



Financované
Európskou úniou
NextGenerationEU

PLÁN [OBNOVY]



MINISTERSTVO
ŠKOLSTVA, VÝSKUMU,
VÝVOJA A MLÁDEŽE
SLOVENSKEJ REPUBLIKY



Zuzana Kováčová – Patrik Petráš – Milan Kolesík

Bilingvizmus z aspektu vyučovania slovenčiny na školách s vyučovacím jazykom maďarským

BILINGVIZMUS Z ASPEKTU VYUČOVANIA SLOVENČINY NA ŠKOLÁCH S VYUČOVACÍM JAZYKOM MAĎARSKÝM

Zuzana Kováčová – Patrik Petráš – Milan Kolesík

Nitra 2025

Publikácia bola podporená Vedeckou grantovou agentúrou – projekt *KEGA 030UKF-4/2025 Edukačná podpora aktualizovaných a inovovaných ŠP v 1., 2. a 3. stupni vysokoškolského vzdelávania zameraných na štúdium slovenského alebo ruského jazyka. Tvorba vysokoškolských učebníc zameraných na bilingvizmus, analýzu textu, kontrastívnu frazeológiu.*

Publikácia bola podporená Ministerstvom školstva, výskumu, vývoja a mládeže Slovenskej republiky v rámci projektu *Príprava budúcich učiteľov slovenského jazyka a slovenskej literatúry do edukačnej praxe na školách s vyučovacím jazykom maďarským* (06R02-20-V01-00002). Projekt bol financovaný Európskou úniou NextGenerationEU.

Autori:

© prof. PaedDr. Zuzana Kováčová, PhD.

© Mgr. Patrik Petráš, PhD.

© Mgr. Milan Kolesík, PhD.

Recenzenti:

prof. Dr. habil. Anna Bączkowska, PhD.

PhDr. Marcel Olšiak, PhD.

Grafická úprava:

PaedDr. Peter Horváth

Obálka:

PhDr. Ľuboslav Horvát

ISBN 978-80-558-2404-8

EAN 9788055824048

OBSAH

Úvod.....	5
1 Bilingvizmus ako predmet bádania	9
1.1 Bilingvizmus z aspektu kognitívnej lingvistiky a psycholingvistiky.....	10
1.2 Rečový vývin a prirodzený bilingvizmus u bilingválneho dieťaťa	14
1.2.1 Bilingvizmus a exekutívne funkcie	18
1.3 Jazyková identita	21
1.3.1 Bilingvista a druhy bilingvizmu.....	22
1.4 Jazykové interferencie v kontexte školského bilingvizmu	27
1.4.1 Bilingválna edukácia a slovenčina na školách s vyučovacím jazykom maďarským	30
1.4.2 Koncepcie v jazykovom vzdelávaní menšín a edukačná lingvistika	34
1.4.3 Osvojovanie si cudzieho jazyka ako intuitívny proces nadobúdania komunikačnej kompetencie	38
1.4.4 Osvojovanie si slovenčiny ako L2 na školách s vyučovacím jazykom maďarským – školský bilingvizmus	41
Otázky, úlohy a námety na premýšľanie.....	49
2 Lexikálna rovina – jazykové interferencie	51
2.1 Slavizmy v maďarčine.....	51
2.2 Slovensko-maďarské jazykové vzťahy.....	52
2.2.1 Slovakizmy v maďarčine	55
2.2.2 Hungarizmy v slovenčine.....	56
2.2.3 Z výskumov slovenčiny a maďarčiny ako kontaktových jazykov	60
2.3 Lingvokulturológia – formovanie a rozvoj lingvokulturológie ako relatívne mladej metavedy	64

2.4 Derivácia – najproduktívnejší slovotvorný postup v slovenčine v kontexte kompetencií žiakov na školách s vyučovacím jazykom maďarským	66
Otázky, úlohy a námety na premýšľanie.....	71
3 Kontrastívne fonetické javy medzi slovenčinou a maďarčinou a ich reflexia vo vyučovaní	73
3.1 Úvodné poznámky k segmentálnemu zvukovému podsystemu slovenčiny v komparácii s maďarčinou	74
3.2 Slovenské samohlásky	76
3.2.1 Kontrastívne javy v systéme samohlások.....	78
3.3 Slovenské spoluhlásky	81
3.3.1 Kontrastívne javy v systéme spoluhlások.....	84
Otázky, úlohy a námety na premýšľanie.....	94
Príloha ku kapitole 3	96
4 Špecifickosť vyučovania morfosyntaxe slovenského jazyka z aspektu žiakov škôl s vyučovacím jazykom maďarským.....	99
4.1 K typologickému porovnaniu slovenčiny a maďarčiny.....	100
4.2 Stručné zhrnutie výsledkov jazykovej časti dotazníka aplikovaného na školách s vyučovacím jazykom maďarským ..	107
4.3 Niektoré problémové oblasti výučby morfosyntaxe slovenčiny pre žiakov škôl s vyučovacím jazykom maďarským	113
4.3.1 Menné gramatické kategórie	113
Otázky, úlohy a námety na premýšľanie.....	125
Záver	127
Literatúra	129

ÚVOD

V súvislosti s posudzovaním stavu ovládania slovenského jazyka na jazykovo zmiešanom území Slovenska, kde prevláda minoritné obyvateľstvo, t. j. maďarsky hovoriaci občania, sa častejšie vyskytujú prípady, keď u bilingválneho jedinca dominuje jeden jazyk, t. j. maďarčina, teda ide o dominantný bilingvizmus. V prostredí menšinového etnika je dominantný typ bilingvizmu veľmi rozšírený. Hovoriaci dokáže uspokojovať svoje komunikačné potreby tak v minoritnom, ako i majoritnom jazyku, ale jeho prejav je oveľa lepší v tom jazyku, ktorý používa najčastejšie, a to najmä v kruhu rodiny, príbuzných, ale aj v zamestnaní.

Otázka bilingvizmu a v súvislosti s ňou aj otázka školského bilingvizmu sú subsumované a bližšie analyzované v problematike, ktorá je súčasťou aplikovanej lingvistiky. Aplikovaná lingvistika má v súčasnosti k dispozícii celý rad odborných časopisov; k najrozšírenejším patrí časopis *Applied Linguistics* (Oxford University Press) a *Annual Review of Applied Linguistics* (Cambridge University Press), v Českej republike vychádza od r. 2010 časopis *Studie z aplikované lingvistiky/Studies in Applied Linguistics*, zameraný na aplikovanú lingvistiku v stredo-európskom regióne. Základné znaky samostatného vedného odboru nadobudla aplikovaná lingvistika začiatkom 60. rokov minulého storočia, keď už mala vlastné univerzitné ústavy a vlastný časopis. V r. 1964 k nim pribudla i medzinárodná organizácia bádateľov v odbore a prvý medzinárodný odborový kongres. Po dvojročnej príprave s finančnou podporou Rady Európy bola založená Medzinárodná asociácia aplikovanej lingvistiky AILA (*Association Internationale de Linguistique Appliquée*) a konal sa jej prvý kongres v Nancy vo Francúzsku. Na kongrese boli oficiálne uznané obe oblasti záujmu aplikovanej lingvistiky – vyučovanie cudzích jazykov a automatický preklad. Následne vznikli i národné organizácie aplikovanej lingvistiky vo viacerých európskych krajinách.

Aplikovaná lingvistika sa zaoberá problémami, na ktorých sa jazyk v nejakej miere podieľa, a to s cieľom nájsť praktické riešenie týchto problémov, pomôcť pri praktickom rozhodovaní. Z toho vyplývajú špecifické rysy aplikovaného výskumu. Aplikovaná lingvistika sa orientuje výrazne na užívanie jazyka v konkrétnom kontexte – na diskurz – menej na jazykový systém. Svojou povahou – najmä predmetom bádania – je interdisciplinárna, nevyhnutne musí brať do úvahy aj nelingvistické hľadiská.

Aplikovaná lingvistika je viac preskriptívna než deskriptívna. Okrem iného si kladie za cieľ budovanie a využívanie korpusov, ktoré je možné využiť vo všetkých oblastiach osvojovania druhého či ďalšieho jazyka. V ostatných rokoch sa v rámci aplikovanej lingvistiky presadzuje tendencia venovať zvýšenú pozornosť problematike bilingvizmu, ale aj multilingvizmu. K. Šebesta v tomto kontexte zdôrazňuje: „Pokud společnost najde odpovídající nastavení pravidel soužití jazykových a kulturních komunit, principů jazykové politiky a jazykových práv, bude možno zabránit společenským konfliktům nebo zmírnit jejich sílu a důsledky“ (Šebesta, 2016, s. 17).

Táto učebnica svojím obsahom a spracovaním má za cieľ poskytnúť základnú terminológiu a širšie relevantné súvislosti najmä (ale nielen im) budúcim učiteľom slovenčiny, ktorí budú (plánujú) pôsobiť na školách s vyučovacím jazykom maďarským. To znamená, že budú pôsobiť v národnostne a jazykovo zmiešanom prostredí a slovenský jazyk a literatúru budú vyučovať z aspektu žiaka ako druhý jazyk a s ním spojené lingvokulturologické súvislosti.

Vzdelávací proces v školách s vyučovacím jazykom národnosti prebieha v súlade s ratifikačnou listinou Európskej charty regionálnych alebo menšinových jazykov (Uznesenie NR SR č. 1497 z 19. júna 2001, časť III. čl. 8 ods. 1 Európskej charty regionálnych alebo menšinových jazykov – 588/2001 Z. z.).

Slovenský jazyk má v zmysle Ústavy Slovenskej republiky č. 460/1992 Z. z. z 1. septembra 1992 a Zákona Národnej rady Slovenskej republiky

č. 373/2013 Z. z. s účinnosťou od 1. januára 2014 a č. 204/2011 Z. z. z 28. júna 2011, ktorými sa mení a dopĺňa zákon NR SR č. 270/1995 Z. z. z 15. novembra 1995 o štátnom jazyku Slovenskej republiky štatút štátneho jazyka a deťom a žiakom občanov patriacim k národnostným menšinám a etnickým skupinám v zmysle § 12 ods. 3 Zákona o výchove a vzdelávaní č. 245/2008 Z. z. z 22. mája 2008 v znení neskorších predpisov sa zabezpečuje právo na osvojenie si štátneho jazyka.

Vysokoškolská učebnica *Bilingvizmus z aspektu vyučovania slovenčiny na školách s vyučovacím jazykom maďarským* sa usiluje priblížiť základné spektrum vedeckých poznatkov, ktoré súvisia s problematikou individuálneho a spoločenského bilingvizmu tak, ako sú v súčasnosti prezentované v odborných kruhoch. Sústreďuje sa popri teórii bilingvizmu a multilingvizmu najmä na jazykové interferencie, a to na úrovni lexikálnej, foneticko-fonologickej a morfosyntaktickej roviny. Porozumenie rozdielom medzi slovenčinou ako slovanským jazykom a maďarčinou ako ugrofínskym jazykom je pre budúceho učiteľa slovenčiny na školách s vyučovacím jazykom maďarským kľúčové, aby mohol strategicky postupovať pri napĺňaní edukačných cieľov a súčasne aby vedel dostatočne motivovať svojich žiakov pri nadobúdaní jazykovo-komunikačných kompetencií v cieľovom jazyku, a tým je slovenčina.

Učebnica *Bilingvizmus z aspektu vyučovania slovenčiny na školách s vyučovacím jazykom maďarským* súvisí s riešením dvoch projektov, a to *Príprava budúcich učiteľov slovenského jazyka a slovenskej literatúry do edukačnej praxe na školách s vyučovacím jazykom maďarským* a s riešením projektu KEGA 030UKF-4/2025 *Edukačná podpora aktualizovaných a inovovaných ŠP v 1., 2. a 3. stupni vysokoškolského vzdelávania zameraných na štúdium slovenského alebo ruského jazyka. Tvorba vysokoškolských učebníc zameraných na bilingvizmus, analýzu textu, kontrastívnu frazeológiu.*

Bilingvista má vždy jedinečnú príležitosť aktívne preniknúť do inej – druhej – kultúry, tej kultúry, ktorej jazyk si osvojil. Súčasnne však platí, že bilingvizmus nie je zákonite spojený s bikulturalizmom. V súvislosti s tu

predkladanou učebnicou pre študentov učiteľstva slovenčiny a maďarčiny, resp. pre študentov učiteľstva slovenčiny, ktorých materinským jazykom je maďarčina a svoje profesionálne uplatnenie perspektívne spájajú so školami na jazykovo a národnostne zmiešanom území, kde je časť obyvateľstva maďarskej národnosti a slovenčina je vnímaná ako druhý či cudzí jazyk, upozorňujeme aj na učebnicu *Bilingvizmus a multilingvizmus: kognícia a kreativita* (je jedným z výstupov riešenia projektu VEGA 1/0195/22 *Prirodzené tlmočnícke zručnosti u dvojajazyčných a viacajazyčných detí*). Vyšla v r. 2024 vo vydavateľstve Wolters Kluwer – autorkami sú Zuzana Kováčová a Andrea Letašiová, ktorá v prvej časti prináša prehľad teórií o vzťahu jazyka a našich kognitívnych štruktúr a s nimi súvisiacich modeloch prezentovaných významnými osobnosťami svetovej psychológie a psycholingvistiky. Táto časť o vzťahu jazyka a myslenia je v učebnici *Bilingvizmus z aspektu vyučovania slovenčiny na školách s vyučovacím jazykom maďarským* preto z logických a pragmatických dôvodov minimalizovaná.

Učebnica primárne kladie dôraz na typy interferencií medzi slovenčinou a maďarčinou v jazykovom systéme, ale aj v jazykovej praxi. Najmä v časti, ktorá sa zaoberá interferenciami na úrovni slovnej zásoby, sa spomínajú aj širšie časové a historické súvislosti. Z hľadiska kompozície učebnice je za každou kapitolou súbor otázok, ktoré majú za cieľ upozorniť študenta na najdôležitejšie problémy kapitoly, resp. ho motivovať k tomu, aby sa k relevantným častiam textu vrátil, čím sa prehĺbi jeho pamäťová stopa.

1 BILINGVIZMUS AKO PREDMET BÁDANIA

Bilingvizmus sa stal predmetom lingvistického bádania až v 20. storočí. V roku 1928 sa konala konferencia v Luxemburgu, ktorou viac-menej začína oficiálny výskum tohto nového socio-lingvistického javu a s ním spojeného prúdu lingvistického bádania. Medzi prvé práce, ktoré sa zaoberajú bilingvizmom, patrili diela Jespersena (1922), Pintera a Kellera (1922), Saera (1923), Leopolda (1939). Najväčší rozvoj vo výskume bilingvizmu môžeme pozorovať v druhej polovici dvadsiateho storočia – Bírová, Barancová, Šimková (2016, s. 114). V tomto období vznikli prvé ucelené definície bilingvizmu L. Bloomfield, U. Weinreich, E. Haugen, A. J. Aucamp, C. Thiery, S. Sauvageot, M. Braun.

Na Slovensku otázku bilingvizmu otvorili predovšetkým J. Štefánik I. Lanstyák a J. Pallay. Každý z autorov nazerá na bilingvizmus z iného uhla pohľadu, preto ich definície nie sú jednotné, no spoločne smerujú ku komplexnému poňatiu bilingvizmu.

Záujem o problematiku ovládania najmenej dvoch (ale aj viacerých jazykov) v lingvistike súvisí so zmenou metodologickej matrice bádania o jazyku a jeho funkciách. Do epicentra vedeckých pozorovaní a následných analýz sa dostáva človek a jeho jazyková podstata, z ktorej pramení jeho rečovo-diskurzívna aktivita. Lingvistika sa stala antropocentrická, pozornosť vedcov sa obracia na vzťah jazyk – myslenie – porozumenie. Antropocentrické smerovanie lingvistiky má korene v polovici 60. rokov a súvisí so vznikom a etablovaním kognitívnej psychológie. Kognitívny obrat sa postupne implikoval do bádateľských cieľov všetkých vied o človeku, jeho myslení, uvažovaní, komunikačných stereotypoch, procesoch nominácií, o komunikačno-pragmatických implikáciách, o jazykovej kreativite založenej na obraznosti a pod.

Bilingvizmus je možné skúmať z niekoľkých aspektov. V týchto intenciách J. Štefánik (2000a) rozlišuje štyri lingvistické aspekty bilingvizmu:

deskriptívnolingvistický, kognitívnolingvistický, psycholingvistický a sociolingvistický.

Uvedené aspekty sa premietli do skúmania niekoľkých vedných disciplín. Bilingvizmus skúma:

- a) Jazykoveda, ktorá svoju pozornosť orientuje predovšetkým na charakteristické jav bilingvizmu, akými sú interferencia, kalk, výpožička a i.
- b) Textová lingvistika, si pri výskume bilingvizmu všíma stavbu a komunikačnú funkciu jazykového prejavu bilingvistov;
- c) Sociolingvistika sa vo svojich výskumoch sústreďuje na fungovanie jazyka, jeho kontaktové a konfliktné situácie v spoločnosti;
- d) Psycholingvistika sa zameriava na kognitívnu činnosť bilingvistov;
- e) Neurolingvistika – predmetom výskumu sú prípady mozgových porúch dvojazyčných pacientov. Usiluje sa nájsť sídlo reči a definovať fungovanie mozgu.

1.1 Bilingvizmus z aspektu kognitívnej lingvistiky a psycholingvistiky

Kognitívny prístup k jazyku sa začal formovať v 60. rokoch na základe hypotézy o osvojení jazyka v detstve a jeho štúdiu v dospelosti. Rozvoj kognitívnej lingvistiky v 80. rokoch prispel k utváraniu prístupu k jazyku ako kognitívnej štruktúry, spojenej s osvojovaním, spracovaním, organizovaním, ukladaním a využívaním ľudských poznatkov o okolnom svete. Jednou z úloh kognitívnej lingvistiky sa stalo odhaľovanie jazykových prostriedkov a spôsobov porozumenia a kategorizácie okolia.

Hlavnou úlohou kognitívneho prístupu pri výučbe cudzích jazykov by malo byť formovanie a následné internalizovanie u učiaceho sa subjektu kognitívnej mapy obidvoch jazykov, ako rodného, tak aj cieľového jazyka. Východiskovými bodmi na kognitívnej mape môžu byť také kategórie okolitého sveta, ako sú „subjekt“, „objekt“, „udalosť“, „čas“, „priestor“ a vzťahy medzi nimi. Keďže jazyky rôzne verbalizujú informácie o svete, úlohou učiaceho sa subjektu je sledovať a pochopiť, ako

prebieha nominácia objektov a javov v danej jazykovej dvojici, ako sa verbalizujú vzťahy medzi subjektom – udalosťou – objektom, aké modely kompresie informácií existujú v jazykovej dvojici, ako jazyky objektivizujú informácie o človeku, ako aj analyzovať iné kognitívne modely, ktoré sú významné pre dané jazyky. Práve kognitívny prístup môže pomôcť učiacemu sa subjektu vidieť a pochopiť logiku jazyka v najskorších fázach učenia sa, resp. osvojovania si jazyka a naučiť ho myslieť v kategóriách tejto logiky.

Ak sa skúma bilingvizmus z aspektu psycholingvistiky, znamená to riešiť otázku, či bilingválni jedinci, t. j. ľudia, ktorí dokonale ovládajú dva jazyky, premýšľajú inak než tí, ktorí ovládajú jeden jazyk, t. j. sú monolingválni. Už v minulosti sa vedci zamýšľali nad tým, či je znalosť dvoch jazykov v porovnaní so znalosťou jedného jazyka zdrojom nejakej odlišnosti a nad tým, či bilingvizmus v nejakej miere ovplyvňuje inteligenciu. V týchto súvislostiach majú lingvisti, keď hovoria o druhom jazyku, na mysli jazyk, ktorý sa používa na danom území súčasne s jazykom, ktorý je pre hovoriaceho materinský. Napr. v minulosti (najmä pred rokom 1918) na území Bratislavy bola nemčina pre etnického Slováka žijúceho v Bratislave druhým jazykom. Práve pre takúto situáciu sa používal termín osvojovanie jazyka, t. j. pre situáciu, keď sa ďalší jazyk nadobúda za podmienok, ktoré sú veľmi blízke osvojovaniu si materinského jazyka, teda v prostredí, v ktorom sa bežne používa. V súčasnosti sa termín osvojovanie jazyka, ako aj termín druhý či ďalší jazyk používa aj vtedy, keď sa hovorí o učení sa (iného, resp. cudzieho) jazyka v podmienkach školského vyučovania cudzieho, resp. druhého jazyka. V takomto prípade ide o školský bilingvizmus.

J. Cummins (1976) tvrdil, že treba rozlišovať medzi aditívnym¹ a subtraktčným² bilingvizmom. Aditívny bilingvizmus sa týka ľudí, u ktorých sa pomerne dobre vyvinul najskôr jeden jazyk (materinský) a až potom

¹ Aditívny znamená zlučujúci, prídavný, pridávajúci.

² Subtraktčný bilingvizmus znamená osvojenie si ďalšieho jazyka na úkor jazyka pôvodného (materského), prvky druhého jazyka napr. neústrojne nahrádzajú prvky jazyka prvého, ide o tzv. „odčítací“ bilingvizmus.

sa pridal ďalší jazyk. Pri subtrakčnom bilingvizme sa nahrádzajú prvky druhého jazyka prvkami jazyka, ktorý bol osvojený ako prvý. J. Cummins sa domnieval, že aditívna podoba rozširuje myšlienkové schopnosti, zatiaľ čo subtrakčná podoba ich obmedzuje. Tento autor uvažuje aj o možnosti existencie prahového efektu: pozitívny vplyv bilingvizmu sa môže zistiť až vtedy, keď jedinec zvládol obidva jazyky na pomerne vysokej úrovni. J. Cummins aditívnu či subtrakčnú podobu bilingvizmu usúvŕšťoval aj so sociálno-ekonomickými pomermi. Tvrdí, že deti, ktoré pochádzajú z prostredia nižšej sociálnoekonomickej úrovne, môžu byť subtrakčnými bilingvistami s vyššou pravdepodobnosťou než deti, ktoré pochádzajú z prostredia strednej sociálnoekonomickej úrovne.

K. Hakut v polovici osemdesiatych rokov (1986) študoval literárne zdroje, ktoré sa zaoberali témou bilingvizmu a otázkou jeho prospešnosti, alebo naopak, bilingvizmus interpretovali ako jav spôsobujúci rôzne ťažkosti. Našiel celé spektrum odborných štúdií, ktoré si navzájom odporovali, resp. boli poznačené aj predsudkami. Dospel k záveru, že na otázku prospešnosti či škodlivosti bilingvizmu sa nedá odpovedať jednoznačne, lebo by došlo k nenáležitému zjednodušeniu celej problematiky. Tvrdí, že u vyrovnaných bilingvistov (balanced bilinguals) hovoriacich rovnako dobre obidvoma jazykmi a za predpokladu, že pochádzajú zo strednej sociálnej vrstvy, má bilingvizmus pozitívny vplyv.

Ďalším faktorom, ktorý psycholingvistika v súvislosti s bilingvizmom zdôrazňuje, je vek. Dlho prevládal názor, že zvládnutie niektorých vlastností druhého jazyka na úrovni rodeného hovoriaceho je po skončení dospievania vzácné. H. Bahrick a kol. (1994) majú odlišný názor, ktorý pramení zo skúmania bilingvizmu nedávnych a dávnejších imigrantov do USA. H. Bahrick a kol. zistili, že niektoré stránky druhého jazyka, napr. porozumenie slovnej zásobe, osvojenie si slovníka a rečovú pohotovosť je možné získať tak po skončení adolescencie, ako aj pred ňou.

Pre vedcov bolo pomerne prekvapivým zistenie, že zvládnutie úplne nových foném v druhom jazyku môže byť jednoduchšie, než zvládnutie

foném, ktoré sa výrazne podobajú fonémam v prvom – materinskom jazyku (Flege, 1991).

Pri riešení otázky, aký druh učenia uľahčuje zvládnutie druhého jazyka, E. Bialystoková a K. Hakuta (1994) tvrdia, že na túto otázku neexistuje jedna správna odpoveď. Každý jedinec, ktorý sa učí ďalší jazyk, vnáša do svojho učenia odlišné kognitívne schopnosti a vedomosti.

Vedci z oblasti kognitívnej psychológie sa zameriavajú na problém, ako sú obidva jazyky reprezentované vo vedomí bilingválnych jedincov. V tomto kontexte vznikli dve výskumné hypotézy: hypotéza jedného systému a hypotéza dvoch systémov. Hypotéza jedného systému tvrdí, že u bilingvistu sú obidva jazyky reprezentované v jednom systéme. Hypotéza dvoch systémov tvrdí, že obidva jazyky sú vo vedomí reprezentované v dvoch, do istej miery odlišných systémoch. Výsledky výskumov ukázali, že niektoré stránky obidvoch jazykov môžu byť reprezentované spoločne, iné oddelene. Dva jazyky zdieľajú niektoré, nie však všetky aspekty mentálnej reprezentácie.

Najväčší prínos učenia sa druhého jazyka je vtedy, ak prebieha učenie sa druhého jazyka v prostredí, ktoré prvý jazyk skôr niečím obohacuje, než by mu niečo uberalo. Ak má byť získaný prospech z učenia sa druhého jazyka, musí byť druhý jazyk zvládnutý pomerne dobre. Spôsob vyučovania druhého, resp. cudzieho jazyka v školskom prostredí, keď je učivo rozdelené na pomerne málo hodín za týždeň a trvá len niekoľko rokov, obyčajne nestačí na to, aby sa zo žiaka stal vyrovnaný bilingvista a aby sa jednoznačne dalo uvažovať o prínose bilingvizmu z aspektu jedinca a jeho napredovania. V školských podmienkach sa zvyčajne pomerne dobre zvládne gramatický systém. Človek, ktorý sa chce naučiť druhý/cudzí jazyk, by mal mať vnútornú motiváciu či osobný záujem ako to dosiahnuť a mal by nájsť pre seba ako jedinečnú individualitu spôsoby, postupy, či metódy, ktoré vyhovujú jeho učebným preferenciám, záujmom, učebnému štýlu a schopnostiam.

1.2 Rečový vývin a prirodzený bilingvizmus u bilingválneho dieťaťa

Novorodenci preferujú jazyk, ktorý je rytmicky a zvukovo podobný tomu, ktorý vnímali počas prenatalného vývinu (Moon, Cooper, Fifer, 1993). Na hlas matky reagujú skôr a výraznejšie, než na iné ľudské hlasy. Predpokladá sa, že je to preto, lebo im je známy práve z obdobia pred narodením (De Casper, Fifer, 1980). Výskumy ukázali, že počiatky vnímania reči (z aspektu rečovej ontogenézy) siahajú do neskorších štádií prenatalného obdobia, keď je dieťa (ešte ako plod) schopné vnímať zvuky a ľudské hlasy, osobitne hlas matky, ktorému je vystavované deväť mesiacov (Vialle, Lysaght, Verenikina, 2000, s. 73).

Dieťa od prvého dňa svojho života viditeľne reaguje na zvukové podnety a intuitívne hľadá zdroj zvuku. Ľudské hlasy sú pre neho zo všetkých zvukov najzaujímavejšie. Je aj biologicky „predpripravené“ na jazykové prostredie, osvojenie si reči je motivované sociálnymi faktormi, reč je základný nástroj socializácie a predpokladá osvojiť si jazyk, resp. jazykový systém (Langmeier, Langmeier, Krejčířová, 1998, s. 55 – 57).

Novorodenci uprednostňujú jazyk, ktorému boli vystavovaní počas prenatalného vývinu a ktorému sú vystavovaní po narodení, a to už aj v interakcii so svojim najbližším okolím, nie len s matkou (Moon, Cooper, Fifer, 1993; Nazzi, Bertocini, Mehler, 1998). Dieťa sa v prvom roku svojho života nachádza v preverbálnom období, keď artikulovanú reč ešte samo neprodukuje.

Rozdiel medzi budúcimi monolingválnymi a bilingválnymi deťmi v tomto období je v tom, že novorodenci, vyrastajúci v dvojazyčnom prostredí, majú, k dispozícii dve množiny (teda väčšie množstvo kvalitatívne odlišných) jazykových podnetov, ktoré môžu receptívne prijímať. Najnovšie výskumy ukazujú, že už takto malé dieťa je schopné vnímať, že k nemu hovoria rozličnými jazykmi (Bosch, Sebastián-Gallés, 2001).

Štúdia Byers-Heinleinovej, Burnsovej a Werkerovej (2010) dokazuje, že vlastný proces osvojovania si dvojazyčnosti začína prebiehať už počas gravidity. Bilingválna matka, ktorá počas tehotenstva pravidelne používa

oba jazyky, vystavuje svoj plod ich stálemu pôsobeniu. Novorodenec tak uprednostňuje oba jazyky a je schopný registrovať ich odlišnosť.

Proces osvojovania jazyka u bilingválneho a monolingválneho dieťaťa sa v zásade viac podobá než odlišuje. Prebieha kvalitatívne rovnakými fázami – od produkcie jednoducho vysloviteľných zvukov po zložitejšie, od jednoduchších konštrukcií slov a viet ku komplikovanejším. Výsledkom je rovnaká gramatická kompetencia u monolingválnych aj bilingválnych detí (Meisel, 2006).

Rozdiel je však v tom, že oproti monolingválnemu sa má bilingválne dieťa navyše naučiť rozlišovať medzi dvoma jazykovými systémami. Podstata tohto rozpoznávania je často prirovnávaná k rozlišovaniu medzi rôznymi spôsobmi komunikácie (napr. formálnym a neformálnym) a tým i zvolením príslušného jazykového štýlu u monolingvistu. Bilingválne deti teda nedisponujú špeciálnymi schopnosťami, ale zdokonaľujú si tie, ktoré sú všetkým ľuďom spoločné (Harding-Esch, Riley, 2008).

Zrejme kvôli tomu sa medzi monolingválnymi a bilingválnymi deťmi vyskytujú určité rozdiely kvantitatívnej povahy. Jedným z nich je, že dvojazyčne vychovávané deti v porovnaní s monolingválnymi začínajú hovoriť neskôr³.

Bilingválne deti tiež majú v jednotlivých jazykoch menší slovník v porovnaní s monolingválnymi deťmi. Ich celková slovná zásoba je však väčšia (Meisel, 2006). Väčšina detí si ako prvý osvojí jazyk primárnej osoby, s ktorou trávi najviac času, teda spravidla matky. Otcovmu jazyku bude rozumieť, ale môže sa stať, že spočiatku bude odpovedať v jazyku matky. Často sa teda deje, že jazykový vývin je u bilingválnych detí asynchrónny, t. j. jeden jazyk je silnejší a dominantnejší.

³ Je však dôležité zdôrazniť, že toto priemerné oneskorenie nie je patologické. Stále sa pohybujú v hraniciach normy, t. j. od 8. do 15. mesiaca veku dieťaťa. Na druhej strane, závery o omeškaní nie sú jednoznačné, pretože je veľmi ťažké zvoliť vhodné kritérium a validné meradlo, ktorým by sa dala určovať rýchlosť osvojovania jazyka u detí (Meisel, 2006, s. 93 – 96).

V 90. rokoch 20. storočia bola všeobecne prijímanou teória troch vývinových štádií u bilingválneho dieťaťa. Podľa tejto teórie patria do obdobia batolaťa prvé dve štádiá vývinu. V prvom, ktoré je od objavenia prvých rečových aktivít do asi dvoch rokov, budúce bilingválne deti disponujú jedným spoločným lexikálnym systémom. Z oboch jazykov si osvojujú len izolované slová, medzi ktorými nerobia rozdiely, ale berú ich skôr ako synonymá. Aj vo zvukovej rovine si dieťa vytvára jednotný systém zvukov z oboch jazykov. V aktívnom slovníku nie je schopné prekladu, pretože zodpovedajúce páry slov zatiaľ ešte nie sú vytvorené. Používané slová sú často zmiešaninou oboch jazykov. Je to však prirodzené štádium rečového vývoja bilingválnych detí (Volterra, Taeschner, 1983). V druhom štádiu si už dieťa vytvára dva odlišné lexikálne systémy. Používa dvojslovné asociácie, ale stále uplatňuje rovnakú syntax pre oba jazyky. Môže však poznať slová, pre ktoré nemá ekvivalent vo svojom druhom jazyku, a tak do viet zmieša prvky z oboch jazykov. Môže sa tiež vyhýbať používaniu slov, ktoré sa ťažko vyslovujú a uprednostňovať dané slovo vo svojom druhom jazyku, prípadne začať svoj slabší jazyk odmietať (Saunders, 1988; Volterra, Taeschner, 1983).

Skutočne bilingválnym je teda dieťa až od 3 rokov, keď už obidva jazyky rozlišuje. Novšie výskumy ukazujú, že sa tak môže diať aj oveľa skôr, ako aj to, že dieťa prispôsobuje výber jazyka konverzačnému partnerovi, a to dokonca už vo fáze holofráz (Baker, 2006, s. 100; Bosch, Sebastián-Gallés, 2001; Genesee, 2009; Nazzi, Bertoncini, Mehler, 1998).

Podľa hypotézy kritického obdobia existuje kritický čas súvisiaci so zrením mozgových štruktúr, keď sú ľudia schopní osvojiť si jazyk tzv. prirodzenou cestou (Lennenberg, 1967). Tento čas by sme si mohli predstaviť ako krivku, ktorá má svoj vrchol okolo druhého roku života a potom postupne klesá až do približne piateho roka. Nasleduje tzv. optimálne/vhodné obdobie (už ale nie kritické) pre osvojenie ďalšej reči, ktoré končí v rozpätí medzi siedmym a desiatym rokom veku. Z toho vyplýva, že existujú 3 kvalitatívne odlišné typy bilingvizmu:

- a) Bilingvizmus v kritickom veku (druhý jazyk si dieťa osvojí v priebehu prvých troch až štyroch rokov svojho života);
- b) Bilingvizmus v optimálnom veku (medzi približne piatym a desiatym rokom);
- c) Dospelý bilingvizmus (t. j. osvojenie ďalšieho jazyka prebehlo až po 10. roku veku).

Napriek tomu, že simultánny i sukcesívny bilingvizmus časovo teoreticky zapadajú do tzv. kritického obdobia, mnohí autori tvrdia, že ich výstup nie je kvalitatívne identický (Meisel, 2006)⁴.

Bilingválne dieťa v predškolskom veku postupne prechádza z druhej⁵ do tretej fázy jazykového vývinu. Toto finálne štádium sa vyznačuje jasne oddelenými jazykmi, a to v lexikálnej i gramatickej stránke. Interferencia je minimálna. Výber jazyka prispôsobuje svojmu partnerovi v rozhovore (Volterry, Taeschner 1983).

Bilingválne dieťa prechádza obdobím, kedy oba jazyky značne mieša. Prejavuje sa to i pri riekankách a iných detských slovných hrách, kde čerpá z oboch jazykov. Práve to je moment, ktorý zvykne rodičov najviac vystrašiť. Hoci to môže pôsobiť máťuco, miešanie jazykov je v skutočnosti súčasťou procesu utriedovania oboch jazykov. Najčastejšie sa objavuje vsunutie slova z jedného jazyka do druhého, spravidla ide o vkladanie slov zo silnejšieho jazyka do slabšieho. Veľmi malé množstvo detí jazyky nikdy nemieša alebo len vzácné (Harding-Esch, Riley, 2008).

⁴ V kritickom období by dieťa malo byť vystavované obom jazykom v dostatočnej miere. Inak hrozí, že jeden z jazykov bude oveľa slabší, prípadne nebude dosiahnutá plná gramatická kompetencia.

⁵ Gramatické pravidlá sa predškoláci učia napodobňovaním. Od štyroch rokov sa začínajú vyjadrovať v dlhších a zložitejších vetách, neskôr aj v súvetiach. Stále sa u nich objavujú mnohé nepresnosti a agramatizmy, najmä pri vyjadrovaní časových vzťahov, zoradení slov neobvyklým spôsobom a pod. (Vágnerová, 2005). Vo veku štyroch rokov získavajú základy dospeljej syntaxe a štruktúry jazyka. Ako päťročné chápu a samy tvoria zložité vetné konštrukcie. Vo veku desať rokov je detský jazyk v zásade rovnaký ako jazyk dospelých (Sternberg, 2002, s. 339).

Napriek spomalejšiemu začiatku a fáze miešania, k oddeleniu jazykov u bilingválnych detí napokon dochádza i bez zvláštnej pedagogickej podpory (Meisel, 2006, s. 98).

Bilingválne deti môžu tiež prechádzať obdobím, kedy majú v jednom jazyku cudzí prízvuk. Pri dostatočnom množstve kvalitných jazykových podnetov a hlavne príležitostí používať obe reči, napokon prízvuk rodeného hovoriaceho (v druhom jazyku) spravidla získajú. To platí aj u starších detí pri sukcesívnom type bilingvizmu (Harding-Esch, Riley, 2008).

