vtipnými bonmotmi, prirovnaniami a zdánlivo filozofickým posolstvom, Elton si vystačí dvomi či tromi slovami, ako keď Beryl pred kamerami hrkútala prasaťu mamičkovským sexi hláskom, čím sa jeho text zhuťňuje a satirické ostrie autorovho pera získava na sile.

V recenzii románu uverejnenej v Britskom denníku The Telegraph sa autor okrem hodnotenia Eltonovej satiry zmiňuje aj o postave Beryl a jej predobrazu v aktuálnom svete, kde ju identifikoval v Sharon Osbournovej, manželke rockového hudobníka Ozzyho Osbourn a porotkyňi speváckej talentovej súťaže. Hoci jej dve deti strávili podstatnú časť tínedžerských rokov medzi odvykacím zariadením a plastickou chirurgiou,¹⁸ rovnako ako Eltonova Beryl, aj ona presvedčila samu seba, že je najlepšia matka na svete. Aj ona podpísala televízny kontrakt na reality šou o svojej rodine, oberúc tak svoje ratolesti o akékoľvek súkromie ich najdelikátnejšieho obdobia vývoja. Podobnosť naozaj výrazná a nie náhodná, ale vzhľadom na komiku postavy dosť dôležitá, lebo postave pridáva ďalší rozmer, rozmer výsmechu konkrétnej osoby a konkrétnych skutkov.

Rovnakým druhom postavy ako Beryl je Priscilla z románu G. Vidala *Priamy prenos z Golgoty*. Priscilla má komický charakter a znalci Vidalových memoárov v nej môžu spoznať osobu z autorovej mladosti¹⁹, no s odlišným menom. V oboch prípadoch môžeme okrem komiky hovoriť iba o stupni podobnosti postáv s ich modelmi z aktuálneho sveta. Existencia modelov nemusí byť známa všetkým čitateľom, to však postavy neoberá o komickú kvalitu, ak však o nich čitatelia vedia, komika získava ďalší rozmer – satirický osteň ukrývajúci autorov osobný kritický názor, jeho ostrý výsmech a osobné hodnotenie, prípadne, ako vo Vidalovom románe, istý druh sofistikovanej pomsty.

Kreatúra fyzicky podobná Beryl Blenheim, postava medzi ženou a mužom, je Myra Breckinridge, ďalšia protagonistka rovnomenného satirického románu G. Vidala. Vidalova kniha vo forme denníka bola publikovaná v roku 1968. Kritik D. Altman (2005,148) tvrdí, že tvorí časť hlavného kultúrneho útoku na zaužívané rodové a sexuálne normy šesťdesiatych a raných sedemdesiatych rokov dvadsiateho storočia a H. Bloom ju považuje v tomto smere za kánonickú. Hlavnými témami románu sú feminizmus, sexualita, americký machizmus, agresivita a deviácia sprostredkované cez akoby homo-senzibilitu²⁰. Myra najskôr vystupuje ako superžena

¹⁷ Pozri Ackroyd, Peter, 1979.

¹⁸ “*Apparently standing in for Sharon Osbourne is Beryl Blenheim, who has somehow convinced herself that she's the world's greatest mum, despite having two teenage children who spend much of their time shuttling between rehab and plastic surgery*” (Walton, 2006).

¹⁹ Anais Nin., pozri Waldnerová: Moje známe Priscilly. 2010, s. 210 -213.

²⁰ Camp-sensibility.

so zvráteným vnútorným poslaním. Násilným preoperovaním najmužnejších mužov²¹ zo svojho okolia chce vytvoriť ďalšie supersilné, dokonalé ženy. Myra sama je vlastne Myron, transsexuál v období medzi operáciami, a keď sa po autonehode dostane do nemocnice bez možnosti získať hormóny, vráti sa späť k mužskej podobe. Dva roky po Myre Breckinridge Vidal publikoval pokračovanie s názvom Myron, kde ponúka prekvapivé, nečakané rozuzlenie otázky, kto vlastne Myra/Myron je.

Tak ako Eltonov Chard Throb, aj Vidalova Myra Breckinridge je satirický text, no tu sa celá podobnosť končí. Vidalov román má síce istý vzťah k médiám (je zasadený do uvoľnenej atmosféry hollywoodskych šesťdesiatych rokov a vtedajšej kinematografie), v porovnaní s Beryl je však Myra Breckinridge agresívny predátor, monštrum, ktoré veľmi prefikane týra a ničí ľudí vo svojom okolí. Sama postava o svojich cieľoch informuje už na začiatku:

*„Som Myra Breckinridge a žiadny muž ma nikdy nebude vlastniť. Odetá len do podväzkového pása a vypchávkov, držala som v hrsti celučkú elitu Trobriandánov, rasy, ktorá nemá výrazy ‚prečo‘ ani ‚pretože‘. Zvierajúc kamennú sekeru, rozbila som paže, údy a gule ich najlepších bojovníkov. Kým oni boli oslepení mojou krásou ako všetci chlapi, obrala som ich o mužnosť spôsobom, akým obdivuhodná Fay Wray zredukovala King Konga na číre opičie pišťanie. Mimochodom, pripomínam ju z troch štvrtín profilu, ak počas detailného záberu nie je hlavné svetlo vyššie než päť stôp“*²² (prel. J. W.).

Postava Myry sa najskôr prejavuje ako krásna, agresívna ženská predátorka so zvrátenými ambíciami namierenými voči ďalším postavám vo vlastnom prostredí. To, že je to vlastne muž, vyjde najavo až oveľa neskôr, a tak jej konanie nie je možné vnímať inak než ako nepochopiteľne brutálne, ba až obscénne. Oproti tomu postava Eltonovej Beryl je už na začiatku predstavená ako transsexuál, aj keď ním v skutočnosti psychicky nikdy nebola, pretože zmenu pohlavia podstúpila nie pre vnútornú rozpoltenosť a dlhoročné problémy s identitou, ale z už spomenutých prízemných, hlavne materiálnych dôvodov. Práve táto skutočnosť jej pridáva komickú kvalitu, lebo na rozdiel od Myry Beryl je síce chamtivá, cynická, manipulatívna, jej konanie však nevybočuje z rámca obyčajnej priehľadnej sebeckosti, chamtivosti a afektovanosti, ktoré sú zrozumiteľné, a preto môžu vyvolať smiech a výsmech. Motivácia konania Myry odporuje akejkolvek logike a zostáva dlho nejasná, ak ju, pravda, priamo nepripíšeme na vrub osobnej zvrátenosti. Myra je nepredvídateľná, tajomná, a preto nezbudzuje úsmev, ale údiv, zdesenie a napokon odpor.

Medzisvetové totožnosti

Podstatou komiky medzisvetových totožností je inkongruencia, teda nezlučiteľnosť, vznikajúca prenesením postavy z pôvodného prostredia, pôvodného sveta, do nového prostredia a nových podmienok. Z toho vyplýva, že samotná existencia medzisvetovej totožnosti neznamená automatický vznik komiky. Prenesenie postavy (či už z iného diela, alebo použitím osobnosti z aktuálneho sveta) nie je jedinou podmienkou vzniku komiky, lebo mnohé medzisvetové totožnosti dosadené do prostredia, ktoré je v súlade s originálnym, pravdepodobne nebudú

²¹ Studs.

²² *“I am Myra Breckinridge whom no man will ever possess. Clad only in garter belt and one dress shield, I held off the entire elite of the Trobriand Islanders, a race who possess no words for ‘why’ or ‘because’.* Wielding a stone axe, I broke the arms, the limbs, the balls of their finest warriors, my beauty blinding them, as it does all men, unmanning them in the way that King Kong was reduced to a mere simian whimper by beautiful Fay Wray whom I resemble left three-quarter profile if the key light is no more than five feet high during the close shot” (Vidal, 2009, s. 3).

pôsobiť komicky, veď na to nie je žiadny dôvod.²³ Ak je však postava dosadená do prostredia, ktorého podmienky sú v rozpore s originálnym, potom s veľkou pravdepodobnosťou, ak sa pridruží aj zámer autora, môžeme identifikovať humor prameniacy z nezlučiteľnosti „nového prostredia“ s predchádzajúcou existenciou postavy. Takáto postava je charakterizovaná dvoma referenčnými poľami, jedno je implicitné – v myslí čitateľa vpísané vo forme histórie postavy – a druhé explicitné – aktuálny status postavy. Kolízia dvoch svetov, v ktorých postava existuje, vedie k zreteľnému vytvoreniu absurdných situácií. Ich vznik vyplýva z opozície pôvodného statusu postavy a logiky nového prostredia.

V Eltonovom románe sa pod vznik komiky okrem Beryl výrazne podpísal ešte jeden typ postavy: medzisvetová totožnosť s titulom namiesto mena – HRH (His Royal Highness – ďalej JKV, jeho kráľovská výsosť). Titul vedie priamo k najvyšším kruhom britského kráľovského dvora, k súčasnému britskému následníkovi trónu – princovi Charlesovi. Princovo meno autor ani raz v texte nepoužije, ale ani nemusí, lebo z indícií je čitateľovi okamžite jasná identita protagonistu. Na rozdiel od predchádzajúcich v prípade tejto postavy nevzniká žiadna komika na úrovni fyzickej alebo psychickej reprezentácie, ale pramení zo situácií a konania.

