

Nekonvenčná intonácia v bežnej komunikácii

MARTA BUGÁROVÁ

Zvláštnosťou bežnej komunikácie je, že sa tu vo veľkej miere využíva variantnosť základných intonačných typov. Súvisí to predovšetkým s vyjadrením emócií a psychického stavu hovoriaceho. Hodnotenie situácie sa niekedy vyjadruje len pomocou intonácie, bez lexikálnych a gramatických prostriedkov. Aj emfatická intonácia má svoje funkčné využitie.

Kľúčové slová: nekonvenčná intonácia, intonačný typ, timbrové odtienky, intonačné prostriedky, tempo reči, dôrazové slovo, prízvuk, enumeratívna výpoveď, emfáza, expresívna výpoveď, intonačné centrum, aktuálne vetné členenie.

V hovorených prejavoch sa často stretávame s **nekonvenčnou intonáciou**, čím rozumieme rôzne varianty alebo odtienky základných **intonačných typov**, ako aj niektoré prostriedky iného charakteru, napr. predlžovanie výslovnosti samohlások alebo skandovaná výslovnosť, ktoré takisto súvisia s významovými odtienkami, vyjadrením emócií a pocitov. Výraznejšie bývajú aj **timbrové odtienky** základných intonačných typov. Rozličné timbrové zafarbenia reči sú spiate predovšetkým s vyjadrením emócií (nedôvera, nežnosť, pohrdanie, atď.), vzťahu hovoriaceho k obsahu výpovede, ako aj k účastníkovi rozhovoru.

Otázku i rozkaz možno podať nekonvenčne, napr. otázka môže byť vyslovená smutne či radostne, alebo aj ironicky, podobne ako rozkaz môže byť vyslovený s prosbou či s iróniou. To však nemôže ovplyvniť gramatický význam výpovede. Napokon timbrové odtienky prehovoru umožňujú počúvajúcejmu dovŕtiť si, o čom hovoriaci nehovorí explicitne alebo nechce hovoriť. Je tu akési spojenie timbru a podtextu. Táto osobitosť intonácie hovorených prejavov nesúvisí natoľko s jej fyzickou stránkou, ako skôr s významom, so spôsobom odovzdávania informácií. Týka sa samotného systému intonačných prostriedkov a spočíva v ich väčšej rôznorodosti.

Hovorené prejavy (nepripravené, spontánne) sa vyznačujú častým **striedaním zvýšenia a zníženia tónu**, rôzne druhy intonačných typov sa vyznačujú kolísaním tempa reči. Takéto pravidelné striedanie tónových zdvihov a spádov dodáva reči rytmickosť a odstraňuje monotónnosť. Na ilustráciu uvádzame ukážku z dialógu (slová s vysokým tónom sú **vyznačené polotučne** a slová s nízkym tónom sú vytlačené kurzívou):

Čo na to **poviete?**

Že všetci sa aj tak nepomestíme.

Ak sa nepomestíme, počkáme na druhý.

Zdá sa, že nám iné neostáva.

Uvádzame aj ukážku s kolísaním tempa reči (rýchlejšie tempo označujeme neprerušovanou čiarou, pomalšie tempo kurzívou a slabikovanie výpovede pomlčkami, normálne tempo reči neoznačujeme):

Kolko má rokov, pani susedka?

Neviem presne, *ale sedemdesiat už bude mať.*

Čo hovoríte? *Že by už se-dem-de-siat?!*

V závislosti od vzťahu hovoriaceho k tej alebo onej časti výpovede a od syntaktickej štruktúry vety sa v literatúre obyčajne uvádzajú **základné intonačné podoby modálnych typov**, ako je oznámenie, otázka, žiadosť, zvolanie (porov. Mistrík, 1967). Pre hovorený prejav sú často príznačné rozličné fonetické odtienky, napr. kontrastnejší tónový pohyb s vysokými a rýchlymi zdvihmi, značnými spomaleniami a najmä zrýchleným tempom. Môžeme to dokumentovať napr. na hodnotiacich výpovediach, ktoré vyjadrujú hodnotenia kvality, veľkosti, množstva a pod. V takýchto výpovediach je obyčajne zámeno aký alebo ako:

Aký je tu neporiadok! – Ako je zima! – Och, aké sú veľké!

= = =

Intonácia hodnotiacich výpovedí sa vyznačuje zreteľným **zvýšením tónu po prízvuku na dôrazovom slove**.

Niekedy sa hodnotenie vyjadruje len intonáciou bez použitia zámen či hodnotiacich výrazov. Lexikálne a gramatické prostriedky sa môžu nahrádzať intonačnými prostriedkami:

(aké) Nové topánky! – (aké krásne) Jahody! – (tolkého) Snehu bolo!

= = = –

Takúto intonáciu má aj opakovaná otázka v dialógu čiže otázka, ktorá sa formuluje pri nedopočutí odpovede účastníka dialógu:

Kolko stojí ten obraz?

=

– =

–

Dvetisíc štyristo.

=

–

Kolko?

=

Kedy sa vrátiš domov?

=

–

–

–

Neskoro večer.

=

–

–

Kedy hovoríš?

=

Pre takéto otázky, ktoré zvyčajne vyjadrujú nedôveru alebo údiv, je príznačné to, že **tempo reči** na dôrazovom slove **sa spomaľuje** a predlžuje sa artikulácia samohlásky: Ko-olko? –

=

Ke-edy?

=

Takúto intonáciu možno počuť aj v prípadoch enumeratívnych výpovedí, ktoré majú emocionálny podtón:

Neviem, čo s ňou mám robiť. Nič nerobí, neučí sa, doma nepomáha!

=== –

Vždy sa vyhováraš na sestru, na brataa, na všetkých!

– – –

===

V bežnej komunikácii sa stretávame aj s intonáciou slov, na ktorých je citový dôraz čiže **emfáza**. Ide tu o silné citové afektívne vyjadrenie, kladné alebo záporné hodnotenie. V týchto prípadoch sa v slove obyčajne **predlžujú samohlásky**:

Čó-oo? – Čo blá-azniš? – Ú-už?

=

= – =

–

Časté sú aj konštrukcie pozostávajúce z dvoch slov s rovnakým koreňom, pričom predlžovanie samohlások je obyčajne na prvom slove: *Stačí mu tak má-a-lo, máličko!* – *Je taký krá-a-sny, krásnučký!* – *Tvár má úplne čié-e-rnu, počernú!*

Takéto predlžovanie samohlások možno počuť aj v spojkách alebo predložkách, keď hovoriaci premýšľa o vhodnej formulácii prehovoru a hľadá vhodné slová:

Je to strata času á-a... možno ani nebudú doma. – Nasadnete na autobus na tejto zastávke a vystúpite ná-a...píatej.