Je potrebné mať na pamäti dve základné skutočnosti pri osvojovaní si jazyka u detí: učia sa ho tým, že ho používajú a používajú ho preto, lebo ho potrebujú. Preto je dôležité sprostredkovať dieťaťu sociálne vzťahy a situácie, kde potrebuje daný jazyk používať (Harding-Esch, Riley, 2008).

1.2.1 Bilingvizmus a exekutívne funkcie

Vo výskume bilingvizmu sa okrem psychodiagnostických metód využívajú zobrazovacie prístrojové techniky, ktoré sa zameriavajú na skúmanie toho, ktoré časti mozgovej kôry sa v priebehu učenia a používania druhého jazyka aktivujú. Za produkciu reči zodpovedajú špecializované rečové centrá, ktoré však nie sú izolované, pretože na formovanie ľudskej reči a na proces jej percepcie má vplyv aj vzájomná prepojenosť oblastí nervovej sústavy (Krčmová, 2007, Koukolík, 2014). Približne od polovice 90. rokov minulého storočia sa skúmala aktivizácia rôznych častí mozgovej kôry u bilingválnych jedincov. Bolo zistené, že počas rozprávania v rôznych jazykoch dochádza k aktivizovaniu rôznych častí mozgu. Osvojenie prvého jazyka sa odohráva na predestinovanej jazykovej mozgovej sieti ľavej hemisféry. Pri osvojovaní druhého jazyka (neskôr) môže byť lokalizácia stimulov pri jeho používaní inde (Kulišťák, 2003). Ak však jednotlivec už dokonale zvládne obidva jazyky, tak sa aktivizujú podobné kôrové oblasti (Koukolík, 2014).

Rôzne oblasti mozgu sa aktivizujú, keď bilingválny jednotlivec prekladá z jedného jazyka do druhého a keď „prepína“ z jedného jazyka do druhého pri rozprávaní. Prekladanie je náročnejšie v porovnaní s rozprávaním. Sú aktivizované tie špecifické oblasti mozgovej kôry, ako aj pri zámernej pozornosti (Koukolík, 2014).

Aktívne využívanie druhého jazyka priamo súvisí so zmenami mozgovej štruktúry a funkcie (Abutalebi, Green, 2016; Calabria a kol., 2018; Fedeli et al., 2021), kde spracovanie jazyka a jeho ovládanie spája s exekutívnymi funkciami (Pliatsikas, 2019).

Bilingválni jednotlivci sú neustále vystavovaní extra záťaži v kognitívnej oblasti na rozdiel od monolingvistov, pretože musia neustále ovládať a regulovať svoju znalosť jazykov. Výskumy dokázali, že všetky jazyky, ktoré bi-/multilingvisti ovládajú, sú neustále aktivované bez ohľadu na kontext, potrebu, alebo vedomý zámer (Spivey a Marian, 1999; Jared, Kroll, 2001; Kroll a kol., 2008; Green, Abutalebi, 2013). Jazyky musia byť manažované kvôli ich adekvátnemu výberu, ktorý zodpovedá danému komunikačnému kontextu (Green, Abutalebi, 2013), aby sa zabránilo interferencii zo strany kontextovo irelevantného jazyka.

Pre bilingvistov je nutnosť prepínania z jedného jazyka do druhého dynamický proces, ktorého výsledky nie sú vždy predvídateľné, keďže môžu viesť rozhovory vo viacerých jazykoch súbežne s niekoľkými ľuďmi – nejde o prekladanie. Toto neustále potláčanie kontextovo irelevantného jazyka prostredníctvom relevantného a nepretržitá aktivácia exekutívnych a kontrolných funkcií posilňuje kognitívne funkcie a zefektívňuje a mení neurálne siete (Bialystok, Craik, Luk, 2008; Baum, Titone, 2014).

Psycholingvistika (okrem iného) skúma vzťah medzi bilingvizmom a exekutívnymi funkciami mozgu. Ide o významné schopnosti, ktoré sú prepojené s frontálnymi lalokmi. Aktivizujú sa v nových situáciách, ktoré nie sú zafixované v minulých skúsenostiach a vyžadujú originálne riešenie. Zaraďujeme k nim anticipáciu, stanovovanie si cieľa, plánovanie, kontrolu a používanie spätnej väzby.

Goldstein, Naglieri (2014) uvádzajú, že exekutívne funkcie sa odlišujú od kognitívnych funkcií, pretože predstavujú schopnosť plánovať, vykonávať adaptívne činnosti a zahŕňajú rozhodovanie. Exekutívne funkcie sa najlepšie prejavujú ako koncept v efektivite, kedy jednotlivci získavajú poznatky a v schopnosti riešiť problémy v deviatich oblastiach:

- pozornosť;
- emocionálna regulácia;
- flexibilita;
- inhibičná kontrola;
- iniciácia;
- organizácia;
- plánovanie;
- sebakontrola;
- pracovná pamäť.

Jedným z problémov definovania a odlíšenia exekutívnych funkcií od iných kognitívnych procesov je neexistovanie špecifických foriem správania, ktoré by boli prepojené len s exekutívnymi funkciami.

Exekutívne funkcie sú zodpovedné za uskutočňovanie najmä úmyselných a koordinovaných procesov a podieľajú sa na sebaregulácii a inhibícii nevhodného správania (Love, 2009). Predpokladá sa, že exekutívne funkcie sa vyvíjajú počas celého života a súvisia s nárastom bielej mozgovej hmoty v dôsledku myelinizácie.

Aktívni bilingválni jednotlivci v procese prepínania medzi jazykmi musia aktívne kontrolovať a monitorovať situáciu a vyberať vhodný jazyk, aktivovať ho a naopak, potláčať ten, ktorým sa nerozpráva. Táto prax im pomáha rozvíjať kognitívnu kontrolu, ktorá sa môže rozšíriť aj na iné oblasti nielen na jazykovú. Neustály jazykový konflikt prispieva k rozvinutiu zručnosti monitorovať triggerly potrebné na vykonávanie rôznych činností, prepínanie pozornosti medzi relevantnými zdrojmi informácií a inhibíciou tých irelevantných a konkurenčných (Bialystok, Martin, 2004).

Bilingvizmus tak zahŕňa uskutočňovanie kontroly na dvoch úrovniach:

- a) Na všeobecnej úrovni, ktorá obsahuje plánovanie činností, kedy si musí vybrať jeden jazyk a potlačiť druhý;
- b) Na úrovni lexikálnej formy oboch jazykov, ktoré sú aktivované a potláča ekvivalenty v nežiadúcom jazyku (Green, 1998).

Exekutívne funkcie sa nielen rozvíjajú učením sa jazyka, ale sú tiež dôležitou prerekvizitou pre výkon, pretože poskytujú kognitívny, afektívny a behaviorálny základ pre pripravenosť na učenie.

1.3 Jazyková identita

V súvislosti s jazykom a viacjazyčnosťou sa uvažuje o lingvistickej identite. Jazyková identita alebo lingvistická identita (Dressler, 2014; Hansen Edwards, 2020; Palviainen, Bergroth, 2018; Gayton, Fisher, 2022) je definovaná ako prepojenie a doplnenie pojmu identita. Identita je vzájomné prepojenie sebaobrazu, sebauvedomovania, sebahodnotenia a sebaúcty. Pre viacjazyčného jednotlivca jazyky, ktorými hovorí, môžu prispievať k jeho sebaobrazu rovnakou mierou, alebo môže mať jeden z jazykov vyššiu sebaidentifikačnú hodnotu ako ostatné.

Identita je koncept, ktorý podobne ako tvorivosť či osobnosť nemôže byť skúmaná len v jazykových alebo sociálnych vedách. Jazykovou identitou sa zaoberalo len veľmi málo výskumníkov. Jedná sa o novú oblasť výskumu, ktorá sa môže prepájať so sociálnou identitou, etnickou identitou a vývinom self. Aj keď jednotlivci tvrdia, že sú hrdí na svoj etnický pôvod a jazyk, súčasne sa môžu usilovať o integráciu a asimiláciu s inými kultúrami (Laakso a kol, 2016). V takom prípade sa nielen materinský jazyk prepája s identitou, ale s identitou sa prepája tiež aj vedomie vlastného etnického pôvodu. Tým sa do konceptu identity dostáva tiež koncept kultúrnej identity ako takej.

Najznámejšie sú dva modely jazykovej identity: model viacjazyčnej identity a model jazykovej identity v spojení s prepínaním kódov. Model viacjazyčnej identity (Forbes a kol, 2021) hovorí, že viacjazyčnú identitu

človeka formuje jeho rodinná história, sociálne aktivity a scenáre osobného života. Sú v nej tiež zahrnuté aj historické, kontextové a sociálne faktory, ktoré môžeme nájsť v sociokultúrnych a postštrukturálnych perspektívach identity (Norton, Toohey, 2011). Kľúčovú úlohu budovania identity v tomto modeli zohráva jazyk. Model tiež zdôrazňuje úlohu vzdelávania pri rozvíjaní viacjazyčnej identity a navrhuje zlepšenie jazykových zručností zapojením učenia jazyka.

Model jazykovej identity v spojení s prepínaním kódov (Riehl, 2013) hovorí, že každý jazyk je kódovaný určitým špecifickým spôsobom a tento kód je prepojený s konkrétnymi diskurzívnymi funkciami. Napr.: *My-kód* je vhodnejší na vyjadrenie osobnej prosby, pre osobné vyjadrenie svojho názoru a *Oni-kód* skôr ako faktické varovanie, prezentovanie všeobecných faktov a pod. Medzi obidvoma kódmi dokážeme prepínať a využívať ich s ohľadom na spoločnosť a prostredie. Podľa tejto teórie vyvstáva otázka, či *My-kód* a *Oni-kód* by mali byť chápané ako oddelené typy identity, pretože rôzne jazykové kódy sú porovnateľné s identitami. To znamená, že keď dochádza k prepínaniu kódov, dochádza tiež k prepínaniu medzi identitami bilingválneho a multilingválneho jednotlivca.

Identita je výrazne spojená s jazykom. Strata jazyka sa spája často so stratou kultúry a teda so stratou časti vlastnej identity, pretože sa verí, že identita a sebachápanie sú ovplyvnené komunitou a v rámci nej sa tiež vytvárajú vplyvom sociálnych a kultúrnych determinantov.

1.3.1 Bilingvista a druhy bilingvizmu

Bilingvizmus má antropocentrickú povahu a anticipuje jednotlivca – nositeľa dvoch jazykov – bilingvistu. Z. Salzmann (1997, s. 80 – 81) pod pojmom bilingvista rozumie iba takého užívateľa jazyka, ktorý je schopný úplne používať dva jazyky vo všetkých situáciách. Inými slovami, je ambilingválny, t. j. svojimi jazykovými kompetenciami sa vyrovná rodeným hovoriacim v prípade obidvoch jazykov. Touto definíciou sa hlási k definovaniu bilingvistu dvojice Braun a Bloomfield (1933), kto-

rí za bilingvistu považujú len tie osoby, ktoré ovládajú dokonale jazyk na všetkých jeho úrovniach.

S. Sauvageot a Van Overbeke (1972) pri identifikovaní bilingvistu hovoria o podmienke striedania jazykového kódu v každodennom používaní jazyka v komunikačnej interakcii. Táto maximálna požiadavka na striedanie jazykových kódov a frekvenciu ich používania je v protiklade k tvrdeniu Mac Namaru (1967, s. 58 – 62), ktorý za bilingválneho jedinca označuje toho, kto disponuje aspoň minimálnymi kompetenciami v inom než materinskom jazyku.

Za smerodajnú sa môže považovať definícia Li Weia, ktorý termínom bilingvista označuje človeka úplne ovládajúceho obidva jazyky v komunikačnej interakcii (Wei, 2000, s. 21). Zo slovenských jazykovedcov, ktorí sa problematike bilingvizmu venujú, je známa definícia J. Štefánika (2000a, s. 62): „Bilingvizmus je schopnosť alternatívne používať dva alebo viaceré jazyky pri komunikácii s ostatnými v závislosti od situácie a prostredia, v ktorom sa táto komunikácia uskutočňuje. Znamená to, že taký človek je schopný uspokojovať svoje komunikačné potreby striedavo v jednom alebo druhom jazyku (resp. ich rozličných formách), pričom ich použitie bude závisieť na tom, s kým, o čom a kde hovorí.“

Český lingvista F. Čermák (2011) charakterizuje bilingvizmus, dvoj-jazyčnosť, prípadne trojjazyčnosť/viacjazyčnosť, ako jav koexistencie dvoch a viac vybudovaných jazykových systémov u človeka, ktorý má mnoho foriem a stupňov. Poznamenáva, že bilingvizmus nie je u žiadneho človeka dokonalý, nie je na rovnocennej úrovni oboch jazykov, pretože vždy má v určitej funkcii prevahu jeden jazyk a v inej zase druhý jazyk. Tvrdí, že nie je ani možné, aby sa vôbec rovnovážny bilingvizmus vyskytoval, pretože neexistuje jazykový systém, ktorý by bol spoločný pre dva a viac jazykov, ani neexistujú dva a viac plne paralelné a rozvinuté systémy jednotlivo pre každý jazyk.

I. Nebeská definuje bilingvizmus z hľadiska psycholingvistiky ako schopnosť jedinca užívať či používať bežne obidva jazyky, ale súčasne aj

schopnosť myslieť v jednom alebo v druhom jazyku. Súčasne poznamenáva, že z aspektu sociolingvistiky (a jazykovej politiky) sa v súčasnej dobe namiesto bilingvizmu hovorí o multilingvizme (Nebeská, 2017).

M. Dudok (2002) tvrdí, že je veľmi málo monolingvistov, ktorí ovládajú svoj jazyk na dokonalej úrovni. Hovorí o inerlingválnom bilingvizme, keď jednotlivci môžu svoj materinský jazyk ovládať na veľmi dobrej, ba aj vynikajúcej úrovni, ale ak sa ocitnú v nejakej špeciálnej komunikačnej situácii, môže byť ich komunikačná kompetencia iba na úrovni receptívneho či pasívneho bilingvizmu.

Multilingvizmus môže byť chápaný rôzne, napr. podľa toho, či ide o spoluexistenciu viacerých jazykov v ich praktickom užívaní z hľadiska schopností človeka alebo či ide o spoluexistenciu viacerých jazykov u jedincov na úrovni celej spoločnosti. Multilingvizmus z hľadiska praktického používania jazyka znamená, že jedinec alebo spoločnosť používajú na každodenné účely viac jazykov. Jedinec môže komunikovať vo viacerých jazykoch rôznymi spôsobmi – užíva ich buď „aktívne“, t. j. hovorí nimi, príp. píše (v tomto prípade ide o produkčných multilingvistov), alebo niektoré používa len „pasívne“, t. j. iba v nich číta alebo počúva, ale nehovorí ani nepíše nimi (receptívny multilingvista). Receptívny multilingvizmus⁶

⁶ J. Nekvapil a M. Sloboda hovoria, že „za multilingvizmus se někdy nepovažuje přímo praktické užívání více jazyků, ale i pouhá schopnost je běžně užívat (přičemž tato schopnost nemusí být po jistou dobu uplatňována). Mnohojazyčný člověk umí své jazyky užívat do různé míry. Ve výrazně jednojazyčných společnostech (t. j. ve společnostech, v nichž má pouze jeden jazyk mimořádně silné postavení) je někdy rozšířena představa, že mnohojazyční lidé mají schopnost užívat své jazyky stejně. To však není obvyklé. Situace, v nichž multilingvizmus vzniká, se totiž vyznačují tím, že jednotliví lidé užívají své jazyky různě: jeden jazyk užívají pro jedny účely, např. ve škole či v zaměstnání, druhý jazyk pro druhé účely, např. doma a v kruhu přátel. Z toho plyne, že se mnohojazyčný člověk umí vyjadřovat ve svých různých jazycích různě, tedy o některých věcech se mu lépe komunikuje v jednom jazyce, o jiných lépe ve druhém atd. Tato funkční rozrůzněnost znalostí jednotlivých jazyků je okolnost, kterou je třeba brát v úvahu při školním vzdělávání mnohojazyčných (multilingvních) dětí, které vyžadují jiný typ jazykové výuky než děti jednojazyčné (monolingvní), mluvící ve všech situacích stejným jazykem“ (Nekvapil, J. – Sloboda, M. (2017): Multilingvismus. In: Karlík, P. - Nekula, M. – Pleskalová, J. (eds.):

býva pomerne rozšíreným javom u tých jazykov, ktoré sú si podobné⁷.

J. Štefánik (2010) považuje za najznámejší koordinovaný, zložený a subordinovaný typ bilingvizmu; spoločenský a individuálny bilingvizmus; produktívny (aktívny) a receptívny (pasívny) bilingvizmus; prirodzený (primárny) a školský (umelý/kultúrny/sekundárny) bilingvizmus; infantný, detský, adolescentný a dospelostný bilingvizmus; bilingvizmus posunkového jazyka nepočujúcich a jazyka počujúcich osôb; intencný bilingvizmus; symetrický a asymetrický bilingvizmus; simultánny a sukcesívny bilingvizmus; aditívny a subtraktívny bilingvizmus atď.

Z hľadiska toho, či je nositeľom druhého jazyka jednotlivec alebo celá komunita, sa rozlišuje individuálny bilingvizmus, keď jednotlivec používa ešte ďalší jazyk oproti väčšinovej spoločnosti (môže ísť aj o bilingválnu rodinu) a spoločenský bilingvizmus, keď si istá komunita ako veľká spoločenská skupina (napr. etnická menšina) popri väčšinovom jazyku zachováva aj národný jazyk menšiny.

Podľa rovnováhy medzi dvoma jazykmi, ktoré subjekt ovláda či používa, sa rozlišuje vyvážený bilingvizmus a dominantný bilingvizmus. Pokiaľ je úroveň oboch jazykov rovnocenná, ide o vyvážený bilingvizmus. Tieto prípady sa vyskytujú minimálne. Naopak, zvyčajný je dominantný bilingvizmus, keď jeden jazyk je na vyššej úrovni oproti druhému jazyku (Morgensternová, Šulová, Schöll, 2011). Dominancia jedného jazyka býva častým príznakom bilingvizmu a je to považované za úplne prirodzený jav (Průcha, 2011). Zatiaľ čo vyvážený bilingvizmus je považovaný za symetrický bilingvizmus, dominantný bilingvizmus je

CzechEncy – Nový encyklopedický slovník češtiny. Dostupné na: <https://www.czechency.org/slovník/MULTILINGVISMUS> (cit. 30. 9. 2025).

⁷ To je aj prípad češtiny a slovenčiny: česky a slovensky hovoriace osoby spolu obvykle komunikujú tak, že každý síce hovorí len svojím jazykom, ale viac-menej dobre rozumie tomu druhému. Receptívny multilingvizmus je veľmi rozšírený aj v Škandinávii u hovorcov dánčiny, nórčiny a švédčiny; v menšej miere funguje aj pri slovenčine a poľštine a pri niektorých ďalších jazykoch (Nekvapil, Nekula, 2006).

považovaný za asymetrický. V odbornej literatúre sa používa aj termín symetrický bilingvista.

Podľa spôsobu osvojenia druhého (a ďalšieho) jazyka sa rozlišuje prirodzený (primárny) bilingvizmus a umelý (sekundárny) bilingvizmus. Prirodzený (primárny) bilingvizmus sa považuje za spontánny a umelý (sekundárny) bilingvizmus za zámerne získaný (najčastejšie v školskom vzdelávaní osvojovaný iný jazyk).

V rámci prirodzeného bilingvizmu dochádza k osvojovaniu jazyka v prirodzenom bilingválnom prostredí rodiny alebo dlhodobým pobytom v zahraničí. Dieťa si prirodzeným spôsobom osvojuje dva jazyky, v rovnakej postupnosti a rovnakými kognitívnymi mechanizmami ako aj tie deti, ktoré si osvojujú jeden jazyk. Prirodzený bilingvizmus je výsledkom prirodzených kontaktov a je charakteristický spontánnosťou pri osvojovaní jazykov.

Umelý bilingvizmus je daný formálnou systematickou výučbou cudzieho jazyka v rámci riadeného edukačného procesu. Prirodzený bilingvizmus je možné považovať pre dieťa za najefektívnejší. S prirodzeným bilingvizmom súvisí intenčný bilingvizmus, ktorý sa podobá podmienkam prirodzeného bilingvizmu, keď si dieťa osvojuje v rámci rodinného prostredia dva jazyky, pričom len jeden z osvojovaných jazykov nie je materinským jazykom dotknutého rodiča. Predpokladá sa, že tento rodič má dokonalú znalosť relevantného jazyka.

J. Štefánik, M. Palcutová a I. Lanstyák (2004) prirodzený bilingvizmus vnímajú ako druh bilingvizmu, ktorý človek nadobudol prirodzeným spôsobom v bilingválnom prostredí (tamže, s. 291) a interpretujú ho aj ako neriadený bilingvizmus. V opozícii k nemu umelý (sekundárny) bilingvizmus definujú ako školský bilingvizmus, pri ktorom jednotlivец nadobúda jazyk v procese učenia sa druhého jazyka prostredníctvom nejakej vzdelávacej inštitúcie (tamže, s. 293 – 294). Sukcesívny bilingvizmus znamená, že osvojovanie druhého jazyka je až po získaní jazykových kompetencií v prvom – materinskom jazyku.

1.4 Jazykové interferencie v kontexte školského bilingvizmu

Proces učenia sa druhému/cudziemu jazyku je charakteristický tým, že dochádza k stretu paradigmatických a syntagmatických jednotiek materinského a cieľového (druhého, resp. cudzieho) jazyka v vedomí jednotlivca. Jazykový kontakt prebieha na všetkých úrovniach ovládania nerodného jazyka jednotlivcom a vo všetkých jazykových rovinách. Ovládanie druhého jazyka ako istý druh jazykového kontaktu má vo vedomí jednotlivca špecifiká, ktoré zodpovedajú stupňu jeho zvládnutia v podobe ústneho prehovoru, ako aj písomného prejavu v inom než materinskom jazyku.

Výsledkom jazykových kontaktov vo vedomí jednotlivca je aj rečová interferencia.

Do lingvistiky bol termín „interferencia“ zavedený predstaviteľmi Pražského lingvistického krúžku. Názory vedcov na interferenciu ako lingvistický jav, ktorý vzniká pri interakcii najmenej dvoch jazykov a prejavuje sa v reči jednotlivca v druhom (cudzom, neskôr osvojovacom) jazyku, sa nie vždy zhodujú. Napr.:

- interferencia je vysvetľovaná ako negatívny výsledok interakcie jazykov, čo sa prejavuje vo forme porušení noriem osvojovaného jazyka pri jeho používaní bilingvistom;
- interferencia znamená negatívny jav, resp. nenáležitý prenos jazykov jedného jazyka na iný – osvojovaný jazyk;
- interferencia je súhrn negatívneho a pozitívneho prenosu jazykových javov, pretože oba typy prenosu sú výsledkom interakcie a vzájomného ovplyvňovania kontaktných jazykov. Zástancovia tohto názoru neprotirečia názorom o interferencii ako o negatívnom prenose, ale ani názorom o pozitívnom prenose (facilitácii), považujúc oba typy prenosu za výsledok toho istého javu, a to interferencie;
- interferencia sa považuje iba za prenášanie zvláštností materinského jazyka do študovaného cudzieho jazyka, t. j. ako jednostranný proces pri kontakte jazykových systémov;

- interferencia sa chápe nie ako mechanizmus interakcie jazykov, ale ako výsledok tejto interakcie.

Vo všetkých uvedených charakteristikách rečovej interferencie sa interferencia považuje za jednostranný proces, t. j. za negatívny vplyv špecifik materinského jazyka na proces osvojovania cudzieho jazyka. Na rečovú interferenciu v cudzom jazyku treba však nazerať ako na obojstranný proces: chyby v reči v osvojovanom/študovanom jazyku sú výsledkom negatívneho vplyvu špecifik ako materinského jazyka, tak aj študovaného cieľového jazyka.

Interferencia sa týka všetkých jazykových rovín: fonetickej, lexikálnej, slovotvornej, morfolologickej, syntaktickej, štylistickej, ale poznáme aj situačnú interferenciu. Prvou a dlho prítomnou v reči v prejave jednotlivca v druhom jazyku je zvuková (alebo foneticko-fonologická) interferencia, ktorá súvisí s neúplnou znalosťou paradigmatických a syntagmatických vlastností foném cieľového jazyka, ako aj druhov či súborov pozičných variantov. Človek môže dokonale komunikovať v cudzom jazyku, tvoriť gramaticky správne vety, dobre vyjadrovať svoje myšlienky v písomnom prejave, ale v jeho ústnom prejave môžu zotrvať prvky zvukovej interferencie.

Rečovú interferenciu možno chápať ako prechodný či dočasný jav, t. j. čím lepšie človek ovláda cudzí jazyk, tým je menej javov zvukovej interferencie. Rečová interferencia sa manifestuje ako potenciálna alebo faktická interferencia. Potenciálna interferencia je teoreticky možný rozsah rečovej interferencie, ku ktorej viac-menej dochádza pri štúdiu cudzieho jazyka. Faktická interferencia – to je skutočný rozsah nesprávne vyslovovaných foném a ich pozičných variantov.

V pokročilom štádiu bilingválneho vzdelávania sa môžu objaviť rečové interferencie, ktoré pramenia v neznalosti preneseného významu lexikálnej jednotky, v nepochopení kontextu (sémantická alebo významová interferencia), v neznalosti štylistických zvláštností (funkčno-štylová, emocionálne-expresívne zafarbenie a pod.), t. j. ide o štylistickú interferenciu.

Ak učiaci sa subjekt, napr. študent, už pomerne dobre ovláda druhý/cudzí (cieľový) jazyk, vie čítať, písať a hovoriť, ale napriek tomu sa u neho vyskytujú chyby spojené s neznalosťou kultúrnych tradícií a hodnotového systému jazykovokultúrneho spoločenstva hovoriaceho daným jazykom (spoločenstva, pre ktoré je tento jazyk materinský), ide o lingvokultúrnu interferenciu. K tej môže dôjsť tak v bilingválnom, ako aj v multilingválnom kontexte. Lingvokultúrna interferencia je objektom výskumu teórie jazyka, komparatívnej lingvistiky a komparatívnej lingvokulturológie.

Jazykový obraz sveta ako súbor psychického spracovania predstav reality a kultúrnych hodnôt a artefaktov v mysli nositeľov konkrétneho prirodzeného jazyka je uzualizovaný a patrí ku konštantám národnej kultúry. Konštanty národnej kultúry sú zdrojom významovej a aj lingvokultúrnej interferencie, ktorá sa objavuje v reči bilingvistu v cudzom jazyku. Eliminovanie týchto interferencií súvisí so sociolingvistikou, lingvodidaktikou a najmä lingvokulturológiou. Pri bilingválnom vzdelávaní je proces prekonávania lingvokultúrnej interferencie najkomplikovanejší, pretože súvisí s komplexnými znalosťami jednotlivca o kultúre a histórii národa cudzieho/cieľového jazyka.

V odbornej literatúre sa ako pojem ustálilo spojenie osvojovanie si jazyka, resp. osvojovanie si druhého jazyka. Niekedy sa tieto pojmy používajú ako synonymné k pojmu učenie, čo však nie je úplne správne. Učenie sa cudzieho jazyka znamená cieľavedomú činnosť najčastejšie v školskom prostredí. Osvojovanie si jazyka je nevedomé zažívanie či prežívanie gramatického systému niektorého prirodzeného jazyka, ku ktorému dochádza v komunikačnej interakcii napr. dieťaťa s dospelým, ktorý produkuje jazykové vstupy.

Pod pojmom prvý jazyk (L1) sa rozumie materinský jazyk, pod pojmom druhý jazyk (L2) sa rozumie iný ako materinský jazyk, nazývaný tiež cudzí jazyk. V prípade, ak sa uvažuje o materinskom jazyku menšinového dvojjazyčného spoločenstva, prvým jazykom sa nazýva jazyk, ktorý je odlišný od väčšinového jazyka v danej spoločnosti a v ktorom

je socializovaná najväčšia časť menšinovej dvojazyčnej komunity. Druhým jazykom dvojazyčnej menšinovej komunity sa nazýva jazyk väčšinového spoločenstva, ktorý si v typických prípadoch členovia dvojazyčnej komunity osvojujú druhotne, mimo rodiny.

1.4.1 Bilingválna edukácia a slovenčina na školách s vyučovacím jazykom maďarským

Ak sa používa v edukačnom procese niekoľko jazykov, ide o bilingválnu edukáciu, a to bez ohľadu na to, či sú žiaci bilingválni alebo škola sama preferuje viacjazyčnosť. Väčšinou ide o používanie dominantného jazyka vo výuke, ktorý sa najčastejšie v spoločnosti používa ako druhý alebo cudzí jazyk. Nejde o vyučovanie cudzieho jazyka ako predmetu, ale ide o cudzí jazyk, ktorý je jazykom výuky. Vo vzťahu k prvému jazyku žiaka môže nastať niekoľko situácií:

- a) Edukácia prebieha v jazyku, ktorý nie je prvým jazykom žiaka. Ak je však popritom rozvíjaný aj prvý jazyk žiaka a jazyk výuky ho nemá nahradiť, ale má sa stať druhým jazykom žiaka, ide o aditívnu bilingválnu edukáciu.
- b) Edukácia zameraná na rozvíjanie väčšinového jazyka u žiakov, ktorí pochádzajú z jazykovej menšiny a tento jazyk neovládajú, sa nazýva rozvíjacia bilingválna edukácia. Výuka spočiatku začína v rodnom jazyku žiaka, ale u niektorých predmetov sa prechádza k výuke v cudzom jazyku.
- c) Ak edukácia spočiatku začína v rodnom jazyku žiaka, ale vo vyučovaní všetkých predmetov sa prechádza k výuke v cudzom jazyku, ide o model, ktorý často vedie k nahradeniu prvého jazyka žiaka jazykom väčšinovým.

Bilingválna edukácia je spojená so spoločenským bilingvizmom. Dvojica autorov Appel – Muysken vymedzuje tri základné formy (situácie) spoločenského bilingvizmu:

- a) V prvej situácii sú obidva jazyky používané dvomi rozličnými monolingválnymi skupinami. V rámci týchto skupín žije niekoľko

bilingválnych jednotlivcov, ktorí sprostredkujú komunikáciu medzi týmito dvoma skupinami;

- b) V druhej situácii je jazykové spoločenstvo bilingválne;
- c) Tretia situácia je typická dvomi skupinami: jednou monolingválnou a druhou bilingválnou. Vo väčšine prípadov, monolingválna skupina tvorí minoritu, aj keď nie zo štatistického, ale skôr zo sociologického hľadiska a zvykne byť utláčanou (Appel – Muysken, 2005, s. 11).

V optike diachrónneho nazerania na spoločensky bilingvizmus Cavalli uvádza niekoľko dôvodov determinujúcich tento typ bilingvizmu, ktorými sú:

- a) koexistencia viacerých národností v jednej krajine;
- b) prítomnosť rôznych jazykových skupín v jednej krajine;
- c) migrácia obyvateľstva a následné vytvorenie majority na nejakom území;
- d) kolonizácia alebo vojenská okupácia;
- e) pohraničné oblasti štátov;
- f) imigranti, ktorí tvoria minoritné skupiny obyvateľov v krajine (Cavalli, 2005, s. 12).

Treba však poznamenať, že hovoriaci sa nestávajú bilingválnymi sami od seba, ale v dôsledku toho, že chcú, resp. potrebujú komunikovať s osobami, ktoré hovoria iným jazykom než oni, či už v ich bezprostrednom rodinnom okolí alebo v iných oblastiach spoločnosti, v ktorých sa pohybujú (Etxebarria Arostegui, 2002, s. 43).

Z hľadiska používania jazyka jedným z relevantných faktorov poukazujúcich na príslušnosť k maďarskému etniku je vyučovací jazyk školy. V oblastiach, kde žije početnejšia societa Maďarov, sú popri slovenských školách zriaďované aj školy s vyučovacím jazykom maďarským. I. Lanstyák uvádza, že jadro rečového spoločenstva Maďarov na Slovensku tvoria hovoriaci so silným vedomím národnej príslušnosti; ide najmä o ľudí, ktorí získali aspoň základné vzdelanie v maďarskom jazyku, aj ich deti navštevujú školy s vyučovacím jazykom maďarským,

pochádzajú z homogénneho manželstva a žijú v homogénnom manželstve, obývajú lokality s prevahou maďarského obyvateľstva alebo ich bydlisko je aspoň v blízkosti regiónu s prevahou maďarského obyvateľstva (Lanstyák, 2002, s. 410).

Od 90. rokov sa začal sociolingvistický výskum menšinových variet maďarského jazyka. Skúma sa predovšetkým vplyv menšinovej situácie a samotnej dvojjazyčnosti na používanie maďarského jazyka v rečovej komunite Maďarov na Slovensku.

Maďarská menšina na Slovensku tvorí menšinové rečové spoločenstvo, ktoré zo sociolingvistického hľadiska treba považovať za dvojjazyčné, napriek tomu, že do neho patria aj hovoriaci, ktorí sami sú jednojazyční, a to z dvoch dôvodov:

- a) aj hovoriaci, ktorí neovládajú slovenský jazyk, osvojujú si ako materinský jazyk kontaktnú varietu⁸ maďarského jazyka ovplyvnenú slovenským jazykom;
- b) aj jednojazyční hovoriaci majú dvojjazyčnú komunikatívnu kompetenciu, keďže vedia, v akých doménach a v ktorých situáciách majú možnosť používať maďarčinu a v ktorých by mali použiť slovenčinu. Aj jednojazyční hovoriaci si osvojujú varietu maďarského jazyka ovplyvnenú slovenským jazykom. Jedným z podstatných rozdielov medzi hovoriacimi v jedno- a dvojjazyčných rečových spoločenstvách je fakt, že hovoriaci žijúci v dvojjazyčných rečových komunitách – nezávisle od toho, či sami ovládajú obidva jazyky alebo iba jeden z nich. Maďarská menšina, osobitne

⁸ Varietami sa nazývajú rozličné komplexné útvary v rámci jazyka, t. j. alternatívne množiny jazykových prostriedkov, ktoré používa skupina hovoriacich s určitými socio-biologickými charakteristikami všeobecne alebo v konkrétnych rečových situáciách. Ide o strešný pojem zahrnujúci geografické dialekty (nárečia), sociálne dialekty (sociolekty) a registre v širšom zmysle slova (t. j. vrátane štýlov v labovovskom ponímaní). Medzi variety patrí aj spisovný jazyk, ktorý je v sociolingvistike považovaný za dialekt. Jazyk ako taký sa manifestuje vždy vo forme nejakej variety. Viac pozri Nekvapil, 2000, s. 17.

členovia dvojazyčných komunit, nemá prístup k mnohým variétam svojho prvého jazyka – maďarčiny.

Vplyv istej miery izolovanosti od materinského väčšinového jazyka a menšinové prostredie sa prejavujú istou mierou archaizácie maďarčiny na Slovensku ako menšinového jazyka.

I. Lanstyák to interpretuje takto: „Vplyv menšinovej situácie sa prejavuje medzi inými v konzervatívnych tendenciách typických pre variety maďarského jazyka na Slovensku, a to nielen v určitej archaickosti týchto variet, ale aj vo väčšom vplyve nárečia na formálne rečové prejavy (aj vzdelaných) hovoriacich. Archaickosť je podmienená tým, že jazykové inovácie z Maďarska sa dostávajú na Slovensko iba oneskorene, resp. mnohé z nich do variet maďarského jazyka na Slovensku nepreniknú vôbec. Napr. slovo „*kaszárnny*“ a „*kasáreň*“ sa bežne používa v maďarčine na Slovensku, pričom v Maďarsku je archaické, takmer úplne ho vytlačil neologizmus „*laktanya*“, ktorý má vo varieties maďarského jazyka na Slovensku marginálne postavenie; jednou z príčin je vplyv slovenského a českého jazyka, totiž slov. *kasáreň*, resp. jeho plurálová podoba *kasárne*, ako aj čes. „*kasárna*“ sa používajú bežne“ (Lanstyák, 2002, s. 412). V jazykovom prehovore príslušníka maďarskej jazykovej menšiny je tak možné zaznamenať nedostatočnú jazykovú kompetenciu vo vzťahu k spisovnej maďarčine, t. j. k prvému jazyku a súčasne v niektorých situáciách objavujúce sa sekvencie z oboch jazykov: slovenčiny aj maďarčiny.