Z kultúrneho hľadiska reprezentuje britská kráľovská rodina pevné stáročné tradície, morálku a zásady. Ich konanie a rozhodovanie je riadené dvornou etiketou, ktorá oberá ich činy o akúkoľvek spontánnosť. Britská kráľovská rodina je inštitúcia dokazujúca veľkosť a vitalitu impéria, a to nielen pre okolitý svet, ale najmä pre samotných obyvateľov Spojeného kráľovstva. V minulosti by bolo nemysliteľné, aby sa jej členovia osobne prezentovali na televíznych obrazovkách, samozrejme, s výnimkou spravodajstva a prejavov pri príležitosti významných udalostí. Dnes však už aj do tejto oblasti prenikli zmeny²⁴ a na podnety poradcov a odborníkov zo sféry PR súčasní členovia najkonzervatívnejšej britskej ustanovizne občas využijú médiá v snahe predstaviť národu určité hodnotné myšlienky, projekty, podporiť, resp. propagovať dobrú vec či charitu. Samotný princ z Walesu sa už niekoľkokrát objavil ako hosť televíznych programov, dokonca v živom vysielaní britskej soap opery *Coronation Street*, a to pri príležitosti jej štyridsiateho výročia. Do televízneho vysielania sa dostane aj v Eltonovom románe, keď podľahne presvedčeniu manipulatívneho Calvina Simmsa a prihlási sa do celonárodnej súťaže speváckych talentov (*Chart Throb*), aby prostredníctvom médií zlepšil svoj obraz. Súťaž však nie je vôbec o talentoch a spievaní, ale o príbehoch a ich vytváraní zamestnancami televíznej spoločnosti. Situácia, do ktorej sa dostane princ, je nanajvýš nepravdepodobná, ale autor vykreslil veľmi verný obraz postavy súčasného následníka britského trónu. Vôbec sa pritom nevenuje vizuálnej stránke tejto postavy, iba vychádza zo známych reálií. Následníka v texte definujú rôzne prospešné aktivity, ktorým sa venuje v rámci služby vlasti a zachovania tradícií. O postave autor hovorí ako o pestovateľovi nekríženej odrody anglických ruží, ekofarmárovi, ktorý si melie vlastné obilie a pečuje sušenky, zanietom ochrancovi životného prostredia, morálne zodpovednom človeku, hoci v istých oblastiach dosť staromódnom, naivnom a hlavne osamelom medzi ľuďmi, ktorí ho obklopujú, ale nepočúvajú. Elton je k postave následníka trónu veľmi lojálny. Aj keď píše, že je známy tým, že sa rozpráva so svojimi rastlinami, hneď dodáva:

²³ Napríklad v historickej fikcii.

²⁴ Vo videonahrávke priremietanej na otváracom ceremoniáli OH 2012 v Londýne súčasná britská kráľovná Alžbeta II. pristála padákom s Jamesom Bondom (Daniel Craig) na štadióne, kde potom osobne otvorila OH.

„Mnoho ľudí to považovalo za dôkaz excentrickosti hraničiacej so šialenstvom, ale v skutočnosti iba v takomto prípade si bol naozaj istý, že aspidistra sa nenechá podplatiť bulvárnymi novinármi“²⁵ (prel. J. W.).

Eltonova postava JKV verí v ľudskú dobrotu, preto dáva príležitosť mladistvým delikventom, ktorých zamestnáva, a tak uverí aj manipulatívnemu Simmsovi. Komika tejto postavy nevychádza ani z výzoru, ani z intelektuálnych (ne)schopností, ale z tradičnej opozície dôverčivého a prefikáneho (Simms) a z rozporu, ktorý vzniká z spojenia dvoch svetov – vzdelaného, aristokratického na jednej strane a jednoduchého sveta najnižších spoločenských tried (Kvazar a ďalší súťažiaci) na strane druhej. Napriek tomu, že obe strany používajú angličtinu, ich predstavitelia hovoria vlastnými jazykmi a vzájomne si nerozumejú. Princ je vychovaný v duchu silných britských tradícií, ku ktorým patrí aj hlboké osvojenie si pravidiel irónie a sebadodceňovania²⁶, determinujúceho individuálny spôsob komunikácie s okolím. Prostredie, do ktorého je princ v románe dosadený, nemá schopnosti takéto správanie dekódovať a princovo decentné vystupovanie zostáva druhou stranou väčšinou úplne nepochopené. Prvý rozpor vzniká už pri zdanlivo jednoduchej Simmsovej otázke:

„Mimochodom, viete spievať?“

Princ zaváhal. Patril ku generácii, ktorá nebola vychovaná k tomu, aby sa vystatovala“²⁷ (prel. J. W.).

Na svoju otázku Simms očakáva úplne jednoduchú priamu odpoveď: buď áno, alebo nie. Takáto priama odpoveď by však z hľadiska dobrých spôsobov vzdelaných britských kruhov bola znakom nevychovanosti. Vlastne už aj samotná otázka je nevhodná, ale ak je položená, potom by odpoveď mala byť prinajmenšom v nasledujúcom duchu: niekedy sa mi podarí zo seba vydať čistý tón... (resp. mal by nasledovať sebadodceňujúci výrok, ak je osoba naozaj dobrým spevákom). Aj následník trónu je v značných rozpakoch, lebo vôbec nechce rozprávať o svojich kvalitách, ktoré by mali posúdiť ostatní. Napokon v snahe prispôbiť sa situácii a modernej dobe zo seba dostane:

„Priznávam, povedali mi, že mám príjemný, ľahký barytón. Ale nič, čím by sa bolo treba chváliť, všakže“²⁸ (prel. J. W.).

Jeho odpoveď je skromná a nie celkom jednoznačná, správne ju dokáže pochopiť iba Brit s istým vzdelaním a vyvinutým zmyslom pre dekódovanie jemnej irónie, ktorý z nej môže vyvodiť, že jeho výsosť je naozaj výborný spevák. V porovnaní s realizáciou verbálneho diskurzu ostatných súťažiacich a zamestnancov televíznej produkcie je odpoveď prídlhá a celkový dojem je ťažkopádny, ba až smiešny, pretože jasne ukazuje inakosť postavy v prostredí povrchných zábavných programov s účastníkmi, ktorí sú zúfalcami líšiacimi sa iba mierou svojho zúfalstva.

Jazyk ostatných postáv, najmä súťažiacich, je oveľa jednoduchší, priamejší, s prvkami slangu a vyjadrovania sa ulice. V porovnaní s takýmto prejavom má princov diskurz často charakter lektúry. Jeho slová sú starostlivo vyslovované, vyberané, zoraďované, vždy sa nimi snaží predostrieť nejaké posolstvo, ktoré však v danom prostredí zostáva nezrozumiteľné:

²⁵ „Many people considered this evidence of an merely that he could be reasonably sure that an aspidistra would not allow itself to be corrupted by chequebook journalism“ (Elton, 2007, s. 34).

²⁶ Pozri K. Fox.

²⁷ „Can you sing, by the way?“

The Prince hesitated. His was a generation not raised to boast“ (Elton, 2007, s. 43).

²⁸ „Well, I confess I have been told that I have a pleasant light baritone. Nothing to shout about, you understand“ (Elton, 2007, s. 43).

„Akú pieseň máte pripravenú?“ spýtal sa princa.

Ja zaspievam „Jeruzalem“, dúfam, že tým nikoho neurazím. Ľudia si často mylné myslia, že to je socialistická pieseň, s čím nesúhlasím. Som si celkom istý, že Blake mal na mysli humanizmus, keď komponoval tú nástojčivú lyriku. Je to pieseň o láske človeka ku svojej krajine a myslím, že to je dôležité, pravda?

Shaiana, podobne ako mnoho ďalších súťažiacich, ktorí boli v ten deň zhromaždení v Birminghame, si vybrala „Najväčšiu lásku zo všetkých“, ktorá je o láske k vlastnej osobe“²⁹ (prel. J. W.).

V ukážke autor využíva dve postavy na vytvorenie ostrého kontrastu: následníka trónu a jeho kazateľský prejav, v ktorom sa snaží ako budúci prvý muž monarchie pôsobiť príkladom a ukazovať správne postoje k národu aj výberom svojej piesne (veď to je aj dôvodom jeho snahy v súťaži), a Shaianu, ktorá v tomto prípade reprezentuje súbor všetkých ostatných súťažiacich, ktorí sú na rovnakom mieste, aby dosiahli iba svoje malé individualistické ciele. Elton vie vynikajúcim spôsobom vypointovať situáciu, ako to dokázal aj v tomto prípade, keď postavil proti sebe princov dlhý, v danom prostredí ťažkopádny monológ a krátku poznámku rozprávača. Obe vyjadrenia, obrazne povedané, reprezentujú rozdiel medzi ideálmi a prízemnosťou reality, vďaka čomu dostáva ukážka charakter ironického bonmotu.