Vo väčšine prípadov takéto predlžovanie samohlások v slove sa nevyužíva funkčne, nesúvisí s vyjadrením významu. Niekedy sa však predlžovanie samohlások využíva s cieľom výraznejšie vyjadriť melodiku, pohyb tónu, čiže takéto intonácia slúži ako prostriedok na vyjadrenie významu a v tomto zmysle ho treba chápať ako funkčné. Takéto funkčné využitie predlžovania samohlások možno zaregistrovať:

v určitých vetných konštrukciách na dôrazovom slove, napr. v enumeratívnych konštrukciách, ktoré obsahujú významovo rovnaké komponenty alebo komponenty vo vzťahu opozície:

Tebe dám še-est', tebe se-edem, a mne pä-ät'. – Najprv pôjdeme k vá-am, potom k ná-am. – Jemu má-alo, tebe ve-eľa, a mne ni-ič?

S predlžovaním samohlások sa často intonujú aj repliky dialógu vyjadrujúce odpovede áno alebo nie so silným odtienkom istoty, presvedčenia o niečom:

- *Vrátite sa ešte dnes?*
- *Á-no!*
- *Ty mi neveríš?*
- *Nie-e!*

Niekedy sa odpoveď áno alebo nie s predĺženou samohláskou dopĺňa ešte iným slovom istého významu, odpoveď má takto silnejší emocionálnejší účinok:

- *Hovorila s ním o tom?*
- *Á-ano, samozrejme!*
- *Odpustíš mu?*
- *Nie-e, nikdy!*

S predĺžovaním samohlások možno intonovať aj mená s nádychom výčitky, zlosti:

Mi-ílan, to sa nepatrí! – É-évka, viac ti to opakovať nebudem!

V uvedených výpovediach súčasne narastá sila a tempo výpovede.

Inokedy sa predĺžovanie samohlások používa na vyjadrenie údivu, prekvapenia, napr. pri stretnutí známych osôb:

Pe-eter, to si ty-y? – Vy-y? Jo-ožko? Koľko sme sa nevideli!

pri hlasnom volaní na niekoho sa predĺžovanie samohlások realizuje nielen v jednej slabike, pričom na prvej slabike slova je vyšší tón, kým na druhej slabike je nižší tón:

Ja-anko-o! – De-eti-i!

Predĺžovanie samohlások sa často využíva v ironických výpovediach, pri zмене zmyslu výpovede na opačný:

On toho už len narozprá-áva! (vo význame „málo povie“) – No, to je krá-ásne slovo! (vo význame „nepekné slovo“).

V expresívnych, citových výpovediach si často uvedomujeme aj kvantitu spoluhlások, najmä sykavých spoluhlások na začiatku slova: Sssadni si! – Ssskús to! – Ššškoda!, ale aj spoluhlások r a l : *Bola tam hrrrba ovocia! – Eduscho vždy čerrrstvá! – Pllné hľadisko!*

Z uvedených príkladov vyplýva, že zmena dĺžky zvukov súvisí s vyjadrením emócií. Predĺžovanie samohlások či spoluhlások má v bežnej komunikácii aj inú funkciu, dáva možnosť naplniť sa prejavu melodike (pohybu tónu), niekedy dokonca veľmi výrazne. Predĺžovanie hlások je časté najmä v krátkych replikách, kde je menej fonetického materiálu (množstva slabík, množstva samohlások) kvôli úplnej realizácii pohybu tónu, tiež v krátkych odpovediach áno alebo nie a napokon v prípadoch, keď intonačné centrum je na poslednej slabike výpovede.

Okrem predĺžovania samohlások sa v emotívne ladenej reči stretávame inokedy s opačným prípadom, so **zrýchlenou artikuláciou**, pri ktorej sú **samohlásky** obyčajne **kratšie**, no zato vyslovené energetickejšie, ráznejšie. Takéto výpovede sú typické v replikách dialógu a osobitne v kategoricky odmietavých výpovediach:

Nie, nikdy! – Nie, v žiadnom prípade! – Ano, a je to tak!

Niekedy sa slová môžu i skandovať, vyslovovať po slabikách:

Ne-pôj-dem! – Nie, ni-ko-mu!

Takáto intonácia s energickou a skrátenu artikuláciou samohlások je príznačná pre afektovanú reč, záporne emotívne ladenú, vyjadrujúcu hnev, zlosť, rozhorčenie. Pri narastaní emócií môže replika prerásť do kriku. Ako vidno, intonácia sa prejavuje aj na hláskach, najmenších jednotkách reči, pričom spomínané modifikácie hlások slúžia ako štylizračné prostriedky intonácie hovoreného textu.

Na záver možno konštatovať, že intonácia má v bežnej komunikácii výrazné miesto, ba často je jediným prostriedkom, ktorý formálne charakterizuje modálnosť výpovede, a tým aj aktuálne vetné členenie. **Intonáciu** tu chápeme ako **komplex viacerých zvukových prostriedkov**: melódie, páuz, tempa reči, rytmu, dôrazu a zafarbenia hlasu. Jednotlivé zložky intonácie sú vo vzájomnej súčinnosti a dopĺňajú sa pri zdôraznení intonačného (význa}nového) centra výpovede. Primárnou funkciou intonácie v bežnej komunikácii je jej dorozumievacia funkcia, nekonvenčné varianty intonačných typov, ktoré možno pochopiť iba v kontexte, majú aj dištinktivnu, expresívnu a štylizujúcu funkciu. Slúžia v reči ako prostriedky na vyjadrenie pocitov hovoriaceho a jeho emotívnych reakcií.

LITERATÚRA

MISTRÍK, J.: *Jazykovo-intonačné prostriedky recitátora*. Osvetový ústav Bratislava 1967. 48 s.

Dynamika vo vývine slovenskej lexiky

EMA KROŠLÁKOVÁ, LUDMILA BENEDIKOVÁ

Príspevok skúma zmeny v oblasti slovenskej slovnej zásoby na báze Krátkeho slovníka slovenského jazyka (1987) a heslára Mičátkovho slovníka (1900). Časť slov heslára tvorí v súčasnosti stabilnú zložku spisovnej slovenčiny. Niektoré slová prešli hláskoslovnými a pravopisnými zmenami, odstránili sa dubletné podoby, mnohé slová hodnotíme ako nárečové, iné ako bohemizmy, rusizmy. Konštatuje sa, že pohyb, dynamika slovenského jazyka je značná.