I. Lanstyák (2002, s. 412) medzi prejavy nedostatočnej jazykovej kompetencie radí jazykovú medzeru⁹, jazykový lapsus a jazykovú neistotu. Tie sa môžu prejavovať v pomalšom rečovom tempe, v hezitáciách, v používaní „prázdnych“ slov, v znovuzačatiach, v odmlčaní sa atď. V prípade

⁹ Pod jazykovou medzerou sa rozumie určitý nedostatok v jazykovej znalosti hovoriaceho. Často ide o tzv. lexikálnu medzeru (absencia slova s totožným denotačným a konotačným významom, akým je slovo, ktoré hovoriaci pozná v jazyku, ktorým práve nehovorí).

písaných prejavov sa nedostatky v jazykovej kompetencii hovoriacich môžu prejavíť obdobne, a to v pomalšom tempe písania, v slohových chybách, v potrebe používania pomôcok, ako sú slovníky, kodifikačné príručky atď. Tieto javy sa vyskytujú aj v reči jednojazyčných hovoriacich. Predpokladá sa, že v reči dvojjazyčných hovoriacich sú častejšie. Jedným z typických prejavov jazykovej neistoty je tendencia k analytickejšiemu, t. j. uprednostňovanie analytických konštrukcií na úkor syntetických (napr. prívlastková konštrukcia légi tér ‚vzdušný priestor‘ vs. kompozitum légter dosl. „vzduchopriestor“).

Prejavom nedostatočnej jazykovej kompetencie je napr. hyperkorektnosť, ktorá sa môže navonok prejavovať používaním prestížnejších výrazov v porovnaní s rodenými maďarsky hovoriacimi subjektmi.

V prejavoch Maďarov žijúcich na Slovensku nie je zriedkavosťou pozorovať striedanie kódov, pričom vo výpovedi sa striedajú celé sekvencie výpovedí v maďarčine aj v slovenčine. I. Lanstyák (tamže) prináša tento prípad:

A: Hallod (...), ki fogja eztét csinálni?

*B: Čo, **Martina tam pôjde**, (...) én nem megyék, szabadságon leszék.*

*A: **Martina pôjde?***

Prepínanie kódov môže byť zručnou kompenzačnou stratégiou na odstránenie jazykovej medzery. V tomto prípade striedanie kódov prešlo do zmeny jazyka, v ktorom sa odohráva komunikácia.

1.4.2 Konceptie v jazykovom vzdelávaní menšín a edukačná lingvistika

Edukačná lingvistika ako súčasť aplikovanej lingvistiky sa zameriava na tri okruhy: Prvý okruh sa spája s jazykom vo vzťahu k vzdelávaniu a k výchove, patrí sem problematika osvojovania, učenia a vyučovania cieľového – cudzieho či druhého jazyka, vrátane jazykovej vzdelávacej politiky, problematika osvojovania, učenia a vyučovania jazyka prvého, jazykové testovanie a hodnotenie, jazykové poruchy a ich terapia, komunikácia nepočujúcich, uplatnenie jazyka vo vyučovaní a pod. Ten-

to okruh bol predmetom bádateľského záujmu aplikovaných lingvistov od vzniku aplikovanej lingvistiky. Výskum v tejto oblasti je mimoriadne rozvinutý.

Druhým okruhom sú tematické oblasti spojené s osvojovaním a používaním jazyka – prvého i druhého, resp. cudzieho jazyka, jazykové kompetencie v cieľovom jazyku. Ide o štúdium zamerané na hľadanie racionálneho základu pre riešenie problémov spojených s jazykom v pedagogickom kontexte. Patrí sem najmä širší spoločenský rámec osvojovania a vyučovania jazyka – bilingvizmus, diglosia, menšinové jazyky, jazykové práva menšín, socializácia, ohrozené jazyky, ale i národná politika v oblasti jazykového vzdelávania, napätie medzi jazykom, domovom a školou, gramotnosť a pod. Tieto problémy sú centrálné v jazykovom vzdelávaní. Aplikovaná – edukačná lingvistika v Slovenskej republike rieši najmä otázky: aké je a aké má byť postavenie slovenčiny v školách rôznych stupňov a aké postavenie majú mať jazyky menšín (Rómovia, Nemci, Poliaci, Česi, ale i Vietnamci, prípadne jazyky azylantov).

Tretiu tematickú oblasť predstavuje štúdium národného kurikula v oblasti vyučovania prvého jazyka, tento okruh je pomerne nesúrodý. Rozsiahlym tematickým okruhom, ktorý je sem zaradený, je tiež preklad a tlmočníctvo, ako aj tradičná rétorika ako veda o efektívnom a relevantnom užívaní jazyka, najmä vo verejnej komunikácii.

Do štvrtého okruhu patria všetky aktivity spojené s opisom jazykového systému, tvorbou slovníkov, gramatík a pod.

Posledným je dynamický tematický okruh označovaný ako jazyk a technika. Zahrňuje otázky spojené s oblasťou strojového spracovávania jazyka a jazykových dát. Patrí sem najmä analýza a syntéza jazyka, strojový preklad, komunikácia s počítačom, automatický prepis hovoreného slova, ale i programy určené k prehľadávaniu jazykových dát, automatické anotácie, chybové anotácie a ďalšie programy vytvorené v súvislosti s rozvojom korpusovej lingvistiky. Tento tematický okruh aplikovanej lingvistiky súvisí s pedagogickým využitím – pri kontrastívnom štúdiu jazykov, vývoja jazyka žiakov v predškolskom či školskom

veku, pri tvorbe učebných materiálov, pri príprave a vyhodnocovaní testov a pod.

Podľa Bloomovej kognitívnej taxonómie sa rozoznávajú štyri typy znalostí – faktuálne, konceptuálne, procedurálne a metakognitívne. Tieto predstavujú vedecky zdôvodnený komplexný rámec pre rozvíjanie všetkých súčastí komunikačnej kompetencie a obsiahnu tak oblasť implicitných, ako aj explicitných jazykových znalostí žiaka. Kým nadobúdané explicitné znalosti o jazyku sa týkajú všetkých štyroch znalostných kategórií, neuvedomované implicitné poznanie a používanie jazyka sa primárne viaže na konceptuálnu a procedurálnu oblasť, teda na prirodzené osvojovanie si jazykových pojmov, jazykových pravidiel, komunikačných noriem, procesov porozumenia a produkovania textu (Liptáková, 2013, s. 21).

Rozdiel medzi implicitnými a explicitnými znalosťami v cudzom jazyku bližšie opisuje Ellis (2006). Zatiaľ čo Dienes a Perner (1999) nazerať na tieto dva druhy znalostí ako na kontinuum, Ellis (2006) ich vníma ako dichotómne jednotky. Ellis tvrdí, že výkon v cudzom jazyku sa môže opierať o oba druhy znalostí, a to v závislosti od podmienok použitia týchto znalostí. Zámer skúmať implicitné naratívne znalosti a celkový zmysel takého výskumu pramení od N. Ellisa (2005), podľa ktorého k implicitnému učeniu sa jazyka dochádza počas činností vyžadujúcich porozumenie a produkciu reči.

Kým osvojovanie si materinského jazyka prebieha ako implicitný proces a je podporovaný viac skúsenosťami z používania ako explicitnými pravidlami, osvojovanie si cudzieho jazyka, najmä u dospelých hovoriacich, je iného charakteru (Liptáková, 2013). Ellis poukazuje na to, že to, čo môže byť pri osvojovaní si cudzieho jazyka získané implicitne z komunikačného kontextu, je totiž viac-menej limitované v porovnaní s rodenými hovoriacimi a dosiahnutie komunikačnej adekvátnosti v cieľovom jazyku zvyčajne vyžaduje dodatočné zdroje explicitného učenia sa (Ellis, 2008, s. 1).

Z histórie metód vyučovania cudzích jazykov vieme identifikovať ich opis takto:

- a) Pedagóg vychádzal z názoru, že jazyk sa skladá zo slov podľa určitých jazykových pravidiel. Bola to metóda syntetická, ktorej základom bola dedukcia.
- b) Protikladom syntetickej metódy bola analytická metóda, ktorá tvrdí, že treba vychádzať z písaného textu. Ten sa rozoberal na slová a vymedzili sa pravidlá, a to cestou indukcie.
- c) Interlineárna metóda vytvárala spojenie medzi cudzojazyčným textom a materinským jazykom tak, že pod cudzojazyčným textom v materinskom jazyku bol doslovný preklad.
- d) Spájaním analytickej a syntetickej metódy vznikla genetická metóda, ktorá vo vyučovacom procese uprednostňuje sémantiku.

Princíp opory o materinský jazyk, ktorý akcentoval J. A. Komenský, rozdelil odborníkov pri výbere a preferovaní konkrétnych metód vyučovania cudzích jazykov, čím vznikli štyri dominantné metódy:

- a) gramaticko-prekladová metóda,
- b) priama (direktná) metóda,
- c) čiastočne redukovaná direktná metóda,
- d) kombinovaná metóda.

Koncepcia vyučovania slovenského jazyka a literatúry v školách s vyučovacím jazykom maďarským, schválená Ministerstvom školstva, mládeže a športu Slovenskej republiky dňa 19. 6. 1991 pod číslom 1963/1991-22, vychádza z analýzy stavu vyučovania slovenského jazyka a slovenskej literatúry za predchádzajúcich dvadsaťpäť rokov. Cieľom koncepcie bolo zefektívniť edukačný proces v školách s vyučovacím jazykom maďarským, zvýšiť kvalitu vyučovania slovenského jazyka a slovenskej literatúry zameranú na zvýšenie komunikačnej kompetencie žiakov v školách s vyučovacím jazykom maďarským, ako aj sledovať efektívnosť implementácie štátnych vzdelávacích programov.

1.4.3 Osvojovanie si cudzieho jazyka ako intuitívny proces nadobúdania komunikačnej kompetencie

Otázky spojené s nadobúdaním jazykovo-rečových kompetencií v druhom či cudzom jazyku sú predmetom dnes už komplexne poňatej problematiky rozpracovanej ako bilingvizmus. S tým súvisí hľadanie prienikov a naopak, hľadanie diferencií medzi jednotlivými jazykmi. V súvislosti s tým vznikla aj teória A. Wierzbickej o tzv. sémantických univerzáliach, ktorú je možné považovať za podstatu komparatívnej analýzy aplikovanú pri hľadaní špecifických národných jazykových obrazov sveta.

Počiatky aplikovanej lingvistiky, kde je subsumovaná aj problematika bilingvizmu, sú spojené s problémami vyučovania a učenia sa cudzích jazykov, pôvodne najmä angličtiny a siahajú do obdobia 40. rokov 20. storočia v USA. Na univerzite v Michigane vznikol Ústav anglického jazyka – *English Language Institute* v r. 1941, na čele ktorého stál Charles C. Fries, profesor michiganskej univerzity. Jeho úlohou bolo popri riadení vyučovania angličtiny ako cieľového jazyka v tejto oblasti realizovať pôvodný výskum, ktorý bol motivovaný potrebami vyučovacej praxe. Charles C. Fries a jeho žiak Robert Lada pristupovali k vyučovaniu cudzieho jazyka tak, že sa opierali o lingvistickú teóriu a systematický opis jazyka, aplikovali využitie drilu pri vytváraní správnych návykov a akceptovali predpoklad interferencie ako silného faktora ovplyvňujúceho osvojovanie jazyka. S Friesovou školou je spojený vznik **orálnej** (resp. **audiolingválnej**) **metódy** vyučovania cudzích jazykov a nemenej vplyvnej **kontrastívnej analýzy** jazyka. Súhrnne svoje názory na vyučovanie a učenie cudzieho jazyka Ch. Fries interpretoval v knihe *Teaching and Learning English as a Foreign Language* publikovanej v r. 1945.

K vyčleneniu tzv. pedagogickej či edukačnej lingvistiky (educational linguistics) prispel Bernard Spolsky. Ide o relatívne autonómnu vetvu aplikovanej lingvistiky. Ide o aplikované štúdium zamerané na hľadanie racionálneho základu pre riešenie problémov spojených s jazykom v pedagogickom kontexte. Patrí sem širší spoločenský rámec osvojovania

a vyučovania jazyka – bilingvizmus, diglosia, menšinové jazyky, jazykové práva menšín, socializácia, ohrozené jazyky, ale i národná politika v oblasti jazykového vzdelávania, napätie medzi jazykom, domovom a školou, gramotnosť a pod.

V ostatných rokoch sem patria aj otázky spojené s oblasťou strojového spracovávanía jazyka a jazykových dát. Patrí sem najmä analýza a syntéza jazyka, strojový preklad, komunikácia s počítačom, automatický prepis hovoreného slova, ale i programy určené k prehľadávaniu jazykových dát, automatické anotácie, chybové anotácie a ďalšie programy vytvorené v súvislosti s rozvojom korpusovej lingvistiky.

M. Hrdlička považuje učenie sa cudzieho jazyka za proces, v ktorom subjekt štúdia aktívne a cielene kumuluje poznatky o danom jazyku, získava vedomosti o jeho jazykových rovinách, čím poznáva systém cudzieho jazyka (fonetiku a fonológiu, morfológiu, syntax a tiež diskurz) a jeho potenciál. Získané vedomosti o systéme cudzieho jazyka porovnáva s poznatkami o systéme materinského jazyka. Nachádzanie istých analógií medzi systémami oboch jazykov, resp. ich totožnosť či čiastočné prekrývanie jazykových javov s prvým jazykom je priamoúmerné genetickej a typologickej príbuznosti oboch jazykov. Aký stupeň znalosti cieľového jazyka učiaci sa subjekt dosiahne, súvisí s jeho motiváciou zvládnuť daný jazyk (Hrdlička, 2009, s. 54).

Ian van Ek (1982 in Hrdlička, 2009, s. 54) vyčleňuje 6 kompetencií, ktoré spoluvytvárajú komunikačnú kompetenciu v cieľovom jazyku:

- a) kompetencia jazyková (znalosť systému cieľového jazyka);
- b) kompetencia sociolingvistická (schopnosť adekvátne užívať jazykové formy v komunikačnej situácii);
- c) kompetencia diskurzna (uplatnenie vhodnej stratégie v komunikácii);
- d) kompetencia strategická (schopnosť náležite aplikovať nadobudnutú vedomosť);
- e) kompetencia sociokultúrna (poznánie pravidiel a princípov spoločenskej jazykovej interakcie);
- f) kompetencia spoločenská (komunikačné zručnosti).

Pri reálnom zisťovaní stavu kompetencií v cudzom či druhom jazyku sa používa niekoľko metód, z ktorých v ostatnom čase sa ako efektívne ukazuje metóda elicitácie, a to v podobe *online metódy* a *offline metódy*.

Elicitácia – slovo pochádza z anglického *elicitation* a znamená *vyvolávanie*, používa sa v medicíne, ale pôvodne je to metóda, ktorou sa pracuje v oblasti psychológie a diagnostickej psychiatrie. Z medicínskeho hľadiska je to nástroj na stimuláciu produkcie sekundárnych metabolitov. V podstate je to technika, ktorá sa používa na získanie informácií diskretným spôsobom, bez vedomia osoby, ktorá týmto nevedome/podvedome externalizuje svoje jazykové znalosti či komunikačné dispozície. Elicitovaný materiál je vhodný na posúdenie implicitných a explicitných jazykových znalostí dieťaťa, v našom prípade na posúdenie stupňa bilingvizmu u žiaka s iným materinským jazykom, než je slovenský, napr. s materinským jazykom maďarským.

Online metódy sa používajú na zisťovanie online jazykových procesov a automatizovaných mentálnych procesov. V tejto podobe sa môže realizovať metóda lexikálneho rozhodovania: na slovo – podnet – sa respondentovi vybaví lexikálne asociácie, ktoré sa zaznamenávajú. Podobne sa aplikuje metóda procesovej elicitácie (Mehan, 1979): pri procesovej elicitácii sa pre dieťa vytvorí taký kontext, v ktorom sa elicitovalo, t. j. vyvolávala sa (takmer) spontánna rečová reakcia ako lexikálna, resp. slovotvorná interpretácia. Metóda aplikovanej elicitácie si vyžaduje uplatnenie pološtruktúrovaného interview.

Offline metódy majú dizajn *paper-and-pencil-task* a sú určené na identifikáciu jazykového porozumenia. Je možné využiť obrazovo-jazykový materiál, ktorý implicitne obsahuje a indikuje hypero-hyponymické vzťahy.

Identifikácia komunikačnej kompetencie konkrétnymi metódami má už svoju históriu, a to už z prvej polovice 20. storočia. Pojem kontrastívne štúdium (Contrastive Study) vytvoril 1941 Benjamin Lee Whorf (1941). Cieľom bolo nachádzanie zhôd a rozdielov medzi porovnávanými jazykmi, a to spravidla na základe vonkajšieho modelu, ku ktorému boli obidva jazyky prirovnávané, resp. vzťahnuté.

Behavioristické teórie učenia sa cudzieho jazyka zdôrazňujú myšlienku náročnosti, ktorá je definovaná ako množstvo úsilia vyžadovaného k nauce vzorca cieľového jazyka. Kritika behavioristických teórií učenia sa cudzieho jazyka vychádzala z presvedčenia, že sú aj iné dôležité faktory (mimojazykové), ktoré vplývajú na úspešnosť v osvojovaní si cudzieho jazyka. K nim patrí (Gass – Selinker, 2008, s. 100) patria vrodené nadanie, motivácia, vek, znalosť iných cudzích jazykov, prístup k štúdiu jazyka.

„Chybová analýza (Error Analysis) je oblasťou aplikovanej lingvistiky, ktorá sa objavila v 60. rokoch minulého storočia a jej hlavnou funkciou je poskytnúť metodológiu spracovania jazykových dát“ (James, 1998, s. 7). C. James zdôrazňuje, že „chybová analýza ako prvá metóda nezávisle a objektívne opisuje medzijazyk študenta“ (James, 1998, s. 5). Od kontrastívnej analýzy sa líši spôsobom nazerania na materinský jazyk študenta v procese osvojovania druhého jazyka. V prípade kontrastívnej analýzy je rola prvého jazyka kľúčová. V chybovej analýze obraz materinského jazyka vôbec nevystupuje. To však neznamená, že chybová analýza nie je porovnávacieho charakteru. Usiluje sa popísať chyby hovoriaceho na základe porovnania medzijazyka (interlanguage) študenta s cieľovým jazykom (James 1998, s. 6). Chybovú analýzu treba vnímať ako prvý prístup k osvojovaniu druhého jazyka, ktorý kladie dôraz na tvorivé schopnosti žiakov konštruovať jazyk. Popis, ktorý navrhuje, je založený na deskripcii a analýze aktuálnych žiackych chýb v cieľovom jazyku. Metóda kontrastívnej analýzy bola ako metóda široko rozvíjaná v rokoch 1950 – 1960 v USA.

1.4.4 Osvojovanie si slovenčiny ako L2 na školách s vyučovacím jazykom maďarským – školský bilingvизmus

V školách s vyučovacím jazykom národnostných menšín by sa mal uplatňovať model vyučovania slovenského jazyka formami a metódami vyučovania cudzích jazykov. Východiskom vyučovacieho predmetu slovenský jazyk a slovenská literatúra v školách s VJM je komunikatívne

vyučovanie, komunikatívny prístup k tvorbe koncepcie a stratégie vyučovania. Pre vyučovanie SJSJL je kľúčovým pojmom komunikačná kompetencia, ktorá znamená schopnosť účastníka komunikácie porozumieť a tvoriť z lexikálnej a gramatickej stránky správne vety a schopnosť interakcie v bežných sociálnych situáciách v súlade s normami slovenského jazyka. Základným atribútom komunikácie je zmysluplná komunikácia z aspektu žiaka.

Predmet slovenský jazyk a slovenská literatúra má medzi vyučovacími predmetmi postavenie druhého jazyka (L2)¹⁰, a to popri maďarskom jazyku ako vyučovacom. Jeho špecifickosť sa odzrkadľuje v koncepcii a v obsahu. Slovenský jazyk je pre väčšinu žiakov škôl s vyučovacím jazykom maďarským druhým – cieľovým jazykom, jeho postavenie a funkcia sa vymedzuje na základe skutočnosti, že je dorozumievacím jazykom občanov v SR a súčasne aj štátnym jazykom. J. A. Komenský vyzdvihoval prioritu materinského jazyka a postupnosť i čas potrebný na osvojenie si ďalších jazykov. „Každému jazyku nech sa vymedzí určitý čas... Materinský jazyk, pretože sa viaže s vecami, ktoré sa pozvoľna rozvíjajú pred rozumom, vyžaduje nevyhnutne viac rokov... Potom sa môže prejsť na iný živý jazyk... Normou pri zostavovaní pravidiel nového jazyka má byť jazyk už známy, aby bolo možno ukazovať už len na rozdiel medzi oboma“ (Komenský, 1991, s. 170).

V zmysle § 12 ods. 7 zákona o výchove a vzdelávaní č. 245/2008 Z. z. z 22. mája 2008 v znení neskorších predpisov¹¹ „*sa cudzím jazykom*

¹⁰ V odborných publikáciách sa uvádza nasledovné vysvetlenie pre L1 a L2. L1 – prvý jazyk – first language – je to jazyk, ktorý si jedinec osvojil ako prvý v poradí, je to jazyk, ktorý je materinským jazykom hovoriaceho, v ktorom je jazyková kompetencia jedinca na vyššej úrovni. L2 – druhý jazyk – second language – je to jazyk, ktorý si jedinec osvojil neskôr, jazyk, ktorý nie je jeho materinským jazykom, jazyk, v ktorom je jazyková kompetencia jedinca na nižšej úrovni.

¹¹ Zákon č. 245/2008 Z. z. Zákon o výchove a vzdelávaní (školský zákon) a o zmene a doplnení niektorých zákonov v znení neskorších právnych predpisov (v znení č. 462/2008 Z. z., 37/2009 Z. z., 184/2009 Z. z., 37/2011 Z. z., 390/2011 Z. z., 324/2012 Z. z., 125/2013 Z. z., 464/2013 Z. z., 307/2014 Z. z., 377/2014 Z. z., 61/2015 Z. z., 188/2015 Z. z., 440/2015 Z. z., 125/2016 Z. z., 216/2016 Z. z.,

rozumie jazyk iného štátu, s ktorým Slovenská republika uzavrela dohodu, podľa ktorej bola zriadená škola alebo trieda s druhým vyučovacím jazykom tohto štátu, alebo jazyk iného štátu, ktorého jazykom nie je jazyk národnostnej menšiny alebo etnickej skupiny“ (Zákon o výchove

56/2017 Z. z., 151/2017 Z. z., 178/2017 Z. z., 182/2017 Z. z., 62/2018 Z. z., 209/2018 Z. z., 210/2018 Z. z., 365/2018 Z. z., 375/2018 Z. z., 209/2019 Z. z., 221/2019 Z. z., 381/2019 Z. z., 56/2020 Z. z., 93/2020 Z. z., 426/2020 Z. z., 127/2021 Z. z., 271/2021 Z. z., 273/2021 Z. z., 415/2021 Z. z., 2/2022 Z. z., 92/2022 Z. z., 176/2022 Z. z., 351/2022 Z. z., 394/2022 Z. z., 181/2023 Z. z., 182/2023 Z. z., 263/2023 Z. z., 276/2023 Z. z., 506/2023 Z. z., 120/2024 Z. z., 144/2024 Z. z., 290/2024 Z. z., 292/2024 Z. z., 176/2025 Z. z.)

§ 12

Výchovno-vzdelávací jazyk

- (1) Výchovno-vzdelávacím jazykom podľa tohto zákona je vyučovací jazyk a výchovný jazyk.
- (2) Vyučovacím jazykom v školách a výchovným jazykom v školských zariadeniach je štátny jazyk, ak tento zákon neustanovuje inak. Vyučovacím jazykom v škole s medzinárodným programom alebo výchovným jazykom v školskom zariadení s medzinárodným programom je štátny jazyk a na základe súhlasu ministerstva školstva aj iný jazyk.
- (3) Deťom a žiakom občanov patriacim k národnostným menšinám a etnickým skupinám sa zabezpečuje okrem práva na osvojenie si štátneho jazyka aj právo na výchovu a vzdelanie v jazyku príslušnej národnostnej menšiny za podmienok ustanovených týmto zákonom. Súčasťou výchovy a vzdelávania v základných školách a stredných školách s iným vyučovacím jazykom, ako je štátny jazyk, je aj povinný vyučovací predmet slovenský jazyk a literatúra v rozsahu vyučovania potrebného na jeho osvojenie alebo vyučovací predmet slovenský jazyk a slovenská literatúra, ktorý sa vyučuje metódami a formami výchovy a vzdelávania ako cudzí jazyk.
- (4) Nepočujúcim deťom a žiakom sa zaručuje aj právo na výchovu a vzdelávanie primárne v slovenskom posunkovom jazyku.¹⁴⁾
- (5) Pre deti a žiakov patriacich k národnostným menšinám sa v národnostnom školstve zaručuje výchova a vzdelávanie podľa odseku 3.
- (6) Výchova a vzdelávanie sa môže uskutočňovať ako bilingválne vzdelávanie v štátnom jazyku a súčasne v cudzom jazyku. Bilingválne vzdelávanie sa uskutočňuje v
 - a) bilingválnom programe podľa medzinárodnej dohody uzavretej medzi Slovenskou republikou a iným štátom alebo
 - b) študijnom odbore bez medzinárodnej dohody s iným štátom, ak škola zabezpečuje výchovu a vzdelávanie v cudzom jazyku najmenej v troch povinných vyučovacích predmetoch.

a vzdelávaní č. 245/2008). Už v Konceptii vyučovania slovenského jazyka a literatúry v školách s vyučovacím jazykom maďarským č. 1963/1991-22 zo dňa 19. 6. 1991 a na ňu nadväzujúcich učebných osnovách z roku 1993 sa zdôrazňuje nielen komunikatívny princíp vyučovania predmetu, ale aj približovanie sa k vyučovaniu cudzích jazykov; okrem tradičných a osvedčených zložiek predmetu sa do učebného obsahu dostali aj rečové zámery a pojmové okruhy (Döményová – Halászová, 2014, s. 114 – 115).

Vo vyučovaní slovenského jazyka a slovenskej literatúry na primárnom stupni vzdelávania sa musí venovať náležitá pozornosť skutočnosti, že žiaci do 1. ročníka základnej školy prichádzajú s odlišnými jazykovými a rečovými kompetenciami. S podobnou výzvou sa stretávame aj na začiatku 5. ročníka, lebo úroveň ovládania slovenského jazyka žiakov pri prechode na vyšší stupeň vzdelávania sa odlišuje podľa jazykového prostredia žiakov a školy, podľa úrovne ich vyjadrovacích schopností vo svojom materinskom jazyku, ako aj podľa ich vrodených jazykových schopností a psychických osobitostí.

Vo vyučovaní platia všeobecne platné psychologické zásady a zásady technológie vyučovania cudzích jazykov. V prípade vyučovania cudzích jazykov sa pri plánovaní obsahu a edukačného procesu neprihliada na vyučovací jazyk, ale na hodinách SJSJ žiaci vnímajú slovenskú reč a získavajú zručnosti čítania a písania v slovenskom jazyku od 2. ročníka na základe dôkladne osvojených poznatkov a zručností v maďarskom (vyučovacom) jazyku.

V Štátnom vzdelávacom programe pre jednotlivé stupne vzdelávania pre vyučovací predmet slovenský jazyk a slovenská literatúra sa uvádza,

(7) Cudzím jazykom na účely odseku 6 nie je jazyk národnostnej menšiny alebo jazyk etnickej skupiny.

(8) V školách alebo v triedach s bilingválnym vzdelávaním je súčasťou vzdelávania povinný vyučovací predmet slovenský jazyk a literatúra.

(9) Vyučovací jazyk, v ktorom sa predmet vyučuje, je zároveň aj jazykom, v ktorom sa skúška a monitorovanie a hodnotenie kvality výchovy a vzdelávania vykonáva, ak tento zákon neustanovuje inak.

že vzhľadom na ciele komunikatívneho vyučovania treba dbať o to, aby náročnosťou učebného obsahu a nevhodnými edukačnými technikami sa nevytvárala psychická bariéra pri používaní slovenského jazyka. Pre konkrétny výber slov je potrebné prihliadať na vývinové špecifiká pri obohacovaní slovnej zásoby a v tvorení slovných asociácií (Štátny vzdelávací program – Vzdelávacie štandardy pre 1. stupeň ZŠ, slovenský jazyk a slovenská literatúra, ďalej SJSL).

Zdôrazňuje sa, že vzhľadom na to, že slovenský jazyk je genealogicky a typologicky zásadne odlišný od materinského jazyka žiakov (tu sa myslí maďarskej národnosti) a jazykové prostredie väčšiny žiakov je prevažne maďarské, špecifikácia cieľov, výber a štruktúracia učebného obsahu a modelovanie procesu vo vzdelávacích štandardoch sa riadia princípmi vyučovania cudzích jazykov. V edukačnom procese sa používajú metódy a techniky vyučovania – osvojovania cudzích jazykov. Poňatie vyučovacieho predmetu, učebný obsah a vyučovacie metódy sú založené na princípoch komunikatívnosti, postupného rozvíjania vedomostí, zručností a návykov, veku primeranosti a postupne narastajúcej náročnosti. Realizuje sa v súčinnosti s princípmi humanity, vzájomnej tolerance a demokracie, plne rešpektujúc individuálne schopnosti, sociálne a jazykové prostredie žiakov.

Vo vyučovaní SJSL v školách s VJM sú vytýčené nasledovné ciele:

- a) rozvíjať schopnosť žiakov uvedomovať si kultúrnu a jazykovú pestrosť v rámci Európy a sveta,
- b) vzbudiť záujem žiakov o učenie sa ďalšieho jazyka,
- c) vypestovať a posilniť u žiakov kladný vzťah k učeniu sa slovenského jazyka ako L2,
- d) motivovať žiakov a využívať základné kultúrne nástroje na kultivovanú komunikáciu,
- e) rozlišovať rôzne súčasti kultúry,
- f) rozvíjať kultivovanú vizuálnu, sluchovú, jazykovú a pohybovú gramotnosť a tvorivosť,
- g) rozvíjať u žiakov povedomie vlastnej kultúrnej identity,

- h) vypestovať a posilniť u žiakov kladný vzťah a toleranciu k slovenskému národu a k ostatným etnikám,
- i) rozvíjať záujem žiakov o kultúrne a literárne dedičstvo slovenského národa.

Úlohy, ktoré formulujú intelektuálny, morálny a estetický profil dvoj-jazyčného žiaka, sa uskutočňujú na úseku vzdelávania a výchovy. Vytýčili hlavnú úlohu základnej školy, a to osvojiť si cieľový jazyk ako komunikatívny prostriedok s výchovno-vzdelávacím dosahom a do istej miery aj s odborným zameraním. Vyzdvihnutie komunikatívnej funkcie znamená osvojiť si cieľový jazyk na vysokej receptívnej a produktívnej úrovni jazykovej vyjadrovacej zručnosti.

Od januára 2016 do konca roka 2021 prebiehal národný projekt *Edukačný proces vyučovania slovenského jazyka a slovenskej literatúry v školách s vyučovacím jazykom maďarským*. Jeho cieľom bolo zvýšiť kvalitu edukačného procesu vyučovania slovenského jazyka a slovenskej literatúry v školách s vyučovacím jazykom maďarským. Ten nadviazal na koncepciu vyučovania SJSJ z roku 2018. Projekt zahŕňal vytvorenie metodiky vzdelávacieho programu vrátane inovatívnych metód a foriem vyučovania, vytvorenie metodických a učebných materiálov a didaktických pomôcok, ako aj tvorbu nových vzdelávacích programov kontinuálneho vzdelávania.

Výskum úrovne vyučovania slovenského jazyka a slovenskej literatúry v základných školách s vyučovacím jazykom maďarským v rokoch 1999 – 2002 potvrdil úspešnosť komunikatívneho vyučovania slovenského jazyka, ale odkryl aj závažné špecifické problémy v nedodržaní princípu komunikatívneho vyučovania jazyka, vo vyučovaní gramatiky ako izolovanej zložky predmetu a problémy v nerovnomernom rozvíjaní jednotlivých foriem komunikácie (Koncepcia vyučovania SJSJ, 2018, s. 7).

Špecifické sú ciele slovenského jazyka a slovenskej literatúry v školách s vyučovacím jazykom maďarským (VJM). Určujú, že žiak má vedieť rozoznávať kontrastívne znaky maďarskej a slovenskej abecedy

a základných jazykových javov, poznať a aplikovať ortoepické, ortografické a gramatické pravidlá potrebné na ústnu a písomnú komunikáciu, osvojiť si rečovo-komunikatívne a jazykové zručnosti, plynulo prejsť od reprodukčnej k produkčnej forme komunikácie, viesť ústnu a písomnú komunikáciu v rôznych sociálnych situáciách s primeranou znalosťou gramatiky, v rámci komunikačných tém riešiť štandardné sociálne situácie primerané veku žiakov, samostatne vyjadriť myšlienky po slovensky a vedieť opísať vlastné estetické zážitky a kriticky myslieť.

V tejto súvislosti treba poukázať na porovnanie slovenského a maďarského fonologického systému so zameraním sa na niektoré komunikačné šumy vo zvukovej oblasti jazyka, s ktorými sa stretávajú tak maďarskí žiaci, ako aj poslucháči štúdiá slovenčiny. Problematické prípady nastávajú najmä vo výslovnosti tých hlások, ktoré slovenčina má, ale v maďarčine sa nevyskytujú, alebo keď sa zmiešavajú také dva zvuky druhotného systému, ktorých paralely sa v prvotnom systéme nerozlišujú. Tento jav sa nazýva **hypodiferencovanosť** (Sabol, 2013, s. 87). Ide o nedostatočnú diferencovanosť foném, keď kvalitou rovnaké alebo podobné hlásky (vokály, konsonanty) majú v cudzom/inom/druhom jazyku inú fonologickú platnosť, t. j. platnosť samostatnej fonémy alebo platnosť jej alofóny (variant fonémy). Maďarskí žiaci či študenti majú problémy najmä v takých prípadoch, keď si majú osvojiť v slovenčine **kvalitou podobné hlásky**, ktoré však **majú rozdielny fonologický štát** v oboch jazykoch. Ide opäť o jav známy ako nedostatočná diferencovanosť foném (hypodiferencovanosť).

Špecifikom vyučovania slovenčiny v podmienkach primárneho vzdelávania na ZŠ s VJM je, že predmet slovenský jazyk sa nedelí na jazykovú a literárnu, resp. komunikačno-slohovú zložku. Konkrétne jazykové či gramatické javy sa primárne poznávajú a následne upevňujú a precvičujú vždy v komunikačnom či diskurzívnom kontexte. Slúžia na to komunikačné témy zvolené tvorcami školských programov a učebníc. V ich častiach sú zaradené konkrétne modely viet ako isté stereotypy vyjadrovania v slovenčine. Postupuje sa od najjednoduchších k zložitejším

a od komunikačných stereotypov k abstraktným modelom, ktoré si žiak prispôsobuje podľa vzorov, resp. modelových viet. V rámci literárnej zložky predmetu sa pracuje s textami z pôvodnej slovenskej literatúry pre deti. Vybrané slohové útvary sa precvičujú podľa vzorov a na základe už osvojených vedomostí, ktoré žiaci nadobudli na vyučovacích hodinách maďarského jazyka.

V nižšom sekundárnom vzdelávaní (2. stupeň ZŠ) vyučovací predmet SJSL pozostáva z troch zložiek: komunikácia a sloh, jazyková komunikácia a literárna komunikácia. Zložky komunikácia a sloh a jazyková komunikácia sa neoddeľujú, spolu vytvárajú integrovaný celok komunikácia, ktorého hlavnými piliermi sú tematicko-pojmové okruhy a rečovo-komunikačné zámery. Komunikačné témy korešpondujú s komunikačnými témami Spoločného európskeho referenčného rámca (SERR) a zjednotili sa na všetkých stupňoch vzdelávania. Na 1. stupni ZŠ sa v každom ročníku vyučujú všetky základné témy. V rámci literárnej komunikácie sa pozornosť sústreďuje na pôvodnú slovenskú literatúru. Časová dotácia pre predmet SJSL sa určuje podľa rámcového učebného plánu (RUP) pre školy s vyučovacím jazykom národnostnej menšiny. Predmet SJSL je zaradený do vzdelávacej oblasti Jazyk a komunikácia a vyučuje sa len v školách s vyučovacím jazykom maďarským. V školskom vzdelávacom programe nesmie byť žiadna časová dotácia pre konkrétny vyučovací predmet nižšia ako časová dotácia stanovená podľa rámcového učebného plánu.