V súťaži sa princ stáva číslom, pod ktorým vystupuje, a teda zdanlivo má rovnaké postavenie ako ostatní súťažiaci. Jeho inakosť však preniká navonok pri každom rozhovore s ostatnými súťažiacimi. Tí neveria, že naozajstný následník trónu by mohol byť s nimi na rovnakom mieste a v rovnakom programe. Pokladajú ho iba za šikovného imitátora a ich správanie preto neobsahuje žiadne rešpekt ani úctu, ktoré by sa v opačnom prípade objavovali. Tak vzniká ďalší priestor pre komiku vychádzajúcu z kolízií kráľovského dvora a ulice:

„Kvazar, starý,‘ veselo povedal Kvazar.

„Princ z Walesu,‘ odpovedala jeho kráľovská výsosť.

„Fresh princ z Walesu. Husté! Potom si Walesan?‘

„No, v skutočnosti nie, teda... nemusíte byť z Walesu, aby ste boli princom z Walesu. Nie je to zvláštna vec? Ako aj to, že moja matka je kráľovnou Austrálie. Vždy sa smejem, keď na to pomyslím, pretože ona ani trochu nepripomína žiadneho Austráľčana, ktorého som stretol. Sú to, pravdaže, milí ľudia. Takí realistickí. Čo poviete?‘

Kvazar sa široko usmial: „Ó, fasa, zlatko, už to mám,‘ povedal. „Ty robíš jako tú napodobňovaciu kompletku. Husté! To je náklad! Úch! A si tu cez agentúru, starký?“³⁰ (prel. J. W.).

²⁹ „What song have you prepared?“ the Prince enquired.

I'm doing Jerusalem, which I do hope won't offend anybody. People often make the mistake of thinking that it's a Socialist song but I disagree. I'm quite sure that when Blake penned his towering lyric he had humanism in mind. It's a song about love of one's fellow man and of one's country, and I do think that's important, don't you?‘

Shaiana, like many of the contestants assembled in Birmingham that day, had selected „The Greatest Love Of All“, which is about love for oneself“ (Elton, 2007, s.107).

³⁰ „‘Quasar, geeza,‘ Quasar said cheerfully.

The Prince of Wales,‘ His Royal Highness replied.

The fresh Prince of Wales. Wicked! You Welsh then?‘

‘Well, not really, no... you don't really need to be from Wales to be prince of it. Isn't that an extraordinary thing? It's like my mother is Queen of Australia. I always laugh when I think of that, because she's not a bit like any Australians I've ever met. Lovely people, of course. So down to earth. Don't you think?‘

The Quasar smiled a broad smile.

Ukážka rozhovoru následníka trónu so striptérom Kvazarom demonštruje diametrálny rozdiel dvoch svetov, z ktorých pochádzajú postavy. Rozdiel je obsiahnutý v jazyku oboch účastníkov konverzácie, ktorí by sa za normálnych okolností v aktuálnom svete s veľkou pravdepodobnosťou nikdy nemohli osobne stretnúť a voľne sa rozprávať. Opozícia dvoch druhov komunikácie v rámci jedného dialógu tvorí podstatu komiky vyťaženej zo situácie. Hoci princ z Walesu nie je vôbec postava s komickými kvalitami, prostredie, v ktorom je jeho postava prítomná, vznik komiky umožňuje. Princ v úlohe súťažiaceho v reality šou je cudzí prvok a nezlučiteľnosť prostredí vychádza na povrch pri každej vzájomnej interakcii. Preto pôsobí komicky, keď sa svojím jazykom vzdelaného šľachtica rozpráva ako rovný s rovným s nevzdelaným striptérom, ktorý si osvojil len jednoduchý jazyk ulice, a tak nie je schopný porozumieť následníkovmu sofistikovanému diskurzu.

Absurdne pôsobí už samotné predstavovanie, opozícia striptérovo pracovného pseudonymu/prezývky – Kvazar – a kráľovského titulu – princ z Walesu – s narážkou, ktorú Kvazar urobí okamžite po princovom predstavení – Fresh princ (Čerstvý princ); ide o odkaz na známy americký seriál (The Fresh Prince of Bel Air)³¹, pravdepodobne však úplne neznámy následníkovi trónu. Kvazarov spôsob komunikácie s princom vylučuje akýkoľvek rešpekt, veď striptér si napokon myslí, že sa rozpráva iba so zdatným imitátorom, a preto jeho prejav nemá žiadne zábrany, dovolí si dokonca familiárne oslovenie „starký“. Kvazar je v súťaži, aby získal nejaké životné výhody, princ má poslanie zlepšiť svoj verejný obraz, aby mohol lepšie pracovať pre blaho všetkých. Komika stretnutia týchto dvoch postáv, princa a striptéra, vychádza z juxtapozície sociálnych statusov oboch postáv (tie sa premietajú do ich celkového literárneho bytia a určujú aj ich ľudské priority). Hoci je toto fiktívne stretnutie nerealistické, ba až absurdné, ak pripustíme možnosť, že by k nemu mohlo prísť, potom by bol drzý Kvazarov prejav i trpezlivý vysvetľujúci diskurz následníka trónu, ktorý sa snaží zdvorilo reagovať a pokračovať v konverzácii s občanom svojej krajiny, uveriteľný a stále smiešny.

Účasť princa z Walesu v úlohe súťažiaceho v niektorom zo súčasných masových zábavných televíznych programov (napríklad X-factor) je rovnako absurdná ako jeho víťazstvo. A práve k tomu v Eltonovom románe dôjde. V tomto fikčnom svete je to napokon logický a predvídateľný vývoj udalostí, dokazujúci manipulatívnosť autorov takýchto programov a možnosti masového ovplyvňovania obyčajných ľudí prostredníctvom televíznej obrazovky. Prvotný dojem, ktorý Eltonovi vyčítali aj v niektorých kritikách, že autor sa k postave princa správa príliš ohľaduplne, v konečnom dôsledku ruší množstvo komických situácií, v ktorých je postava zachytená v dost' ťažkopádnej polohe nepružného a hlavne dôverčivého jedinca, zmanipulovaného rovnakým spôsobom ako zvyšok jeho krajiny, čo pre následníka trónu v žiadnom prípade nie je lichotivý obraz.

Komické kvality súčasných postáv vychádzajú vo svojej podstate z najstarších tradícií humoru a teórií humoru. Aj dnešné postavy môžu vyťažiť komické efekty z rôznych tradičných telesných a psychických odchýlok od normy, k nim sa však pridávajú nové variácie reflektujúce všetky oblasti vývoja ľudskej kultúry a nové opozície, v ktorých vyniká nezlučiteľnosť zlúčeného ako zdroj humoru, podporujúci smiech alebo aspoň úsmev zainteresovaných. Ak majú súčasné postavy komické kvality, potom je táto stránka zvýraznená v mnohých prípadoch na úkor psychologických aspektov postáv; ich pohnútky sú zredukované, zjednodušené a od

'Oh, I gets it, yeah, babes,' he said. 'You is doing the whole lookee-like thing. Wicked! West side! Ouch! Is you with and agency, geeza?'' (Elton, 2007, s.115).

³¹ Seriál z rokov 1990 – 1996; Eddie Murphy hral v hlavnej úlohe inteligentného chlapca z ulice.

čitateľa sa neočakáva, že by si vytvoril k postave nejaký citový vzťah, že by sa do nej akýmkoľvek spôsobom „vcitoval“.

Literatúra:

- ACKROYD, Peter: Dressing up. Transvestism as Performance. In: Transvestism and Drag. The History of an Obsession. London: Thames and Hudson, 1979, s. 89 – 140. ISBN 0-500-27169-0.
- ADAMKA, Pavol: Syn tureckého poddaného (osud sa hrá s človekom a človek hrá na trúbke) In: Rozosmiať človeka je hotová veda alebo Podoby komiky v umeleckej literatúre. Banská Bystrica: UMB, 2010, s. 219-225. - ISBN 978-80-557-0121-9.
- ALTMAN, Dennis: Gore Vidal's America. Cambridge UK: Polity Press, 2005. ISBN 0-7456-3363-3.
- ARISTOTELÉS: Poetika. Praha: Svoboda, 1996. ISBN 80-205-0295-5.
- ATTARDO, Salvatore – RASKIN, Victor: Non-literariness and non-bona-fide in language: An approach to formal and computational treatment of humour. In: Pragmatics and Cognition, 2, 1994, s. 31-69.
- BACHTIN, Michail, M.: Francois Rabelais a lidová kultura stredoveku a renesance. Praha: Argo, 2007. ISBN 978-80-7203-776-6.
- BLOOM, Harold: The Western Canon. New York: Riverhead Books, 1995. ISBN 1-57322-514-22.
- BOOTH, Wayne, C.: A Rhetoric of Irony. Chicago and London: The University of Chicago Press, 1975. ISBN 0-226-06553-7.
- BORECKÝ, Vladimír: Teorie komiky. Praha: Hynek, 2000 ISBN 80-86202-65-8.
- DOLEŽEL, Lubomír: Heterocosmica. Fikce a možné světy. Praha: Karolinum. 2003. ISBN 80-246-0735-2.
- ECO, Umberto: The Role of the Reader: Explorations in the Semiotics of Texts. Bloomington: Indiana University Press Press. 1979. ISBN 0-25-320-318-X.
- ELTON, Ben: Chart Throb. Great Britain: Black Swan, 2007. ISBN 978- 0-552-77376-8.
- ELTON, Ben: Chart Throb. Great Britain: Black Swan, 2007. ISBN 978- 0-552-77376-8
- ENGLISH, James F.: Comic Transactions: Literature, Humour and the Politics of Community in Twentieth-Century Britain. In: Modern Fiction Studies, Volume 42, Number 1, Spring 1996, s. 185-189.
- FORSTER, Edward, M.: People. In: Aspects of the Novel. London: A Harvest Book, s. 43 – 83. ISBN 978-0-15-609180-0.
- FOX, Kate: Watching the English. The Hidden Rules of English Behaviour. London: Hodder and Stoughton Ltd., 2005. ISBN 978-0-340-81886-2.
- FRYE, Northrop: Third Essay. Archetypal Criticism: Theory of Myth. In: Anatomy of Criticism. London: Penguin Books, 1990. ISBN 0-14-012480-2.
- GRICE, Paul, H.: Logic and Conversation. n: Syntax and Semantics, Vol. 3, Speech Acts. New York: Academic Press, 1975, s. 41-58.
- CHATMAN, Seymour: Příběh: Existenty. In: Příběh a diskurs. Brno: Host, 2008, s. 100 – 122. ISBN 978-80-7294-260-2.
- CHISHOLM, Hugh (ed.): „Harlequin“. In: Encyclopædia Britannica (11th ed.). Cambridge University Press 1911.
- KOESTLER, Arthur: The Act of Creation. London: Penguin Books, 1990. ISBN 0-14-019191-7.
- MACEY, David: Dictionary of Critical Theory. England. Penguin Books. 2001. ISBN 0140513698.

MACÚCHOVÁ, Martina: Komika anglického univerzitného románu (v slovenskom prostredí). In: Rozosmiať človeka je hotová veda alebo Podoby komiky v umeleckej literatúre. Banská Bystrica: UMB, 2010, s. 233-242. ISBN 978-80-557-0121-9.

MOCNÁ, Dagmar – PETERKA Josef a kol.: Encyklopedie literárních žánrů. Praha – Litomyšl: Paseka, 1994. ISBN 80-7185-669-X.

PAVERA, Libor – VŠETIČKA, František: Lexikon literárních pojmu. Olomouc: Nakladatelství Olomouc s.r.o, 2002. ISBN 80-7182-124-1.

ROBBINS, Tom: Hubené nohy a všechno ostatní. Praha: Agro, 2007. ISBN 97880720378718.

ROBBINS, Tom: Vila inkognito. Praha: Argo, 2005. ISBN 80-5203-643-2.

RUDLIN, John – CRICK, Oliver: Commedia dell'arte: A Handbook for Troupes. London: Routledge, 2001. ISBN 041-520-408-9.

VIDAL, Gore: Přímý přenos z Golgoty. Evangelium dle Gorea Vidala. Praha: Naše vojsko, 1995.

VIDAL, Gore: Myra Breckinridge Myron. London: Abacus, 2009. ISBN 978-0-349-10365-5.

WALDNEROVÁ, Jana: Moje známe Priscilly: dejiny vedľajších postáv v umení. In: KINO-IKON : časopis pre vedu o filme a pohyblivom obraze. Roč. 14, č. 1 (2010), s. 210-213. ISSN 1335-1893.

ŽILKA, Tibor: Postmoderná semiotika textu. Postmoderná semiotika textu. Nitra: Univerzita Konštantína Filozofa – Filozofická fakulta. 2000. ISBN 80-80-50246-3

WALTON, James: Clingers, blingers and minglers [online]. 2006 [cit. 12.8.2012]. Dostupné na: <<http://www.telegraph.co.uk/culture/books/3656617/Clingers-blingers-and-minglers.html>>.

BBC News: Prince starts in live soap. [online]. 2000 [cit. 19.8.2012]. Dostupné na: <<http://news.bbc.co.uk/2/hi/entertainment/1061585.stm>>.

Words: 7605

Signs: 52 460 [29,14 standard pages]

*PaedDr. Jana Waldnerová, PhD.
Foreign Language Center
Faculty of Arts
Constantine the Philosopher University
Hodžova 1, 949 74 Nitra, Slovakia
jwaldnerova@ukf.sk*

Historia magistra vitae est alebo o knihe, ktorá núti rozmýšľať

Guzi, Ľubomír: Лингвокультурологический анализ русского исторического нарратива (на материале публицистических, литературных и документалистических жанров). Prešov: FF PU, 2011. 206 s. ISBN 978-80-555-0434-6.

V kontexte súčasných slovenských filologických výskumov zaujímajú neposledné miesto lingvistické bádania, vo svojich počiatkoch spojené s kreovaním prešovskej školy prof. Jozefa Sipka, ktorý adaptoval ruské teoretické postuláty lingvokulturológie do nášho prostredia a aktívne sa podieľa na jej etablovaní v rámci slovenskej jazykovedy. Jedným z výsledkov týchto bádanií je i recenzované dielo Ľ. Guziho: Lingvokulturológická analýza ruského historického naratívu (na materiáli publicistických, literárnych a dokumentárnych žánrov).

Napriek jasne zadanému predmetu analýzy, ktorý sa odráža v názve publikácie, samotná práca je koncipovaná podstatne širšie a zámerne, čo je evidentné i z autorskej štruktúry textu, postihuje viaceré oblasti lingvokulturológických výskumov. Pomimo úvodu a záveru je monografia členená na jedenásť vnútorne štruktúrovaných kapitol, vytvorených podľa princípu konštatovania teoretických východísk a ich praktickej aplikácie pri analýze konkrétnych príkladov. Tento spôsob výkladu a, podľa môjho názoru, nie vždy vhodné rozčlenenie textu a radenie jednotlivých častí vytvára dojem určitej nekonciznosti; výrazná heterogénnosť jednotlivých kapitol a častí, často sprevádzaná i rozdielmi v spôsobe podania (od striktno odborného až po esejistický štýl), vyvoláva dojem, že sa vo viacerých prípadoch jedná skôr o samostatné štúdie, ako o jednoliaty text monografie. Tento hendikep si čiastočne uvedomuje i autor, ktorý „vysvetľuje“ tento spôsob výkladu a výrazný presah do iných oblastí (počínajúc všeobecným opisom znakového systému jazyka) ohľadom na recipientov tejto publikácie – študenti rusistiky – a snahou poukázať na primárne „lingvokulturológické orientačné body“ a mieru ich prijímania v slovenskom prostredí. Bez ohľadu na autorskú štruktúru registrujeme naprieč prácou tri homogénne obsahové celky (jednotlivé kapitoly nie je možné striktno tematicky špecifikovať, nakoľko tieto témy sú vo väčšej, či menšej miere zastúpené v každej):

1. vzájomný vzťah lingvokulturológie a histórie;
2. lingvokulturológia a precedентné javy: predovšetkým precedентné mená a precedensy spojené so sovietskym obdobím;
3. historický naratív a analýza dokumentárnej tvorby L. Parfionova.

Teoretické postuláty lingvokulturológie a jej vzťah k histórii tvoria kostru celej monografie a sprostredkovávajú v úvode každej časti to teoretické inštrumentárium, ktoré je nevyhnutné pre jej adekvátne pochopenie. Určitý prienik výskumných zámerov lingvokulturológie a histórie sa autor snaží zdefinovať od prvých kapitol, v ktorých sa zameriava na symbolickú podstatu mnohých historických/historizujúcich lexém. Autor spočiatku volí hierarchickú výstavbu textu (no neskôr ju opúšťa), preto v prvej kapitole (Язык как империя знаков и символов. Сравнительный анализ) podáva komplexný výklad teórie symbolov (ako predmetných reprezentácií rozsiahlejšie sémantizovaného obsahu), ktorý následne rozvíja vo vzťahu k historickým pojmom a javom (Исторические символы в русском языке и в русском языковом сознании): „Считаем, что в языке аккумулированы