Kľúčové slová: svojbytnosť slovenčiny, tematické zameranie, lingvistická analýza slov, zanikanie nárečových slov, zanikanie slov cudzieho pôvodu, hláskoslovné a pravopisné zmeny, stabilná zložka glosára, štylistické prehodnotenie slov.

K aktuálnym úlohám lingvistického bádania patrí výskum, opis a interpretácia jazykových zmien, zachytenie ich pohybu, ktorý je príznačný pre vývinové procesy v jednotlivých jazykových rovinách.

V našej práci skúmame procesuálne zmeny v oblasti slovnej zásoby slovenského jazyka, tak ako sa odrážajú v lexikografických prácach, ktoré vznikli v roz-

päť temer deväťdesiat rokov. Východiskovým materiálom je pre nás glosár *Diferenciálneho slovensko-ruského slovníka* z roku 1900 (ďalej len DSRS), ktorý autorsky patrí významnému slovenskému lexikografovi Ľudovítovi Mičátkovi. Cieľom tohto slovníka bolo podporiť a uspokojiť zvýšený záujem Rusov a východných Slovanov o slovenský jazyk, ako aj úsilie sprístupniť ruskému čitateľovi slovenské literárne diela. Slovník má zároveň napomáhať spolupráci a duchovnému pochopeniu dvoch slovanských národov – slovenského a ruského.

Materiál na zostavenie slovenského heslára Mičátek čerpal z *Loosovho slovníka* (Budapešť 1870), ďalším prameňom bol *Bernolákov slovník* (Budín 1825- 1827), *Jungmannov slovník* (Praha 1835-1838), *Rankov slovník* (Praha 1893). Mičátek uskutočnil aj vlastný výber slovenských „dialektických elementov“, ktoré sa vyskytujú v literárnych dielach a ktoré, podľa jeho názoru, môžu byť zaujímavé z filologického a praktického hľadiska. Nemožno nespomenúť trpkosť a ľútosť autora nad neprajnou politikou Maďarov voči Slovákom a Matici slovenskej, v dôsledku ktorej nemohol využiť slovník M. M. Hodžu a J. Kalinčiaka, pretože ich rukopisy boli zničené.

L. Mičátek celou koncepciou slovníka a výberom slov chcel dokumentovať svojbytnosť slovenčiny ako samostatného slovanského jazyka a poukázať na to, že v lexike slovenčiny je minimálne percento slov maďarského pôvodu.

V našej práci rozoberáme výber lexikálnych jednotiek, ich spracovanie a štýlové hodnotenie. Súbor lexikálnych jednotiek uvedených pod písmenom L/L orientačne porovnávame s *Krátkym slovníkom slovenského jazyka* (KSSJ) z r. 1987. Pre informáciu uvádzame, že v DSRS je pri písmenách L/L spracovaných okolo 420 slov a v KSSJ ich zaznamenávame približne 820. Slovník L. Mičátka je síce prekladový slovník, ktorý má odlišný cieľ a zásady lexikografického spracovania, ale ako základné komparatívne východisko sme ho pokladali za možný a vhodný. Medzi vydaním DSRS a KSSJ je časová dimenzia 87 rokov. Slovná zásoba slovenčiny sa však v priebehu temer 90 rokov vyvíjala, rozširovala, diferencovala a odzrkadľovala dynamiku rastu spoločnosti vo všetkých jej oblastiach.

DSRS vcelku odráža stav slovnej zásoby slovenčiny na rozhraní 19. a 20. storočia. Slovenčina už niekoľko desaťročí existovala ako samostatný spisovný jazyk, ale ešte sa musela teoreticky a prakticky stabilizovať, emancipovať sa od rozličných vplyvov.

Na podporu a zvýraznenie svojbytnosti a írečitosti slovenského jazyka Mičátek zaradil do slovníka aj hovorové a nárečové slová, čo sa odráža v heslári takto: čara-gať (trepať, hovoriť hlúposti), čeriepňať sa (vliecť sa), gombalia (konvalinka), hunčka (kolíska), lenča (šošovica), ľahčovie (vnútornosti: pľúca, obličky, pečeň), ľajka (ovca s čiernymi pásikmi), ľanštiak i ľonščák (zvíra, ktoré sa narodilo v minulom roku, vlani, dvojročné zvíra), ľastovka (ľastovička), ľazec i ucholák, ucholáš, ucholaz – druh hmyzu, lat. forficula auricularia (ucholák), ľenina (ľieno = zvlčená hadia koža), ľiskaňa (palica), ľipkať (slabo horieť, ľtieť), ľucháč (ľijan) a iné.

Viacere lexikálne jednotky uvedené v DSRS hodnotíme v súčasnosti ako bohemizmy: ľadeň, ľedeň (január), ľáhev, ľáhvica, ľázeň, ľeknica, ľhota, ľihať (ľlamať), ľipeň (ľúl), ľlistopad (ľnovember), ľložnica, ľlúdať sa, ľlútko (ľbábka), ľlze a iné.

Mičátkov slovník obsahuje aj lexémy, ktoré sú nemeckej proveniencie a v súčasnosti majú svoje miesto ako hovorové slová, resp. sa používajú v nárečiach. Napr. liaca (nem. Leitseil), lajtrovať (nem. läutern), larmovať (nem. lärmern), lajbel, láchtor (nem. Klafter a iné).

Pri slovách latinského pôvodu sa zväčša uvádza aj ich latinské znenie, napr. laxovať (laxare), láhev (lagenae). Botanické a zoológické názvy sa spracúvajú ako slová všeobecnej slovnnej zásoby; kvôli identifikácii sa dopĺňujú latinským botanickým alebo zoológickým termínom: lelek – náreč. kúkoľ (lolium), lelek – vták (Caprimulgus europaeus), limba i limbora (pinus cembra), lotáč – lotaj (rastl. caltha palustris) a iné.

Viacere lexikálne jednotky sú označené kvalifikátormi v ruštine oblastno – čo znamená v slovenčine krajové, v širšom ponímaní nárečové. Z hľadiska spisovnosti ide o nespisovné slová – dialektizmy. Týmto kvalifikátorom iba v rámci písmena L/Ľ je označených 27 lexikálnych jednotiek, pričom nárečových slov je oveľa viac.