V edukácii slovenčiny na školách s VJM sa vzdelávanie rozdeľuje na skupinu priamych a nepriamych úloh. Priame úlohy sa realizujú vo vzdelávaní formou uvedenia jazykovej sústavy, jazykových zákonitostí tzv. jazykovej kompetencie a formou vypestovania jazykových zručností – performancie. Javia sa na úseku jazykových zručností v uvedenom rozširovaní slovnej zásoby, v cíbení vyjadrovacích schopností, v zautomatizovaní pravopisu a v osvojovaní správnej spisovnej výslovnosti.

Otázky, úlohy a námety na premýšľanie

1. Vysvetlite, aké druhy bilingvizmu poznáme a identifikujte okolnosti, za ktorých vznikajú.
2. Čo znamená skúmať bilingvizmus z aspektu psycholingvistiky?
3. Ako súvisia exekutívne funkcie mozgu a bilingvizmus?
4. Prečo pri téme bilingvizmu spomíname jazykovú identitu?
5. Ako sa líši prirodzený a intenčný bilingvizmus? Kde na Slovensku sa môžeme stretnúť s bilingválnym vyučovaním?
6. Čím je špecifická edukácia na školách s vyučovacím jazykom maďarským?
7. Čím je charakteristická koncepcia vyučovania slovenčiny na školách s vyučovacím jazykom maďarským?
8. Čo je edukačná lingvistika?
9. Čo znamená spojenie jazykové interferencie?
10. Prečo sú vzdelávacie výsledky školského bilingvizmu horšie, než je to v prípade prirodzeného bilingvizmu?

2 LEXIKÁLNA ROVINA – JAZYKOVÉ INTERFERENCIE

Vplyvom druhého jazyka¹² dochádza k interferenciám, ktoré sa môžu manifestovať na rôznych úrovniach jazykového systému. Najzreteľnejšie to býva na úrovni slovnej zásoby. Na úrovni lexikálnej roviny sa jazyková interferencia prejavuje formou transferu, ktorý je druhým hlavným typom striedania kódov. Na rozdiel od prepínania kódov sa v prípade transferu bazový jazyk (aspoň po určitú dobu) nemení; z druhého jazyka do neho vnikajú iba jednotlivé slová alebo slovné spojenia:

*Mondom, úr isten, mondom, biztos a Szilvinek hívtam a firmá-ba
Pozsonyba, és biz tos a (.) majitelka vagy valami **podnikatelka**
fölvette (.), és mondom (.), mondom, hogy ((začína hovoriť milo))
dobry deň (.), **Silviu Vargovú hľadám** [...]*

(Lanstyák, 2002, s. 415)

2.1 Slavizmy v maďarčine

O. Bláha vo svojej monografii Jazyky střední Evropy hovorí: „Zatímco germanismy, galicismy a anglicismy se do jazyků střední Evropy širily s expanzí německé kultury a etnika jako prvek adstrátový, slavismy (tj. prvky převzaté ze slovanských dialektů a jazyků) byly často prvkem substrátovým, který místy pozměňoval původní rysy expandujícího jazyka“ (Bláha, 2015, s. 115).

V podkapitole Slavismy v Maďarštině pokračuje: „Tento fakt platí především pro maďarštinu. Maďaři, kteří expandovali do Podunají na přelomu 9. a 10. století a kteří dočasně velmi ovlivnili život v celé střední Evropě (zejm. rozvrácením hospodářství a světské i církevní

¹² Na tomto mieste sa jazyková situácia posudzuje z aspektu subjektu, ktorého materským jazykom je maďarčina. To znamená, že slovenčina je považovaná za druhý jazyk.

správy na väčšine území Velkomoravskej ríše), asimilovali značné množstvo slovanského obyvateľstva, jež bylo jazykově i kulturně podobné dnešním Slovákům a Slovincům. S postupným přijetím zemědělského způsobu života a křesťanství se do maďarštiny, jazyka, který převrstvil původní slovanské dialekty, dostalo několik set slovanských termínů“ (tamže, s. 116).

Za viac ako tisíc rokov maďarsko-slovanského susedstva v maďarčine zdomácnili napr. tieto slavizmy: *asztal* – stôl, *barát* – brat, mních, *beszéd* – beseda vo význame reč, *csata* – čata vo význame bojové zoskupenie, *csütörtök* – štvrtok, *drága* – drahá, *galuska* – haluška, *garmada* – hromada, *gatyá* – nohavice, *gazda* – gazda, *haraszt* – chrastie, *ispán* – župan, *király* – kráľ, *komornyik* – komorník, *kulcs* – kľúč, *lapát* – lopata, *oszlop* – stĺp, *pálca* – palica, *patak* – potok, *pesztonka* – pestúnka, *szecska* – sečka, *szemét* – smeti, *szent* – svätý, *szilva* – sliva (slivka), *szíta* – sito, *szolga* – sluha, *szomszéd* – sused, *tészta* – cesto, *udvar* – dvor, *vitéz* – víťaz.

Slovo *barát* – brat, ale aj vo význame mních (doložené v štítnickej knihe výdavkov) môžeme v súčasnosti vnímať aj ako historizmus. Jedným z najnovších dokladov takéhoto použitia je povesť *Zakliaty barát na zvolenskom Pustom hrade* v spracovaní M. Ďuríčkovej, ktorú uverejnil časopis *Slniečko* (1972, s. 24 – 26).

2.2 Slovensko-maďarské jazykové vzťahy

História slovensko-maďarských jazykových vzťahov¹³ je bohatá a tieto vzťahy sú mnohostranné. Maďarské slová prenikali do slovenčiny pri priamom styku aj spolužití slovenského a maďarského etnika, ďalej sa do slovenčiny dostávali z maďarčiny mnohé slová súvisiace s uhorským štátom (administratívnym, vojenským) a právnym usporiadaním; maďarčina sa pomerne skoro uplatnila v Uhorsku ako živý dorozumievací prostriedok najvyšších feudálnych a cirkevných vrstiev, čo vidieť v spôsobe zapisovania slovenských osobných, miestnych a pomiestnych mien

¹³ Ide tu o obdobie pred vznikom ČSR.

v uhorských latinských listinách napr. už v 13. storočí (Doruľa, 1973, s. 172).

V ďalších storočiach existencie uhorského štátu sa maďarčina stáva postupne svojho druhu štátnym jazykom Uhorska, jazykom, ktorý sa začína pokladať za znak príslušnosti k feudálnemu uhorskému národu. Tento národ (*natio hungarica*) tvorili privilegované vrstvy rozličného etnického pôvodu. Hoci predovšetkým táto etnická rôznorodosť privilegovaných (ale aj nepriviligovaných) spoločenských vrstiev spôsobovala, že si latinčina veľmi dlho ponechávala v Uhorsku významné vedúce postavenie, začína sa slovenské zemianstvo badateľne už od 16. storočia prikláňať k maďarčine ako k uhorskému štátnemu jazyku (tamže).

V slovenčine sa podnes zachovali slová maďarského pôvodu, z ktorých väčšina je všeobecne známa: *chýr, táarcha, banovať, sihoť, kelčík, bečelovať, belčov, hintov, šarga, šargavý*... V minulosti bolo na Slovensku dosť rozšírené (najviac dokladov je z východného Slovenska a z Gemera) aj slovo *katona*, známe aj v podobe *katonák* (pórov. maď. *katona* – vojak. Podoba *katonák* svedčí o hlbšom stupni udomácnenia sa, keď sa toto slovo aj formálne, svojím zakončením, jednoznačnejšie zaraďuje do kategórie slovenských mužských životných podstatných mien. Je možné, že na vznik práve takéhoto zakončenia v slovenčine mala vplyv aj podoba slova *vojak*. Slovom *katona, katonák* sa označovali príslušníci maďarského (a vôbec uhorského) vojska. Tak sa označovali aj ozbrojení služobníci uhorských feudálov.

Z maďarčiny je prevzaté i slovo *kuruc*, v slovenčine podnes dobre známe ako historizmus¹⁴. Jeho etymológiu podáva V. Machek (1968, s. 308 – 309) tak, že je to prevzatie z maďarčiny, kde znamenalo „križiacky vojak“ a vzniklo tam pravdepodobne zo stredolat. *crucius* (= križiacky vojak), ktorého základom je lat. *crux* (= kríž).

K. Habovštiaková uvádza, že mnohé lexikálne výpožičky z maďarčiny sa celkom včlenili do slovnej zásoby slovenčiny a ich cudzí pôvod

¹⁴ Slovník slovenského jazyka. 1. red. Š. Peciar. Bratislava, Vydavateľstvo SAV 1959, s. 795.

si ani neuvedomujeme, napr.: *čičmy, dereš, egreš, gazda, guláš, Ľumbier, hajdúch, husár, chýr, chýrečný, kofa, korheľ, pagáč, palacinka, rováš, salaš, tarcha, živán* a iné. Väčšina z nich je už napr. v Bernolákovom slovníku a v Slovníku slovenského jazyka. Okrem nich sú však aj slová maďarského pôvodu, ktoré sa zachovali v nárečiach alebo v hovorovej reči, napr.: *béleš, fánka, hurka, ríksaša, tarhoňa* a iné.

Viacere slová maďarského pôvodu sa zachovali ako historizmy, napr. slová označujúce dobové oblečenie: *dolomán, kepeň, mentieka* (krátky mužský kabát), *karvaš* (červené podšitie na lakti), *šujtáš* (ozdobná šnúra) alebo osoby (*kuruc, vajda*).

Prostredníctvom maďarčiny sa do slovenčiny dostali slová z turečtiny: *beťár, buzogán, kalpak* (vysoká kožušinová čiapka s perom, ktorú nosili husári), *kantár, kefa, pamuk, paša, šiator, válov* a iné.

Maďarské prostredníctvom sa predpokladá aj pri slovách nemeckého pôvodu: *huncút, jáger, ríf, šróf*, podobne pri slovách talianskeho pôvodu: *somár, táčňa, tulipán*, pri slovách latinského pôvodu: *árendáš, ceruza*, ale aj pri slovách arabského pôvodu: *dohán* (tabak).

Predpokladá sa, že valaská kolonizácia sprostredkovala niektoré lexikálne výpožičky z maďarčiny, ktoré súviseli s pastierskym spôsobom života: *juhás, salaš, bojtár, čapaš, pajta, rováš, oldomáš*; z iných okruhov: *banovať, bantovať, fajta, chosen, keltovať, kulaša, ortovať*.

Väčšiu skupinu tvoria slovanské slová v maďarčine. Boli prevzaté v období, keď sa slovanské jazyky ešte úplne nerozdelili.

Sú tiež ukázkou niektorých fonetických vlastností staršej podoby slovanských jazykov, ktoré sa v dnešnej slovenčine už nezachovali. Klasickým príkladom sú napríklad nosovky, ktoré v slovenčine zanikli, ale maďarčina ich zachovala. Stačí spomenúť slová ako *gomba* (huba), *galamb* (holub), *konkoly* (kúkol), *pisztráng* (pstruh), *munka* (muka, v dnešnom význame práca), *szombat* (sobota), *szent* (svätý), *péntek* (piatok), *barlang* (brloh).

Starí Maďari prevzali od Slovanov (ako sa už čiastočne uvádza vyššie):

- kresťanskú terminológiu (*barát, kereszt, keresztel, keresztény, szent, malaszt, bérnál, pap, apát, szerda, csütörtök, péntek, csoda*),
- slovnú zásobu spojenú so štátnou správou (*király, császár, vajda, pecsét, szolga, megye*),
- niektoré slová označujúce rodinné väzby (*család, dajka, unoka*),
- názvy zvierat, rastlín a prírodných foriem (*hőrcsög, medve, vidra, bolha, moly, szajkó, szarka, veréb, pisztráng, gomba, konkoly, lapu, moha, galagonya, patak, szikla, szikra, mocsár, barlang*),
- terminológiu spojenú s chovom niektorých zvierat a obrábaním pôdy (*abrak, járom, jászol, kalitka, pásztor, patkó, barázda, bárány, galamb, bivaly, bab, rozs, kalász, szalma, kapor, len, mák, répa, cseresznye, szilva, gereblye, széna*),
- názvy remesiel (*bodnár, molnár, kovács, takács*),
- výrazy z oblasti stravovania (*ebéd, vacsora, kása, ecet, kolbász, kovász, szalonna, tészta*),
- slová spojené s obliekaním a hygienou (*szoknya, ruha, palást, borotva*),
- niektoré prídavné mená (*drága, néma, csorba, puszta, szabad, tiszta*).

2.2.1 Slovakizmy v maďarčine

Slovenčina pôsobí aj na jazyk slovenských Maďarov, ktorí dnes v počte asi 520 000 žijú hlavne v okresoch Dunajská Streda (Dunaszerdahely), kde tvorí skoro 90 % obyvateľstva, a Komárno (Komárom), kde tvorí 70 % obyvateľov okresu. Pomer znalostí druhého jazyka je u Maďarov a u Slovákov asymetrický – zatiaľ čo takmer 70 % slovenských Maďarov ovláda slovenčinu, maďarčinu ovláda v etnicky zmiešaných regiónoch Slovenska asi 25 % Slovákov.

Interferencie¹⁵ medzi oboma jazykmi sú možné najmä v slovotvorbe – slovenskí Maďari vo väčšej miere ako Maďari v samotnom Maďarsku a pod zjavným vplyvom slovenčiny prechylujú (*fodrásznő* – kaderníčka, *mérvőknő* – inžinierka, *orvosnő* – lekárka). V slovenskej bežne hovorenej maďarčine sa tiež často objavujú kalky slovenských syntaktických konštrukcií (nevyužívajú sa teda špecifické možnosti maďarčiny, pokiaľ ide napr. o prípony s konkrétnym miestnym významom), porov. slovensko-maďarské *megy valaki utan* „ísť za niekým“ s maďarským *megy valakihez* (-hez je sufix allatívu, pádu vyjadrujúceho smerovanie k niekomu/niečomu), *szobán lakik* „bývať v miestnosti“ s maďarským *szobában lakik*, kalk zo slovenčiny *kulcs* a *szobától* „kľúče od miestnosti“ s typicky maďarskou formuláciou *a szoba kulcsa*. Doslovným prekladom slovenskej výpovede je tiež *Tegnap láttalag téged a tévében* „včera som ťa videl v televízii“ (namiesto *Tegnap láttalak a tévében*).

Slovo *udvar* je v maďarčine zo slovanského *dvor*. Späťne sme z maďarčiny prevzali aj slovo *nadršpán*, resp. *nandršpán* (palatinus, kráľov zástupca), ktoré vzniklo zo slovenského *nádvorný špán* – z príslušnej staršej podoby.¹⁶

2.2.2 Hungarizmy v slovenčine

Až do konca 15. storočia prevažoval v oblasti Uhorska vplyv miestnych slovanských dialektov na maďarčinu nad vplyvom v opačnom smere. Až potom, čo začala byť existencia uhorského a habsburského štátu ohrozovaná tureckou rozpínavosťou, sa pomery zmenili. Obdobia medzi r. 1526, keď spojené česko-uhorské vojská podľahli Turkom pri Moháči a r. 1689, keď Turci neúspešne obliehali Viedeň, možno pokladať za prvé

¹⁵ Kultúrna (a politická) situácia Maďarov na Slovensku – Sokolová (1987); Šutaj (1990); Slavík (1932); Víg (1992); Gyurgyik (1994); Lanstyák – Szabó Mihály (2002). Jazyková situácia na južnom Slovensku, slovensko-maďarské interferencie a kontaktové variety maďarčiny na Slovensku – Lanstyák (2000; 2001; 2002).

¹⁶ Kniezsov výklad vzniku maď. *nádorispán* je neprijateľný, najmä keď sa jasne ukázalo, že slovo *špán* je staré slovenské slovo, z ktorého vzniklo aj maď. *ispán* (Doruľa, 1966, 1973).

obdobie silnejšieho vplyvu maďarskej kultúry a jazyka na kultúru a jazyk slovanských etníc v Uhorsku, ako aj v jeho susedstve.

Hneď po porážke pri Moháči utekali na dnešné Slovensko z rozsiahlych južných území Uhorska, obsadených Turkami, ako Maďari, tak aj (v menšej miere) Rumuni a Chorváti. Na pozadí exodu prevažne maďarskojazyčného obyvateľstva z dolných Uhier do oblasti dnešného Slovenska je v tejto dobe zrejماً postupná hungarizácia tunajšej nižšej a strednej šľachty a tiež obyvateľstva miest (Pauliny, 1983, s. 137).

Popri starších latinizmoch, germanizmoch a bohemizmoch sa v tejto dobe objavujú nové hungarizmy, najmä z oblasti hmotnej kultúry a vidieckeho spôsobu života, ale aj termíny z oblasti remesiel a štátnej správy, a dokonca aj rodinného života. Napr.: *apa* „otec“, *árenda* „prenájom pozemku alebo domu“, *nechamester* „cechmajster“ (< maď. atyamester; druhá časť z nem.), *baganča* „ťažšia obuv“ (< maď. bakancs), *balta* „sekera na dlhšom porisku“ (cez maď. z turečtiny), *bañas/baniaš* „baník“ (< bányász), *bard* „básnik“ (< bárd; kultúrny europeizmus), *bestia* (< beštia, z lat.), *bialoš/beleš* „tvarohový koláč“ (< bélés), *bíreš* „pánsky sluha“ (cez maď. z turečtiny), *biršág* „pokuta“ (< bírság), *bitang* „lump“, *bosorák* „kouzelník“ (< boszorkány), *bučolák* „demižón“, *budzogán* „okovaná palica“ (cez maď. z turečtiny), *bugár* „chrobák“ (< bogár), *cifra* „ozdoba“, *časár* „cisár“ (< császár), *čatá* „súboj“ (< csata), *kozačka* „vysoká obuv“ (< csizma), *dežma* „desiatok“ (< dézsma), *doboš* „bubeník“ (< dobos), *dolomán* „zdobený kabát“ (< dolmány, z turečtiny), *fédelom* „veko“, *feferón* „feferonka“ (cez maď. z niektorého orientálneho jazyka), *fertál* „končina“ (< fertály), *fiamčo* „syn“ (< fiú), *furuláš* „pištec“ (< furulyás), *góla* „bocian“ (< gólya), *gunár* „houser“ (< gúnár), *hadnad* „poručík“ (< hadnagy), *hajdúch* „dráb“ (< hajdú), *hamiš* „falošný človek“ (< hamis), *hintov* „kočiar“ (< hintó), *husár* „jazdec“ (< huszár), *inekeš* „spevák“ (< énekes), *juhás* „ovčiak“ (< juhász), *kalamár* „kalamár“, *kalap* „klobúk“, *kantár* „ohlávka“, *katona* „vojak“, *káva* (< kávé; arabského pôvodu), *mač* „kočič“ (< kocsi), *kóma* „kmotor“, *komoráš* „komorník“, *koňhamešter* „hlavný kuchár“ (< konyhamester), *kord* (< kard),

láda „truhla“, *mešter* „majster“ (z nem.), *orság* „stráž“ (< őrség), *pavlač* „priestor pod krovom“ (< padlás), *pagáč* „okružle a ploché pečivo“ (< pogácsa), *pandúr* „strážnik“, *papuča* (< papucs; z orientálnych jazykov), *portapénz* „mýto“, *portáš* „vrátnik, strážca hraníc“ (< portás), puška „moriak“ (< pulyka), *rováš* „drevo so zárezmi, účtovná pomôcka“ (< rovás), *rýteš* „závin“ (< rétes), *salaš* „ohrada pre ovce s obydlím pre baču“ (< szállás, karpaticizmus), *sersám* „nástroj“ (< szerszám), *šarkan* „drak“ (< sárkány), *tanier* „tanier“ (< tanyér), *trombitáš* „trubač“ (< trombitás) a *túz* „karta najvyššie hodnoty“ (< táz)¹⁷.

J. Doruľa uvádza: „Zloženinu s maď. *pénz* nachádzame v štítnickej knihe výdavkov aj v slove *portapénz*, *portapinz*, ktoré sa tam používa popri slove *porta* (z lat. porta = brána, vráta) a zodpovedajúcim slove domáceho pôvodu vráta. Všetky tieto slová (*portapénz*, *porta*, vráta) sa tu používajú v terminologickom význame poddanská daň, daň z vrát, t. j. z hospodárskej usadlosti. Slovo vráta sa tam, pravda, používa popri slove brána aj vo svojom bežnom neterminologickom význame, ale slovo brána sa nepoužíva v takom terminologickom význame ako slovo vráta“ (Doruľa, 1973, s. 184 – 185).

V spomínanom historickom období sa omnoho viac v slovenčine rozšírilo slovo *hadnad'* (maď. *hadnagy* – poručík, nem. Leutnant). V podobe *harnad'*, *harnadz* (náčelník zbojníkov) pozná toto slovo S. Czambel z východoslovenských a zo susedných poľských nárečí. Bolo tam podľa neho rozšírené na celom území¹⁸.

Z písomností 16. – 18. storočia z celého Slovenska je dobre doložené ďalšie slovo maďarského pôvodu *hitvanný*, *chitvanný* (maď. *hitvány* – zlý, podlý, odporný; zlej kvality; chudý, pôstny, slabý, chorľavý). Používalo

¹⁷ Základná vrstva hungarizmov, spätých s poľnohospodárskym a pastierskym spôsobom života (tiež v ďalších slovanských jazykoch niekdajšieho Uhorska) – Schubert (1982). Premennivosť vplyvu maďarčiny na slovenčinu - Doruľa (1973). Hungarizmy v dialektoch slovenčiny – Habovštiak (1979) a najmä trojvázkový slovník L. Rocchiho (1999 – 2010).

¹⁸ Czambel, S.: Slovenská reč a jej miesto v rodine slovanských jazykov (1906 In Doruľa, 1973).

sa vo význame nekvalitný, menej hodnotný, dengľavý, chorľavý. Na vyjadrenie významov príd. mena *hitvanný* existovalo v slovenčine popri tomto slove vždy viacero domácich slovenských synonymných výrazov (tamtiež).

Rozšírené bolo v 17. storočí aj sloveso *engedovat* (maď. *engedni*), používané vo významoch „nechať, dovoliť, odpustiť; pustiť, prepustiť (napr. na cestu), ustúpiť, dať možnosť“. Zo 17. storočia máme tiež doklady na slovo *kišasonka* (maď. *kisasszony*), ktoré sa používalo na označenie panskej slečny. Na strednom a východnom Slovensku sa v 17. – 18. storočí často používalo slovo *jezer*, *jazar* a odvodené príd. meno *jezerný*, *jazerný*, ktorých základom je maďarské slovo *ezer* (tisíc). Inak sa v slovenčine vyvinula situácia pri slove *jazer* (*jazar*) vtedy, keď bolo súčasťou kľatby tisíc diablov... (tamtiež, s. 187).

Z písomností 16. – 18. storočia je z východného Slovenska dobre doložené slovo *vároš* i príd. meno *városký* vo význame „mesto; mestečko“ (maď. *város* – mesto)¹⁹.

Hungarizmy fungujú v súčasnej slovenčine skôr v obmedzenej miere – sú nápadnejšie než bohemizmy, a preto boli v minulosti z jazyka dôslednejšie odstraňované. Medzi bežnejšie hungarizmy patria: *baganča* „ťažšia obuv“ (< maď. *bakancs*), *banovať* „ľutovať“ (< maď. *bán*), *batoh* (< maď. *batyu*), *belčov* „kolíska“ (< *bölcső*), *poľakovať sa* „poľakať sa“ (< *csavar*), *čizma* „vysoká obuv“ (< *csizma*), *fánka* „jemné pečivo“ (< *fánk*), *fijok* „zásuvka“ (< *fiók*), *galiba* „neprijemnosť“ (< *galiba*), *hurka* „jaternica“ (< [májas] *hurka*), *pagáč* „guľaté a ploché pečivo“ (< *pagácsa*), *palánok* „plot“ (< *palánk*), *taliga* „dvojkoľák“ (< *taliga*), *tarhoňa* „cesto do polievky“ (< *tarhonya*) a *topánky* „ľahká obuv“ (< *topánka*).

¹⁹ Osobitne priaznivé podmienky na preberanie maďarských slov do slovenčiny boli tam, kde žili Slováci a Maďari spolu, kde sa každodenne stretali. Tak to bolo napr. v Stitniku, odkiaľ máme spomínanú knihu výdavkov. Zo zápisov v tejto knihe vidíme, že sa tam niekedy používajú maďarské slová miesto slovenských aj v takých prípadoch, keď ich použitie v slovenskom kontexte možno vysvetliť len každodenným spoložitím Slovákov a Maďarov (Dorula, 1973, s. 189).

Špecifická situácia, pokiaľ ide o hungarizmy, panuje v prostredí slovenských jazykových ostrovov v dnešnom Maďarsku – v regióne Békés v juhovýchodnom Maďarsku, v pohorí Pilis na severe Maďarska medzi Budapešťou a Ostrihomom a v severomaďarskom stredohorí (Mátra). Slovenské jazykové ostrovy vznikli v 1. polovici 18. storočia (v rámci znovu osídľovania oblastí, ktoré sa nedávno vymanili z tureckej správy). Slováci žijúci na území Maďarska (asi 10 000) sú bilingválni a maďarčina s ich materinským jazykom interferuje pomerne silno²⁰.

2.2.3 Z výskumov slovenčiny a maďarčiny ako kontaktných jazykov

Jeden zo sociolingvistických projektov koordinovaných z Jazykovedného ústavu L. Štúra SAV, známy pod názvom Slovenčina v kontaktoch (a konfliktoch) s inými jazykmi, sa rozpracúval v rokoch 1994 – 1996 v nadväznosti na predchádzajúci sociolingvistický výskum, ktorého výsledky sú publikované v zborníku Sociolingvistické aspekty výskumu súčasnej slovenčiny (Sociolinguistica Slovaca 1).

Dovtedajšie výskumy v oblasti slovensko-maďarských etno-jazykových vzťahov sa zväčša sústreďovali na prieskum verejnej mienky. Zaujímavé údaje každoročne uvádzalo napríklad Centrum sociálnej analýzy v Bratislave. Boli publikované údaje o tom, ako Slováci vidia svoju národnú povahu i povahu príslušníkov iných národností, s ktorými žijú v jednom štáte, ako aj názor Maďarov na samých seba i na Slovákov (podrobnejšie porov. Buzássyová a Ondrejovič, 1994).

Výskum sa uskutočnil v dvoch mestách južného Slovenska: v Lučenci a vo Filakove. Pretože slovenský spisovný jazyk bol kodifikovaný na základe stredoslovenského, tzv. kultúrneho interdialektu, v spomínaných mestách sa používa jazyk veľmi blízky spisovnému jazyku v jeho kodifikovanej či hovorovej podobe. Kým vplyv maďarského jazyka na mestský jazyk v Lučenci je mierny, vo Filakove sa ukazuje ako oveľa výraznejší. V Lučenci osobitý kolorit mestskej reči vytvára zmes miestneho

²⁰ *Atlas slovenských nárečí v Maďarsku* – Fügedi, Ferenc, Király (1993).

variantu spisovného jazyka, okolitých novohradských nárečí a maďarského jazyka.

Výskum smerovaný na slovensko-maďarské jazykové vzťahy na území južného Slovenska aplikoval etnometodologicky orientovanú konverzačnú analýzu, ktorej cieľom bol prieskum národných stereotypov a ktorá stavia najmä na minucióznej analýze spontánnych rozhovorov intraetnického i interetnického typu. Okolnosti a vstupné parametre sociolingvistického výskumu: Najviac obyvateľov sa z vidieka do Lučenca prisťahovalo zo severnejšie položených obcí, kde sídlia nielen nositelia ipelských, ale aj detvianskych nárečí; z južnej strany, kde sa zasa nachádzajú zväčša tzv. maďarské dediny (dediny s prevahou maďarského obyvateľstva), je počet prisťahovalcov do Lučenca oveľa nižší. V dôsledku spomenutých migračných procesov vznikol jemný timbre, ľahké zafarbenie bežného variantu mestskej slovenčiny, ktorý si sami obyvatelia Lučenca, ale ani Filakova neuvedomujú. Upozorňujú ich však na to nezriedka obyvatelia iných (najmä severnejšie položených stredoslovenských) regiónov najmä v prípadoch, keď sa tematizuje otázka jazyka („spievate“, „zaťahujete“, „tak nejako maďarsky zaťahujete“).

V spomínanom výskume sa neskúma ani tak to, čo hovoria účastníci komunikácie, ale skôr to, ako o tom hovoria. Nahrávky spontánnych dialógov výskumníci transkribovali a analyzovali, pričom pozornosť sústredili na etnické stereotypy, vykonali sekvenčnú analýzu, sledovali spôsob argumentácie, zdôvodňovanie argumentov, jazykovú realizáciu a pod. Metóda sa uplatňovala v zaznamenávaní krátkych fragmentov. Výsledkom skúmania, okrem špecifického rečového prejavu, bolo aj poznanie, že medzi príslušníkmi väčšinového a menšinového etnika nie je žiadny jazykový konflikt. Problematikou výskumu hovoreného jazyka v južnoslovenskej vidieckej oblasti sa zaoberala J. Fichtner (1999).

Dospela k záverom, že na základe jazykového správania slovenských obyvateľov skúmanej dediny sa možno domnievať, že medzi nárečím a ovládaním spisovného jazyka nejestvuje nijaký lineárny vzťah. Hoci presídlení mali pri svojom stredoslovenskom nárečí dobré predpoklady

osvojiť si spisovný jazyk, hovoria namiesto toho vo verejných situáciách predovšetkým západoslovensky ladenou mestskou konverzačnou rečou, ktorú považujú za spisovný jazyk. J. Fichtner vplyv dvojazykovosti na slovenčinu vyhodnotila takto: „Školské vzdelanie viedlo k tomu, že slovná zásoba obyvateľov danej obce sa slovakizovala, hungarizmy z dôvodov deficitu slovenských ekvivalentov používajú len najstarší. Druhá generácia uplatňuje v slovenskom rečovom prúde maďarčinu najčastejšie ako štylistický prostriedok. Aj v reči tretej generácie sa stretávame s vplyvom maďarčiny, aj keď len miernym...“ (Fichtner, 1999, s. 73). V tej istej štúdii daná autorka postoj k jazyku v bilingválnom prostredí hodnotí takto: „Omnoho dôslednejší je však výber jazykov v rodine. Mnoho Slovákov sa v zmiešaných manželstvách rozhoduje pre maďarčinu a hovorí ňou i s deťmi. Aj to súvisí s predstavami o sociálnom rozvrstvení Slovákov zotrvávajúcich v dedine“ (tamže, s. 75).

Vplyvom druhého jazyka dochádza k interferenciám, ktoré sa môžu manifestovať na rôznych úrovniach jazykového systému. Najzreteľnejšie to býva na úrovni slovnej zásoby. Na lexikálnej rovine sa jazyková interferencia prejavuje formou transferu, ktorý je druhým hlavným typom striedania kódov. Na rozdiel od prepínania kódov sa v prípade transferu báзовý jazyk (aspoň po určitú dobu) nemení; z druhého jazyka do neho vnikajú iba jednotlivé slová alebo slovné spojenia.

Príklad (ako ho uvádza Lanstyák, 2002, s. 415):

V spisovnej slovenčine je funkčné pomenovanie *mestský úrad*, v maďarčine na Slovensku je zaužívaný kalk *városihivatal*, kým v spisovnej maďarčine sa používa *polgármesterihivatal* = *úrad starostu/primátora. Vplyv druhého jazyka na prvý jazyk sa môže prejavíť v početnejšej frekvencii jedného z možných variantov, ktoré má hovoriaci k dispozícii tak v jednojazyčných, ako aj v dvojazyčných varietach jazyka. Ide o tzv. **kontaktný variant**; v rečovom prejave dvojazyčných hovoriacich ide o **pozitívny kontaktný efekt**.

Príklad: Maď. *hagyomány* slovenskí Maďari používajú menej, než internacionalizmus – rozšírený najmä používaním v slovenčine (tradícia) – *tradíció*.

Rozdiely sú aj v používaní iných internacionalizmov. Príklad: *agentúra*, *komisszió*, *kontrollál*.

Maďarským žiakom obyčajne robí problém používanie zvratného *sa*. Nasledujúce príklady ilustrujú porovnanie, keď v slovenčine ide o zvratné pendanty, v maďarčine o pravé reflexívne slovesá.

Príklad:

česať sa – *fésülködik*

kúpať sa – *fürdik*

umývať sa – *mosakodik/mosakszik*

utierať sa – *törülközik*

obliekať sa – *öltözködik/öltözik*.

Medzi slovenčinou a maďarčinou sú značné rozdiely na úrovni všetkých jazykových rovin, čo vyplýva z príslušnosti oboch jazykov k rôznym typom jazykov, ale cieľom tejto kapitoly nie je spomenuté rozdiely vyčerpujúco opísať. Príklady sú len ilustračného charakteru.

Jazykové kontakty sú jedným z najdôležitejších faktorov extralingvistického charakteru, ktoré prispievajú k vzniku určitých inovácií v jazyku. Každý jazyk je v diachronickom procese ovplyvnený susednými jazykmi. Sociálna a jazyková interakcia medzi rôznymi štátmi a národmi rozširuje a prehĺbuje jazykové kontakty. Kontakty jazykov sa prejavujú v ich vzájomnom pôsobení a ovplyvňovaní sa navzájom. Kontakty sú tie najpozoruhodnejšie udalosti dejín jazyka; práve jazykové kontakty najviac menia jazyky. Bilingvizmus je jedným z dôležitých lingvistických pojmov súvisiacich s jazykovým kontaktom. Fenomén známy ako bilingvizmus predstavuje výnimočný záujem nielen z pohľadu lingvistiky.

2.3 Lingvokulturológia – formovanie a rozvoj lingvokulturológie ako relatívne mladej metavedy

Poznatky vo vyššie uvedenej podkapitole treba chápať ako súčasť okruhu, ktorý dotvára spektrum informácií historicko-jazykového charakteru, ale naznačuje aj prienik do súčasných jazykových vzťahov slovenčiny a maďarčiny. Ako taký sa stáva súčasťou novej aplikovanej vedeckej disciplíny založenej na princípe synergickosti, a to lingvokulturológie. Výskum v tejto oblasti začína v pokuse vyčleniť niektoré všeobecné markery – rozlišovacie prvky teoretického a aplikovaného v lingvokulturológických vedomostiach ako celku, čo vytvára novú lingvometodickú realitu v opisovaní a vyučovaní jazykov prostredníctvom kultúr. „Lingvokulturológia je komplexná vedecká disciplína syntetického typu, ktorá skúma vzájomné vzťahy a interakcie medzi kultúrou a jazykom v jeho fungovaní a odráža tento proces ako celistvú štruktúru jednotiek v jednote jazykového a mimojazykového obsahu pomocou systematických metód a s orientáciou na súčasné priority a kultúrne nastavenia“ (Vorobjov, 2008, s. 37). Úlohou lingvokulturológického poznania aplikačného charakteru je vedecké zabezpečenie riešenia praktických problémov výučby rôznych jazykov na základe maximálne efektívneho využitia teoretických poznatkov o jazyku – kultúre – osobnosti. Triáda *jazyk – kultúra – osobnosť* je obsiahnutá v diele W. von Humboldta, kde sa v lingvistickej koncepcii Humboldta jazyk považuje za určitý „medziludský svet“. Moderná lingvokultúra interpretuje všetky tri fenomény jazyk – kultúra – osobnosť v ich neoddeliteľnej jednote. Táto úloha sa ukazuje ako pomerne zložitá, pretože aj jazyk, aj kultúra, aj osobnosť sú vo svojej povahe mimoriadne zložené.

Lingvokulturológovia sa domnievajú, že hlavným predmetom aplikovanej lingvokulturológie môže byť výskum monolingvizmu a bilingvizmu. Aplikovaná lingvokulturológia a metodika vyučovania jazyka sú založené na tom, že dvojjazyčnosť (bilingvizmus) má pozitívny vplyv na rozvoj pamäti jednotlivca, schopnosť chápať, analyzovať a diskutovať o javoch jazyka. Plnohodnotne sa rozvíjajúci bilingvisti sa väčšinou

lahko a efektívne učia a lepšie ako ostatní zvládajú abstraktné vedy, literatúru a iné cudzie jazyky.

V súčasnosti sa sformovali hlavné teoretické východiská lingvokulturológie: vyvinutá bola teória interakcie jazyka a kultúry, koncepcia jazykovej osobnosti, preskúmané hlavné parametre pojmu „jazykový obraz sveta“, odhalené problémy a perspektívy opisovania konceptov a konceptosfér a pod. Úlohou lingvokulturológie ako aplikovanej vedy sa stáva zaistenie riešenia praktických problémov vyučovania rôznych jazykov na základe maximálne efektívneho využitia teoretických vedomostí o jazyku – kultúre – osobnosti, ako aj riešenie aktuálnych problémov medzikultúrnej komunikácie.