фундаментальные культурно-исторические ценности человечества, которые человек употребляет в речи как определенные, иногда сознанием обработанные символы“ (str. 20). Jazyk ako jeden z najvýraznejších prejavov národnej kultúry je plný, okrem iného, i rozmanitej historickej symboliky, ktorá vo výraznej miere odráža nielen priebeh samotného historického javu, udalosti, ale v neposlednom rade kóduje v sebe sociálno-politický význam daných procesov a ich prijímanie súčasníkmi, a nepriamo i nasledujúcimi generáciami. Ich nesprávne, resp. nedôsledné kognitívne spracovanie spôsobuje kumuláciu sémantického šumu, ktorý sťažuje/ znemožňuje spätné dekódovanie získanej informácie. Symboly spojené s historickými procesmi sú jednou zo zložiek komplexného inštrumentária lingvokulturém, t.j. prostriedkov výrazu, ktorých primárne neutrálne sémantika je obohatená o súbor individuálnych, resp. kolektívnych etnokultúrnych konotácií. Je preto logické, že autor z hľadiska didaktických pozícií akcentuje potrebu a prezentuje svoju snahu „obrátiť pozornosť na najdôležitejšie otázky a momenty ruskej histórie, bez ktorých študent nemôže preniknúť do nadstavby jazyka a kultúry“ (str. 24). Pokúsiť sa zrealizovať tento ambiciózný cieľ na ôsmich stranách textu je viac ako „smelý“ (trúfalý?) počín. L. Guzi postupne uvádza mnohé historické termíny, spojené s etnografiou Kyjevskej a neskôr Moskovskej Rusi, s titulátúrou vládcov, s hodnostnou štruktúrou „riadiacich a represívnych orgánov“, stavov i úradníkov a pod. Pri jednotlivých hodnostiach tu, i na inom mieste (kap. 4) však úplne opomína jednu z dôležitých hodnostných matric, cirkevnú titulatúru, ktorej aspoň základná znalosť je, podľa môjho názoru, nevyhnutná. Napriek tomu, že historické pozadie chce autor „priblížiť“ len ako pomocný element pri osvojení si ruského jazyka“ (str. 25), je otázne, či práve uvedené termíny, predovšetkým sa to týka archaizmov a historizmov na str. 29 – 32, sú tie, bez ktorých sa rusista-nehistorik nezaobíde (бедро, дроля, виклина, трензель a i.). Rovnaká otázka sa vynára i v súvislosti s vymenovanými sídelnými mestami jednotlivých staroruských kniežatstiev (str. 29): Боровск, Верея, Глухов, Друцк atď. Mnohé z pojmov, ktoré sú spomenuté v rámci tejto kapitoly je možné považovať za lingvokulturémy; predovšetkým sa to dotýka vlastných mien, t.j. mien konkrétnych osôb a názvov miest, s ktorými sa spájajú reálne historické udalosti a javy. Samotnú historickú terminológiu, historizmy a archaizmy však, napriek tomu, že sú nevyhnutné pre pochopenie dobových prameňov, resp. „odosielajú“ recipienta k dekódovaniu aktuálnej informácie podľa „dobového kľúča“, nemôžeme považovať za historické symboly.

Niektorým fragmentom historickej terminológie sú venované i nasledujúce dve kapitoly (Некоторые русские этнонимы в средневековых хрониках и воспоминаниях иностранцев о России, Историзмы в воспоминаниях иностранцев о средневековой Руси и попытке перевода этих историзмов на словацкий язык), v ktorých sa autor vracia k viacerým predtým spomenutým i opomenutým javom – k historizmom, k titulátúre, k etnonymom, pričom dôraz kladie na analýzu etnoným s koreňmi рyc(ь)- / roc(ь)-, čiastočne v synonymii s historickým pomenovaním Moskovia. Opiera sa pritom prevažne o stredoveké kroniky (od Nestorovho letopisu, cez práce Konštantína Porfyrogeneta po Gesta Pontificum Hamburgensium...), správy poslov a cestopisné zápisky cudzincov. Tu dochádza k čiastočnému obsahovému prieniku s centrálnou témou, nakoľko spomínané zdroje, ktoré stáli v základoch autorskej analýzy, sami osebe predstavujú svojrázne diela naratívneho žánru, ktoré odrážajú mnohé historické fakty týkajúce sa Moskovského kniežatstva a formujúceho sa Ruského cárstva, t.j. vo „vulgarizovanej“ subjektívnej interpretácii odrážajú historický fakt (porov. str. 8).

Druhý kompaktnější celok tvoria kapitoly primárne venované lingvokulturologickým analýzám vo vzťahu k precedentným javom. Tak, ako sme to naznačili vyššie, v úvodoch sa L. Guzi venuje prevažne teoretickým otázkam, ktoré sú

potrebné pre pochopenie danej časti (následkom čoho sa rovnaké informácie v texte viac krát opakujú), preto sa opäť vracia k otázke reflexie (a formovania) podvedomých znalostí ako nevyhnutnej podmienky komunikatívnej úspešnosti, objasňuje ich zákonitosti, vplyv na tvorbu textu i introsugestívne pôsobenie na jeho recipienta (Фоновые основы внушения, в частности языкового и его перцепция в словацкой вузовской аудитории), hlbšie sa venuje „kognitívno-psychologickým“ zákonitostiam procesu kreovania a fungovania lingvokulturém v jazyku (Языковая игра с историческо-политической метафорой при создании лингвокультурам), ich metaforickej podstate. V nasledujúcich podkapitolách sa venuje analýze zvolených lingvokulturém, precedentých javov ktoré sú spojené so sovietskym obdobím ruskej histórie (Язык советского периода – непреодолимая культурологическая загадка современной вузовской аудитории и перевода?; Несколько заметок к языку революции; Советский «новояз» и его наследие в современности); podrobnejšie sa venuje teórii i kritickej analýze využitia precedentných mien (Прецедентное имя (текст) в калейдоскопе красок палитры для создания лингвокультурологической картины русскоязычного мира; Имена правителей, в частности русских царей, в роли прецедентных феноменов). Tematicky tu patrí i ďalšia kapitola, ktorá aplikácie rozvíja niektoré v predchádzajúcich častiach formulované postuláty: Концепт «герой» в русском языке – завещание предков – смятение героев, s podkapitolkou Пётр Великий – имя между «прецедентом» и моделированием «исторической метафоры. V rámci praktického výkladu zvolených precedentných javov sa autor opiera nielen o publicistický a literárny diskurz, ale uvádza i celý rad príkladov ich použitia v rámci dokumentárneho historického naratívu – v rámci autorských programov Nikolaja Svanidzeho Исторические хроники (mapuje obdobie 20. storočia, str. 64 a.n.) a Leonida Parfionova Российская империя (17. – 20. stor., str. 85-88, 104-106). Tieto jednotlivé kapitoly, časti z ktorých už boli samostatne publikované v prešovských zborníkoch Hľadanie ekvivalentnosti a v internetovom časopise Jazyk a kultúra, dotvárajú celkový obraz sémantickej podmienenosti prostriedkov výrazu, rozvíjajú teoretické východiská lingvokultúrológie, a tvoria názornú ukážku aplikácie jej metodologických postupov vo vzťahu k textu.

Ako sme načrtli vyššie, autor sa vo viacerých kapitolách len čiastočne dostáva k otázke samotnej historickej/historiografickej narácie. S implicitným zadefinovaním tohto javu na základe určitej kvalitatívnej zhody s metaforou (charakteristika J. Chalturina) sa čiastočne stretávame na str. 73, jeho hlbšiu podstatu vo vzájomnom vzťahu s textom a diskurzom nám E. Guzi postupne odкрýva od 7. kapitoly (Нарратив как многоплановое явление, str. 107), kde charakterizuje historický naratív ako fragment komplexného prozaického diskurzu, opisné autorsky individualizované rozprávanie, ktoré sprostredkúva určitú postupnosť navzájom spojených historických faktov (udalostí a javov), vybraných, štruktúrovaných a jazykovo spracovaných podľa predmyšleného autorského zámeru (výchovného, ideologického, umeleckého a pod.). Historický naratív nie je história, ani jej subjektívizované prerozprávanie (história podľa niekoho, pre niekoho, spracovaná kvôli niečomu). Autor sa nepozastavuje výlučne pri otázkach rôznorodosti teórie naratívu, jeho výstavby, prostriedkov, ale podnetne sa snaží objasniť i viaceré terminologické komplikácie, ktoré vznikajú okolo interpretácie historických faktov a samotného historického/historizujúceho (historici (историки) – dejejisci (истористы)) prístupu. Za základ svojej kritickej lingvokultúrologickej analýzy si zvolil teóriu H. Whitea, ktorý vo svojom diele Metahistória (Metahistory, Baltimor: 1973) formuloval vnútorne segmentovaný 4 zložkový prístup k výstavbe a interpretácii historického poľa z hľadiska prefigurácie (zvolenej diskurzívnej stratégie), spôsobu výstavby sujetu, spôsobu argumentácie a spôsobu jeho

ideologizácie (str. 121-123). Ďalšie teoretické východiská sú priblížené v časti venovanej konkrétnemu dokumentárnemu naratívu, ktorého výrazové prostriedky majú s ohľadom na možnosti súčasnej filmovej a počítačovej techniky podstatne inú kvalitu ako iné druhy historickej narácie (Лингвокультурологический анализ исторического нарратива на документалистическом материале, str. 124), nakoľko sprostredkujúajú nie len primárne autorské rozprávanie, ale jeho pôsobenie je podporené využitím adaptovaného dobového materiálu, dobových záberov a ďalších prostriedkov vedomej i podvedomej „manipulácie“.