V rámci expresivity sa rozlišujú slová s rozličným citovým zafarbením. V skúmanom súbore sa vyskytuje kvalifikátor fam. (familiárne) pri slovách lehnit vo význame ležať a lúchať vo význame hltavo, veľa piť (v KSSJ lôchať i lúchať je hodnotené ako trochu hrubé a opatrené kvalifikátorom žartovne), pri substantíve lampáš sa uvádza aj význam karafa, krčah.

Heslové slovo sa začína vždy veľkým písmenom a uvádza sa v základnom tvare. Pri substantívach sa uvádza prípona genitívu singuláru, pri slovesách za neurčitkom sa vo väčšine prípadov uvádza koncovka 1. osoby jednotného čísla. Pri niektorých slovesách sa uvádzajú dvojtvary v 1. osobe jednotného čísla napr. lopotať, lopocem i lopotám (vo význame tárať, blabotať), prípadne je sloveso doplnené tvarom dokonavého, resp. nedokonavého vidu, napr. lapať, lapám, dok. lapíť. Dvojtvary sa vyskytujú aj pri neurčitku sloves, napr. lacnieť i lacneť. Stavbe hesla chýba dôsledné systémové spracovanie.

Pri substantívach sú uvedené viaceré podoby, napr.: ľadvenica, ľadvie, ľadvina; ľajbeľ, ľajblík; ľacnota; ľacnosť.

V heslovej časti je veľa odkazov, napr. pri slove ľadník je odkaz na ľedník, pri slove ľihať je odkaz na ľuhať, pri substantíve ľievča sa odkazuje na ľevča a pod. Pri odkazoch tohto typu ide o hláskoslovné varianty. Autor uvádza ako samostatné heslá aj výslovnostné podoby, napr. ľahtikár popri ľachtikár, ľobda popri ľopta.

Do jedného hesla autor zaraďuje aj slovnodruhovo odlišné slová, ale aj homonymá, napr. ľem „obruba“ a nárečové ľem (časťica, spojka); pri hesle ľen (časťica, spojka) uvádza (s kvalifikátorom nárečové) substantívum ľen, ľem vo význame „ľan“. V niektorých prípadoch odvodené slová sa priradujú k substantívu. V DSRS sa osobitne nevydeľujú a neoznačujú homonymá (ako v súčasných slovníkoch, napr. ľeták¹ – vták, ľeták² – brožura, ľeták³ – starý človek). Z uvedených homonym sa v súčasnosti používa iba slovo ľeták vo význame „príležitostné propagačné tlačivo menšieho formátu“ (KSSJ, s. 180).

V DSRS je väčší počet lexikálnych jednotiek, ktoré z hľadiska štýlového hodnotenia sa pokladajú za bezpríznamové. Zo súčasného hľadiska by sme ich však

hodnotili ako expresívne a v rámci expresivity ako pejoratívne, eufemistické, žartovné, hrubé a pod. Na ilustráciu uvádzame: lagan (expr.), lajda (pejor. – neporiadna žena; nadávka; KSSJ, s. 176), lajdák (pejor.), lakota, lakôtka (expr., zdrob. – maškrtka; KSSJ, s. 176), lalo (správne ľalo. pejor. hlupák, trufo, chmufo – nadávka; KSSJ, s. 176), lapaj (expr.), lump (expr.) a iné.

Podľa príslušnosti k jednotlivým štýlom a štýlovým vrstvám nepríznačové slová v DSRS sa v súčasnosti v KSSJ hodnotia ako hovorové lexikálne jednotky, napr. lajblík, lajster; ako knižné ľad (súlud), leš, lichý, ľudomil i ďalšie.

V porovnaní so súčasnou lexikou a štýlovým hodnotením lexikálnych jednotiek v DSRS nám vychodí, že Mičátkov slovník uvádza lexikálne jednotky, ktoré:

sú aj v súčasnosti stabilnou zložkou spisovnej slovenčiny: laba, ľad, ľakať, ľakomý, lieh, lis, lyžica a pod.;

sú súčasťou spisovnej slovnej zásoby, ale prešli istými pravopisnými a hláskoslovnými zmenami, napr. miesto l v súčasnej norme je ľ: ľahodiť/lahodiť, ľajno/ľajno; resp. nastal opačný proces – namiesto l je v súčasnom pravopise ľ: ľalo/ľalo, ľapotať/ľapotať; miesto n je ň: lupen/lupeň, lenoch/leňoch. Zmeny nastali aj v kvantite vokálov, napr. miesto á je a - ľano/ľano, miesto i je í – ľiška/ľiška, ľišť sa/ľišť sa, ľiškať sa/ľiškať sa a iné;

v Mičátkovom sa nachádzajú aj slová, ktoré sú v súčasnosti mimo spisovnej slovnej zásoby. Patria sem:

nárečové slová západoslovenskej, stredoslovenskej a východoslovenskej proveniencie. Popri nich zaraďujeme sem aj slová subštandardné, napr. laksírka, loch, lajtra a pod.; lexikálne prostriedky českého i ruského pôvodu, ktoré nie sú súčasťou slovenskej lexiky, napr. ľavný, ľáhev, ľúdať sa, lekorica, ľázeň; lepota (rus. krása, pôvab), lepý (porov. slov. veľkolepý).

Glosár Mičátkovho prekladového slovníka sa orientuje na lexikálne jednotky z tematických okruhov každodenného reálneho života, rodiny, odievania, folklóru, spoločenského diania, poľnohospodárskych reálií a prírodných javov. Autor vo výbere heslových slov venuje pozornosť hovorovým a nárečovým slovám, ktoré pokladal za dôležité pri poznávaní slovenského jazyka a literatúry.

Slovník má nielen lingvistickú hodnotu, ale aj širšiu poznávaciu, kulturologickú a národnouvedomovaciu dimenziu. Sprostredkoval vzájomné poznávanie dvoch slovanských jazykov a poukazujúc na spoločné východiská slovanských jazykov, zdôraznil najmä genetickú, typologickú odlišnosť slovenčiny od maďarského jazyka.

LITERATÚRA

Krátky slovník slovenského jazyka. Red. J. Kačala. Bratislava, Veda, Vydavateľstvo SAV 1987, s. 175-187.

MÍČÁTEK, L.: *Diferenciálny slovensko-ruský slovník.* Turčiansky Sv. Martin, Kníhtlačiarstvo-účastinársky spolok 1900. 332 s.

BENEDIKOVÁ, L.: *Niektoré teoretické aspekty slovensko-ruskej lexikografie.* Slavica Slovaca, XX, 1985, s. 179-188.