Perspektívnymi sa javia výskumy, ktoré sa týkajú lingvokulturológie textu, najmä v aspekte vzájomného prenikania priestorovo-časových štruktúr. Lingvokulturológia textu vychádza z toho faktu, že text je špecifickou projekciou kultúrneho priestoru a má celý rad dôsledkov z hľadiska štruktúry, obsahu a jazykového naplnenia. Následne možno hovoriť o štruktúre textu ako o kultúrnej determinovanej entite.

Popri vyššie opísanej trajektórii rozvoja lingvokulturológického poznania sa najdôležitejším smerom rozvoja vznikajúcej vedy, jej „bodmi rastu“, stalo uskutočňovanie veľmi rozsiahlych (z hľadiska riešených problémov a úloh) a intenzívnych (z hľadiska frekvencie uskutočňovania) aplikovaných, prakticky orientovaných výskumov, ktoré sa týkajú predovšetkým otázok výučby ruštiny ako cudzieho jazyka, ako aj inováčných technológií pedagogickej činnosti ako takej.

Takže ak je cieľom teoretickej lingvokulturológie skúmanie a vypracovanie metodologicky ukotvených paradigiem jazyka v jeho spojení s kultúrnymi procesmi, systematizácia a odhalenie osobitostí fungovania jazyka, potom základom aplikovanej lingvokulturológie je praktické využitie základov fundamentálnej vedy o jazyku, kultúre a osobnosti na riešenie reálnych problémov, ktoré sa vyskytujú v praxi výučby jazykov. Dva uvedené vektory (teoretický a aplikovaný) rozvoja lingvokulturológického poznania viedli k formovaniu relatívne samostatných

pododborov lingvokulturológie: konceptuálno-teoreticko-porovnávacej a aplikovanej lingvokulturológie.

Lingvokulturológia má výrazne interdisciplinárny charakter a integruje rôzne vedomosti humanitného charakteru. Pre súčasnú lingvistikú sú interdisciplinárne výskumy najcharakteristickejšie a najžiadanejšie. Interdisciplinárny charakter lingvokulturológie je jej podstatnou výhodou. V tomto ohľade je lingvokulturológia prejavom všeobecného trendu súčasnej vedy k integrácii, vzájomnému ovplyvňovaniu a prenikaniu rôznych oblastí poznania pri skúmaní spoločného objektu výskumu, ktorým je v konečnom dôsledku triáda jazyk – kultúra – osobnosť. Na túto triádu nadväzujú fakty, ktoré z výskumu jazykových kompetencií žiakov školy s VJM na ilustráciu prinášame nižšie. Inými slovami: ovládanie cieľového jazyka úzko súvisí s kultúrou a hodnotami, ktoré národno-jazykové spoločenstvo cieľového jazyka vyznáva.

2.4 Derivácia – najproduktívnejší slovotvorný postup v slovenčine v kontexte kompetencií žiakov na školách s vyučovacím jazykom maďarským

K najvýraznejším spôsobom obohacovania slovnej zásoby súčasnej slovenčiny patrí tvorenie slov. „V posledných desaťročiach sa slovotvorba vykryštalizovala ako základný pomenovací postup v synergickej interakcii s ostatnými postupmi, najmä s preberaním slov z cudzích jazykov, s tvorením ustálených viacslavných pomenovaní a s tvorením nových slov na základe prenášania významu“ (Furdík, 1998, s. 68). Slovotvorne motivované slová sú dve tretiny slovenskej lexiky a vzťahom slovotvornej motivácie je spätý asi 96 percent slovnej zásoby slovenčiny“ (Furdík, 1989, s. 29).

Aktuálne v oblasti odvodzovania a slovotvorby vedci svoje výskumy zameriavajú na osvojovanie si derivácie a kompozície tak v ranom období (napr. Clark, 2009, s. 254 – 278, 2015), ako aj v školskom období (napr. Tyler – Nagy, 1989, In: Liptáková, 2018, s. 605).

Problematika odvodzovania v slovenčine je centrom slovotvorného systému. Derivatológia zisťuje systémovú spolupatričnosť jednoslovných lexém na základe ich synchronne uvedomovanej morfe­maticko-sémantickej korešpondencie. Svojimi metódami i poznatkami poskytuje závažné podnety aj iným jazykovedným disciplinám. Základnou jednotkou slovotvorného systému, ako aj základným výskumným objektom derivatológie je slovotvorne motivovaná jednoslovná lexéma – derivatéma. Derivatéma je súčasťou vzťahov slovotvornej motivácie. Za derivatémy pokladáme nielen odvodené a zložené slová, ale aj ich motivanty bez ohľadu na to, či sú samy slovotvorne motivované alebo nie (Furdík, 2004, s. 33).

Nadobúdanie explicitných slovotvorných znalostí má pre dieťa význam nielen pri obohacovaní jeho slovnej zásoby, pri procesoch produkcie a recepcie textu, ale aj pri rozvíjaní jeho kognitívnych schopností (Liptáková, 2018, s. 610).

Na zisťovanie schopnosti žiakov tvoriť v slovenčine nové pomenovania deriváciou bola aplikovaná metóda elicitácie, čím sa získali od respondentov *elicítované uzuálne motiváty* a *elicítované neuзуálne motiváty*. Bola to časť primárneho výskumu v rámci riešenia výskumného problému dizertačnej práce K. Jóbovej Szivekovej v r. 2021. Konkrétne sa aplikovala verbálno-manipulačná metóda: práca s kartičkami s obrázkami prameniáciami z oblastí, ktoré implicitne obsahujú hypero-hyponymické vzťahy. Na zisťovanie jazykových kompetencií u detského bilingvistu (intenčný školský bilingvizmus) boli vybrané konkrétne podstatné mená: maskulína a feminína s nulovou relačnou morfé­mou. Tento výber bol motivovaný tým, aby sa eliminovali možné alternácie, ku ktorým by pri odvodzovaní mohlo dôjsť.

Ponúknutý inventár motivantov a sufixov znamenal pre respondentov proces elicitácie produktívnych či v jazyku najproduktívnejších onomaziologických kategórií pri vyjadrovaní významov *deminutívnosti*, *augmentatív­nosti* či *feminatív­nosti* (prechyľovania). Tento výber anticipoval jazykovo-rečovú skúsenosť s daným slovotvorným repertoárom,

t. j. procedurálne jazykové schopnosti participantov ako vekovo špecifických bilingvistov.

Žiakom 5. ročníka (ZŠ s VJM) boli ponúknuté dve skupiny motivantov a ku každej skupine motivantov bol ponúknutý aj súbor sufixov, o ktorých je relevantné predpokladať, že participanti ich poznajú z bežnej rečovej skúsenosti. Ku každému motivantu boli priradené aj dva distraktory – v texte oddelené lomkou. Motivanty: *futbal, lopta, priateľ, strom, dub, úrad, gitara, voda, víno, záhrada*. Zo získaného (pološtruktúrovaným interview) výskumného a zapísaného materiálu vyberáme deriváty a slovné spojenia, ktoré žiaci vytvorili: *futbalista, futbalka, hrajú loptu, futbalový lopta, futbalný lopta*. V poslednom príklade bol použitý (ponúknutý) distraktor *-ný*. Zo zachyteného a autorkou dizertačnej práce zapísaného pološtruktúrovaného interview vyberáme:

Učiteľ: *Prečítaj slovo.*

Žiak: *Priateľ.*

Učiteľ: *Kto je priateľ?*

Žiak: *(povedal po maďarsky barát).*

Učiteľ: *Prečo si napísal priateľový?*

Žiak: *Je priateľový pero.*

V prípade slova *brat* žiak použil maďarskú lexému *barát*. Aj na úrovni sufixov boli pozorovateľné interferencie s maďarčinou ako materinským jazykom: Žiak pri výbere sufixu k slovu *dub* použil príponu *-ár* > *dubár* s vysvetlením, že je to človek, ktorý rúbe drevo – stromy – duby(?). Prípona *-ár* bola ponúknutá ako distraktor popri *-isko, -ový, -ák*, t. j. všetko korektné a v slovenčine uzualizované sufixy. V prípade motivanta *strom* vznikli odvodeniny *stromkár* (človek, ktorý „pomáha stromu“), ale aj *stromka*. V tomto prípade žiak použil ako motivant maďarské slovo *fa* – *fácska* = strom a vzniklo > *stromka*.

V prípade motivanta *skafander* žiak použil distraktor *-ný* > *skafanderný*, čo vysvetlil: „*skafanderný* človek keď je *úrben*“. Žiak použil maďarské slovo znamenajúce vesmír.

Iné príklady: namiesto anticipovaného *gitarka* > *gitarík*; namiesto *úradník* (od slova *úrad*) vzniklo: „*Úradský človek pracuje*.“ Motivant *banka* sa namiesto do motivátu *bankár* premietol do slovného spojenia *banský človek*.

Pomenovania – slová, ktoré vznikli prefixálnou deriváciou predstavujú dve významové kategórie:

- uzuálne prefixálne verbá vytvorené z ponuky motivantov a prefixov: *odpísať, vypísať, prepísať*;
- vlastné uzuálne prefixálne verbá vytvorené vlastným (nie ponúknutým) prefixom pripojeným samotným žiakom k ponúknutému motivantu: *dopísať, napísať, zapísať, podpísať, predpísať, opísať*; v prípade motivantu *kričať*: *prekričať, ale aj odkričať*.

Výrazne lepšie výsledky v porovnaní so sufixálnym tvorením slov žiaci dosiahli pri použití obrazovo-manipulatívnej metódy, keď mali konkrétne obrázky hierarchizovať na základe hypero-hyponymických vzťahov. Z uvedeného vyplýva, že boli úspešní pri zisťovaní schopnosti kategorizácie v jazykovom obraze sveta v cieľovom jazyku.

Naopak, pri tvorbe rozprávania – naratívu, v ktorom mala byť explicitne vyjadrená epizóda, boli úspešní len jednotlivci. Skúmaním naratívnych štruktúr sa v ostatných desaťročiach zaoberajú naratológovia a prvé práce tohto druhu sa objavujú najmä v americkom vedeckom diskurze. Teóriou a analýzou naratívnych štruktúr sa zaoberá nová lingvistická disciplína – naratológia. Za naratíva sú považované dve nezávislé výpovede produkované vo vzťahu k jednej udalosti (McLaughlin, 2006, s. 283). Naratológia vymedzuje štyri základné typy naratív – rozprávanie prežitej skúsenosti, plánovanie, udalosti, objasňovanie udalosti, rozprávanie príbehu (Owens, 2008, s. 318 – 319, Zajacová, 2005, s. 74 – 76, Harčariková, 2007, s. 73 – 74). Podľa McLaughlina (2006, s. 375 – 376) sa u 5 ročného dieťaťa vyskytujú pravé naratíva, ktoré nazýva neorganizované reťazce (unfocused chains) a sú charakterizované slabou konzistenciou vo vzťahu k téme, hoci logicky sú usporiadané relatívne dobre (Klimovič, 2016). Tretím stupňom naratív sú tzv. kompletne naratíva

(*complete narratives*), pre ktoré je príznačná vysoká miera vzájomnej súvislosti medzi udalosťami, postavou a jej konaním, ktoré je aj zdôvodnené (Klimovič, 2016, s. 32). Tieto naratíva už majú znaky zreých naratív.

V tu opisovanom výskume sa hodnotili *komunikáty bez štruktúry, s opisnou sekvenciou, s časovou sekvenciou, relatívnou sekvenciou a komunikáty s epizódou*. Čas v príbehu – je to základná podmienka príbehu, dodržaná je vtedy, keď je v texte priamo uvedené, že čas plynie, udalosti na seba nadväzujú na základe časovej postupnosti, kritérium sa týka aj príznačného rozvíjania témy, čiže vstúpenia do deja uprostred; kauzalita – v texte je zrejмый vzťah medzi príčinou a dôsledkom, napr. konanie postavy má za následok inú príbehovú udalosť, alebo konanie postavy vyplýva zo zmeny v udalosti; orientácia na cieľ – postava v texte koná, aby niečo dosiahla, pri čítaní je zřejмый, o čo postave v príbehu ide; prekážka – postava na ceste za svojím cieľom musí v príbehu prekonať istú prekážku, niečo zvládnuť, vyriešiť nejaký problém, zápletku; pointa – v texte je priamo uvedené nápadité alebo prekvapivé rozuzlenie príbehu, viaže sa na hlavnú postavu a jej konanie, môže byť vo forme vyjadrenia hlavnej myšlienky alebo morálneho poučenia (Klimovič, 2016, s. 84 – 85).

Na ilustráciu prinášame ukážku jednej z najlepších žiackych prác získaných v empirickom výskume K. Jóbovej Szivekovej (nepublikovaná dizertačná práca, 2021):

„Moje domáce zvieratá sú: jeden pes a dva mačky. Psík sa volá Szotyola. Mačky sa volajú Csíkos a Panda. Szotyí je niekedy dosť agresívny, a milý pes. Mačky sú vonkajšie zvieratá 4 roky. Szotyí žije vnútri je dvojročný chlapec. Mačky sú veľmi milé a krásne. Moje najobľúbenejšie zviera je kôň. Kôň je veľmi hospodárske zviera, veľmi milé. Ťahá vozík a dá sa jazdiť naň. Majú veľmi rýchle trávenie, preto musia denne viac hodín jesť.“

Výsledky výskumu ukázali, že kompetencie žiakov vo veku asi 10 – 11 rokov na ZŠ s VJM sú rôzne, zväčša na úrovni receptívneho bilingvizmu. Treba zdôrazniť, že ide o výsledky žiakov, ktorí vo svojom prirodzenom

jazykovom prostredí neprichádzajú do styku so slovenčinou, resp. s ňou prichádzajú do styku len na hodinách slovenčiny v rámci vyučovania.

Slovenčina je väčšinou žiakov na školách s VJM vnímaná ako cudzí jazyk. Slovenský jazyk je z aspektu žiaka, ktorého materinským jazykom je maďarčina, jazykom úplne odlišným, ktorý je typologicky flektívny a genealogicky ide o slovanský indoeurópsky jazyk. Maďarský jazyk sa typologicky zaraďuje medzi aglutinačné jazyky a genealogicky medzi ugrofínske jazyky.

Korektné používanie jazyka (v tomto prípade slovenčiny subjektmi maďarskej národnosti) najmä vo formálnej komunikácii je do značnej miery podmienené sociálnou charakteristikou používateľov a podmienkami jazykových vzťahov. Preto pri vyučovaní druhému jazyku by sa mali brať do úvahy jazykové pravidlá, pokyny, odporúčania, ako aj vonkajšie faktory.

Otázky, úlohy a námety na premýšľanie

1. Ako súvisí lexikálna rovina jazyka s inými jazykovými rovinami?
2. Prečo sú interferencie na úrovni lexikálnej roviny najzreteľnejšie?
3. Preštudujte si časť Slavizmy v maďarčine a vyberte z nich tie, ktoré poznáte?
4. Sú slovenčina a maďarčina kontaktné jazyky a čo z toho vyplýva?
5. Urobte historický prierez slovensko-maďarských vzťahov a v ich kontexte dedukujte, ktoré slová z ktorého historického obdobia prenikali zo slovenčiny do maďarčiny a z maďarčiny do slovenčiny?
6. Vyskytujú sa hungarizmy v slovenčine? Uveďte príklady a porovnajte ich s príkladmi v danej podkapitole.
7. Čo je lingvokulturológia, čím sa zaoberá a ako súvisí s jazykom?
8. Uveďte všetky slovotvorné postupy, vyberte ten, ktorý je v slovenčine najproduktívnejší a odôvodnite, prečo?
9. Vysvetlite, čo je motivant a čo je motivát?
10. Prečo je opodstatnené predpokladať, že žiak maďarskej národnosti vie korektné odvodzovať slová pomocou uzualizovaných sufixov?

Ktorá metóda sa používa na zisťovanie komunikačných kompetencií žiaka – bilingvistu? O ktorých ďalších metódach ste sa v kapitole dočítali?

3 KONTRASTÍVNE FONETICKÉ JAVY MEDZI SLOVENČINOU A MAĎARČINOU A ICH REFLEXIA VO VYUČOVANÍ

Vzhľadom na zameranie a cieľ tejto kapitoly (správne osvojenie si slovenskej výslovnosti hovoriacimi maďarskej národnosti) sa slovensko-maďarské kontrastívne prvky zo zvukovej roviny vysvetľujú na pozadí slovenského fonetického systému. Predmetom záujmu sú najmä segmentálne zvukové javy t. j. samohláskový (vokalický) a spoluhláskový (konsonantický) systém, pretože rozdielnú výslovnosť, resp. chyby vo výslovnosti možno pozorovať práve v segmentálnej oblasti jazyka. Upozorňovať na kontrastívne javy je dôležité najmä pre možnú interferenciu, t. j. vzájomné ovplyvňovanie a narúšanie jazykových noriem medzi dvoma jazykmi (Alabánová, 2015, s. 87). Keďže v oblasti supra-segmentálneho podsystemu jazyka nepozorujeme medzi maďarčinou a slovenčinou rozdiely, tejto oblasti nie je potrebné venovať osobitú pozornosť. M. Alabánová však upozorňuje, že „kým žiaci neovládajú techniku čítania a nepochopia význam po prvom čítaní, robia chyby v prízvukovaní slabík“ (Alabánová, 2015, s. 97). Preto autorka zdôrazňuje úlohu učiteľa pri vzorovom predčítaní textu. Neskôr sa spájanie predložiek so slovom a ich korektné prízvukovanie nacvičuje s uvedením (tamže).

V nevyhnutnej miere je potrebné poukázať v niektorých častiach aj na vzťah ortografie a výslovnosti, pretože nesprávna výslovnosť môže byť často ovplyvnená aj rozdielnou pravopisnou sústavou slovenčiny a maďarčiny a jej zvukovou realizáciou (napr. grafické zaznačovanie mäkkosti v slovenčine a maďarčine, resp. nezaznačovanie mäkkosti slovenských spoluhlások v niektorých pozíciách).

Ešte pred samotným zameraním sa na segmentálny systém slovenského jazyka (v komparácii s maďarským jazykom) je potrebné upozorniť, že pri skúmaní zvukových aspektov jazykov nachádzame také

znaky, ktoré možno označiť za univerzálne, a množstvo ďalších, ktoré platia s minimálnymi odchýlkami. Ide o **fonetické a fonologické univerzálie** (Duběda, 20025, s. 22). Medzi základné univerzálie, ktoré určujú samotnú podstatu zvukového fungovania jazyka, podľa T. Dubědu (tamže, s. 24 – 25) patria:

- a) **Zvuková podstata reči:** Prvotnou formou jazykovej komunikácie je jej zvuková podoba. Písmo sa považuje za druhotné ako z hľadiska fylogenetického, ontogenetického i z hľadiska frekvencie použitia.
- b) **Orálny pôvod reči:** Dôležitá je tu fonačná funkcia hrtana, pretože v ňom sú umiestnené hlasivky, ktoré vytvárajú periodický zvuk.
- c) **Syntagmatický kontrast a paradigmatická opozícia:** Jazyková komunikácia má lineárnu povahu, čo znamená, že významové jednotky sa neprenášajú súčasne, ale postupne. Na produkciu vety je preto potrebný určitý čas, ktorý je nutný na postupnú produkciu sledu slov, skladajúcich sa zo sledu hlások. Umiestnenie jazykových znakov do lineárneho reťazca teda vedie k uplatňovaniu syntagmatických vzťahov a možnosť substitúcie jazykových jednotiek na rovnakej syntagmatickej pozícii následne vyúsťuje do paradigmatických vzťahov. V oblasti fonetiky je na syntagmatických vzťahoch založená napr. fonotaktika²¹, na paradigmatických vzťahoch štúdium fonologických opozícií medzi zvukovými segmentmi.

3.1 Úvodné poznámky k segmentálnemu zvukovému podsystemu slovenčiny v komparácii s maďarčinou

Vo všetkých jazykoch sveta existuje kontrast medzi samohláskami (vokálmi) a spoluhláskami (konsonantmi), rovnako ako v nich existuje princíp slabičnosti (Duběda, 2005, s. 41). Aj zvukový segmentálny

²¹ Fonotaktika sa zaoberá výskytom, kombinovateľnosťou a syntagmatickými vzťahmi fonologických jednotiek (Bičan, 2017).

systém slovenčiny i maďarčiny preto možno rozdeliť na samohláskový a spoluhláskový podsystém.

Z hľadiska nácviiku výslovnosti segmentálnych javov je vhodné vychádzať (pri vyučovaní daného jazyka ako cudzieho, ale aj ako druhého jazyka) z frekvencie hlások. Najväčšiu pozornosť je potrebné venovať najčastejšie sa vyskytujúcim hláskam, teda prvkom, ktoré sa v jazyku často opakujú (a z nich osobitne hláskam, ktoré sú pre hovoriacich náročné z hľadiska komparácie s ich materinským jazykom). K najčastejším slovenským hláskam patria podľa J. Sabola (2021, s. 27 – 28) samohlásky *a, o, e, i*, zo spoluhlások sú to hlásky *s, v, t, r, m, k, n*. Naopak, najmenej frekventované sú samohlásky *ä, ö*, ďalej slabičné spoluhlásky *í, ľ*, spoluhláska *dž* a dvojhláska *iu*. Spisovná slovenčina má frekvenčný pomer spoluhlások a samohlások približne 1,3 : 1, čím stojí medzi románskymi jazykmi (pre ktoré je typická vyššia samohláskovosť) a germánskymi jazykmi (v ktorých je samohláskovosť nižšie zastúpená).

Je potrebné uviesť, že jednotlivé výslovnostné javy v slovenčine, ktoré sa v nasledujúcich podkapitolách analyzujú, by si žiak s materinským jazykom maďarským mal osloviť v rámci predmetu slovenský jazyk a slovenská literatúra už na prvom stupni základnej školy, resp. v prvom cykle (1. až 3. ročník) základného vzdelávania. Podľa vzdelávacích štandardov pre vzdelávaciu oblasť *Jazyk a komunikácia* (podoblasť vyučovanie slovenského jazyka ako druhého jazyka) by žiak po absolvovaní 1. cyklu mal dokázať (uvádzané sú iba časti relevantné pre zameranie tejto publikácie, teda výslovnosť hlások a kontrastívne javy):²²

- „na základe vzorového prednesu a po príprave čítať so správnou výslovnosťou spoluhlásky *h, ch, ľ*, slabikotvorné spoluhlásky *í, í*, samohlásky *a, á, e, é, ä, ö*, dvojhlásky *ia, ie, iu, ô* a hláskové skupiny,

²² Štátny vzdelávací program pre základné vzdelávanie. Dostupné na: https://www.minedu.sk/data/files/11808_statny-vzdelavaci-program-pre-zakladne-vzdelavanie-cely.pdf (cit. 17. 10. 2025).

- na základe vzorového prednesu a po príprave čítať so správnou výslovnosťou hláskové skupiny a slová, v ktorých nastáva spodobovanie,
- po príprave čítať známe texty v učebnici správnym tempom, správnou výslovnosťou a intonáciou.“

Preto ak budú pri niektorých náročnejších výslovnostných javoch uvádzané vhodné slová alebo cvičenia na osvojenie si daného výslovnostného javu, tieto budú určené najmä pre žiakov prvého cyklu základného vzdelávania. Ako sa však spomenie aj ďalej, niektoré výslovnostné nedostatky si žiaci prenášajú aj do vyššieho vzdelávania, dokonca s niektorými výslovnostnými chybami sa možno stretnúť aj u študentov vysokých škôl. Nie je preto vylúčené, že niektoré cvičenia môžu poslúžiť aj žiakom druhého (4. a 5. ročník), resp. tretieho cyklu (6. až 9. ročník).

Pri opise slovenskej ortoepickej výslovnosti sa vychádza najmä z kodifikačnej príručky *Pravidlá slovenskej výslovnosti* (Král, 2009). Ortoepii západoslovanských jazykov (čestiny, slovenčiny a poľštiny) sa venuje publikácia P. Kuldanovej, P. Petráša a Mileny Hebal-Jeziarskej (2022). Kapitulu o ortoepii segmentálnych a suprasegmentálnych javov v slovenčine spracoval P. Petráš (2022, s. 118 – 153).

Vhodné cvičenia na nácvik slovenskej spisovnej výslovnosti obsahuje cvičebnica *Orthoepy of West Slavonic Languages – Practical Exercises (Workbook for practising standard Czech, Slovak and Polish Pronunciation)* (Kuldanová – Olšiak – Hebal-Jeziarska, 2020).

3.2 Slovenské samohlásky

Slovenské samohlásky možno rozdeliť **podľa zloženia** na jednoduché (jednohlásky, monoftongy) a zložené (dvojhásky, diftongy). Podľa **vlastností kvantity** sa ďalej samohlásky v slovenčine delia na krátke a dlhé.

1. *Slovenské samohlásky podľa zloženia (Kráľ, 2009, s. 38):*²³

a) jednoduché (jednohlásky, monoftogny): *a* [a], *ä* [ä], *á* [á], *e* [e],
é [é], *i* [i], *í* [í], *o* [o], *ó* [ó], *u* [u], *ú* [ú];

b) zložené (dvojhlásky, diftongy): *ia* [ia], *ie* [ie], *iu* [iu], *ô* [uo].

2. *Slovenské samohlásky podľa trvania (Kráľ, 2009, s. 38):*

a) krátke: *a* [a], *ä* [ä], *e* [e], *i* [i], *o* [o], *u* [u], *ú* [ú];

b) dlhé: *á* [á], *é* [é], *í* [í], *ó* [ó], *ú* [ú], *ia* [ia], *ie* [ie], *iu* [iu], *ô* [uo].

K dlhým samohláskam sa zaraďujú dlhé monoftogny a diftongy. Spi-sovná slovenčina teda obsahuje päť základných krátkych vokálov (*a*, *e*, *i*, *o*, *u*), z ktorých každý má svoj dlhý protiklad (*á*, *é*, *í*, *ó*, *ú*). Špecifické postavenie má samohláska *ä*, pretože v neutrálnom štýle výslovnosti (Kráľ, 2009, s. 48) sa bežne nevyslovuje, resp. sa jej výslovnosť nevyžaduje (bežne sa nahrádza vokálmi *e* alebo *a*), ale ani nezakazuje. Súčasný stav v slovenskej výslovnosti je však taký, že v bežnej rečovej praxi sa táto hláska prakticky nevyslovuje.

Samohlásky sa ďalej klasifikujú aj podľa polohy jazyka (najmä jeho špičky) počas artikulácie danej samohlásky, a to jednak v horizontálnom i vertikálnom smere:

3. *Slovenské samohlásky podľa polohy jazyka v horizontálnom smere (Kráľ, 1989, s. 258):*

a) predné: *e* [e], *é* [é], *i* [i], *í* [í];

b) stredné: *ä* [ä], *a* [a], *á* [á];

c) zadné: *o* [o], *ó* [ó], *u* [u], *ú* [ú].

²³ Z dôvodu prehľadnosti a na účely porovnania a ďalšej analýzy slovenskej a maďarskej výslovnosti sa hláska uvádza vždy najprv zapísaná kurzívou (jej grafická podoba v písme, teda graféma), následne sa uvádza v hranatých zátvorkách jej prepis vo fonetickej transkripcii. V Prílohe ku kapitole 3 je uvedená Tabuľka znakov fonetickej transkripcie používaných pri prepise slovenskej výslovnosti.

4. Slovenské samohlásky podľa polohy jazyka vo vertikálnom smere (Kráľ, 1989, s. 258):

a) **nízke:** ä [ä], a [a], á [á];

b) **prostredné:** e [e], é [é], o [o], ó [ó];

c) **vysoké:** i [i], í [í], o [o], ó [ó].

Podľa účasti pier sa ďalej samohlásky o [o], ó [ó], u [u], ú [ú], iu [iu], ô [uo] charakterizujú ako **labializované** (Kráľ, 1989, s. 258), čo znamená, že sa vyslovujú s aktívnou účasťou pier, teda pri ich výslovnosti sa vyšpuľujú a zaokrúhľujú pery. Táto charakteristika je obzvlášť dôležitá najmä pri porovnaní s maďarčinou, pretože maďarčina má labializované aj také samohlásky, ktoré v slovenčine nie sú labializované.

3.2.1 Kontrastívne javy v systéme samohlások

Charakteristiku vokalikého systému maďarčiny uvádza napríklad publikácia *Fonetika, a beszéd tudománya* (Gósy, 2004, s. 67n). Keďže sa však táto kapitola zameriava na kontrastívne slovensko-maďarské fonetické javy, ktoré môžu ovplyvňovať výslovnosť slovenských hlások, nie je účelné podrobne rozoberať maďarský vokaliký systém. Táto časť sa zameria len na spoločné a rozdielne znaky v samohláskovom systéme slovenčiny a maďarčiny, samozrejme, so zameraním na slovenské samohlásky, keďže cieľom osvojovania si správnej slovenskej výslovnosti má byť korektná výslovnosť slovenských samohlások.

Charakteristika kontrastívnych samohláskových javov v tejto kapitole vychádza najmä z publikácie M. Alabánovej (2015), pričom na niektorých miestach uvedené fakty dopĺňame o vlastné pozorovania výslovnosti hovoriacich, ktorých materinským jazykom je maďarčina (vychádzame najmä z pozorovaní výslovnosti niektorých študentov), príp. o konštatácie ďalších autorov.

- **Samohlásky a – á** sa v slovenčine aj maďarčine zapisujú rovnakými grafémami, ale majú odlišné zvukové zafarbenie, inak sa vyslovujú. Maďarská samohláska *a* sa – na rozdiel od slovenčiny – vyslovuje labializovane, teda s aktívnou účasťou pier. Jej

dlhý pendant *á* je aj v maďarčine, aj v slovenčine ilabializovaný. Rozdiel medzi slovenským *á* a maďarským *á* je však v dĺžke trvania, pretože maďarská samohláska *á* má dlhšie trvanie (Alabánová, 2015, s. 89). Potrebné je zdôrazniť, že uvedený rozdiel medzi slovenskou samohláskou *a* a maďarskou samohláskou *a* (výslovnosť labializovaným spôsobom) je počuteľný. V jazykovej praxi sa môžeme pomerne často stretnúť s javom, že hovoriaci, ktorých materinským jazykom je maďarčina, si maďarskú samohlásku *a* jednoducho „prenesú“ aj do slovenčiny (bez jej artikulačného prispôsobenia slovenčine), teda počujeme „maďarské *a*“ v slovenských slovách. Nácviku slovenskej samohlásky *a* v konkrétnych slovách je preto potrebné venovať patričnú pozornosť najmä v prvom cykle základného vzdelávania (pokiaľ nekorektná výslovnosť samohlásky *a* pretrváva aj z nižšieho stupňa vzdelávania – z materskej školy, resp. z domáceho prostredia). Aj E. Sičáková (2002, s. 46) potvrdzuje, že v niektorých oblastiach sa pod vplyvom maďarčiny vyslovuje labializované *a*. M. Alabánová (2015, s. 89) uvádza, že výslovnosť týchto hlások sa nacvičuje na slovách typu *mama, lampa, taška, hlava, pravá* a pod.

- Kvalitatívne aj kvantitatívne odlišné sú v maďarčine **samohlásky** *e – é*. Maďarský vokál *e* je veľmi otvorená palatálna hláska, ktorá sa artikuluje s nízko spustenou dolnou perou. Jazyk sa nachádza v ústnej dutine nižšie a čeľusťový uhol je pri artikulácii väčší v porovnaní s artikuláciou slovenskej samohlásky *e*. Maďarská dlhá samohláska *é* je úzka hláska, pri jej výslovnosti sa kútiky pier od seba veľmi vzdialia a štrbina medzi hornou a dolnou perou je zúžená. V porovnaní so slovenskou samohláskou *é* má jazyk v ústnej dutine vyššie a prednejšie postavenie (Alabánová, 2015, s. 89). Aj v tomto prípade platí, že rozdiel vo vyslovení „maďarského *e*“ a „slovenského *e*“ je počuteľný, preto aj tomuto javu je potrebné venovať pozornosť. M. Alabánová (tamže) odporúča ako efektívnu metódu osvojenia si správnej výslovnosti

porovnávať výslovnosť rovnakých alebo málo odlišných slov, ako napr. *egreš* – *egres*, *medveď* – *medve*, *meter* – *méter*, *sveter* – *szveter* a pod.

- Pokiaľ ide o kvantitu, v maďarčine – na rozdiel od slovenčiny – **neplatí pravidlo o rytmickej krátení**, teda v maďarských slovách môžu bezprostredne za sebou nasledovať dve dlhé slabiky (*állás*, *szállás*, *mérés*... – práca, ubytovanie, meranie...²⁴). Maďarčina má vyššiu frekvenciu dlhých samohlások v porovnaní so slovenčinou (tamže).
- Pre maďarčinu je typická **vokálna harmónia** (tento jav zase nejestvuje v slovenčine), teda v pôvodných maďarských slovách môžu byť iba vysoké alebo iba nízke samohlásky, čomu sa prispôbujú aj prípony (Alabánová, 2015, s. 89 – 90), tento jazykový prvok má už dosah aj na gramatickú, resp. lexikálnu rovinu, napr. *ház* – *házak* – *házakban* (dom – domy – v domoch) (Tóth, 2017, s. 23).
- Maďarčina **nemá samohlásku *ä***, ktorá sa v slovenčine môže vyskytovať po spoluhláskach *b*, *p*, *m*, *v* (Alabánová, 2015, s. 90). Ako sa však už uviedlo, v neutrálnom štýle spisovnej výslovnosti sa výslovnosť samohlásky *ä* nevyžaduje (ale ani nezakazuje, porov. vyššie).
- **Maďarčina nemá dvojhlásky**, hoci na hranici predpony a koreňa slova sa môžu vyskytovať spojenia samohlások *i* + *a* (*kiad* – vydať²⁵), *i* + *e* (*kienged* – vypustiť²⁶), *i* + *u* (*kiutal* – prideliť²⁷), ide však vždy o dve samostatné hlásky patriace do osobitných

²⁴ Lingea. Maďarsko-slovenský slovník. Dostupné na: <https://slovníky.lingea.sk/madarsko-slovensky> (cit. 17. 10. 2025).

²⁵ Lingea. Maďarsko-slovenský slovník. Dostupné na: <https://slovníky.lingea.sk/madarsko-slovensky> (cit. 17. 10. 2025).

²⁶ Lingea. Maďarsko-slovenský slovník. Dostupné na: <https://slovníky.lingea.sk/madarsko-slovensky> (cit. 17. 10. 2025).

²⁷ Lingea. Maďarsko-slovenský slovník. Dostupné na: <https://slovníky.lingea.sk/madarsko-slovensky> (cit. 17. 10. 2025).

slabík (Alabánová, 2015, s. 90). Podobne aj v slovenčine sa môžu vyskytovať popri tzv. i-ových samohláskach (t. j. *ia, ie, iu*) aj zoskupenia hlások *i + a, i + e, i + u*, takéto hiátové zoskupenia samohlások (Sabol, 1989, s. 314) však pre slovenčinu nie sú typické, nachádzajú sa najmä v cudzích slovách (*demokracia/demokracie/demokrácii* – samohlásky *-a, -e, -u* v tomto prípade plnia funkciu relačných morféme a ich výslovnosť sa vo fonetickej transkripcii zachytí takto: [demokraci_a], [demokraci_e], [demokraci_u]). Druhá možnosť výskytu takýchto hiátových zoskupení samohlások je na morfematickej hranici predpona + základ slova, pričom môže ísť aj o iné zoskupenia samohlások, ako napr. *výučba* [ví_učba], *kooperácia* [ko_peráci_a], *zaostriť* [za_ostriť] a pod. Pri korektne realizovanej výslovnosti je počuteľný rozdiel vo vyslovení dvojhlásky a heterosylabického zoskupenia samohlások, porov. napr. slovenský slovesný tvar *kópia* [kopi_a] a cudzie substantívum *kópia* [kópi_a]. Najmä u hovoriacich, ktorých materinským jazykom je maďarčina, sa môžeme stretnúť s nekorektnou výslovnosťou vyslovenia dvojhlások [i_a], [i_e], [i_u] ako heterosylabických zoskupení samohlások [i_a], [i_e], [i_u], keďže v maďarčine sa môžu vyskytnúť iba rôznoslabičné zoskupenia samohlások. Hovoriaci s materinským jazykom maďarským si preto musia osvojiť jav, ktorý vo svojom materinskom jazyku nepoznajú.

- **Rovnakú výslovnosť** v maďarčine aj slovenčine majú samohlásky *i – í, o – ó, u – ú* (Alabánová, 2015, s. 90).