Následný text je venovaný samotnej analýze autorských programov Leonida Parfionova Российской империя (str. 132-175) a čiastočne i Намедни (str. 176-191). Autor nám približuje charakter analyzovaných projektov, spôsoby spracovania historickej témy s dôrazom na ich etnokultúrnu povahu. Napriek tomu, že sám hodnotí tieto programy vysoko pozitívne („erudovanosť prípravy a interpretácie“, str. 160), sprostredkúva čitateľovi i viaceré kritické reflexie (vzhľadom na mnohé historické omyly) naň.

Pomimo analýzy charakteru, štýlu a osobitostí Parfionovovho naratívu, medzi ktorými vyčleňuje predovšetkým výraznú metaforizáciu (metonymizáciu), hyperbolizáciu grotesky jednotlivých príbehov, aluzívnosť, literatúrocentriskoosť, iróniu a precedentnosť, jeho vizuálneho stvárnenia – prítomnosť na mieste deja, úryvky z umeleckých filmov, z dokumentárnych a historických kroník, hovoriace karikatúry, multimediálne mapy, statické a dynamické (príbehové) animácie – nám približuje nepriamo i ďalšie determinujúce znaky historického naratívu – fragmentárnosť (epizodickosť), živosť (neopakovateľnosť), intencionálnosť, aluzívnosť. Všetky svoje tvrdenia autor dokladá množstvom konkrétnych príkladov. Samozrejme nie je možné komplexne analyzovať každú frázu všetkých 16 častí programu o ruskom impériu, preto i autor podáva analýzu len vybraných fragmenov; tak nám približuje niektoré udalosti z obdobia vlády Petra Veľkého, cárovny Anny Ioanovny, Alexandra I. i Mikuláša II. Najkomplexnejšia analýza naratívneho precedentného poľa sa dotýka udalostí z obdobia vlády posledne menovaných, konkrétne Bitky troch cisárov pri Slavkove v roku 1805 (Солнце, небо и взгляд Аустерлица, str. 164-170) a reforiem Piotra Stolypina (Столыпинский набор, str. 171-175). E. Guzi ako zvlášť výraznú črtu Parfionova registruje na viacerých miestach tzv. reverzívnu aluzívnosť, t.j. udalosť sa neasociuje s časovo predchádzajúcou precedentnou udalosťou, ale s neskorším výraznejším precedensom, napr. Viedenský kongres (1814 – 1815) s Helsinskou mierovou konferenciou (1973 – 1975; str. 169). Takýmto spôsobom docieľuje nie len plastickejšie zobrazenie udalosti, jej ľahšie prijímanie, ale i kritizuje pomocou minulosti aktuálnu prítomnosť. I v súvislosti s touto jeho črtou nemôžem celkom súhlasiť s tvrdením o minimalizovaní hodnotiacej pozície v tomto projekte a určitej autocenzúre vlastných názorov autora (str. 135). Tak ako každý naratív, i tento, čo vyplýva i s autorom uznaného modelu Whitea, je v určitej miere ideologizovaný a i v programe Ruské impérium je evidentný liberálny podtext. Súčasne i Parfionov považuje svoje projekty za výsostne autorské (preto je táto informácia i súčasťou názvu programu: «Российская империя. Проект Леонида Парфёнова»). Táto črta sa ešte výraznejšie (z pochopiteľných príčin) prejavuje v iných jeho projektoch, ktoré sa zameriavajú na dejiny dvadsiateho storočia a dneška, čo je názorne ilustrované v poslednej kapitole venovanej zobrazeniu osobností s precedentným potenciálom v ďalších programoch Parfionova (Изображение «личности» в передачах Л. Парфёнова, str. 176-191), no nie len v nich.

Kriticky zhodnotiac snahu Lubomíra Guziho o priblíženie historickej narácie ako komplexného textuálne-diskurzívneho javu, napriek jej kvalitatívnej rôznorodosti a mnohovrstevnosti, o sprostredkovanie teoretických východísk

lingvokulturologického bádania, ako i metodológie a záverov jeho vlastnej analýzy konkrétneho historického naratívu, hodnotím, napriek niektorým drobným výhradám, jeho monografiu ako vydarený počin, ktorý má potenciál osloviť široký okruh recipientov z odborných i laických kruhov. Dovolím si skonštatovať, že je to po dlhšej dobe jedno z filologických diel, ktoré nie len opisujú veci notoricky známe, ale prinášajú i mnohé podnetné myšlienky a východiská.

*Mgr. Pavol Adamka, PhD.
Foreign Language Center
Faculty of Arts
Constantine the Philosopher University
Hodžova 1, 949 74 Nitra, Slovakia
padamka@ukf.sk*

Emprunts lexicaux à l'allemand dans le français contemporain

Hildenbrand, Zuzana: *Emprunts lexicaux à l'allemand dans le français contemporain*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2012. 156 s. ISBN: 9 788024 432175.

Autorka knihy, která je přepracovanou a rozšířenou verzí doktorské disertace obhájené na Filozofické fakultě Univerzity Palackého v Olomouci, si zvolila oblast studia francouzského lexika, která byla již mnohokrát zpracovávána. Čtenáře zpočátku jímá obava, aby nešlo o další z mnoha kompilačních prací na téma výpůjčky ve francouzštině. Tato obava hned po přečtení prvních stran mizí, neboť Zuzana Hildenbrand uchopila dané téma velmi neotřele a fundovaně.

Obsahově lze práci rozdělit do tří větších celků. V prvním vysvětluje autorka metodiku práce, vymezuje základní pojmy, zdroje, objasňuje své cíle a postupy. Hned na začátku knihy se upozorňuje, že stanovení počtu výpůjček z němčiny ve francouzštině je problematické a že různí autoři a různé slovníky jejich počet uvádějí mezi 150 až 1500. Otázkou zůstává, kolik z nich je vlastně skutečně běžně užívaných a současným francouzským mluvčím srozumitelných. Autorka zde také shrnuje dosavadní úsilí v oblasti výzkumu výpůjček z němčiny a prezentuje hlavní vlny akvizice těchto slov, s tím že prvním doloženým slovem by bylo sarrau „(pracovní) halena“ z konce 11. století a posledním slovo kitsch „kýč“ poprvé doložené v roce 1962. Samotnému termínu germanismus, který by mohl označovat i výpůjčky z jiných germánských jazyků, se dále autorka snaží vyhýbat a místo toho důsledně používá termín výpůjčka z němčiny. Tato problematika je zpracována v prvních třech kapitolách knihy.

Za druhou ucelenou část práce považují kapitolu čtvrtou, ve které autorka představuje použitý korpus novinářských textů (internetová vydání deníků *Le Figaro* a *Libération* a týdeníku *Le Nouvel Observateur*) a zkoumá na něm frekvenci použití excerpovaných jednotek v období 2000–2010. Třemi nejčastěji užívanými jednotkami byla slova *flic* „policajt“ (7198 výskytů), *diesel* (3425 výskytů) a leitmotiv (1870 výskytů), s tím že více než tisíckrát se v korpusu vyskytla už jen další čtyři slova. Výskyt byl doložen u 81 výpůjček z němčiny, ale frekvence velké části z nich byla velmi nízká. Výsledky jsou zde mnohem podrobněji rozvedeny, komentovány a kvantifikovány. Již tato část práce představuje velmi důležitý lexikologický přínos.

Za ještě zajímavější považují kapitolu pátou, která pro mne představuje třetí ucelený úsek práce a ve které autorka dotazníkovou metodou zkoumá úroveň znalostí 49 německých výpůjček u 168 respondentů různého věku, vzdělání, geografického původu a sociálního zázemí. I zde čtenář nachází přehledné grafy a tabulky shrnující výsledky výzkumu z nejrůznějších úhlů pohledu (znalost výpůjček, užívání výpůjček, profil osob znajících/užívajících tyto výpůjčky atd.). Dozvíme se například, že nejužívanější výpůjčkou z němčiny bylo u respondentů slovo *syvaner* „sylvánské zelené (víno)“ (pro 36,90 % respondentů) a že neznámější (ale nikoliv užívanou) výpůjčkou bylo slovo *führer* (46,43 % respondentů). Naopak například slovo *paour* „nemotora“ bylo pro 99,40 % respondentů neznámé. Jako u každé podobné práce by si bylo ovšem možno přát, aby byl zkoumaný vzorek populace mnohem početnější. I tak ovšem autorka práce dochází k originálním výsledkům, které do jisté míry boří naše dosavadní představy o míře použití německých výpůjček ve francouzštině.

Rozsahem drobná kniha představuje podle mého názoru velký krok ke studiu výpůjček ve francouzském lexiku, v mnoha ohledech je zcela pionýrská a lze litovat, že podobné práce nemáme pro lexikální importy do francouzštiny z jiných jazyků.