Hrajte sa so slovami

Rozvoj lexiky nielen v školách s vyučovacím jazykom maďarským

KATARÍNA BALÁŽIKOVÁ

Práca s textom nesie všetky znaky tvorivej vyučovacej metódy. Môžeme ju zaradiť do rôznych fáz vyučovacej hodiny. Básne pre deti obsahujú výstavbový prvok – hru so slovom, čo možno didakticky využiť.

Kľúčové slová: znaky tvorivej metódy, práca s textom ako vyučovacia metóda, umelecký text ako východisko pre poznávanie gramatického systému

Súčasný trend výučby jazyka (materinského aj cieľového, či druhého, ba i cudzieho) dáva do popredia **metódu práce s textom**. Metóda ako taká vôbec nie je nová. Jej renesancia však odhaľuje pozitíva a poukazuje na nevyužitú rezervu. Tvorivý učiteľ pri každodennom kontakte s jazykom (s jazykom v bežnej ústnej či písomnej komunikácii, s jazykom v masmédiách, ale aj s jazykom umeleckého textu) registruje isté podnety, ktoré mu potom asociujú nové formy a metódy práce, aby tak tézu „neučiť o jazyku, ale učiť jazyk“ naplnil v čo najkomplexnejšej podobe a v čo najvyššej miere.

Príspevok, ktorý predkladáme učiteľskej verejnosti, vychádza z našich stretnutí s umeleckým textom pre deti od renomovaných slovenských autorov. Knižky D. Heviera a Š. Moravčíka sú písané pre najmladších percipientov školského veku, a teda aj námety na prácu s takýmto textom patria predovšetkým im. No nazdávame sa, že práca s touto poéziou má svoje uplatnenie aj vo výučbe žiakov druhého stupňa. Práve štvrtáci, piataci či šiestaci sú vo veku, ktorý nám dovoľuje rozohriať ich predstavivosť a fantáziu pri hrách so slovami. Mnohé tieto texty sú vhodné na nácvik ortoepie a ortofónie, na hru s hláskami či so slabikami (niektoré sú priamo utvorenú s takýmto zámerom – Zlomjazyček).

Hľadali sme predovšetkým také texty, ktoré by mohli pomôcť žiakom v bilíngválnom prostredí rozhybať jazýček, aby sa odstránili ťažkosti pri vyslovovaní niektorých skupín slovenských hlások. Počet námetov nie je vyčerpaný, je to iba ukážka, ako hravou formou možno uviesť žiaka od nepoznania k poznaniu, ako možno zvládnuť techniku rečovej činnosti, ako rozvíjať predstavivosť a fantáziu a ako v radostnej atmosfére posúvať úroveň jazykového vyučovania.

A blok – Nácvik ortoepie a ortofónie, nácvik techniky čítania a výslovnosti.

1. Súbor vybraných jazykolamov využívame postupne od najľahších po tie najnáročnejšie. Pri „lámaní jazýčkov“ je potrebná veľká trpezlivosť. Najprv však vysvetlíme významy slov. Čítame pomaličky, zreteľne a predovšetkým správne (kori-

gujeme chyby žiakov). Potom čítanie zrýchľujeme, až napokon text hovoríme plynu-
nule za sebou trikrát, päťkrát i viackrát (podľa individuálnych potrieb). Motivujúci
je už samotný autorský príkaz: „Medzi slová zabrúste a jazyk si nabrúste!“

- Holič Holý holí holiča z Holiča.
- Má mama Mateja a či nemá mama Mateja?
- Straka s trakami strká strakatý struk do štrku. Atď.
(*D. Hevier, Nevyplazuj jazyk na leva. S. 27*)
- Železo, železo, oželezilo si sa.
Koleso, koleso, okolesilo si sa.
- Pštrosice, pštrosy aj pštrosíčatá, to je, prosím pestrá čata!
Nafahujú krky robia mrky-mrky na dievčatá.
(*Š. Moravčík, Zlomjazýček. S.27 a 34*)
- Vyskočil vyskočil, Vyskočilku preskočil. Vyskočilka vyskočila, Vyskočila pre-
skočila, akoby bol barinka. Skús to ja ty, Marinka.
(*Š. Moravčík, Kvadakum hadakum alebo knižka za všetky drobné. S. 54*)

Poznámka: Niektoré texty môžu byť dobrým podnetom pre rozlišovanie výz-
namu slov s rovnakou hláskovou či tvarovou podobou (t.j. homofóny – zvuková
zhoda slov; homoformy – tvarová zhoda slov).

2. Výslovnosť spoluhláskových skupín, pričom text nemá žiaden lexikálny
význam – môže, ale nemusí kontovať širšie významové pole:

- Čadrapí, čadrapí,
atuty, matuty,
anakúr, manakúr,
itedum, mýtedum,
čedvedrum, čedredrum atď. (*Š. Moravčík, tamtiež, s. 32 či ďalšie*).

Poznámka: Pre výslovnosť a správnu techniku tvorby hlások sú vynikajúce
oprášené riekanky z mladosti, napr. eniki beniki kliki bé. Š. Moravčík ich má vo
svojej poézii neúrekom.

B blok – V druhej skupine predkladáme úlohy, v ktorých cez zaujímavý, ve-
selý text hravou formou učíme žiakov **pretvárať texty**, korigovať chyby, ale aj
poznávať jazykové javy v ich praktickej podobe – jednoduchou metajazyko-
vou formou ukazujeme prostriedky v **ich jazykovo-štylistickej funkcii**.

1. D. Hevier: Nevyplazuj jazyk na leva. Bratislava 1982.

Cieľ práce: Rozvoj slovnnej zásoby. Pochopiť zmysel skupiny sloviess s rovna-
kým slovotvorným základom, ale rozdielnym vecným významom. (Sekundárne
možno opakovať tvorenie jednotlivých slovesných tvarov).

SMIECHULIAK

Text napíšeme bez sloviess v určitom tvare. Pod textom básne uvedieme neurčít-
ky sloviess. Žiaci vyberajú správne slovesá a **píšu ich v správnom tvare** – v 3. os.
jedn. č. Prácu možno modifikovať príkazom, aby žiaci použili aj iné tvary – minulý
čas, budúci čas, podmienovací spôsob, a tak si osvojili nielen paradigmatickú mor-
fológiu, ale aj **slovesled pri použití príkloniek alebo predkloniek**.