Cvičenia na slovenské samohlásky v primárnom vzdelávaní (vrátane vhodných básní na nácvik výslovnosti) obsahujú napríklad metodické materiály *Samohlásky interaktívne* (Žigová, 2012) či *Pracovné listy k samohláskam v primárnom vzdelávaní* (Fedorová, 2013).

3.3 Slovenské spoluhlásky

Slovenské spoluhlásky sa klasifikujú podľa rôznych kritérií, napr. podľa miesta artikulácie, spôsobu artikulácie, artikulujúceho orgánu, sluchového dojmu, účasti hlasu, účasti nosovej dutiny a podľa trvania (Král, 1989, s. 259 – 260). Z hľadiska správnej artikulácie je však potrebné zohľadniť najmä: (1.) miesto artikulácie; (2.) spôsob artikulácie; (3.) účasť hlasu.

1. Delenie slovenských spoluhlások podľa miesta artikulácie

Pri tejto klasifikácii sa vychádza z toho, v ktorom mieste v ústnej dutine sa spoluhláska artikuluje (pernoperné, pernozubné), resp. ktorej časti ústnej dutiny sa dotýka jazyk (ďasnové, ďasnovopodnebné, tvrdopodnebné, mäkkopodnebné). Toto kritérium sa v podstate zhoduje aj s klasifikáciou spoluhlások podľa artikulujúceho orgánu: ďasnové, ďasnovopodnebné, tvrdopodnebné a mäkkopodnebné spoluhlásky sa zaraďujú podľa artikulujúceho orgánu medzi jazyčné (lingválne) spoluhlásky. (Jednotlivé miesta v ústnej dutine špecifikujú miesto dotyku jazyka.) Spoluhláska *h* sa podľa miesta artikulácie charakterizuje ako hlasivková (Král, 1989, s. 259).

Spoluhlásky podľa miesta artikulácie sa zaraďujú do nasledovných skupín (tamže):

- a) pernoperné:** [p], [b], [m], [u];
- b) pernozubné:** [f], [w], [v], [μ];
- c) ďasnové:**
 - predďasnové: [t], [d], [n], [ŋ], [s], [z], [c], [ʒ];
 - zadďasnové: [š], [ž], [č], [ž], [r], [r], [ř], [l], [l], [í];
- d) ďasnovopodnebné:** [t̪], [d̪], [n̪], [l̪];
- e) tvrdopodnebné:** [j], [i];
- f) mäkkopodnebné:** [k], [g], [ŋ], [x], [ɣ], [ŋ];
- g) hrtanové:** [h].

Kritérium miesta artikulácie spoluhlások je osobitne dôležité aj v logopédii: ak netvoríme spoluhlásky na správnom mieste alebo nespráv-

ne zapájame do artikulácie jednotlivé rečové orgány, môže dochádzať k rôznym ortoepickým, resp. ortofonickým chybám. Najčastejšie sa v slovenčine stretávame s poruchou výslovnosti hlásky *r* (rotacizmus), *l* (lambdacizmus) či s nesprávnou výslovnosťou sykaviek (sigmatizmus), resp. s absenciou výslovnosti hlásky *l*, ktorá má však, na rozdiel od predchádzajúcich výslovnostných porúch individuálneho charakteru, skôr sociolingvistické, resp. regionálne príčiny. Potrebné je však uviesť, že tieto výslovnostné chyby možno označiť za „univerzálne“, netýkajú sa teda špecificky len hovoriacich, ktorí majú slovenčinu ako nematerinský jazyk, ale s týmito výslovnostnými odchýlkami sa stretávame aj pri rodených hovoriacich.

2. Delenie slovenských spoluhlások podľa spôsobu artikulácie

Spoluhlásky sa od samohlások odlišujú dvomi základnými vlastnosťami – z hľadiska artikulácie prekážkovosťou a z akustického hľadiska šumovosťou (Král, 1989, s. 219). Prekážka môže mať podobu **úžiny** (jeden artikulačný orgán sa priblíži k druhému, čím sa zúži priechod výdychového prúdu vzduchu), príp. **záveru** (jeden artikulačný orgán sa dotkne druhého, príp. sa artikulačné orgány spoja, čím sa vytvorí na určitý čas prekážka výdychového prúdu vzduchu) (Král, 1989, s. 219). Ak po závere nenasleduje explózia, ale frikcia, vznikajú záverovoužinové, resp. polozáverové, afrikované spoluhlásky [c], [ʒ], [č], [ž] (Král, 1989, s. 242 – 246).

Niekedy môže prekážka spôsobiť iba podstatné zníženie sonórnosti artikulovaného zvuku oproti sonórnosti samohlásky. Pri artikulácii takýchto samohlások dochádza len k zníženiu sonórnosti, nevzniká šumovosť. Takýmto spôsobom vznikajú tzv. „klzávé hlásky“ (tamže, s. 219) – v slovenčine sú také spoluhlásky [i], [u]; [j], [v] (tamže, s. 260). Okrem týchto hlások nebývajú šumové ani nosové, bokové a kmitavé hlásky – ide o sonórne spoluhlásky (tamže, s. 219). Nosové sú v slovenčine spoluhlásky [m], [ɱ], [n], [ɲ], [ɳ], [ɳ], [ɲ], bokové [l], [l̥], [l̥], [l̥] a kmitavé [r], [r̥], [r̥] (Král, 2009, s. 39).

Súhrnne môžeme podľa spôsobu artikulácie vyčleniť nasledovné triedy spoluhlások (Kráľ, 1989, s. 259):

- a) záverové:** [p], [b], [m], [μ], [t], [d], [n], [tʰ], [dʰ], [ŋ], [k], [g], [ŋ];
- b) úžinové:** [f], [w], [v], [u], [s], [z], [ɲ], [ʃ], [ʒ], [r], [r̥], [ʀ], [l], [l̥], [ʎ], [ʎ̥], [j], [i], [x], [ɣ], [ɲ], [h];
- c) záverovoužinové:** [c], [ʒ], [č], [ž].

3. Delenie slovenských spoluhlások podľa znelosti

Členenie spoluhlások podľa znelosti má osobitný význam aj v kontexte problematiky tejto kapitoly, keďže maďarčina má inú konfiguráciu znelých a neznelých spoluhlások (porov. ďalej). Takisto treba uviesť, že znelosť – neznelosť je v slovenčine neutralizovateľná vlastnosť, čo znamená, že v určitých situáciách sa namiesto neznej spoluhlásky môže vysloviť znelá spoluhláska a naopak; tento jav sa nazýva znelostná asimilácia, resp. spodobovanie (Kráľ, 2009, s. 53). Spisovná slovenčina obsahuje desať znelostných párov. Okrem toho jestvujú v slovenčine aj sonórne hlásky, teda nepárové znelé spoluhlásky – ich vlastnosť znelosti je stála, neneutralizovateľná.

Tabuľka 1: Párové znelé a neznelé spoluhlásky v spisovnej slovenčine
(Kráľ, 1989, s. 260)

znelé:	[b]	[d]	[dʰ]	[g]	[w]	[z]	[ž]	[ʒ]	[ʒ̥]	[ɣ]/[h]
neznelé:	[p]	[t]	[tʰ]	[k]	[f]	[s]	[š]	[c]	[č]	[x]

Z uvedenej klasifikácie vyplýva, že neznelé *ch* [x] má až dva znelé pendanty, a to hlásky [ɣ] a [h], ktoré sa navzájom líšia predovšetkým miestom artikulácie – [ɣ] je mäkkopodnebná hláska, [h] hrtanová hláska. V prípade asimilácie sa pripúšťa aj variantná výslovnosť [ɣ]/[h], ako napríklad v spojení *vrch hory*, ktoré môžeme vysloviť ako [vr̥ɣ_hori] i [vr̥h_hori], pričom sa odporúča prvý variant výslovnosti s [ɣ], pretože výslovnosť s [h] je veľmi náročná (aj na spotrebu dychu), takisto tu hrozí riziko „zaniknutia“ prvého *h* v spojení *hh* (Kráľ, 2009, s. 61).

Nepárové znelé spoluhlásky (sonóry) v slovenčine sú: [r], [r̥], [r̥̃], [l], [l̥], [l̥̃], [m], [μ], [n], [ñ], [ŋ], [ŋ̃], [v], [u], [j], [j̥], [j̥̃], ([h]) (Král, 1989, s. 260).

3.3.1 Kontrastívne javy v systéme spoluhlások

Charakteristiku konsonantického systému maďarčiny uvádza spomínaná publikácia *Fonetika, a beszéd tudománya* (Gósy, 2004, s. 71n). Pri charakteristike slovensko-maďarských kontrastívnych javov v systéme spoluhlások sa pozornosť zameriava len na spoločné a rozdielne znaky v maďarčine a slovenčine, pričom sa vychádza najmä z javov, ktoré v maďarčine nie sú prítomné, a preto sú náročné na ich osvojenie v slovenčine.

Hlavným východiskom je tu najmä publikácia autorky M. Alabánovej (2015). Vysvetlenie niektorých kontrastívnych javov si vyžaduje aj hlbší výklad slovenských fonetických javov, ktorý sa tu opiera o tradičnú lingvistickú literatúru (Král, 1989; Král, 2009), ale aj o novšie práce (Bónová, 2019), keďže viaceré tézy autora Á. Kráľa (2009) už v dnešnej ortoepickej norme spisovnej slovenčiny nie sú aktuálne, resp. súčasná výslovnostná prax je v niektorých javoch zásadnejšie odlišná.

Podľa M. Alabánovej (2015, s. 88) nie je potrebné v nácviku výslovnosti „venovať zvlášť pozornosť nácviku hláskam, ktoré sa rovnako vyslovujú v oboch jazykoch, ale majú odlišný grafický znak. Napríklad mäkké spoluhlásky, ktoré budú v popredí pri nácviku pravopisu.“

Pri nácviku výslovnosti slovenských konsonantov je potrebné venovať osobitnú pozornosť týmto slovensko-maďarským kontrastívnym javom:

- **Výslovnosť slabík** *de* [d̥e], *te* [t̥e], *ne* [n̥e], *le* [l̥e], *di* [d̥i], *ti* [t̥i], *ni* [n̥i], *li* [l̥i]. M. Alabánová (2015, s. 95 – 96) upozorňuje, že v prvom ročníku si žiaci výslovnosť slov s týmito slabikami nacvičujú napodobňovaním. Čiastočne v druhom, ale najmä v treťom a štvrtom ročníku sa výslovnosť týchto slabík spája s čítaním a písaním. Žiaci si musia osvojiť, že pred samohláskami *e*, *i* – *í*,

ia, ie, iu sa mäkkosť spoluhlások *d', t', ň, l'* neoznačuje mäkčeňom. Nácviť sa realizuje na slovách, ktoré sú deťom známe: *desať, teplo, ticho, deti, lipa, list* a pod. Na rozdiel od slovenčiny, v ktorej sa mäkkosť označuje diakriticky, v maďarčine sa mäkkosť zaznačuje skupinou grafém, napr. *gy* [d'] , *cs* [č] – *hogy* [hod'] (aby, nech²⁸), *csók* [čók] (bozk²⁹). Ide o typické prejavy zložkového pravopisu, v ktorom sa hlásky zaznačujú skupinou grafém (Tóth, 2015, s. 27). *Pravidlá slovenskej výslovnosti* (Král, 2009, s. 69 – 73) však uvádzajú aj prípady, v ktorých sa pred samohláskami *e, i – í* vyslovujú v domácich a cudzích slovách tvrdé spoluhlásky *t, d, n, l*. Vo fázach nácviť sa, samozrejme, pozornosť sústreďuje najprv na nácviť bežných domácich slov. Ide najmä o tieto prípady (podrobný výpočet porov. v *Pravidlách slovenskej výslovnosti*): zámena *ten, tento* [ten, tento] a ich tvary a odvodeniny, napr. *tej, tí, tie, títo, tieto* [teĭ, tí, tie, títo, tieĭto]; v predponách, ak sa slovný základ po predpone začína samohláskou *i – í, e*, ako napr. v slovách *odísť, odistiť*; zvukomalebné slová a citoslovčia, ako napr. *cingi-lingi, dínom-dánom, fidlikať, tikať, tikot* [cingi_lingi, dínom_dánom, fidlikať, tikať, tikot]; slová *jeden, jedenásť, teda, teraz, terč, vtedy, v júni, v júli* [jeden, jedenásť, teda, teras, terč, ftedi, v_júni, v_júli]; ustálené tvrdo sa vyslovujú napríklad aj mená *Adela, Filip, Martin, Peter* [adela, filip, martin, peter]; vo vyšších ročníkoch neskôr pribudnú aj tvary *N pl.* prídavných mien vzoru *pekný* a tvary prídavných mien vzoru *matkin*, tvary niektorých čísloviek a trpných prídavných – *vážení prítomní, Katkini príbuzní; jedni rodičia, jednej známej; zaviati lyžiari, vyvolaní žiaci* [vážení_prítomní, katkini_príbuzní; jedni_rodičia, jednej_známej; zavĭati_lyžiari, vivolanĭ_žiaci].

²⁸ Lingea. Maďarsko-slovenský slovník. Dostupné na: <https://slovníky.lingea.sk/madarsko-slovensky> (cit. 17. 10. 2025).

²⁹ Lingea. Maďarsko-slovenský slovník. Dostupné na: <https://slovníky.lingea.sk/madarsko-slovensky> (cit. 17. 10. 2025).

- **Osobitné postavenie má spoluhláska *l* [l]**, a to z dvoch dôvodov: 1. Maďarčina nemá spoluhlásku *l* [l] (Alabánová, 2015, s. 91). Žiaci si teda musia osvojiť výslovnosť hlásky, ktorá v ich materinskom jazyku neexistuje. 2. V spisovnej slovenčine existuje dvojaká výslovnosť hlásky *l* (Král, 2009, s. 68 – 69): (a) **tzv. mäkké *l*** by sa malo vyslovovať vo všetkých kultivovaných spisovných prejavoch: slová *ľad, ľan, koľko* vyslovujeme ako [ľad, ľan, koľko]; (b) **tzv. zmäkčené *l*** je výsledkom prirodzenej artikuláčnej asimilácie spoluhlásky *l* pred samohláskami *e, i – í* a pred dvojhláskami *ia, ie, iu*: slovách *kolenó, ale, alebo, ľipa, ľístie, poľievať* by sme mali vysloviť ako [koleno, ale, alebo, ľipa, ľístie, poľievať]. V *Pravidlách slovenskej výslovnosti* (Král, 2009, s. 69) sa uvádza požiadavka, aby aj tzv. zmäkčené *l* bolo zreteľne odlišiteľné od tzv. tvrdého *l*, ktoré sa vyskytuje napr. v slovách *slovo, volať, vlak* [*slovo, volať, vlak*] a pod. Avšak súčasná kodifikácia výslovnosti mäkkého *l* pred samohláskami *e, i – í* a dvojhláskami *ia, ie, iu* (ide o tzv. fonologicky slabé postavenia) nie je v zhode s reálnou normou³⁰ spisovnej slovenčiny. Preto sa v novšej príručke slovenskej ortoepie od I. Bónovej (2019, s. 53) uvádza, že v týchto fonologicky slabých pozíciách možno pripustiť aj výslovnosť nepalatalizovaného („tvrdého“) *l*, teda slová *lekár, pole* môžeme vysloviť dvojako: [lekár/lekár, poľe/pole]. Napriek uvedenej situácii v súvislosti s častým nevyslovovaním *l* v pozíciách pred *e, i – í* a pred dvojhláskami *ia, ie, iu* (s výnimkou regiónov, kde je táto výslovnosť podložená aj nárečovo) je dôležité, aby si žiaci, ktorých materinským jazykom je maďarčina, správne osvojili výslovnosť mäkkého *l*, pretože v pozíciách, kde je mäkkosť vyznačená aj mäkčenom, je mäkká výslovnosť tejto hlásky v spisovnej slovenčine povinná.
- **Maďarčina nemá slabikotvorné spoluhlásky *r/r* [r]/[r̥], *l/ľ* [l]/[l̥]**, teda slabikotvornú funkciu majú iba samohlásky (Alabánová,

³⁰ K pojmu *reálna norma* porov. Dolník, 2010, s. 104 – 106.

2015, s. 91). V maďarčine sa teda nemožno stretnúť so slovami, ktoré by obsahovali slabiky bez samohlásky, kým v slovenčine sa takéto slová vyskytujú: *vrt* [vɾt], *vŕta* [vʀta], *vlk* [vɫk], *vĺča* [vɫča] a pod. M. Alabánová (2015, s. 91 – 92) konštatuje, že výslovnosť slov so slabikotvornými spoluhláskami robí žiakom veľké problémy, pretože tento jazykový jav nepoznajú v materinskom jazyku. Výslovnosť takýchto slov a slabík si uľahčujú vsúvaním samohlások. Pri nácviku výslovnosti slabikotvorných samohlások odporúča autorka postupovať nasledovne: (1.) Z začať nácvikom citoslovieč, ako napr. vrčanie motora, vrtačky, psa (*vrř*, *vřřř*), vyjadrovanie pocitu zimy (*brřř*) a pod. (2.) V ďalšej fáze by sa malo pokračovať nácvikom viacslabičných slov (2 a viac slabík) slabikovanou výslovnosťou: *pr-vý*, *pr-vák*, *sln-ko*, *ja-bl-čko* atď. (3.) Nasledujúca fáza predstavuje nácvik výslovnosti spojených slabík: *prvý*, *prvák*, *slnko*, *jablčko* atď. (4.) Na ďalšej hodine sa pokračuje nácvikom výslovnosti uzavretých slabík, resp. jednoslabičných slov, ako napr. *vlk*, *krk*, *prst*, *stĺp* a pod. Autorka tiež upozorňuje, že s nedostatkami v uvedenej oblasti sa stretávame aj u dospelých študentov, čo dokazuje, že ide skutočne o náročný výslovnostný jav.

- **Znelostný protiklad *h* [h] – *ch* [x].** V slovensko-maďarskom bilingválnom prostredí ide o veľmi špecifický a problematický prípad, pretože maďarčina nemá spoluhlásku *ch* a spoluhláska *h* je neznelá – ani nemá znelý pár (tamže, s. 91).³¹ Autorka upozorňuje, že nácvik výslovnosti týchto dvoch kontrastívnych spoluhlások je veľmi náročný proces, ktorý si vyžaduje premyslenú činnosť a sústavnú pozornosť. Ich výslovnosť sa má precvičovať izolovane, pričom najprv sa nacvičuje výslovnosť znejšej spoluhlásky *h* [h] a až následne sa prechádza na nácvik jej

³¹ Z dôvodu rozlíšenia slovenského znelého *h* a maďarského neznelého *h* sa v transkripčnom zápise používa pre slovenskú hlásku *h* znak [h] a pre maďarskú hlásku *h* znak [h̥].

neznelého protikladu *ch* [x]. V jazykovej praxi sa možno často stretnúť s vyslovovaním maďarskej neznej spoluhlásky [ħ] namiesto slovenskej znej spoluhlásky [h]. M. Alabánová (tamže, s. 92 – 93) upozorňuje, že neznelá spoluhláska *h* v slovenskej výslovnosti pôsobí rušivo. Výslovnosť maďarskej spoluhlásky [ħ] namiesto slovenskej spoluhlásky [h] však má aj ďalší závažný dôsledok a to je nesprávny priebeh znelostnej asimilácie. Ak sa totiž po morfematickom švíku nachádza spoluhláska *h*, ktorá je nesprávne vyslovená ako neznelá, pod jej vplyvom sa nesprávne vysloví aj predchádzajúca znelá spoluhláska ako neznelá. Takto potom vznikajú v reči hovoriacich s materinským jazykom maďarským nekorektné výslovnostné varianty: *zhustnúť* vyslovené ako [šhustnúť] namiesto [zhnustnúť], *rozhlas* ako [roshlas] namiesto [rozhlas], *rozhodnúť* ako [roshodnúť] namiesto [rozhodnúť], *odhodiť* ako [othodiť] namiesto [odhodiť] a pod. Takisto aj M. Olšiak (2015, s. 59) potvrdzuje, že zo spoluhlások robí najväčší výslovnostný problém spoluhláska *h*, pretože v slovenčine ide o znelú hlásku, kým v maďarčine o neznelú hlásku. M. Alabánová (2015, s. 93) odporúča ako vhodný spôsob na nácvik tejto hlásky hru „na ozvenu“ *Hahóó*, príp. hru „*Húsku, húsky, poďte domov!*“ Žiaci rozdelení do skupín výrazne nahlas volajú na seba. V ďalšej fáze vyslovujú slabikovane slová, ktoré obsahujú hlásku *h* + samohlásku, *h* + znelú spoluhlásku a samohlásku: *hip-hop, hop-hop-hop, hopi-hopi-hop, hopsa, hopsasa, Hanka, Helenka, hodina, holub...* Potom môže po niekoľkých hodinách nasledovať nácvik slov typu *zhodiť, rozhlas, odhodiť*. Pokiaľ ide o neznelý pár tejto spoluhlásky, autorka ďalej upozorňuje, že spoluhláska *ch* [x] tvorí jednu zo základných kontrastív vo fonetickej rovine. V maďarčine sa táto mäkkopodnebná, neznelá spoluhláska bežne nevyskytuje. S nácvikom tejto spoluhlásky je možné začať, keď žiaci korektné vyslovujú znelé *h*. Aj pri nácviku tejto hlásky je potrebné postupovať hravou metódou: (1.) Žiaci sa najprv

naučia vyslovovať izolovane *chchch* ako zvukomalebné slovo, ďalej môže nasledovať napodobňovanie smiechu (*cha-cha-cha*) a pod. (2.) Ďalej nasleduje nácvik slabikovaného vyslovovania slov, ako napr. *cha-lu-pa*, *cho-dí*, *ku-chy-ňa*, následne vyslovujú slabiky slova spolu. (3.) V ďalšej etape sa nacvičuje výslovnosť spojení, ako *chlapec*, *chlieb*, *chrániť* a pod. (4.) Záverečnou fázou nácviku sú slová typu *chrbát*. Po dostatočnom utvrdení výslovnosti uvedených slov je možné pristúpiť k nácviku znelostne opozitných dvojíc, ako napr. *hýbať* – *chýbať*, *hudobný* – *chudobný*, *hodiť* – *chodiť* a pod. (Alabánová, 2015, s. 94).

- **Variety výslovnosti spoluhlásky v.** Vzhľadom na to, že graféma *v* môže zodpovedať niekoľko hlások v závislosti od hláskového okolia, niektorým žiakom môže spôsobovať problémy aj výslovnosť tejto spoluhlásky. *Pravidlá slovenskej výslovnosti* (Král, 2009, s. 51 – 53) uvádzajú nasledovné variety výslovnosti *v*:
(a) Hláska [v] sa vyslovuje na začiatku slabiky pred samohláskou a dvojháskou, pred spoluhláskami *r*, *l*, *l̥*, *j* i pred slabičnými spoluhláskami *r*, *ř*, *l*, *l̥*. S touto hláskou sa vyslovujú napr. slová *voda*, *zvíra*, *vlak*, *v roku*, *vrch* [voda, zvířera, vlak, v_roku, vrch].
(b) Bilabiálna hláska [u] sa vyslovuje v koncovej časti slabiky po samohláske alebo slabičnej spoluhláske. Takto sa vyslovujú napríklad slová *kov*, *dievča*, *bratov* [kou, džeuča, bratou]. Takáto istá hláska sa však vyslovuje aj v slovách, v ktorých sa píše graféma *u* (opäť sa však nachádza na konci slabiky po samohláske): tvary *ženou*, *dlhou ulicou* sa vyslovujú ako [ženou, dlhou_uľicou]. Pod vplyvom znelostnej asimilácie sa však znak *v* môže vysloviť aj ako (tamže, s. 58 – 60): **(c)** [f] na začiatku slabiky, ak nasleduje neznelá spoluhláska, napr. *včera*, *vták* [fčera, fták]; [f] ako súčasť predpony *vz-*, ak nasleduje neznelá spoluhláska, napr. *vzchopiť sa*, *vzťah* [fsxopiť_sa, fsťax]; [f] ako neslabičná predložka pred neznelou spoluhláskou, napr. *v práci*, *v kuchyni* [f_práci, f_kuxiňi]; **(d)** [w] na začiatku slabiky, kde sa píše *v*,

ak nasleduje znělá šumová spoluhláska a nenasleduje samohláska alebo *r, l, r, í, l, l, j*, napr. v slovách *vbiť, v hore, vžiť sa* [wbiť, w_hore, wžiť sa]; [w] ako súčasť predpony *vz-*, *vzo-* v rovnakej situácii, napr. *vzrast, vzostup* [wzrast, wzostup]; [w] v predložkových spojeniach pred párovou znélou spoluhláskou, napr. *v Bratislave, v dome, v dialke* [w_bratislave, w_dome, w_diaľke]; [w] na konci slova a v zložených slovách na konci prvého slovného základu, kde je v písme *f*, ak nasleduje samohláska, znělá alebo zvučná spoluhláska a nie je medzi nimi prestávka, napr. *šéfredaktor, húf ľudí* [šéwredaktor, húw_luďi].

- **Variety výslovnosti spoluhlásky *j*.** Hláska [j] sa vyslovuje na začiatku slabiky pred samohláskou. Podľa tohto pravidla sa vyslovujú napríklad slová *hocijako, hokejista, prijať, prijímať, moji* [hocijako, hokejista, prijať, prijímať, moji]. Graféma *j* však môže mať aj výslovnostný variant [i], ak sa *j* nachádza v koncovej časti slabiky po samohláske. Slová a slovné spojenia *dôjsť, nájsť, dať jej* sa vyslovujú ako [duojisť, nájisť, dai_jei] (tamže, s. 50 – 51). Ide vlastne o ekvivalentný prípad ako vyslovenie [u] namiesto *v* na konci slabiky. Pri nácviku výslovnosti je potrebné venovať pozornosť aj výslovnosti zvukovo podobných slov, no s odlišným významom: *priať – prijať* a *vie – vyje/vije*: [priať – prijať; vie, vije] (Král, 2009, s. 51).
- **Variety výslovnosti spoluhlásky *n*.** Ďalšou grafémou, ktorá môže mať niekoľko hláskových variácií, je spoluhláska *n* (tamže, s. 73 – 74): **(a)** predodasnové záverové [n] sa vyslovuje napríklad v slovách *nos, on, Ondrej* [nos, on, ondrej]; **(b)** mäkkopodnebné záverové [ɲ] sa vyslovuje pred *k* alebo *g*, napr. *banka, cengat* [ban_ka, cen_gat]; **(c)** mäkkopodnebné úžinové [ɳ] sa vyslovuje pred spoluhláskou *ch* [x], napr. *melanchólia, synchronický* [me-la_nxóli_a, si_nxronický]; **(d)** predodasnové úžinové [ɲ], ktoré sa môže vysloviť pred spoluhláskami *s, z, š, ž*, v tomto prípade sa však pripúšťa variantná výslovnosť, preto napr. slová *banský,*

inžinier, *penzia* sa môžu vysloviť ako [baŋský, iŋžiŋier, peŋzia] alebo [banský, inžinier, penzia]; (**e**) v ojedinelých prípadoch sa môže vysloviť hláska [m] namiesto [n], a to vnútri slova pred pernopernými spoluhláskami *p*, *b*, ako napr. v slovách *bombón*, *hanba* [bombón, hamba].

- **Variety výslovnosti spoluhlásky *m*.** Grafeme *m* môže v spisovnej slovenčine okrem pernoperného záverového [m] zodpovedať aj pernozubné úžinové [μ], ktoré sa vyslovuje pred pernozubnými úžinovými spoluhláskami *f*, *v*, ako napr. v slovách *domvedúca*, *amfiteáter*, *triumf* [domvedúca, aμfiteáter, triμuf] (tamže, s. 75).
- **Znelostná asimilácia** ako proces pripodobnenia sa hlásky k inej hláske má v slovenčine spätný (regresívny) priebeh. Pri znelostnej asimilácii znelé párové spoluhlásky v istej situácii znelosť strácajú a neznelé párové spoluhlásky ju, naopak, získavajú, a to v závislosti od susednej hlásky. V znelostnej asimilácii sa striedajú iba znelostné páry znelých a neznelých spoluhlások (tamže, s. 53). Znelostná asimilácia sa v spisovnej slovenčine uskutočňuje (**1.**) na hranici slov, (**2.**) na hranici slovných základov v zložených slovách, (**3.**) na hranici predpony a koreňa alebo základu slova, (**4.**) na hranici koreňa alebo základu slova a odvodzovacej (v zriedkavých prípadoch aj ohýbacej) prípony (Král, 2009, s. 54). Vzhľadom na skutočnosť, že proces znelostnej asimilácie je veľmi detailne opísaný v *Pravidlách slovenskej výslovnosti* (tamže, s. 53n), nevenuje sa na tomto mieste podrobná pozornosť jednotlivým prípadom znelostnej asimilácie. Parciálne boli niektoré prípady znelostnej asimilácie spomenuté v predchádzajúcich častiach. Znelostná asimilácia vnútri slov je charakteristická pre oba sledované jazyky, teda pre slovenčinu aj maďarčinu. V slovenčine sa však znelostná asimilácia prejavuje aj vo vetnej súvislosti ako prejav splývavej výslovnosti a takisto dochádza k asimilácii na konci slova pred prestávkou. V maďarčine

k posledným dvom menovaným typom asimilácie nedochádza (Alabánová, 2015, s. 96). Napríklad v slovenčine sa vyslovia vety *Dub spadol* a *Postavili tu nový obchod* ako [dup_spadol||] a [postavili_tu_noví_opxot||]. Z hľadiska osvojovania si tohto javu M. Alabánová (tamže, s. 96 – 97) ďalej uvádza, že v prvom a druhom ročníku žiaci budú učiteľa spontánne napodobňovať a zároveň učiteľ by mal toto napodobňovanie dôsledne a cieľavedome vyžadovať. Pribudnutím čítania a písania sa však situácia skomplikuje. V začiatkoch je dôležité najmä zvládnutie techniky čítania v slovenskom jazyku. Učiteľ síce vo svojej reči uplatňuje splývavú výslovnosť a tak realizuje aj vzorové čítanie, ale v prvej fáze čítania menšie nedostatky v asimilácii pri čítaní žiakov opravuje len mierne. Až po osvojení si techniky čítania môže dôslednejšie dbať na dodržanie splývavej výslovnosti aj pri čítaní. Splývavá výslovnosť žiakov sa dá dobre utvrdzovať nácvikom výrazného čítania a najmä memorovaním.

- **Zdvojené spoluhlásky.** V slovenčine sa vyskytujú aj slová so zdvojenými spoluhláskami, ako napríklad *denne*, *denný*, *mäkký*, ale aj *predsa* (zdvojená spoluhláska *cc* tu vznikne pod vplyvom asimilácie) a pod. Učiteľ takéto zoskupenia spoluhlások vyslovuje ako jednu predĺženú spoluhlásku: [ďe>ňe, ďe>ní, me>kí, pre>ca] (tamže, s. 97). Podrobnejšie vysvetľujú výslovnosť zdvojených spoluhlások *Pravidlá slovenskej výslovnosti* (Král', 2009, s. 63 – 68).
- **Spoluhláskové skupiny.** Ide o ďalší jav, s ktorým sa v slovenčine možno stretnúť, ale pre maďarské slová spoluhláskové skupiny nie sú typické. V slovenčine sa vyskytujú prípady, keď za sebou nasledujú aj tri až štyri spoluhlásky na začiatku alebo vnútri slova. Takáto výslovnosť je pre žiakov s materinským jazykom maďarským veľmi náročná, a preto si túto výslovnosť často uľahčujú vsúvaním samohlások medzi spoluhlásky, prípadne vypustením prostrednej spoluhlásky. Nácvik takýchto slov prebieha

slabikovaním tak, že sa spoluhláskové skupiny rozkladajú, aby žiaci počuli (a neskôr pri písaní aby videli), že každá hláska je potrebná a postupne k nim pridávajú ďalšie hlásky: *prázd-ny*, *prázd-niny*, *pr-vý*, *srn-ka*, *čerstv-vý*, *bratislav-ský* (tamže, s. 97). Z hľadiska slovenskej ortoepie je však potrebné podotknúť, že v slovenčine existujú také zoskupenia spoluhlások, ktoré sa v spisovnej slovenčine nezjednodušujú (*čestný*, *dáždnik*, *dvanásťka*), ale existujú aj také skupiny spoluhlások, ktoré sa v slovenčine zjednodušujú (*hradská* sa vyslovuje ako [hracká], *Francúzsko* ako [francúsko], *mestský* ako [meskí]). Podrobnejšie tento jav vysvetľujú *Pravidlá slovenskej výslovnosti* (2009, s. 75 – 78).

Na nácvik správnej výslovnosti slovenských spoluhlások sú vhodné najmä rôzne riekanky. V tejto súvislosti možno odporučiť napríklad metodický materiál *Logoriekanky. Použitie riekaniek pri rozvíjaní detskej reči* (Pipíšková – Ivaničková, 2014). Osobitne vhodná publikácia na nácvik slovenskej výslovnosti predovšetkým pre cudzincov je *Slovenčina pre cudzincov. Praktická fonetická príručka* (Pekarovičová – Žigová – Palcútová – Štefánik, 2005). Napriek tomu, že publikácia nie je primárne určená pre žiakov primárneho vzdelávania, viaceré cvičenia na nácvik slovenskej výslovnosti môžu byť aplikovateľné aj na nižších stupňoch vzdelávania.

Otázky, úlohy a námety na premýšľanie

1. Ktoré samohlásky sú z hľadiska výslovnosti v maďarčine i slovenčine totožné?
2. Na ktoré slovenské samohlásky je potrebné osobitne sa zamerať pri nácviku spisovnej slovenskej výslovnosti u žiakov s materinským jazykom maďarským a prečo?
3. Prečo je potrebné pri nácviku spisovnej výslovnosti u žiakov s materinským jazykom maďarským venovať osobitnú pozornosť kvantite slovenských samohlások?
4. Ktoré slovenské spoluhlásky nemá maďarčina?

5. Na ktoré slovenské spoluhlásky je potrebné osobitne sa zamerať pri nácviku spisovnej slovenskej výslovnosti u žiakov s materinským jazykom maďarským a prečo?
6. V odporúčaných metodických materiáloch a publikáciách nájdite vhodné cvičenia na:
 - a) nácvik výslovnosti problémových samohlások (z hľadiska slovensko-maďarských kontrastívnych javov),
 - b) nácvik výslovnosti problémových spoluhlások (z hľadiska slovensko-maďarských kontrastívnych javov).

Nájdite aj v iných zdrojoch vhodné riekanky. Pokúste sa vytvoriť aj vlastné texty na precvičenie správnej výslovnosti samohlások a spoluhlások.