*Doc. PhDr. Jan Holeš, Ph.D.
Department of Romance Language
Faculty of Arts
Palacky's University
Křižkovského 10, 771 80 Olomouc, Czech Republic
jan.holes@upol.cz*

Academic English for PhD Students

Michelčíková, L. a kol.: *Academic English for PhD Students*. Nitra: FF UKF, 2012. 114 s. ISBN 978-80-558-0174-2.

This book in its six chapters provides a highly detailed analysis of the skills required to improve the academic English used by PhD students. In each of the chapters the importance of these skills is highlighted, and then exemplified via numerous exercises.

Chapter 1 illustrates the importance of developing a strong academic vocabulary for students. Through the exploration of the Latin epistemological roots of the English language we are shown the commonalities in, and frequency of, certain words. The benefits of this knowledge are then discussed, as is the methodology of building a better vocabulary.

In chapter 2 the skills techniques required for reading English in a foreign language are discussed. Reading is one of the best methods for improving one's own vocabulary and language; and the reading skills such as 'skimming, scanning, inferring' and 'speed reading' are invaluable to a student. By also providing solid information of how to avoid poor reading techniques the book is offering comprehensive advice on the subject.

The first two chapters have provided the groundwork for chapters 3 and 4: 'Writing a Research Paper' and 'Successful Oral Presentation'. To be able to be successful in any research paper or oral presentation one must have an extensive academic vocabulary which is developed through greater reading. In these two chapters the importance of using intelligent, accurate language is acknowledged and the students are provided with exercise and examples of how to do this.

In chapter 5 the level of internationalisation at universities is discussed. The Bologna Declaration has led to an expansion of the Erasmus programme and also an increase in the international mobility of doctoral students- which requires students to be highly skilled academically in the English language if they wish to pursue positions in research programmes further afield. Chapter 6 then seeks to assist students in their pursuit of research positions by instructing them in how best to construct their own Curriculum Vitae.

This textbook provides a comprehensive discussion on the importance of the development of academic writing for PhD students. Chapter 2 in particular is excellent in its clarity, exercises and description of key reading skills. There are many textbooks which have not succeeded in describing these skills in such a concise and clear manner. The book runs in accordance with relevant research in this field.

*Ciarán Chapman, BA.
Department of Language and Intercultural Studies
Faculty of Pedagogy
Constantine the Philosopher University
Drážovská 4, 949 74 Nitra, Slovakia
iamronburgundy47@gmail.com*

Новый учебник современного русского языка

Janek, A. – Mamonova, J.: Učebnice současné ruštiny. 2 díl. Vhodné i pro samouky. + 3 audio CD. Brno: Computer Press, 2011. 410 s. ISBN 978-80-251-2858-9

В 2011 году в городе Брно (Чехия) издательством Computer Press была издана вторая часть Учебника современного русского языка, с первой частью которого читатели познакомились в 2009 году. Необходимо отметить, что уже в первой части наблюдается замысел авторов создать продолжение учебника, тем самым показывая на комплексный, поуровневый подход в изучении иностранного языка. Целью каждого преподавателя иностранного языка является достичь у своих учеников самых лучших результатов в рамках определенного уровня. На наш взгляд, используя рецензируемый учебник, можно достичь отличных результатов во всех видах речевой деятельности и выйти на определенный уровень.

Способ написания учебника доступен и понятен, что позволяет проводить занятия самостоятельно, без сопровождения учителя, тем более учебник предназначен занимающимся с уровнем знаний B2 – C1, у которых уже выработаны языковые компетенции по предыдущим уровням, остается углублять знания и повышать их уровень. Прикрепленные CD, позволяют быть в постоянном контакте с живой русской речью, слушать правильную современную русскую речь, повторяя необходимые слова и выражения, тем самым корректируя фонетико-фонологический аспект речи.

В состав учебника входит 15 глав, каждая из которых построена по определенной схеме, которой авторы придерживаются на протяжении всего учебника. Как и в предыдущем, так и в рецензируемом учебнике, занятие можно начинать с повторения или же ознакомления лексического запаса слов, необходимого при работе на данном этапе. Лексика представлена в алфавитном порядке, при именах существительных указан род, при глаголах их окончания. Кроме отдельных слов написаны и фразеологические сочетания, встречающиеся в данной главе.

После лексического аппарата следует текст, который можно слушать, читать, знакомиться с реалиями.

Оригинальные тексты популярно-эссеистического характера отражают не только состояние современного русского языка, но и передают информации о социальном состоянии общества, так как язык чувствителен к изменениям в обществе, во всех его сферах. С одной стороны публицистические тексты являются отражением самого актуального в обществе, с другой стороны такие тексты нуждаются в правильном, профессиональном выборе, так как публицистический стиль характерен использованием ненормативной, разговорной лексики. В учебнике представлены обширные тексты, с которыми может работать, действительно, учащийся с уровнем знаний B2-C1.

После текста следуют комментарии слов-реалий, использованных в тексте, например столярный град, былина, Золотое кольцо, Красная книга и др. Авторы учебника не только комментируют выражения на чешском языке, но и приводят адекватные эквиваленты, что часто принуждает задуматься над подходящим термином.

Проверка уровня понимания прослушанного и прочитанного текста позволяют реализовать вопросы после текста, которые принуждают формулировать свое мнение на иностранном языке, развивают прагматическую компетенцию в процессе овладения языком. Прагматическая компетенция развивается за счет заданий типа: Как бы вы определили интуицию? Играет ли

она, на ваш взгляд, важную роль в человеческой жизни? Обладаете ли вы интуицией? В каких ситуациях вы ей пользуетесь?

Развитие социолингвистической компетенции на данном уровне состоит в правильной реакции в разных социальных ситуациях. В учебнике присутствуют задания, касающиеся развития способности учащегося принимать правильное решение в данной ситуации, например: вы решили сходить к ясновидящему, чтобы узнать свое будущее. На сеансе ясновидящий начинает рассказывать вашу судьбу. Вы можете спрашивать, ясновидящий будет отвечать. Подобным образом можно развивать социолингвистическую компетенцию, в задании типа: вы уже в пятый раз не поступили в институт. Какие чувства вы будете испытывать в данной ситуации?

Фонетико-фонологический аспект требует внимания на каждом уровне знаний, поэтому задание на постановку ударений мы всегда приветствуем, тем более, что в конце учебника приведены ключи, помогающие в проверке правильности решения.

В рамках поаспектного подхода в изучении иностранного языка в учебнике присутствуют упражнения на проработку грамматических правил, правильное употребление форм, например: из предложений с модальными словами образуйте инфинитивные предложения.

Кроме слушания, говорения, чтения в учебнике уделяется внимание и следующему виду продуктивной речевой деятельности: письму. Данный вид речевой деятельности прорабатывается в упражнениях разного типа: напишите официальное письмо; напишите соболезнования; напишите фельетон; напишите приглашение на свадьбу и т.д.

Для закрепления знаний в конце каждой главы приводится тест, целью которого является проверка умения использовать правильные грамматические структуры в определенном контексте.

Данный учебник разработан с применением сознательно-сопоставительного метода, который допускает возможность использования перевода. Задания на развитие переводческой техники присутствует в каждой главе. В основном, это отдельные, не связанные предложения по теме главы.

В учебнике находятся короткие тексты, при чтении которых можно, не только узнать что-то новое и развивать познавательный аспект в процессе изучения языка, но и отдохнуть, расслабиться.

Как уже было сказано выше, в состав учебника входят ключи, которые способствуют спокойному изучению русского языка, так как неуверенность в правильном ответе может вызывать демотивацию у учащихся.

Актуальный взгляд учебника подчеркивают приложенные три CD с записями текстов, которые записала русскоговорящий соавтор Ю. Мамонова.

Необходимо отметить, что данный учебник был выпущен и во версии mp3, что позволяет динамичный подход в изучении иностранного языка и его эргономический характер.

Mgr. Anna Petriková, PhD.
Department of Russian Studies
Institute of Russian, Ukrainian and Slavic Studies
Faculty of Arts
University of Prešov
Ul. 17. novembra 1, 080 78Prešov, Slovakia
aklimcuk@unipo.sk

Marián Macho: Propaganda as an Immanent Attribute of Language of Political Discourse

Political discourse is a bright example of a discourse by which the author of the text wants the receiver to comply with the author's intention after the text reception. On the behalf of their communicative intention, the political communicants often reach for the means of propaganda. In the paper we focus on the goals of propaganda, whereby we differentiate the panegyric and detractive propaganda and analyse the particular propagandistic techniques, methods and means of influence. The paper's optimistic conclusion emerges from the fact that the propaganda is limited in its effect because the researches and experiences suggest that there is some public "resistance" or "immunity" in relation to its effect.

Key words

Propaganda, detractive propaganda, panegyric propaganda, propagandistic techniques, methods and means of influence, resistance, immunity

Eva Stranovská: Tolerance of Ambiguity in Foreign Language

Foreign language learning brings along a lot of new, unknown information. The tolerance of ambiguity determines the way we cope with new, unknown information; i.e. whether we accept it or close up before it. In our paper, we study the tolerance of ambiguity as an important variable in the process of foreign language learning. In our research, we try to find out a connection between the tolerance of ambiguity and the language proficiency via research methods of Ability to Achieve Cognitive Structure (AACS Scale) and the Test of Foreign Language Skills. We came to remarkable findings. The research serves as a pre-research in the research project APVV- 0451-10, Linguistic Intervention Programme.