Postavili sme snehuliaka,
 netušil som, čo ho čaká:
 každý si z neho ...,
 zajac ho za nos ...,
 jazvec mu metlu ...,
 myš ho do figlov ...,
 pes sa od neho ...,
 líška mu hrniec ...,
 a vrabec sa doň ...
 Len malé deti ... :
 – Jéééééééééééé,
 to je ale Smiechuliak!

ufahovať, vyfahovať, potahovať, zafahovať, presťahovať, odťahovať, nafahovať,
 prifahovať

Špeciálna úloha: Poznáte podobnú skupinu slovies, v ktorých slovotvorná pred-
 poná rozlišuje význam slovesa? Napíšte ich použite vo vetách.

DÁDCHA (s. 15)

Cieľ práce: **Rozlišovací charakter jednotlivých hlások.** Sám autor hovorí, že
 báseň napísal vtedy, keď mal nádchu.

Úloha: Chyťte si nos a prečítajte báseň nahlas. Je aj vaša výslovnosť chuchmavá
 (fufňavá)?

Pokúste sa prepísať báseň správne.

n e s p r á v n e

Brzne. Steží. A je tba.

Pobóc! Babá! Už ba bá!

Chytila ba v doci dádcha,

už ba dašla.

Vystreluje dávky kašľa.

Pobôže bi iba čaj.

Dádcha beží, volá: Jaj!

s p r á v n e

Mrzne. Sneží. A je tma

.

.

.

.

.

.

KVAPKA DAŽĎA (s. 20)

Cieľ práce: **Nácvik pozornosti.**

V básničke autor osemkrát použil skupinu hlások NOS. Len dvakrát má táto
 skupina zreteľný, konkrétny význam – nájdite tieto slová a vysvetlite ich. Vyhla-
 dajte potom všetky ďalšie použitia tejto skupiny hlások a báseň prepíšte tak, že
 uvedené skupiny napíšete veľkými tlačenými písmenami (NOS) .

Môj nos sa mi ponosuje: Vzor:

„Dostal som dnes po nosee! Môj NOS sa mi poNOSuje:

Všetky kvapky išli vedľa,

len tej jednej cesta viedla

rovno sem.

Mohla vážiť zo tri kilá:

No skoro ma prizabila!

Pozri, akú hrču mám!“

Nos je v poriadku, no stoná,

mal napokon ostať doma,

nie sa túlať kadekam!

POMÔŽTE DIEVČATKU... (s. 36)

Cieľ práce: **Praktické použitie predložiek** (predložkových pádov).

Úloha: Dievčatku sa vysypali všetky slová z básne. Pomôžte mu usporiadať verše tak, aby sa predložky dostali na správne miesto. Verše upravte tak, aby sa rýmovali (na konci veršov bude -y).

n e s p r á v n e s p r á v n e

– zložiť z týchto slov básneň:

do ľava išla dediny

meniny kúpiť na darček

sa koreň potkla o vľby

hrby sa dva spravili jej

PÁN PALIMONDRIAN PIERKO (s.61)

Cieľ práce: **Rozvoj tvorivosti.**

Úloha: V básni sa každý verš začína rovnakým písmenom – zistite ho a doplňte do textu.

Podľa tohto vzoru sa pokúste napísať podobnú básneň s iným začiatočným písmenom. Súťažte, kto napíše najdlhšiu básneň.

-áni, dámy! -otom bude

-redstavím vám -úšťať

-rasiatko, -latne a

-oslušné jak – redávať

-sík a -ukance.

-ekné ako -rídte

-ážatko! -esne o

-ozor, -ol

-rosím! -iatej,

-ozorne sa -rídte,

-ozerajte: -rosím, kto len chce!

-ovoží vás v

-estrom aute.

BEZ ČIARKY (s.45)

Cieľ práce: **Porozumenie textu – rozčleňovanie textu na vety.**

Úloha: Prečítajte text, ktorý má len jeden začiatok a jeden koniec. Nezrozumiteľný text rozčleňte. Hľadajte začiatky jednotlivých viet a ich konce – použite čiarky, bodky; začiatky viet píšete veľkými písmenami; upravte slovosled a napíšte celý text správne, aby to **všetko nebolo pomotané**.

Ja mám budík chrápe v búde
 starý Dunčo žblnká v sude
 voda podpálila horu
 zápalka náhli sa k moru
 turista nad lúkou letí
 motýľ učí malé deti
 učiteľ má štyri nohy
 mačka nosí ostré rohy
 krava lezie po posteli
 mucha veľkým vojskám velí
 generál varí sa v hrnci
 zemiak na celý svet drncí
 budík ruší moje spanie.
 Veď je to všetko pomotané!

2. Š. Moravčík: *Kvadakum hadakum alebo knižka za všetky drobné*. Bratislava 1986.

POLOVNÍČKA POCHÚŤKA (S.34)

Cieľ práce: Rozvoj slovnej zásoby – čítanie s porozumením textu.

Úloha: Všetky slová v básni začínajú rovnakým písmenom P. Pozorne čítajte text a hľadajte, kedy toto písmeno nestojí na svojom mieste, a miesto neho napíšte podľa významu správnu spoluhlásku.

Prichystáme pampiňóny, Pomaličky povaríme,
 parfiol, prach (pol patróny), pomiešame, paparíme,
 planinu, por pibuľu, pridáme pus pečene,
 paradajky pazuľu. posmažíme, pečieme.
 Potom pif-paf pajaca, Polejeme pálenkou,
 prípadne piež prnku, pridáme prst púky,
 posypeme porením, podareným pamarátom
 pripravíme plnku. pridávame -
 ruky... Dobrú puť!

Poznámka: Pod textom môže byť nakreslený súbor slov ako pomôcka.

NAKUPOVAČKA (s.16)

Cieľ práce: Rozlišovanie skupiny spoluhlások kv a poznávanie spoluhlásky q.

Úloha: a) Pozorne čítajte verše, v ktorých básnik použil miesto spoluhláskovej skupiny kv neslovenskú spoluhlásku q. Vyhľadajte takéto slová a napíšte ich správne.

Qvetka z našej ulice
 píše si, čo kúpiť chce:
 qapku vína, qasnice,
 leqár, mrqvu, teqice,
 kus slaniny na ošqarky,
 modrý qet od qetinárky...
 Nakupuje, tašku vláči,
 má modrý kvet v kvetináči,
 flašku vína kvasnice,
 lekvár, mrkvu, tekvice.
 Sqelo vonia čerstvá vňať,
 lístok môže pokrqať.

b) Poznáte niektoré prevzaté slová, ktoré obsahujú písmeno q? Pomôžte si slovníkom. Vypíšte ich, vysvetlite význam a použite vo vete.