PRÍLOHA KU KAPITOLE 3

Tabuľka znakov fonetickej transkripcie používaných pri prepise slovenskej výslovnosti (Petráš, 2022, s. 13 – 14)

Pre hlásky, ktorých zápis vo fonetickej transkripcii sa nezhoduje s ich grafickým zápisom, používame nasledovné znaky:

Znak	Príklad v transkripcii	Ortografický zápis	Reprezentova- ná/-é hláska/-y, príp. iný zvuko- vý jav
ia, ie, iu, uo	[vi̯ac, vi̯em, či̯u, kuoň]	<i>viac, viem, čiu, kôň</i>	dvojhĺasky <i>ia, ie, iu, ô</i>
u̯	[pra <u>u</u> da, ženou]	<i>pravda, ženou</i>	<i>v</i> alebo <i>u</i> na konci slabiky
w	[wzdu <u>ch</u> , š <u>é</u> wdirigent]	<i>vzduch, š<u>é</u>fdirigent</i>	<i>v</i> a <i>f</i> pred <i>znelou</i> spoluhláskou
μ	[aμfora, taμvon]	<i>amfora, tam von</i>	<i>m</i> pred <i>v</i> alebo <i>f</i>
i̯	[kra <u>i</u> , meda <u>i</u> la]	<i>kraj, meda<u>i</u>la</i>	<i>j</i> alebo <i>i</i> na konci slabiky
ʒ	[me <u>ʒ</u> a, prin <u>ʒ</u> vošiel]	<i>dze<u>ka</u>t, princ vošiel</i>	<i>dz</i>
ʒ̥	[<u>ʒ̥</u> em, pun <u>ʒ̥</u> voňia]	<i>d<u>ž</u>em, pun<u>č</u> vonia</i>	<i>dž</i>
r, l, r̥, l̥	[vr̥t] [vl̥k] [vr̥tať] [v̥l̥ča]	<i>vr̥t, vl̥k, vr̥tať, v̥l̥ča</i>	slabikotvorné spoluhlásky <i>r, l, r̥, l̥</i>
t̥, d̥, ñ, l̥	[t̥ahá, t̥iež, d̥asno, d̥eň, ñuchať, ñit̥, ve̯la, les]	<i>t̥ahá, t̥iež, d̥asno, deň, ñuchať, ñit̥, ve̯la, les</i>	mäkké spoluhlás- ky <i>t̥, d̥, ñ, l̥</i>

x	[xata, drux_pa- piera]	<i>chata, druh papiera</i>	neznelé <i>ch</i>
ɣ	[druɣ_vína, váɣ_huči]	<i>druh vína, Váh huči</i>	znelý variant pre <i>ch</i> , variant hlásky <i>h</i> pred ďalším <i>h</i>
ɲ	[baɲski]	<i>banský</i>	<i>n</i> pred <i>s, z, š, ž</i>
ɳ	[baɳka]	<i>banka</i>	<i>n</i> pred <i>k, g</i>
ɲ	[broɲchitida]	<i>bronchitída</i>	<i>n</i> pred <i>ch</i> (ne- znelým i znelým variantom)
>n, >c	[dɛ>ní, su>cu]	<i>denný, sudcu</i>	výslovnosť zdvo- jenej spoluhlásky
ʔ	[ʔa_teraz]	<i>a teraz</i>	ráz
	[tu_sa_kon- čí_veta]	<i>Tu sa končí veta.</i>	ukončenie vety

4 ŠPECIFICKOSŤ VYUČOVANIA MORFOSYNTAXE SLOVENSKEHO JAZYKA Z ASPEKTU ŽIAKOV ŠKÔL S VYUČOVACÍM JAZYKOM MAĎARSKÝM

Táto kapitola je venovaná špecifickým problémom, ktoré sa môžu vyskytnúť pri vyučovaní gramatiky (teda morfológie a syntaxe) slovenského jazyka v triedach škôl s vyučovacím jazykom maďarským. Keďže výučba gramatiky predstavuje zásadnú súčasť edukácie každého jazyka, treba jej venovať osobitú pozornosť a treba jej charakter prispôbovať špecifikám, ktorými sa vyznačuje gramatický systém cieľového jazyka. Ešte výraznejšie sa táto potreba adaptácie prejavuje v prípade jazykov, ktoré sú voči sebe navzájom rozdielne z typologického hľadiska – náročnosť takejto výučby sa neraz prejavuje zásadným rozdielom v počte hodín, ktoré treba venovať učeniu sa daného jazyka k dosiahnutiu základnej úrovne jeho ovládania. Pravda, týždenná dotácia vyučovacích hodín z predmetu slovenský jazyk a slovenská literatúra v tomto ohľade predstavuje zásadne limitujúci faktor (osobitne pri zväžení, že ani v rámci tohto predmetu nemožno všetok dostupný čas venovať iba výučbe gramatiky). Aj preto by táto kapitola mala byť zameraná nie na komplexnú, podrobnú morfosyntaktickú charakteristiku slovenčiny podanú z perspektívy izolovaného pohľadu, ale na porovnávaciu charakteristiku tých morfosyntaktických javov, o ktorých sa dá domnievať (napr. na základe výsledkov realizovaného dotazníkového výskumu), že pri výučbe slovenského jazyka ako cieľového jazyka môžu spôsobovať zásadné problémy, keďže sa v nich najvýraznejšie prejavujú systémové rozdiely medzi gramatikou slovenčiny a gramatikou maďarčiny.

Predtým, než sa prejde k jednotlivým problematickým gramatickým javom, je potrebné zmieniť sa o vyššie spomínanej typologickej odlišnosti slovenčiny a maďarčiny, čomu je venovaná prvá podkapitola.

V druhej podkapitole sa ponúka stručný prehľad výsledkov z jazykovej časti dotazníka, ktorý bol zadávaný v rámci projektu *Príprava budúcich učiteľov slovenského jazyka a slovenskej literatúry do edukačnej praxe na školách s vyučovacím jazykom maďarským*. Analýzou výsledkov jazykovej časti tohto dotazníka možno identifikovať viacero problémových oblastí, ktorým by či už budúci alebo terajší učitelia a učiteľky slovenského jazyka a slovenskej literatúry mali pri edukácii venovať zvýšenú pozornosť. Práve tieto problémové javy, ktorých vplyv sa prejavil aj na výsledkoch zadávaného dotazníka, predstavujú kľúčovú os pre tematickú štruktúru tretej podkapitoly venovanej porovnávacej analýze čiastkových problematických gramatických javov slovenčiny z pohľadu používateľa/používateľky maďarčiny. Niektoré z týchto problémov sú v texte spracované formou návrhu konkrétnej edukačnej aktivity, prostredníctvom ktorej sa možno zamerať na daný čiastkový problém a dopomôcť k upevneniu novonadobudnutého učiva (zväčša teda ide o aktivity vhodné pre fixačnú fázu vyučovacej hodiny). Každá z aktivít je popísaná v zmysle rozdelenia na prípravnú fázu, fázu realizácie a záverečnú a vyhodnocovaciu fázu. Okrem toho sú pri všetkých aktivitách v stručnosti uvedené aj možnosti ich prípadnej modifikácie, napr. z hľadiska zamýšľaného stupňa náročnosti.

4.1 K typologickému porovnaniu slovenčiny a maďarčiny

Webstránka amerického Národného tréningového centra pre Ministerstvo zahraničných vecí (ang. National Foreign Affairs Training Center) si získala nemalú popularitu najmä kvôli tabuľkovej klasifikácii vybraných jazykov sveta z hľadiska počtu hodín, ktoré treba venovať intenzívnej výučbe daného jazyka pre osoby v diplomatických službách. Neraza sa s ňou však narába ako s objektívnym kvantitatívnym vyjadrením náročnosti uvedených jazykov, s čím vôbec nesúhlasíme. Pri pohľade do tejto tabuľky možno napr. zistiť, že kategóriu III (náročné jazyky), ktorých intenzívna výučba trvá približne 44 týždňov, tvoria okrem slovanských jazykov indoeurópskej jazykovej rodiny aj indo-iránske jazyky

(hindčina, bengálčina, urdčina, nepálčina a i.), baltské jazyky (litovčina a lotyščina), albánčina, gréčtina a arménčina, z iných jazykových rodín sú sem ďalej zaradené turkické jazyky (turečtina, kazachčina, uzbečtina a i.), thajské jazyky, austroázijské jazyky (khmérčina, vietnamčina a i.), ugrofínske jazyky uralskej jazykovej rodiny (estónčina, fínčina, maďarčina) a semitsko-hamitské jazyky okrem arabčiny (hebrejčina, amharčina a i.)³².

Vychádzajúc z vyššie uvedenej chybnéj snahy interpretovať túto tabuľku ako objektívne porovnanie náročnosti daných jazykov z pohľadu rodeného používateľa angličtiny, bolo by treba na tú istú úroveň náročnosti postaviť typologicky mimoriadne odlišné jazyky – už len z hľadiska výučby písma je zrejmé, že jazyky zapisované latinkou nemôžu byť klasifikované na tej istej úrovni náročnosti ako jazyky zapisované osobitnými abecednými sústavami písma (nielen gréčtina a arménčina, ale aj turečtina, thajčina či khmérčina), abugidovými sústavami písma (nielen všetky jazyky Indického subkontinentu okrem tých, ktoré sa zapisujú arabským písmom, ale aj amharčina) a abďžadovými sústavami písma (hebrejčina, urdčina a ostatné indické jazyky zapisované arabským písmom). Čo i len v tomto jednom čiastkovom ohľade sa ukazuje, že nevyhnutným krokom k posúdeniu náročnosti výučby toho-ktorého jazyka musí byť aj typologické porovnanie cieľového jazyka s východiskovým jazykom, ktorý je materinským jazykom učiaceho sa/učiacej sa. Pri zanedbaní tohto kroku môže dôjsť k získaniu skreslenej predstavy, že aj typologicky úplne rozdielne jazyky sú z hľadiska náročnosti viac-menej rovnaké (nehovoriac o tom, že ani uvedené číselné údaje nemožno považovať za smerodajné, keďže predstavujú intenzívnu výučbu budúcich diplomatov, u ktorých sa počíta s predpokladmi k veľmi rýchlemu osvojovaniu si cudzích jazykov).

Slovenčina z pohľadu genetickej typológie patrí do skupiny slovan-ských jazykov v rámci indoeurópskej jazykovej rodiny. Z hľadiska vzťahov

³² Foreign Language Training. Dostupné na: <https://www.state.gov/foreign-service-institute/foreign-language-training> (cit. 24. 8. 2025).

zrozumiteľnosti treba zdôrazniť najmä jej blízky vzťah k češtine – napr. Jelena Golubovićová a Charlotte Gooskensová (2015) uvádzajú mieru vzájomnej receptívnej zrozumiteľnosti písanému textu v smere slovenčina – čeština na úrovni 94,26 % a v smere čeština – slovenčina dokonca až na úrovni 96,52 %³³ (t. j. účastníci Golubovićovej a Gooskensovej výskumu, ktorých materinským jazykom bola čeština, porozumeli slovenčine ešte o niečo málo lepšie). Vychádzajúc z toho istého výskumu, miera zrozumiteľnosti medzi slovenčinou a poľštinou sa pohybuje na úrovni 59,42 % (smer poľština – slovenčina) až 65,05 % (smer slovenčina – poľština)³⁴. Miera zrozumiteľnosti slovenčiny so západnými južnoslovanskými jazykmi sa pohybuje v rozmedzí 53,23 % (smer slovenčina – chorvátčina) až 53,53 % (smer slovenčina – slovinčina)³⁵.

Z ďalších slovanských jazykov, v prípade ktorých možno uvažovať o nadpolovičnej miere zrozumiteľnosti vo vzťahu k slovenčine, možno spomenúť najmä hornú a dolnú lužickú srbčinu – vo výskume Mariána Slobodu (2014), ktorého sa zúčastnilo 86 žiakov lužickosrbskej strednej školy v Budyšíne, sa miera zrozumiteľnosti s češtinou a slovenčinou pohybovala približne od 28 % až po 68 % (s prihliadnutím na individuálne rozdiely medzi zapojenými žiakmi)³⁶. Samozrejme, spomínané percentuálne údaje sa mierne odlišujú od údajov v iných obdobných výskumoch, ktoré napr. vo vzťahu slovenčiny a češtiny realizovali Mira Nábělková, Tom Dickens či Tilman Berger, no vo všeobecnosti nemožno pochybovať o pomerne vysokej, v každom prípade nadpriemernej miere zrozumiteľnosti medzi slovenčinou a inými (najmä však západnými) jazykmi slovanskej skupiny, k čomu prispela ich relatívna geografická blízkosť i bohaté spoločné historicko-kultúrne zázemie.

³³ Golubović – Gooskens (2015). Dostupné na: <https://link.springer.com/article/10.1007/s11185-015-9150-9> (cit. 25. 8. 2025).

³⁴ Tamže.

³⁵ Tamže.

³⁶ Sloboda, M. (2014). Dostupné na: https://www.academia.edu/8517110/The_mutual_intelligibility_of_Slavic_languages_as_a_source_of_support_for_the_revival_of_the_Sorbian_language (cit. 25. 8. 2025).

Maďarčina z pohľadu genetickej typológie patrí do skupiny ugrofinských jazykov v rámci uralskej jazykovej rodiny. Z hľadiska vzťahov zrozumiteľnosti je však v porovnaní so slovenčinou podstatne väčšmi izolovaná – zatiaľ čo medzi fínčinou a estónčinou existuje aspoň určitá miera zrozumiteľnosti (napr. podľa výskumu Hanna-Ilona Härmävaaraová a Charlotte Gooskensová, 2019, zameraného na preklad izolovaných slov, sa pohybuje na úrovni 42,4 % v smere fínčina – estónčina až 51,9 % v smere estónčina – fínčina, pričom najlepšie výsledky zaznamenali u starších účastníkov³⁷), maďarčina nie je zrozumiteľná pre používateľov ani jedného z týchto geneticky príbuzných severských jazykov. Viktor Krupa v tejto súvislosti položartovne spomína, že „*stupeň podobnosti medzi najvzdialenejšími členmi ugrofínskej skupiny, maďarčinou a fínčinou, sa dá prirovnať k podobnosti medzi ruštinou a angličtinou*“ (Krupa – Genzor, 1996, s. 144). Predpokladá sa, že zásadné rozdiely medzi maďarčinou a fínčinou či estónčinou boli spôsobené postupným procesom delenia pôvodného prauralského jazyka, z ktorého sa najprv vyčlenili samojedské jazyky (ich používatelia sa z pôvodnej oblasti rozšírenia postupne presúvali čoraz východnejšie), pričom následne došlo k rozpadu ugrofinských jazykov na fínsko-permské jazyky a ugrické³⁸ jazyky (okrem maďarčiny do tejto podskupiny spadajú chantyjčina a mansijčina, od ktorých sa proto-maďarčina oddelila asi v 1. tisícročí pred n. l.)³⁹.

Geneticky najpríbuznejšie jazyky k maďarčine sa teda používajú na vzdialenej západnej Sibíri (a síce v oblasti stredného povodia rieky Ob, ktorá je nazývaná Jugra), a aj to iba vo veľmi obmedzenej miere: Chantyjcov je v súčasnosti asi 21 000, Mansijcov iba okolo 7600, pričom

³⁷ Harmavaara, H. - I. - Gooskens, Ch. (2019). Dostupné na: <https://research.rug.nl/en/publications/mutual-intelligibility-of-finnish-and-estonian-vocabulary> (cit. 25. 8. 2025).

³⁸ Termín „ugrické jazyky“ etabloval László Honti v sedemdesiatych rokoch 20. storočia, pričom v svetovej historickej lingvistike je etablovaný ešte aj v súčasnosti (nielen angloamerická, ale napr. aj česká historická lingvistika). V. Krupa však pre túto podskupinu používa označenie „ugorské jazyky“.

³⁹ Tambovcev, J. (2009). Dostupné na: [Dostupné na: https://www.sav.sk/journals/uploads/093014036_Tambovtsev.pdf](https://www.sav.sk/journals/uploads/093014036_Tambovtsev.pdf) (cit. 25. 8. 2025).

oba jazyky sú navyše rozptýlené na pomerne veľkom území a sú značne nárečovo diferencované (Krupa – Genzor, 1996, s. 149).

Fruszina S. Vargha z Maďarského výskumného inštitútu pre lingvistikú vo svojom článku o dialektoch maďarčiny spomína, že všetky doterajšie výskumy venované pokusom o vyčíslenie miery zrozumiteľnosti medzi maďarčinou a chantyjcínou či mansijčinou „*nenasvedčujú žiadnej miere vzájomnej zrozumiteľnosti*“ (Vargha, 2014, s. 238). Rozdiely medzi nimi sú natoľko výrazné, že niektorí lingvisti, napr. Jurij Tambovcev, navrhujú reorganizáciu ugrickej jazykovej podskupiny, pričom poukazujú na jej veľmi výraznú rôznorodosť v porovnaní s volžskými, ale najmä fínsko-permskými jazykmi (Tambovcev, 2009, s. 127).

Z hľadiska štruktúrnej typológie (vychádzajúc zo Skalička, 1951) sa zaraďuje slovenčina i všetky ostatné slovanské jazyky do skupiny flektívnych jazykov, zatiaľ čo maďarčina i ostatné ugrofínske jazyky sa klasifikujú ako aglutinačné jazyky. Flektívne jazyky sa vyznačujú tým, že gramatická morféma je spravidla nositeľkou viacerých gramatických významov (napr. relačná morféma slovenského podstatného mena v sebe nesie informácie o rode, čísle i páde daného mena) a mení svoju podobu v závislosti od princípov slovesnej či mennej flexie pre danú skupinu slov (z tohto dôvodu je v slovenčine opodstatnená existencia vzorov slovesnej či mennej flexie), zatiaľ čo pre aglutinačné jazyky je typické skôr to, že gramatické kategórie sú indikované prostredníctvom sufixov, ktoré zvyčajne nesú iba jednu gramatickú informáciu, ich variantnosť zvyčajne vyplýva zo snahy o zachovanie harmónie samohlások (podobne ako variantnosť derivačných morfémy v slovenčine zohľadňuje rytmický zákon) a pre daný slovný druh majú jednotnú podobu (napr. akuzatív sa v maďarčine pre všetky podstatné mená indikuje morfémy -t, teda netreba uvažovať nad odlišnými podobami akuzatívnej gramatickej morfémy v závislosti od toho-ktorého vzoru).

Ohýbanie je teda prítomné i v maďarčine, hoci treba poznamenať, že v porovnaní so slovenčinou má podstatne odlišný charakter, a síce charakter pridávania sufixov indikujúcich jednotlivé gramatické kategórie

v presne danom poradí (v istom zmysle by sa dalo napísať, že ide o proces podobný nášmu chápaniu derivácie).

Takisto platí, že aj v slovenčine možno identifikovať aspoň isté prvky aglutinačnosti, napr. formové morfémy, ktorých pridaním ku koreňu slovesa indikujeme konkrétny (zväčša neurčitý) slovesný tvar. Ak je daný tvar ohybný (napr. v prípade prídavných, ktoré sa klonia k adjektívnej flexii), gramatické kategórie týchto tvarov musíme ešte dodatočne vyjadriť pomocou koncovkej relačnej morfémy. Aj napriek ich značne odlišnému charakteru teda platí, že žiaden jazyk nie je ani stopercentne flektívny, ani stopercentne aglutinačný a ešte aj tu možno nájsť aspoň zopár spoločných čiastkových črt, prostredníctvom ktorých možno preklenúť pomyselnú priepasť medzi týmito typologicky veľmi odlišnými jazykmi.

Spoločnou typologickou črtou slovenčiny i maďarčiny je tendencia k syntetickosti, t. j. väčšina gramatických významov sa indikuje morfémi, ktoré sa pripájajú k slovu v podobe suffixov, prefixov, príp. konfixov. Samozrejme, aj tu platí, že v oboch jazykoch možno nájsť aj isté analytické prvky – v slovenčine ide napr. o vyjadrovanie tvarov budúceho času nedokonavých slovies, opisného pasíva či podmieňovacieho spôsobu. Vo všeobecnosti však platí, že oba tieto jazyky tiahnu k tomu, aby bol gramatický význam daného slova vyjadrený segmentom, ktorý sa naň priamo napája, zatiaľ čo v analytických jazykoch sa toho dosahuje prostredníctvom samostatne stojacich pomocných slov a prostredníctvom pevnejšieho slovosledu (napr. v angličtine). Výhodou slovenčiny, maďarčiny i ostatných syntetických jazykov je to, že izoláciou slova od jeho vetného kontextu sa nestrácajú cenné informácie o jeho gramatických kategóriách.

Syntetický charakter oboch jazykov ďalej umožňuje uplatnenie voľnejšieho slovosledu. Pre slovenčinu i maďarčinu je typický bezpríznakový slovosled typu S – V – O (subject – verb – object; teda podmet – prísudok – predmet), ktorý možno následne obmieňať v závislosti od toho, čo z výpovede hovoriaci považuje za potrebné zdôrazniť, resp.

akú mieru expresívnosti by potreboval vyjadriť. V oboch jazykoch sa teda rozlišuje medzi nocionálnou a expresívnou vetnou stavbou.

Tabuľka 2: Zhrnutie typologického porovnania slovenčiny a maďarčiny

	<i>slovenčina</i>	<i>maďarčina</i>
<i>genetická typológia</i>	– indoeurópska jazyková rodina, – slovanské jazyky, – západoslovanské jazyky.	– uralská jazyková rodina, – ugrofínske jazyky, – ugrické jazyky.
	– priamy kontakt s geneticky najpríbuznejšími jazykmi	– izolovanosť od geneticky najpríbuznejších jazykov
	– čeština: vysoká miera zrozumiteľnosti, – poľština a lužická srbčina: nadpriemerná miera zrozumiteľnosti, – slovinčina a chorvátčina: priemerná miera zrozumiteľnosti.	– chantyjčina a mansijčina: nezrozumiteľnosť, – fínčina a estónčina: nezrozumiteľnosť.
<i>štruktúrna typológia</i>	– syntetické jazyky	
	– flektívne jazyky (podľa Skalička, 1951)	– aglutinačné jazyky (podľa Skalička, 1951)
	– zložitý zmiešano-relačný jazyk – splývavý jazyk – syntetický jazyk (podľa Sapir, 2004)	– jednoduchý zmiešano-relačný jazyk – aglutinujúci jazyk – syntetický jazyk (podľa Sapir, 2004)
<i>syntaktická typológia</i>	– bezpríznamový slovosled S – V – O (subject – verb – object) – voľný slovosled	

Zdroj: Vlastné spracovanie

4.2 Stručné zhrnutie výsledkov jazykovej časti dotazníka aplikovaného na školách s vyučovacím jazykom maďarským

V rámci projektu *Príprava budúcich učiteľov slovenského jazyka a slovenskej literatúry do edukačnej praxe na školách s vyučovacím jazykom maďarským*, ktorý je financovaný z Plánu obnovy a aktuálne riešený na Fakulte stredoeurópskych štúdií i na Filozofickej fakulte Univerzity Konštantína Filozofa v Nitre, bol realizovaný dotazníkový výskum, ktorého cieľom bolo získať údaje o postojoch k výučbe slovenského jazyka a o úrovni jazykových schopností žiakov zo škôl s vyučovacím jazykom maďarským.

Pracovníci Katedry slovanských filológií Filozofickej fakulty UKF v Nitre vyhotovili dotazník, ktorý bol určený pre žiakov druhého stupňa základných škôl (a síce pre žiakov šiesteho až deviateho ročníka), a to tak, aby jednu a tú istú verziu dotazníka mohli administrovať v triedach všetkých skúmaných ročníkov. Dotazník pozostával z troch častí. Prvá časť bola zameraná na skúmanie žiackych postojov, účelom druhej časti bolo preverovanie lingvistických zručností žiakov v cvičeniach, ktoré boli vopred identifikované ako potenciálne problematické, a tretia časť pozostávala z otázok orientovaných na čítanie s porozumením. Dotazník bol administrovaný na desiatich školách s vyučovacím jazykom maďarským⁴⁰ a celkovo sa do jeho vyplňania zapojilo 472 žiačok a žiakov⁴¹.

Prvá úloha jazykovej časti dotazníka bola zameraná na správne využitie, resp. nevyužitie predložky *s* v tvare inštrumentálu singuláru. Od žiakov sa očakávalo, že správne rozlíšia prípady použitia inštrumentálu na vyjadrenie prostriedku deja (napr. *písať perom*) od použitia inštrumentálu vyjadrujúceho spoluúčasť na deji (napr. *stretla som sa*

⁴⁰ Boli zapojené školy zo západného Slovenska (Bratislava, Jelenec, Šahy), stredného Slovenska (dve školy z Filakova, Lučenec) i východného Slovenska (dve školy z Rožňavy, dve školy z Moldavy nad Bodvou). Zapojené školy sa od seba výrazne odlišovali sociálno-ekonomickou situáciou daného regiónu či etnickým zložením žiakov v triedach.

⁴¹ Z hľadiska ročníkov bolo zapojených 135 šiestakov, 103 siedmakov, 114 ôsmakov a 120 deviatakov. Z hľadiska pohlavia sa zapojilo 218 chlapcov, 249 dievčat a piati žiaci respondenti pohlavie neuviedli.

s Janou). Celkovo bolo možné získať dva body. Maximálny počet bodov získalo 123 zapojených žiakov, teda 26,06 % z celkového súboru. Žiaden bod v tomto cvičení získalo 160 zapojených žiakov, teda 33,90 % z celkového súboru. Celková miera úspešnosti zodpovedania danej úlohy naprieč všetkými ročníkmi predstavovala 48,09 %.

Druhá úloha jazykovej časti dotazníka bola zameraná na tvorbu správnych morfológických tvarov nominálnych slovných druhov (a síce numerálií a substantív). Od žiakov sa očakávalo, že číslice prepíšu na numeráliá a spolu s pripojeným substantívom v zátvorke ich obe správne upravia do navzájom zodpovedajúcich morfológických tvarov (napr. 2 *vajíčko* → *dve vajíčka*). Celkovo bolo možné získať deväť bodov. Maximálny počet bodov získalo 60 zapojených žiakov, teda 12,71 % z celkového súboru. Žiaden bod v tomto cvičení získalo 44 zapojených žiakov, teda 9,32 % z celkového súboru. Celková miera úspešnosti zodpovedania danej úlohy naprieč všetkými ročníkmi predstavovala 50,49 %.

Tretia úloha jazykovej časti dotazníka bola zameraná na rozsah žiackej slovnej zásoby. Od žiakov sa očakávalo, že správne preložia isté slová (tematicky vybrané z prostredia školy) z maďarčiny do slovenčiny. Celkovo bolo možné získať šesť bodov. Maximálny počet bodov získalo 112 zapojených žiakov, teda 23,73 % z celkového súboru. Žiaden bod v tomto cvičení získalo iba 11 zapojených žiakov, teda 2,33 % z celkového súboru. Celková miera úspešnosti zodpovedania danej úlohy naprieč všetkými ročníkmi predstavovala 74,62 %.

V štvrtej úlohe sa od žiakov očakávalo, že vymenujú slovenské pomenovania pre dni v týždni v správnom poradí. Celkovo bolo možné získať sedem bodov. Maximálny počet bodov získalo 369 zapojených žiakov, teda 78,18 % z celkového súboru. Žiaden bod v tomto cvičení získalo iba 21 zapojených žiakov, teda 4,41 % z celkového súboru. Celková miera úspešnosti zodpovedania danej úlohy naprieč všetkými ročníkmi predstavovala 90,68 %.

Piata úloha jazykovej časti dotazníka bola zameraná na správne rozlišovanie gramatických kategórií menného rodu a čísla. Od žiakov sa očakávalo, že k uvedeným substantívam pripíšu správne ukazovacie zámeno (pričom boli použité slová ako *obranca*, *plúca*, *nožnice* či *mládež*). Celkovo bolo možné získať desať bodov. Maximálny počet bodov získalo 64 zapojených žiakov, teda 13,56 % z celkového súboru. Žiaden bod v tomto cvičení získalo 28 zapojených žiakov, teda 5,93 % z celkového súboru. Celková miera úspešnosti zodpovedania danej úlohy naprieč všetkými ročníkmi predstavovala 51,80 %.

Šiesta úloha jazykovej časti dotazníka bola zameraná na správne použitie zvratného tvaru slovesa. Od žiakov sa očakávalo, že správne rozlíšia prípady, keď treba použiť uvedené sloveso v zvratnom tvare, a že k nemu pripoja správne zvratné zámeno (napr. *Keď sa zobudím, rýchlo sa vstanem*). Celkovo bolo možné získať sedem bodov. Maximálny počet bodov získalo 64 zapojených žiakov, teda 13,56 % z celkového súboru. Žiaden bod v tomto cvičení získalo 73 zapojených žiakov, teda 15,47 % z celkového súboru. Celková miera úspešnosti zodpovedania danej úlohy naprieč všetkými ročníkmi predstavovala 56,84 %.

Siedma úloha jazykovej časti dotazníka bola zameraná na správne vytvorenie tvarov rozkazovacieho spôsobu. Od žiakov sa očakávalo, že vytvoria správne tvary rozkazovacieho spôsobu od slovies v tvare neurčitku, pričom boli uvedené také slovesá, ktoré si vyžadovali použitie rozličných imperatívnych morféme (napr. *vziať si koláč* → *vezmi si koláč*). Celkovo bolo možné získať šesť bodov. Maximálny počet bodov získalo 58 zapojených žiakov, teda 12,29 % z celkového súboru. Žiaden bod v tomto cvičení získalo 94 zapojených žiakov, teda 19,92 % z celkového súboru. Celková miera úspešnosti zodpovedania danej úlohy naprieč všetkými ročníkmi predstavovala 49,58 %.

Ôsma úloha jazykovej časti dotazníka bola zameraná na tvary dokonavých slovies. Od žiakov sa očakávalo, že vytvoria správne tvary budúceho času od dokonavých slovies uvedených v tvare spojenia pomocného slovesa byť v tvare prvej osoby a plnovýznamového slovesa v tvare

neurčitku, t. j. že použijú tvary prvej osoby prézenta (napr. *budem uvariť* → *uvarím*). Celkovo bolo možné získať osem bodov. Maximálny počet bodov získalo 84 zapojených žiakov, teda 17,80 % z celkového súboru. Žiaden bod v tomto cvičení získalo až 117 zapojených žiakov, teda 24,79 % z celkového súboru. Celková miera úspešnosti zodpovedania danej úlohy naprieč všetkými ročníkmi predstavovala 52,28 %.

Deviata úloha jazykovej časti dotazníka bola zameraná na elicitáciu. Od žiakov sa očakávalo, že správne rozlíšia prípady zmysluplného použitia spojenia uvedených prefixov s uvedenými slovesami (napr. *na- + plniť* → *naplniť*) od nezmyselných spojení (napr. *pod- + plniť* → *podplniť*). Úloha bola usporiadaná do formy tabuľky (slovesá v riadkoch, prefixy v stĺpcoch), pričom nezmyselné spojenia žiaci vyznačovali umiestnením znaku X do príslušnej bunky. Celkovo bolo možné získať 48 bodov. Maximálny počet bodov nezískal žiaden zapojený žiak. Najvyšší dosiahnutý počet bodov bolo 42. Žiaden bod v tomto cvičení získalo 53 zapojených žiakov, teda 11,23 % z celkového súboru. Celková miera úspešnosti zodpovedania danej úlohy naprieč všetkými ročníkmi predstavovala 43,96 %.

Desiata úloha jazykovej časti dotazníka bola zameraná na sufixáciu. Od žiakov sa očakávalo, že na základe uvedených sufixov uvedú správne príklady slov obsahujúce daný sufix (napr. *-teľ* → *učiteľ*). Celkovo bolo možné získať šesť bodov. Maximálny počet bodov získalo 211 zapojených žiakov, teda 44,70 % z celkového súboru. Žiaden bod v tomto cvičení získalo 66 zapojených žiakov, teda 13,98 % z celkového súboru. Celková miera úspešnosti zodpovedania danej úlohy naprieč všetkými ročníkmi predstavovala 70,06 %.

Porovnaním celkovej percentuálnej úspešnosti zodpovedania jednotlivých úloh možno zistiť, že žiaci boli najúspešnejší v správnom zodpovedaní úlohy 4 (dni v týždni; 90,62 %), úlohy 3 (preklad slov z maďarčiny do slovenčiny; 74,62 %) a úlohy 10 (sufixácia; 70,06 %). Naopak, najmenej úspešne boli zodpovedané úloha 9 (zmysluplnosť spojenia prefixu a slovesa; 43,96 %), úloha 1 (posúdenie použitia predložkového/

bezpredložkového inštrumentálu; 45,87 %) a úloha 7 (rozkazovací spôsob; 49,58 %). Tieto tri úlohy boli jediné, v ktorých sa zapojeným žiakom nepodarilo prekonať hranicu päťdesiatpercentného úspešného zodpovedania. Celková úspešnosť zodpovedania naprieč všetkými úlohami predstavovala 55,35 %.

Z vyššie uvedenej štatistickej analýzy výsledkov testovania, ale aj z kvalitatívnej analýzy jednotlivých dotazníkov možno ďalej sformulovať nasledovné čiastkové závery:

- Zapojení žiaci vykazovali najlepšie výsledky v úlohách, ktoré boli zamerané na zisťovanie ich slovnej zásoby – preklad slov z prostredia, ktoré im je dôverne známe (teda prostredie školy) či uvádzanie vlastných príkladov na slová s použitím konkrétneho sufixu správne zrealizovalo vyše 70 percent zapojených žiakov.
- Úlohy zamerané na menné gramatické kategórie (t. j. úloha 1, 2 či 5) mali o niečo málo nižšiu mieru úspešnosti než úlohy zamerané na slovesné gramatické kategórie (úlohy 6, 7 a 8), no rozdiel medzi úspešnosťou ich zodpovedania bol iba minimálny.
- Pri vyhodnocovaní bolo treba prehliadať pravopisné pochybenia, ktorých bolo veľké množstvo, napr. zápis slova *nedela* ako *negyela*, z dní v týždni bol osobitne problematický štvrtok (napr. *četrtok* či *šeturok*) – žiaci hľadali spôsob, ako narušiť hromadenie spoluhlások v koreni tohto slova, prejavila sa tu tendencia k otvoreným slabikám.
- Žiaci dokážu pomerne dobre rozoznať použitie bezpredložkového inštrumentálu v spojení *cestovať vlakom*, no podstatne horšie v spojení *písať perom* – táto diskrepancia môže byť spôsobená tým, že jedna z tém, ktorú v siedmom ročníku preberajú, nesie obdobný názov *Cestovanie po vlasti vlakom*.
- Pri prepisovaní číslíc do numerálií žiaci iba málokedy zohľadnili potrebu zohľadnenia životnosti (napr. *tri muži*), veľké problémy spôsobovali aj tie tvary, ktoré si vyžadovali použitie nulovej relačnej morfémy (napr. *sedem autá* namiesto *sedem áut*).

- Podobne ako v prípade úlohy 5, aj v úlohe 2 sa ukázalo, že slová zakončené na relačnú morfu *-a* si žiaci automaticky spájajú so ženským rodom (*jedna dieťa*, neskôr v úlohe 5 *tá tenista* či *tá plúca*).
- Úloha 5 preukázala, že žiaci majú veľký problém s odlišením plurálií tantum, a to osobitne pri použití relačnej morfy *-a* (*tá plúca*).
- Nemenej problematické bolo pre žiakov identifikovať femininum nezakončené na relačnú morfu *-a*, osobitne časté boli prípady *ten mládež*.
- Zo zvrtných tvarov slovíes žiaci lepšie rozoznávali tie, ktoré sú reflexívami tantum (vyššia úspešnosť pri slovesách *lyžovať sa* či *pomyslieť si*).
- Z tvarov rozkazovacieho spôsobu boli žiaci o niečo úspešnejší pri tvorbe pomocou nulovej imperatívnej morfémy, no neraz mali problémy s alternáciami koreňa (napr. *niešť tašku* → *nieš tašku*) – tu však treba poznamenať, že tendenciu vytvárať tvary rozkazovacieho spôsobu v niektorých prípadoch dokonca výlučne použitím nulovej imperatívnej morfémy zrejme podaktorí žiaci využívali preto, lebo sa inšpirovali príkladom uvedeným v zadaní (*brať desiatu* → *ber desiatu*).
- Jednoznačne najproblematickejším sa ukázalo byť tvorenie tvaru rozkazovacieho spôsobu od *ísť domov*, veľmi často bol uvedený tvar *choď domov*.
- V prípade úlohy vytvárania tvaru budúceho času od dokonavých slovíes sa ako zásadné ukázalo byť samotné porozumenie zadaniu – ak daný žiak porozumel, že sa od neho očakáva použitie prítomného tvaru v 1. osobe, zvyčajne si s väčšinou uvedených slovíes poradil.
- Aj v tomto prípade najväčšie problémy spôsobovalo spojenie so slovesom *ísť*, a síce *budem ísť*.

- Niekoľkí žiaci si v prípade úlohy 10 nevšimli, že ide o sufixy, takže napr. v riadku *-ista* uviedli ako príklad *Istanbul*, v riadku *-ec* uviedli napr. *ecet* a pod.

4.3 Niektoré problémové oblasti výučby morfosyntaxe slovenčiny pre žiakov škôl s vyučovacím jazykom maďarským

4.3.1 Menné gramatické kategórie

V slovenčine sa rozoznávajú tri hlavné menné gramatické kategórie: menný rod, číslo a pád. V prípade maskulín sa ešte rozlišuje kategória životnosti.

Čo sa týka rodu, treba rozlišovať medzi prirodzeným rodom, ktorý sa v jazyku prejavuje napr. pociťovaním potreby po prechýľovaní či potreby po existencii rodovo disparátnych dvojíc substantív, a gramatickým rodom, ktorý je prisúdený každému substantívu bez ohľadu na to, či prislúchajúca substancia vykazuje potrebu rozlišovania podľa pohlavných znakov (napr. predmety, miesta, abstraktá, rastliny a i.). Samozrejme, aj maďarský jazyk musí aspoň do určitej miery zohľadňovať existenciu prirodzeného rodu.

Podobne ako v každom jazyku, i v maďarčine preto existujú dvojice rodovo disparátnych substantív, napr. *fiú* (chlapec, syn) – *lány* (dievča, dcéra), *bika* (býk) – *tehén* (krava) a pod. Prechýľovanie sa však neuskutočňuje deriváciou, ale prostredníctvom kompozície: k základnej podobe daného substantíva sa juxtaopozíčne pripája *nő* (žena), *asszony* (žena), či *lány* (dievča), čím vznikajú kompozitá ako *grófnő* (grófká, teda gróf + žena), *Cigányasszony* (Rómka, teda Róm + žena) či *cselédlány* (slúžka, teda sluha + dievča), pričom najčastejšie sa využíva kompozícia so slovom *nő* (Abondolo – Valijärvi, 2023, s. 432). Zároveň však treba poznamenať, že v maďarčine sa vo všeobecnosti nepociťuje až taká silná potreba po špecifikácii ženských tvarov – napr. slovo *tanár* sa používa na označenie učiteľa i učiteľky, *író* pre spisovateľa i spisovateľku, *költő* pre básnika i poetku a pod. Ako krajný príklad tejto tendencie možno

uviesť substantívum *özvegy*, ktoré v závislosti od okolností možno preložiť ako *vdovec* či *vdova* (pričom v slovenčine rodovo neutrálne substantívum tohto druhu nemáme).