Key words

Tolerance of ambiguity, intervention, intervention linguistics programm

Oľga Csalová: Current Knowledge about Adverbs

This article deals with the problematics of adverbs as it is the least elaborated category and we determine the objective to put together an actual survey of the pertracted problematics on the basis of the morphological, word-creation and lexical-semantic and syntactic-semantic works by Slovak and Russian linguists.

Key words

Adverbs, adverbs classification, actual knowledge, Russian linguistics

Božena Horváthová - Eva Reid: Parents' Reflections on the Education of Gifted Children in Slovakia

In this paper we present a research on the functioning of special classes for intellectually gifted children in Nitra, Slovakia. We carried out research with parents of the gifted children who gave us not only information about the teaching process, but also about the development of their children's talents. We analyzed whether the parents of gifted children were satisfied with the segregated education of their children and parents' attitudes towards this type of education and their proposals for possible improvements.

Key words

Education, intellectually gifted children, special classes, teaching process

Jana Waldnerová: Comical Aspect of Certain Contemporary Literary Characters

This paper aims to describe certain ways that writers use to develop comical qualities of their characters. Therefore it starts with a short overview of best known historical and contemporary approaches to literary characters (Aristotle, I.M. Forster, D. Lodge, or M. M. Bakhtin) and these are further examined and compared also with the classical stock characters of Commedia dell arte to identify basic means of reaching comical effects. Afterwards the focus turns to several novels of Tom Robbins, Gore Vidal, Ben Elton and their extraordinary characters to find out about the impression they make on the reader and particular methods the writers used to create such effects.

Key words

character, comical quality, Commedia dell arte, hyperbolization, carnevalization, physical/ psychological distortion, transworld identity

XLinguae Submission Guidelines

The Publisher enables prospective authors to contact the editor by mail [xlinguae\(at\)xlinguae.eu](mailto:xlinguae(at)xlinguae.eu). Only original previously unpublished (empirical) studies might be proposed for the XLinguae journal. According to the Slovak law statute Act n. 618/2003, the editor decides about copyright and does not offer any remuneration. It is a condition of publication that authors assign copyright or license the publication rights in their articles, including abstracts, to the SVO, s.r.o. This enables us to ensure full copyright protection and to disseminate the article, and of course the XLinguae journal, to the widest possible readership in paper and electronic formats as appropriate. The articles that were not called for will not be sent back to the authors. We strongly encourage you to send the final, revised version of your article, electronically, by mail to [xlinguae\(at\)xlinguae.eu](mailto:xlinguae(at)xlinguae.eu). Contributions and studies are double-blind peer-reviewed.

If the XLinguae journal decides to call for extensive empirical studies (up to 108 000 signs or 60 SP), these will be also peer-reviewed. Only after the decision of their publication, names of the reviewers will appear at the end of each long study. And this due to its easy registration as a journal monography.

Proofs will be sent to authors if there is sufficient time to do so. They should be corrected and returned to the Editor within three days. Major alterations to the text cannot be accepted.

As a double-blind peer-reviewed journal, it comprises these types of studies:

1. Scientific studies (standard-page length: 20 pages)
2. Contributions and materials (standard-page length: 10 pages)
3. Extensive empirical studies (standard-page length: 60 pages)
 - actual themes and problematic fields from linguistics, applied linguistics and philology
 - title of the study, name of the author, full address of the institution the author works for, e-mail
 - noticeable text paragraphing (titles, subtitles)
 - translated citations coming from foreign authors' work as well as citations from original works (in the text)
 - if the contribution is a part of research, please indicate the full name and project registration number
 - abstract in language you write the contribution as well as in English (max. 600 signs per each of them)
 - key words in both languages (5-6)
 - citations are part of the text (see below)
 - notes (make point about basic pieces of information - e.g. citation from original work between quotes, short message and so on.)
4. Book reviews
 - a full bibliographic reference about the book that is (being) reviewed: author, title, town, editor, year, number of pages, ISBN (as title of the book review)
 - types of the book reviews: a) informative (max. 1 SP), b) analytical (max. 5 SP)
 - author of the book review, full name and address of the institution the author works for, e-mail.

Citation form:

- message in text: (HARMER, 1991: 12)or (1991: 12)
- footnote: HARMER, J.: The Practice of English Language Teaching ..., 1991.
- full bibliographic reference in the list of bibliographic references:

Book bibliographic reference: HARMER, J.: The Practice of English Language Teaching. London: Longman, 1991. ISBN 0582 04656 4

Journal bibliographic reference: LAH, M.: Évolutions des manuels. In: Didactique du FLE dans les pays slaves, vol. 2, 2009, n. 2, p. 9-12. ISSN 1337-9283

If there is a number of works cited from one author from the same year, please use the following form: e.g. 1971a, 1971b...

Publication Ethics and Malpractice Statement

Agreement upon standards of expected ethical behavior for all parties involved in the act of publishing: the author, the journal editor-in-chief, the peer reviewers and the publisher. (The following ethic statements are based on COPE's Best Practice Guidelines for Journal Editors).

Publication decisions

The publication of an article in our double-blind peer-reviewed journal concerns linguistics, applied linguistics and philology fields. The editor-in-chief of the XLinguae journal is responsible for deciding which of the articles submitted to the journal should be published. The editor-in-chief may be guided by the policies of the journal's editorial board and constrained by such legal requirements as shall then

be in force regarding libel, copyright infringement and plagiarism. The editor-in-chief confers with other editors or reviewers in making this decision. They evaluate manuscripts for their intellectual content without regard to race, gender, sexual orientation, religious belief, ethnic origin, citizenship, or political philosophy of the authors. The editorial staff must not disclose any information about a submitted manuscript to anyone other than the corresponding author, reviewers, other editorial advisers, and the publisher, as appropriate. Unpublished materials disclosed in a submitted manuscript must not be used in an editor's own research without the express written consent of the author.

Duties of Reviewers

Double-blind peer review assists the editor in making editorial decisions and through the editorial communications with the experts form the scientific board and the author may also assist the author in improving the paper.

If any selected editor referee who feels unqualified to review the research and the manuscript article should notify the editor-in-chief and excuse himself from the review process.

Manuscripts received for review are treated as confidential documents and are reviewed by anonymous editor staff. They will not be shown to or discussed with others except the editor-in-chief's authorisation.

Reviews should be conducted objectively: editor referees express their views clearly with supporting arguments.

Privileged information or ideas obtained through peer review is to be kept confidential and not used for personal advantage.

Reviewers should identify relevant published work that has not been cited by the authors. Any statement, an observation, derivation, or argument that had been reported should be accompanied by the relevant citation. A reviewer should also call to the editor's attention any substantial similarity or overlap between the manuscript under consideration and any other published paper of which they have personal knowledge.

Duties of Authors

Authors of contributions and studies research should present an accurate account of the work performed as well as an objective discussion of its significance. Underlying data should be represented accurately in the paper. A paper should contain sufficient detail and references to permit others to replicate the work. Fraudulent or knowingly inaccurate statements constitute unethical behavior and are unacceptable.

Authors are asked to provide the raw data in connection with a paper for editorial review. The authors should ensure that they have written entirely original works, and if the authors have used the work and/or words of others that this has been appropriately cited or quoted.

Authors should not publish manuscripts describing essentially the same research in more than one journal or primary publication. Submitting the same manuscript to more than one journal concurrently constitutes unethical publishing behaviour and is unacceptable.

Proper acknowledgment of the work of others must always be given. Authors should cite publications that have been influential in determining the nature of the reported work.

Authorship should be limited to those who have made a significant contribution to the conception, design, execution, or interpretation of the reported study. All those who have made significant contributions should be listed as co-authors. Where there are others who have participated in certain substantive aspects of the research project, they should be acknowledged or listed as contributors.

The corresponding author should ensure that all appropriate co-authors and no inappropriate co-authors are included on the paper, and that all co-authors have seen and approved the final version of the paper and have agreed to its submission for publication.

All authors should disclose in their manuscript any financial or other substantive conflict of interest that might be construed to influence the results or interpretation of their manuscript. All sources of financial support for the project should be disclosed.

When an author discovers a significant error or inaccuracy in his/her own published work, it is the author's obligation to promptly notify the journal editor or publisher and cooperate with the editor to retract or correct the paper.

XLinguae



From contents

Propaganda as an Immanent Attribute of Language of Political Discourse
by Marián Macho

Tolerance of Ambiguity in Foreign Language
by Eva Stranovská

Current Knowledge about Adverbs
by Oľga Csalová

Parents' Reflections on the Education of Gifted Children in Slovakia
by Božena Horváthová & Eva Reid

Comical Aspect of Certain Contemporary Literary Characters
by Jana Waldnerová

Book reviews

Abstracts