Tradičná kultúra v humanizácii výučby jazykov

ERIKA ONDREJČEKOVÁ

V príspevku sa poukazuje na možnosti využitia fenoménov tradičnej duchovnej kultúry vo výučbe materinského jazyka a cudzích jazykov ako na jednu z možností humanizácie edukačného procesu (výchova a vzdelávanie) na stredných

Kľúčové slová: humanizácia edukácie, tradičná duchovná kultúra, rozvíjanie emocionality, hodnotiaci výučba, výučba jazykov, tvorivé myslenie, seberealizácia, jazyková indulgencia.

Jazyk patrí k najzložitejším sociálnym útvarom každého etnokultúrneho spoločenstva a úzko súvisí s činnosťou ľudí, najmä s ich kultúrnou aktivitou.

Kultúru v širšom zmysle chápeme ako súhrn materiálnych a duchovných hodnôt ľudskej spoločnosti, pričom tradičná kultúra sa interpretuje ako dynamická, variabilná zložka kultúry, ktorá sa skúma a prezentuje v konkrétnych podmienkach historickej skutočnosti.

Jazyk aj fenomény tradičnej kultúry (obyčaje, obrady, zvyky, ľudová slovesnosť a i.) patria svojím vznikom a fungovaním k základným a najvýznamnejším spoločenským javom, majú vlastnú vnútornú hierarchiu a vlastný systém. Jazyk a kultúra sú nezastupiteľnou integračnou súčasťou edukácie (výchova

a vzdelávanie), pričom vhodná prezentácia poznatkov z oblasti tradičnej kultúry napomáha humanizácii výučby jazykov - materinského aj cudzieho. V priemyselne vyspelých krajinách sa v súčasnosti výskum (a následkom toho aj školská prezentácia) zameriava predovšetkým na fenomény tradičnej duchovnej kultúry a na ich odraz v súčasnom jazyku. Z tohto aspektu je tradičná kultúra súčasťou komunikatívneho kontextu a zároveň sa môže stať jedným z účinných prostriedkov pozdvihnutia národného povedomia, u väčšiny študentov aj uspokojovania duchovných potrieb, ktoré v žiadnom prípade nemôžu saturať tak uznávané a módne západné vzory.

V týchto súvislostiach účastníci medzinárodného kulturologického sympózia so zameraním na výučbu jazykov v Európe (Brodzany, máj 1996) znovu zdôraznili nevyhnutnosť hľadania efektívnejších novátorských metód a postupov výučby jazykov, ktoré by zahrňali vo väčšej miere než doposiaľ kulturologický aspekt so zreteľom na humanizáciu výučby a formovanie etnokultúrnej kompetencie mládeže.

Aj v príprave budúcich učiteľov-filológov má etnokultúrny aspekt dôležité miesto ako jedno z možných humanizačných východísk edukácie.

Humanizácia je v súčasnosti protiváhou „spriemyselného“ ponímania edukácie, ktoré by chcelo zo študentov (žiakov) urobiť „počítačové diskety“ [1, s. 162]. Vychádza sa z toho, že základnou požiadavkou na výchovu a vzdelávanie nemôže byť iba racionálny záujem o zvyšovanie materiálneho blahobytu spoločnosti, výroby a úzku špecializáciu absolventov škôl. Revolta mládeže proti tomuto ponímaniu edukácie sa veľmi evidentne prejavuje v jej vzdalovaní sa svetu dospelých, inklinácii k mysticismu, náboženstvu (najmä k primitívnym náboženstvám) a často aj vo výrazne negatívnych aktivitách a postojoch.

Predmetom nášho dlhodobejšieho záujmu a pozorovania sú možnosti využitia tradičnej kultúry na hodinách cudzojazyčného vyučovania, ale aj na hodinách materinského jazyka (v našom prípade slovenského) so zreteľom na vekové osobitosti stredoškolskej mládeže (15-18 rokov).

Humanizácia edukácie si aj v oblasti výučby jazykov vyžaduje eskaláciu hodnotiacich prístupov študentov k učebnej látke rozvíjanie tvorivého myslenia, kladného postoja k tradičným kultúrnym hodnotám a redukciu kognitívneho učenia. Humanizácia edukácie však nie je negáciou, ale iba protiváhou „čiste“ technologických prístupov k vyučovaniu vo všeobecnosti a k vyučovaniu jazykov zvlášť. Treba mať však na zreteli kvalitu a úroveň duchovných predpokladov, schopnosť a ochotu učiteľov, najmä však študentov, komunikovať v duchovnej sfére. Z uvedeného vyplýva, že humanizácia vyučovacieho procesu si vyžaduje aj diferencovaný prístup k študentovi (resp. žiakovi), pričom nie je vylúčené, že technicky orientovaný študent sa bude realizovať aj v oblasti duchovnej kultúry.

Poznatky z tradičnej kultúry vo výučbe jazykov nie sú primárne, ale vhodne stimulujú procesy citového prežívania, motivácie, kreativity, hodnotenia, ved' „kvalita života nespočíva len vo vzdelávaní, múdrosti človeka, ale aj v jeho

senzitivite ku svetu a sebe samému“ [8, s. 15] Rôzne operácie študentov v oblasti tradičnej kultúry poskytujú nové, zaujímavé poznatky, ale predovšetkým rozvíjajú citovú sféru (napríklad lyrické texty ľudovej slovesnosti), oživujú tradičné hodnoty, ktoré by mal študent verbálne charakterizovať a tým k nim vyjadriť svoje vnútorné postoje, rozvíjajú verbálne umelecké schopnosti ako umelecký prednes, spev alebo aj neverbálne prejavy typické pre nositeľov tradičnej kultúry (ľudový tanec, hra na nástroj, manuálna tvorivosť a i.).

Vynára sa aj otázka, **aké majú stredoškólační poznatky** z tradičnej kultúry obsiahnutej v súčasnosti ešte zachovávaných obyčajoch, obradoch, zvykoch, symboloch a s nimi spojených verbálnych prejavoch (lexikálnych, frazeologických a i.). Prečo, napríklad, prenáša ženích nevestu cez prah, prečo sa musí nevesta tváriť smutne na svadbe, čo symbolizuje v tradícii jablko, vajíčko, voda, vrkoče, prečo sa hovorí šíť horúcou ihlou [šíť igloju ot sebia] a pod.

Čo vedia študenti o prepojenosti náboženských a tradičných (pohanských) mýtov u Slovanov, ale aj iných národov? Ak sa chceme vyhnúť bolestnej reinkarnácii, dogmatizmu vo výučbe, tak treba hovoriť o humánnom poslaní náboženstiev, ale vyhýbať sa jednostrannému výkladu kresťanských mýtov a legiend, ktoré často vznikli z tradičných pohanských mýtov rôznych národov. Tradičné humánne myšlienky obsiahnuté v náboženskom učení sa budú takto oveľa presvedčivejšie prihovárať mládeži konca 20. storočia. Napríklad, mýtus o stvorení sveta vznikol vtedy, kedy v predstavách ľudí nejestvovali hranice medzi človekom a prírodou a božstvami.

Ako sme už uviedli, preferovanie fenoménov tradičnej kultúry vo výučbe jazykov **stimuluje emocionálnosť**, ktorá je veľmi dôležitá **pre vnútornú motiváciu osobnosti**, pričom nie je podstatné, aby sa študent naučil fakty, prednášal texty, dôležité je, aby sa s nimi kontaktoval, aby ich prežil, hodnotil na základe kvalitného a expresívneho podania (film, video, nahrávky a i.). „Keď je základom výchovy prežívanie, cit, postoj, pocit, tak potom suchý učebnicový text nemôže byť základom výchovy [8, s. 43]. V tejto súvislosti treba spomenúť novú učebnicu ruského jazyka *Vstreči s Rossijej* (E. Kollárová, L. Trušina, 1996), ktorá vychádza z uvedených humanizačných tendencií jazykového vyučovania. Učebnica kladie vysoké nároky na kultúrnu aj etnokultúrnu kompetenciu učiteľov, na ich schopnosť vytvárať citovú odozvu u študentov. Dá sa tiež predpokladať, že nebude vyhovovať mentalite všetkých študentov, čo súvisí s rôznymi stupňami ich tvorivosti v duchovnej sfére.

Verbálne hodnotenie toho, čo študenta naozaj zaujíma, napomáha aj vytváranie nového **vzťahu učiteľ – študent**, resp. žiak, čo je z aspektu humanizácie nesmierne dôležité (odstránenie „totality“ a monológu učiteľa). Čiže práca s fenoménmi tradičnej kultúry na hodinách jazykov môže byť jedným z krokov k vytváraniu dôvernejšieho vzťahu medzi učiteľom a študentmi, ako aj cestou k tomu, aby sa súčasný, často „nevrlý“ študent stal prístupnejším vlastnej pozitívnej skúsenosti, ktorá by mu umožnila uvoľnene, bez stresu prežívať vlastné city bez toho, aby sa cítil stále skúšaný a testovaný.

Ak odbúrame stres, táto činnosť sa môže stať prostriedkom rozvíjania **hodnotiaceho myslenia**, ako jednej zo základných stratégií v humanizácii edukácie, možno podporí túžbu po sebazdokonaľovaní a pozdvihne sebavedomie slabších žiakov, ktorí môžu v danej oblasti prejavíť talent (verbálny, výtvarný, pohybový) a ďalej ho rozvíjať.

V humanizačnom procese jazykového vzdelávania bude potrebné zvýrazniť aj **jazykovú indulgenciu** a spôsoby jej vyjadrenia v literatúre, ale aj v dielach z oblasti ľudovej slovesnosti. Lyrická ľudová poézia (slovenská, ale najmä ruská) je bohatá na slová a výrazy vyjadrujúce sympatie, lásku, dobrý vzťah k niekomu alebo niečomu, napríklad v slovenčine - slniečko, hlavička, šuhajko, holubička, synáčik, dcéruška, vodička, ovečka, suknička, chlebiček, nebožiatko, čižmičky, bielučky, červenučky; v ruštine - [mámuška – ňáňuška – dáduška – blúdečko – kótik – golóvuška – séreňkij – béleňkij] a i. Slová a výrazy vyjadrujúce indulgenciu možno bez sentimentality “transplantovať” do hovorovej reči, a preto ich treba zaradiť do jazykovej prípravy študentov.

Nebudeme sa však zaoberať zastaralou, často už nepochopiteľnou etnografickou lexikou, ale takými lexikálnymi jednotkami (resp. jednotkami vyšších jazykových rovin), ktoré budú na hodinách materinského jazyka rozširovať slovnú zásobu študentov, podporovať ich tvorivosť pri verbálnom sformulovaní vlastných hodnotiacich postojov a zvyšovať kultúru reči.

V cudzojazyčnom vyučovaní akcentujeme tie etnografické jazykové javy, ktoré sa bežne používajú v súčasnej hovorovej reči (v našom prípade v ruštine), ako [blíny – sarafán – čepéc – naľčnik – obručénije] a i. U niektorých slov okrem ich denotatívneho významu objasňujeme aj ich konotatívny význam vyplývajúci z tradície, napríklad ruské slovo [báňa] – denotatívny význam – ruský kúpeľ, sauna, konotatívny – obrad očistenia alebo slovo [kósy] – denotatívny význam – vrkoče, konotatívny – pri svadobnom obrade symbolizovali vrkoče slobodu dievčaťa, dievčenský stav.

Záverom by sme chceli zdôrazniť, že fenomény tradičnej kultúry (verbálne aj neverbálne, materiálne a i.) majú v porovnaní s kultúrnymi fenoménmi podliehajúcimi móde trvalú umeleckú alebo aspoň estetickú hodnotu a tým vo veľkej miere prispievajú k tréningu vkusu mladých ľudí, podporujú schopnosti a zmysel pre vytváranie vlastného životného štýlu.

LITERATÚRA

- [1] CARLGRÉN, F.: *Výchova k slobode*. Bratislava, SPN 1993. 173 s.
- [2] ĎURIČ, L. a kol.: *Psychológia tvorivosti*. Bratislava, SPN 1987. 280 s.
- [3] GALPERIN, P. J.: *Upravľajeme formirovanije psichičeskich processov*. Moskva, Izd. Moskovskogo universiteta 1997. 195 s.
- [4] HORVÁTHOVÁ, E.: *Úvod do etnológie*. Bratislava, UKF 1995. 142 s.
- [5] KRUPA, V.: *Etolingvistika a jej vzťah k vede a človeku*. Slovenský národopis, 17, 1969, č. 2-3, s. 192-199.
- [6] MAČÚRA, I.: *Humanizácia výchovy a vzdelávania*. Cesty demokratizácie vzdelávania. Nitra, FKMN VŠP 1994. 217 s.