Dodatočná špecifikácia rodového aspektu sa v prípade slova *özvegy* síce realizovať dá, a to vyššie spomínanou kompozíciou (*özvegyember* – vdovec, *özvegyasszony* – vdova), no tieto už rodovo diferencované kompozitá sa používajú iba v prípade, že na aspekt rodovosti treba z nejakého dôvodu v komunikácii upriamiť pozornosť. V prípadoch zvieracích substantív možno rod špecifikovať prostredníctvom pridania prívlastku *hím* (samec) alebo *nőstény* (samica), pričom tieto prívlastky možno pridať pred pomenovanie zvierťa i zaň, napr. *hím majom* (samec opice) – *nőstény majom* (samica opice)⁴².

Zatiaľ čo prirodzený rod sa v maďarčine prejavuje aspoň v istej miere (v zmysle možnosti špecifikovať ho, ak sa pociťuje táto potreba), kategória gramatického rodu v tomto jazyku vôbec neexistuje⁴³. Absenciu gramatického rodu treba vnímať ako jednu z typických charakteristík pre mnohé aglutinačné jazyky, okrem maďarčiny sa týmto vyznačuje napr. aj fínčina či turečtina (Vizvári, 2011, s. 1). Je preto pochopiteľné, že rozlišovanie gramatického rodu v slovenčine žiakom zo škôl s vyučovacím jazykom maďarským spôsobuje problémy.

Na rozdiel napr. od nemčiny či francúzštiny slovenčina nepoužíva určité, resp. neurčité členy, prostredníctvom ktorých by bolo možné túto kategóriu indikovať používateľom maďarčiny aspoň sčasti prístupným spôsobom (keďže aj v maďarčine sa využívajú určité a neurčité členy, ibaže bez nutnosti rozlišovania rodu). Aj v realizovanom dotazníkovom výskume sa ukázalo, že osobitne problematické je najmä spoliehanie sa na indikáciu kategórie rodu prostredníctvom relačných morfém. Morfa *-a* sa u zapojených žiakov spájala s ženským rodom tak tesne, že

⁴² Abondolo – Valijärvi, 2023, s. 433.

⁴³ Absencia gramatického rodu v súčasnosti podlieha aj feministickému pohľadu, napr. Louise Olga Vizvári (2011) ju interpretuje ako ideologický presah tradičných spoločensko-kultúrnych noriem do jazyka.

za feminína označovali ešte aj slová ako *obranca*, *žriebä* či *plúca*. Práve na tento problematický jav bude zameraná navrhovaná aktivita.

Problémový jav: *Žiaci si relačnú morfu -a automaticky spájajú so ženským rodom. Treba s nimi precvičiť prípady, keď sa s touto morfou stretávame aj pri maskulínach (vzor hrdina) či neutrách (vzor dievča).*

Návrh aktivity: „Horúci zemiak“

typ aktivity: didaktická hra

organizačná forma: frontálna

časové rozpätie: 15 až 25 minút,

fáza hodiny: fixačná

pomôcky: tabuľa, krieda, fixy, klobúk, karty (ideálne z tvrdšieho papiera), nástenka, špendlíky,

Prípravná fáza. Učiteľ/ka vyhotoví karty (ideálne z tvrdšieho papiera), na ktorých budú napísané podstatné mená rozličného gramatického rodu zakončené na relačnú morfu -a. Minimálny počet kariet musí zodpovedať počtu žiakov v triede, no môže ich byť k dispozícii aj viac (v prípade neskoršej potreby ich možno priebežne doplňovať). Karty následne vhodí do klobúka a premieša. Okrem týchto kariet treba do klobúka umiestniť aj jednu odlišnú kartu, ktorá bude plniť úlohu „čierneho petra“. Takto pripravený klobúk umiestni do prednej časti triedy. Ďalej treba pripraviť nástenku, ktorá bude spočiatku umiestnená v bočnej časti triedy. Treba na ňu pripnúť tri pásy farebného/krepového papiera, ktoré budú koloricky zastupovať jednotlivé gramatické rody. Použité farby treba vyberať podľa toho, aké farebné fixy sú k dispozícii (treba ich totiž zladiť). Napokon treba mať pripravený aj nejaký predmet, ktorý bude plniť funkciu „horúceho zemiaku“ – môže ísť v zásade o akýkoľvek drobný objekt.

Fáza realizácie. Na začiatku aktivity si žiaci naslepo vyberajú z klobúka karty: jeden zo žiakov si vyberie „čierneho petra“, zvyšok karty so slova-

mi. Žiaci s kartami si ich priložia na čelo tak, aby oni sami nevideli, čo je na nich napísané (príp. ich môžu mať pred sebou na stojane na spôsob menovky). Žiak s „čiernym petrom“ predstúpi pred tabuľu a „čierneho petra“ si s učiteľkou vymení za „horúci zemiak“. Tento bude ďalej odovzdávať, najprv však musí pred tabuľou deklarovať svoj úmysel: *Ja-čierny peter odovzdám horúci zemiak basketbalistovi*. Kto je *basketbalista* sa zistí na základe toho, ako žiak pred tabuľou smeruje svoju líniu pohľadu, resp. môže použiť aj inú non-verbálnu indikáciu (napr. gestika, mimika a i.). „Basketbalista“ vstane zo svojho miesta, datívny tvar napíše na tabuľu, podčiarkne relačnú morfému (v tomto prípade -ovi). „Čierny Peter“ mu následne preberie kartu so slovom, od učiteľa si zoberie fixku a okraje karty zvýrazní tou farbou, ktorá prislúcha danému gramatickému rodu (napr. modrá pre maskulína, červená pre feminína, žltá pre neutrá). Takto zvýraznenú kartu následne pripne na nástenku do prislúchajúceho farebného stĺpca a odíde si sadnúť. Hra pokračuje tým, že svoj úmysel následne deklaruje „basketbalista“: *Ja-basketbalista odovzdám horúci zemiak kniežaťu...* (doplní sa meno iného žiaka) a takto sa pokračuje ďalej, až kým sa nevystrieda celá trieda a až kým na bočnú nástenku nepribudnú všetky karty s príslušnými farebnými okrajmi.

Záverečná fáza. Začína sa tým, že text na tabuli sa zotrie a nástenka s farebne rozlíšenými kartami sa preniesie do popredia. Žiaci následne opakovane vytvárajú datívne tvary z nominatívnych tvarov na kartách podľa toho, ako sú farebne designované: učiteľ/ka môže medzi stĺpcami ľubovoľne „preskakovať“: v tejto fáze by už žiaci mali dokázať na základe farebnej nápovedy bezproblémovo priradiť správnu datívnu relačnú morfému.

Možné modifikácie aktivity:

- zamerať sa iba na rozlišovanie maskulín a feminín (*hrdina* vs. *žena*),
- zamerať sa na rozlišovanie medzi mužskou a ženskou podobou pomenovaní, v ktorých sa rozlišuje prirodzená rodovosť,
- zamerať sa iba na rozlišovanie medzi vzormi *žena* a *ulica*,

- ďalej možno náročnosť znížiť napr. použitím určitých nápovedných symbolov či obrázkov na kartách,
- naopak, zvýšenie náročnosti možno dosiahnuť zaradením feminín podľa vzoru *princezná*.

Rodovosť sa nerozlišuje ani v prípade prídavných mien, takže maďarčina disponuje iba jedným bezrodovým tvarom prídavného mena, napr. *szomorú* možno v závislosti od kontextu preložiť ako *smutný*, *smutná* i *smutné*.

Čo sa týka tvarov zámen tretej osoby, ani v ich prípade sa nerozlišuje rodovosť. Pre zámená *on* i *ona* existuje v maďarčine iba jeden ekvivalent, a síce zámeno *ő*. Podobne je to aj v prípade privlastňovacích zámen: *jeho* i *jej* sa dá vyjadriť použitím zloženého tvaru *az ő* (určitý člen + osobné základné zámeno) v spojení s iným menom, resp. pomocou osobitého zámena privlastňovacieho zámena *övé*, ak sa vo vete nachádza v samostatnej pozícii (Abondolo – Valijärvi, 2023, s. 437).

To isté platí aj pre tretiu osobu plurálu – slovenské rodovo rozlíšené tvary *oni* i *ony* zastupuje jediné zámeno *ők*. V nesamostatnej pozícii je privlastňovacia podoba tohto zámena totožná s tvarom v singulári, v samostatnej pozícii sa opäť iba pridá morféma indikujúca množné číslo (*övék*). Zámeno *ono* sa vyjadruje osobitne, a to použitím slova *az*, ktoré v závislosti od spôsobu použitia môže plniť aj úlohu ukazovacieho zámena či určitého člena (tamže). Dalo by sa uvažovať nad tým, že rozlišovanie *ő* (on/ona) a *az* (ono/to) môže predstavovať istý ekvivalent k vyjadrovaniu životnosti toho, na čo sa poukazuje použitím týchto zámen, resp. v prípade objektov možno skonštatovať, že maďarčina k nim referuje bez nutnosti rozlišovania osobného základného zámena a ukazovacieho zámena (t. j. v jednom i v druhom prípade k danému objektu hovoriaci ukazuje).

Na rozdiel od kategórie menného rodu, gramatická kategória čísla je v maďarčine podobná ako v slovenčine – v oboch jazykoch rozlišujeme

singulár (jednotné číslo) a plurál (množné číslo)⁴⁴. V porovnaní s maďarčinou sa však plurálové tvary v slovenčine vytvárajú pomocou pomerne širokej plejády rôznych relačných morf (-i/i, -y, -e, -é, -á/a, -ia, -ie, -ovia) v závislosti od toho, o ktorý nominálny slovný druh ide a podľa akého vzoru sa dané slovo skloňuje. Pridelenie správnej morfy pre plurál si vyžaduje pozorne si všimnúť zakončenie bázy daného slova a zohľadniť vplyv rytmického zákona na kvantitu pripojenej plurálovej morfy. Rozhodovanie o použití správnej plurálovej morfy je v slovenčine teda komplexnou záležitosťou, ktorá si vyžaduje, aby hovoriaci poznal nielen systémové zákonitosti tvorby plurálu pre jednotlivé slovné druhy, ale aj poznanie odchýlok od týchto zákonitostí (napr. *brat* – *bratia*, *oko* – *oči*, *dieťa* – *deti* a pod.), nehovoriac o tom, že niektoré javy sú v jazykovej praxi výrazne rozkolísané, napr. variantnosť používania morf -i/-ovia v prípadoch maskulín ako *výherca* či *záujemca* (výskum Miroslavy Kyselovej ukázal, že frekvencia používania oboch tvarov je z hľadiska percentuálnej početnosti takmer úplne rovnaká⁴⁵).

Naopak, v maďarčine sa k indikácii plurálu v prípade všetkých nominálnych slovných druhov používa tá istá morfa -k, ktorú možno typologicky označiť za formovú morfému, i keď nie bez výhrad⁴⁶. Variantnosť morfy -k závisí od toho, či je slovo, na ktoré sa napája, zakončené samohláskou (otvorené zakončenie) alebo spoluhláskou (zatvorené zakončenie). V prípadoch otvoreného zakončenia sa pripája priamo, no v prípadoch zatvoreného zakončenia k jej pripojeniu treba použiť aj infigovanú gramatickú submorfému v podobe nejakej samohlásky, teda vznikne tvar -(V):k (Abondolo – Valijärvi, 2023, s. 441). Výber vhodnej

⁴⁴ Ďalej možno v súčasnej slovenčine identifikovať aj relikty tzv. duálneho čísla (napr. *oči* alebo *uši*), ktoré v niektorých jazykoch dodnes zostalo zachované v úplnosti (napr. v slovinčine).

⁴⁵ Kyselová, 2009, s. 385.

⁴⁶ V slovenčine sa, samozrejme, formová morféma pripája iba k slovesám a nesie gramatickú informáciu o použití niektorého z neurčitých slovesných tvarov (príp. o použití l-participia), no označiť takto univerzálnu plurálovú morfu za relačnú morfému tiež nie je výstižné, keďže nepodlieha zmenám, ktoré by boli vyvolané ohýbaním daného slova.

samohlásky k rozšíreniu plurálovej morfy je podmienený snahou o zachovanie princípu vokalickej harmónie:

Tabuľka 3: Variantnosť plurálovej morfy *-(V):k*

-ak	slová, v ktorých je použitá iba hlboká samohláska/iba hlboké samohlásky
-ok	slová, v ktorých je použitá hlboká samohláska i vysoká samohláska/hlboké samohlásky i vysoké samohlásky
-ek	slová, v ktorých je použitá iba vysoká samohláska/iba vysoké samohlásky
-ök	slová, v ktorých je použitá prehlasovaná samohláska/prehlasované samohlásky

Spracované podľa informácií z Abondolo – Valijärvi, 2023, s. 441.

Tieto pravidlá pre voľbu správnej plurálovej morfy platia pre všetky nominálne druhy maďarčiny, takže jej variantnosť je daná výlučne fonetickým hľadiskom.

Čo sa týka plurálií tantum (osobitné podstatné mená, ktorým chýba singulárová paradigma), v maďarčine prevažujú najmä tie, ktoré sú geografického charakteru, napr. *Kárpátok* (Karpáty), no ojedinele sa možno stretnúť aj so všeobecnými pluráliami tantum, napr. *javak* (statky). V maďarčine je aj menej singulárií tantum, čo je dané tým, že materiáliá i pravé abstraktá zvyčajne možno pretvoriť aj do plurálovej podoby (napr. *cukor* – *cukrok*, *szomorúság* – *szomorúságok*), i keď v skutočnom použití sú tieto tvary vyslovene raritné. Osobitosťou je používanie singulárových tvarov pre párové predmety či časti tela, napr. *cipő* môže v závislosti od kontextu byť preložené ako *topánka* i *pár topánok*, pričom plurál *cipők* vyslovene znamená *viacero párov topánok*. Tento jav nemožno označiť za existenciu duálneho čísla (keďže sa používa singulárová forma, nie nejaký osobitý tvar), no dá sa povedať, že naň aspoň sčasti upomína.

Gramatická kategória pádu je osobitne v prípade maďarčiny predmetom živých odborných diskusií. Viacerí uralisti a iní historickí lingvisti,

napr. Bernard Comrie či Andrew Spencer, sa v prípade aglutinačných jazykov stavajú k samotnej potrebe vymedzovania kategórie pádu skôr skepticky (Spencer, 2008), no pre potreby tohto textu sa s ním bude aj naďalej nárábať ako s gramatickou kategóriou. Porovnanie pádových sústav slovenčiny a maďarčiny možno nájsť v nasledujúcej tabuľke:

Tabuľka 4: *Sústavy pádov v slovenčine a maďarčine*

<i>slovenčina</i>	<i>maďarčina</i>
nominatív	nominatív (nulová morféma)
genitív	genitív (nulová morféma, morfy <i>-nak/-nak a</i> či <i>-nek/-nek a</i>), *pádový izomorfizmus s datívom alebo nominatívom
datív	datív (morfy <i>-nak</i> či <i>-nek</i>)
akuzatív	akuzatív (morfa <i>-t</i>)
(vokatív)	inesív (morfy <i>-ban</i> či <i>-ben</i>)
lokál	elatív (morfy <i>-ból</i> či <i>-ből</i>)
inštrumentál	illatív (morfy <i>-ba</i> či <i>-be</i>)
	adessív (morfy <i>-nál</i> či <i>-nél</i>)
	ablatív (morfy <i>-tól</i> či <i>-től</i>)
	allatív (morfy <i>-hoz</i> , <i>-hez</i> či <i>-höz</i>)
	essív (morfa <i>-ként</i>)
	translatív (morfy <i>-vá</i> či <i>-vé</i>)
	inštrumentál (morfy <i>-val</i> či <i>-vel</i>)
	causalis (morfa <i>-ért</i>)
	sublatív (morfy <i>-ra</i> či <i>-re</i>)
	delatív (morfy <i>-ról</i> či <i>-ről</i>)
	superessív (morfy <i>-n</i> , <i>-on</i> , <i>-en</i> či <i>-ön</i>)
	terminatív (morfa <i>-ig</i>)

Maďarčina bola spracovaná podľa informácií v Abondolo – Valijärvi, 2023, s. 447 – 448.

Podobne ako v prípade plurálovej morfémy, aj pádové morfémy sa v maďarčine vyznačujú variantnosťou, ktorá je daná snahou o zachovanie samohláskovej harmónie, na základe čoho vznikajú pre väčšinu pádov alomorfy určené pre slová s vysokými samohláskami (napr. *-re* pre sublatív či *-nél* pre adessív) alebo prehlasovanými samohláskami (napr. *-ről* pre delatív či *-től* pre ablatív), pričom najväčšmi sa táto variantnosť prejavuje v allatíve a superessíve (Abondolo – Valijärvi, 2023, s. 447 – 448). Taktiež platí, že vyššie uvedené morfémy indikujú daný pád naprieč všetkými nominálnymi slovnými druhmi, takže sa nepociťuje žiadna potreba vymedzenia špecifických skloňovacích vzorov, keďže sa postupuje podľa jednotnej paradigmy. Z hľadiska toho, ktoré pády v slovenčine by mohli spôsobovať pri výučbe problémy, sa treba zamerať najmä na genitív a lokál.

Na rozdiel od slovenčiny, v ktorej môže genitív plniť rozličné funkcie (napr. v závislosti od spojenia s genitívnymi predložkami), v maďarčine sa používa ako pád vyjadrujúci vzťahy vlastníctva alebo príslušnosti mena k inému menu. Keďže sa však prejavuje pádovým izomorfizmom s tvarmi datívu alebo nominatívu, vedú sa odborné diskusie o tom, či je vôbec existencia genitívu v systéme pádov maďarčiny opodstatnená. Dokonca sa možno stretnúť s gramatickými príručkami, v ktorých nie je genitív vymedzený ako samostatný pád a jeho funkcie sú pripísané datívu, resp. nominatívu (Abondolo – Valijärvi, 2023, s. 447). Robert Bielecki v štúdií *Does the Genitive Operate in the Hungarian Case System?* predkladá argumenty za zachovanie vymedzovania tohto pádu a za to, aby bola za genitívnu uznaná aj morfa *-é*, ktorá síce takisto vyjadruje vzťahy posesívnosti, no maďarská lingvistika ju nevníma ako pádovú morfému (Bielecki, 2010, s. 23).

Problematickosť vyučovania slovenského genitívu pre žiakov s materinským jazykom maďarským teda možno zhrnúť do dvoch bodov:

- genitív v slovenčine môže plniť podstatne väčšie množstvo funkcií než len vyjadrovanie posesívnosti či príslušnosti medzi dvomi menami,

- ak už dochádza k pádovému izomorfizmu, genitív v slovenčine má tendenciu byť tvarovo izomorfný skôr s akuzatívom, zatiaľ čo v maďarčine je vo veľkej väčšine prípadov izomorfný s nominatívom alebo datívom (odhliadnuc od posesívnosti vyjadrenej morfológiou -é).

Odlišný charakter genitívu v slovenčine možno žiakom ilustrovať aj prostredníctvom nasledujúceho návrhu aktivity.

Problémový jav: *Žiaci potrebujú zistiť, že v slovenčine sa genitív používa na vyjadrenie širšej palety funkcií než len na vyjadrenie vzťahov vlastníctva/príslušnosti medzi dvomi menami.*

Návrh aktivity: „Tančiareň vtákov“

typ aktivity: didaktická hra

organizačná forma: skupinová

časové rozpätie: 25 – 30 minút

fáza hodiny: fixačná

pomôcky: tabuľa, kriedy, audionahrávka, makety vtákov vystrihnuté z papiera, menšie krabice, skórovacie hárk

Prípravná fáza. Učiteľ/ka pripraví pre žiakov makety vtákov, a to vystrihnutím z ľubovoľného druhu papiera. Každá maketa následne bude popísaná nejakým slovom, na základe čoho možno „vtákov“ rozdeliť do troch skupín: substantívni vtáci (je na nich napísané podstatné meno, a to buď v tvare nominatívu alebo genitívu), slovesní vtáci (je na nich napísané sloveso v tvare neurčitku) a predložkoví vtáci (je na nich napísaná genitívna predložka). Treba ich pripraviť dostatočný počet, no malo by platiť, že každý druhý vták by mal byť substantívny, aby sa dalo vytvoriť dostatok spojení aj s využitím adnominálneho genitívu. Jednotlivé skupiny vtákov treba odlíšiť na základe slovnodruhovej príslušnosti, a to ľubovoľným spôsobom (napr. tvarovo, farebne, použitím symbolov a pod.). Následne ich treba prerozdeliť do krabíc (pričom počet krabíc

bude zodpovedať počtu skupín žiakov), a to aspoň v pomere 2 : 1 : 1 v prospech substantívnych vtákov. Ďalej treba pripraviť skórovacie hárky – malo by ísť o papier rozdelený do takého počtu stĺpcov, koľko kôl tejto aktivity učiteľ/ka plánuje zrealizovať. Vopred treba takisto pripraviť audionahrávky – malo by ísť o krátke hudobné skladby (samozrejme, ľubovoľného žánru, nemusí ísť o hudbu ku klasickému tancu) a ich počet takisto musí súhlasiť s počtom zamýšľaných kôl tejto aktivity. V prípade záujmu o zvýšenie náročnosti možno audionahrávky pripraviť tak, aby sa s pribúdajúcimi kolami postupne skracovala ich dĺžka.

Fáza realizácie. Na začiatku aktivity budú žiaci rozdelení do skupín (ideálne max. 4 či 5 žiakov v jednej skupine). Každá zo skupín vyšle svojho zástupcu, aby od učiteľa/učiteľky prebral/-a krabicu s maketami vtákov. Učiteľ/ka následne vysvetlí princíp hry. Žiaci majú za úlohu „spárovať“ makety vtákov tak, aby slová, ktoré sú na nich obsiahnuté, vytvárali zmysluplný celok. Každé kolo má svoj vlastný predpísaný spôsob párovania, napr. v prvom kole žiaci môžu párovať iba substantívnych vtákov, v druhom kole musia vytvoriť pár pozostávajúci zo slovesného a substantívneho vtáka, v treťom kole pár pozostávajúci z predložkového a substantívneho vtáka a pod. V prípade, že by sa učiteľ/ka chcel/-a väčšmi zamerať na tvorbu konkrétneho typu genitívu, možno niektoré z kôl zdvojiť. Na základe predpisu vydaného učiteľom/učiteľkou pre dané kolo sa hra začína spustením hudobnej ukážky. Kým hrá hudba, žiaci párujú vtákov a výsledné páry si zapisujú do skórovacích hárkov. Keď doznie hudba, jednotlivé skupiny odprezentujú obsah svojich skórovacích hárkov a na základe spojení, ktoré vytvorili, sú im pripísané body. Po obodovaní vydá učiteľ/-ka pokyn pre ďalšie kolo tancovačky. Následne sa makety vtákov zozbierajú do krabíc a skupiny si medzi sebou (napr. v pohybe proti hodinovým ručičkám) krabice vymenia, aby každé kolo hrali s inými slovami. Opäť sa určí druh párov, ktoré treba tvoriť, a spúšťa sa hudobná ukážka.

Záverečná fáza. Najprv sa bodovo vyhodnotia výkony jednotlivých skupín, aby sa naplnil súťažný aspekt tejto aktivity. Nejde však len o sa-

motné vyhodnotenie bodových ziskov a pochvalu pre najúspešnejší tím. Oveľa dôležitejšia je následná analýza skórovacích hárkov. Učiteľ/-ka spoločne so žiakmi prechádza jednotlivými spojeniami zo skórovacích hárkov a hľadajú pre ne spoločné črty, na základe ktorých bude možné priblížiť rozličné druhy genitívu. Žiaci tieto spojenia môžu z hárkov opakovane zapisovať na tabuľu, lenže tentoraz ich budú zoskupovať podľa toho, čo slová v genitíve v danom slovnom spojení vyjadrujú.

Možné modifikácie aktivity:

- pre zníženie náročnosti možno aktivitu obmedziť iba na vybrané druhy genitívu,
- možno predĺžiť čas, počas ktorého jednotlivé skupiny vyplňajú skórovacie hárky,
- naopak, zvýšenie náročnosti možno dosiahnuť postupným skracovaním hudobných ukážok,
- tiež možno uvažovať o zaradení takých makiet, na ktorých budú slová v inom páde než v genitíve – ak učiteľ/ka žiakom dôveruje, že takéto slová identifikujú ako „kukučie vajcia“.

Ďalej treba aspoň stručne spomenúť aj lokál. V maďarčine totiž lokál ako samostatný pád vôbec neexistuje – jeho funkcie sú rozložené medzi ostatné pády. V systéme maďarského skloňovania síce existuje osobitná skupina deviatich lokalizačných pádov, ktoré vyjadrujú statickú polohu (adessív pre polohu vonku, inesív pre polohu vnútri, superessív pre polohu na povrchu) či dynamickú polohu (ablatív pre pohyb zvonka, elatív pre pohyb zvnútra, delatív pre pohyb od povrchu; allatív pre pohyb von, illatív pre pohyb dovnútra a sublatív pre pohyb k povrchu⁴⁷), no tieto sa do slovenčiny väčšinou prekladajú s pomocou predložiek a mien v im prislúchajúcich pádových tvaroch (často s využitím genitívnych predložiek), nie vždy pomocou lokálu (možno ho však neraz použiť napr. pri prekladaní tvarov v superessíve). Použitie lokálu v slovenčine a používanie lokalizačných pádov v maďarčine teda treba rozlišovať.

⁴⁷ Spracované podľa Abondolo – Valijärvi, 2023, s. 447 – 448.

Z hľadiska syntaxe treba tiež upozorniť na to, že v maďarčine sa predmet spravidla vyjadruje tvarom v akuzatíve (t. j. výrazne prevažujú priame predmety). Z tohto dôvodu pri vyučovaní skladby slovenčiny treba klásť zvýšenú pozornosť na rozlišovanie priameho a nepriameho predmetu, ako aj na rozlišovanie predložkového a bezpredložkového akuzatívu.

Otázky, úlohy a námety na premýšľanie

1. Do akých jazykových rodín patria slovenčina a maďarčina z hľadiska genetickej typológie jazykov? Aké sú geneticky najpríbuznejšie jazyky slovenčine a maďarčine?
2. Ako možno charakterizovať slovenčinu a maďarčinu z hľadiska štruktúrnej typológie? Uveďte základné gramatické odlišnosti medzi slovenčinou a maďarčinou.
3. Aký je rozdiel medzi prirodzeným a gramatickým rodom? Ako sa reflektuje v maďarčine prirodzený rod? Prečo majú žiaci s materinským jazykom maďarským problém používať správny gramatický rod v slovenčine? Aké metódy možno použiť na správne osvojovanie si gramatického rodu a používanie správnych gramatických tvarov? Navrhňte vhodné cvičenia.
4. Charakterizujte základné rozdiely medzi slovenčinou a maďarčinou vo vyjadrovaní gramatickej kategórie pádu. Navrhňte vhodné cvičenia na fixovanie správnych pádových tvarov substantív a spojení substantív so zhodnými prívlastkami.
5. Vysvetlite rozdiel medzi dokonavým a nedokonavým tvarom slovesa a v texte vyhľadajte časť, v ktorej sa hovorí o výsledkoch v tejto téme pri testovaní žiakov.
6. Porovnajte vyjadrovanie gramatickej kategórie čísla v slovenčine a v maďarčine.
7. Zopakujte si vyjadrenia rodu zámen v slovenčine a porovnajte s maďarčinou.

8. Porovnajte pluráliá tantum a singuláriá tantum v slovenčine a v maďarčine. Uvedte príklady.
9. Čím je charakteristický genitív v maďarčine? Čo je pádový izomorfizmus?
10. Má maďarčina lokál? Ako sa manifestuje lokál v maďarčine? Vysvetlite. Aký je rozdiel medzi slovenčinou a maďarčinou vo vyjadrovaní predmetu?

ZÁVER

Za jeden z najdôležitejších aspektov osvojovania bilingvizmu, bez ktorého nie je možné zvládnuť druhý jazyk na základe prvého rodného jazyka, považujeme celý sociolingvistický komplex činiteľov. K nim patria: spoločnosť – jej sociálna a vzdelanostná skladba a diverzifikovanosť, spoločenské povedomie tak u nositeľov väčšinového, ako aj menšinového jazyka, obraz, ktorý je vytváraný o danej menšine, historický kontext a jeho atribúty, problémy každodenného života, jazyková prax, ale aj spoločenský dopyt – očakávanie istej úrovne bilingvizmu či multilingvizmu. Všetky sú potrebné nielen na určenie univerzálnych základov jazykovedy, pojmov jazyk a poznanie, všetky svedčia o rozvoji spoločnosti, ale dnes sú aj naliehavou potrebou na zabezpečenie konkurencieschopnosti absolventa vzdelávacej inštitúcie a úspešnosti moderného vzdelávania. Situáciu bilingvizmu potom možno posudzovať s ohľadom na špecifiká vzniku a rozvoja bilingvizmu ako sociálneho javu, ale najmä z hľadiska miery či stupňa ovládania jazykov.

V súvislosti s posudzovaním úrovne bilingvizmu je dôležité si uvedomiť, že čím väčšie sú štrukturálne rozdiely medzi dvoma jazykmi, tým viac interferencií vzniká v spontánnom rečovom prejave bilingválneho subjektu. Interferencie môžu nastať v nasledujúcich prípadoch: 1) pri existencii ekvivalentu v rodnom (maďarskom) jazyku; 2) pri rozhovore – vo výslovnosti slovenských slov podľa maďarskej výslovnosti; 3) pri rozhovore začatom v jednom jazyku je komunikačný akt dokončený či prerývaný prvkami (najmä lexémami) maďarského jazyka, t. j. pôjde o paralelné fungovanie oboch jazykov; 4) Skryté interferencie či kalkovanie pri doslovnom preklade.

Pri výučbe akéhokoľvek cudzieho či iného jazyka sa každý pedagóg opiera o lingvistický postulát o znakovnej povahe jazyka. Súvislé vyjadrenie by malo byť prezentované vo forme psycholingvistického modelu: motív – myšlienka (rečová intencia) – vnútorné

programovanie – lexikálno-gramatická realizácia vyjadrenia – vstup do rečovej komunikácie. Systém práce s textom ako jednotkou učenia sa, by pri tvorbe súvislého vyjadrenia mal byť postavený s ohľadom na tento model. V takom prípade dôkladne premyslený systém cvičení umožní osvojiť si nielen všetky gramatické formy samostatných slovných druhov praktickým spôsobom v rámci rečových modelov, ktoré sa začleňujú do dialogickej alebo monologickej reči pri osvojovaní lexikálnych tém a mikrotém. Jazykový materiál textu umožní učiacemu sa subjektu realizovať rečové intencie v zmysle ich funkčnosti.

Ak v spoločnosti existuje bilingvizmus, mnohí členovia tejto spoločnosti vyrastajú do určitej miery bilingválni, a to v závislosti od toho, aký prístup majú k obidvom jazykom. Niektorí ľudia ovládajú oba jazyky dobre, u iných môže jeden z jazykov zaostávať alebo sa líšiť úrovňou zručností oproti druhému (napríklad v jednom lepšie píšú, v druhom lepšie hovoria). Situácia bilingvizmu je nestabilná: jazyky majú tendenciu miešať sa na rôznych úrovniach (zvyčajne sa to deje tým rýchlejšie, čím sú si geneticky bližšie). Avšak tento jav ako jazykovedný fenomén vyvoláva osobitný záujem nielen u vedcov, ale aj u didaktikov, učiteľov jazyka a literatúry, ako aj u širšieho filologického spoločenstva.

V predkladanej učebnici sa približuje širší i užší kontext bilingvizmu a osobitne školského z aspektu vyučovania slovenčiny ako väčšinového jazyka na menšinových školách, a to najmä školách s vyučovacím jazykom maďarským. Učebnica má pomôcť budúcim učiteľom a učiteľkám porozumieť tejto problematike, ktorá má nielen lingvistický rozmer, ale reflektuje aj spoločenský a osobitne edukačný kontext. Tak samotná jazyková a školská politika, ako aj postoje odborníkov dnes akceptujú nielen problémy bilingvizmu v spoločnosti, ale aj deklarujú pozitívny postoj k osvojovaniu si iných jazykov a k poznávaniu ich kultúrno-spoločenských hodnôt. V tomto kontexte je komponovaná aj podkapitola o lingvokulturológii, ktorá si aj vďaka bilingvizmu čoraz viac razí cestu do akademického sveta vzdelávania učiteľov jazykov, najmä cudzích jazykov.

LITERATÚRA

- ABONDOLO, D. – VALIJÄRVI, R.-L. (eds.) (2023): *The Uralic Languages*. Londýn: Routledge Publishing.
- ALABÁNOVÁ, M. (2015): *Slovenský jazyk a slovenská literatúra v základných školách s vyučovacím jazykom maďarským*. Nitra: Filozofická fakulta, Univerzita Konštantína Filozofa v Nitre.
- APPEL, R. – MUYSKEN, P. (2005). *Language Contact and Bilingualism*. Amsterdam: University Press.
- BAUM S. – TITONE, D. (2014): Moving toward a neuroplasticity view of bilingualism, executive control, and aging. In: *Applied Psycholinguistics* 35, s. 857 – 894.
- BAHRCIK, H. a kol. (1994): Fifty Years of Language Maintenance and Language Dominance in Bilingual Hispanic Immigrants. In: *Journal of Experiment Psychology: Genera.* : General Published by American Psychological Association Online ISSN: 1939-2222, s. 264 – 283.
- BIALYSTOK, E., CRAIK, F., LUK, G. (2008): Cognitive Control and Lexical Access in Younger and Older Bilinguals. In *J. Exp. Psychol.* 34, 859 – 873.
- BIALYSTOK, E. – MARTIN, M. M. (2004). Attention and Inhibition in Bilingual Children: Evidence from the Dimensional Change Card Sort Task. In: *Developmental Science*, 7, s. 325 – 339.
- BIALYSTOKOVÁ, E. (1994). Analysis and Control in the Development of Second Language Proficiency. In: *Journal Studies in second language acquisition*, 16, 2, s. 157-168, New York: Cambridge University Press.
- BIALYSTOKOVÁ, E. – HAKUTA, K. (1994). *Analysis and Control in the Development of Second Language Proficiency*. New York: Basic Books.
- BIČAN, A. (2017): Fonotaktika. In: Karlík, P. – Nekula, M. – Pleskalová J. (eds.): *Czech Ency – Nový encyklopedický slovník češtiny*. Dostupné na: <https://www.czechency.org/slovník/FONOTAKTIKA> (cit. 31. 8. 2025)
- BIELECKI, R. (2010): Does the Genitive Operate in the Hungarian Case System? In: *Lingua Posnaniensis*, vol. LII, no. 2, 7 – 25. Dostupné na: https://www.researchgate.net/publication/327402102_Does_the_Genitive_Operate_in_the_Hungarian_Case_System_I_The_e-Genitive (cit. 12. 9. 2025).
- BITUŠÍKOVÁ, A. (2007): (Ed.) *Kultúrna a sociálna diverzita na Slovensku I*. Banská Bystrica: Ústav vedy a výskumu Univerzity Mateja Bela.

- BLOOMFIELD, L. (1933): *Language*. New York: University of Chicago Press.
- BÓNOVÁ, I. (2019): *Ortoepia zvukového prejavu na segmentálnej úrovni*. Košice: Vydavateľstvo Šafárik Press.
- BUZÁSSYOVÁ, K. (1993): Kontaktné varianty a synonymá v slovenčine a češtine. In *Jazykovedný časopis*. 44, 92 – 107.
- BUZÁSSYOVÁ, K., JAROŠOVÁ, A. (2006): *Slovník súčasného slovenského jazyka A* – G. Bratislava: VEDA.
- CAVALLI, M. – HELOT, C. (2005): Bilingual Education in Europe: Dominant Languages. In: *Bilingual and Multilingual Education*, s. 1 – 18.
- CUMMINS, J. (1976): The Influence of Bilingualism on Cognitive Growth: A Synthesis of Research Findings and Explanatory Hypotheses. In *Working Papers on Bilingualism*. 9, 1 – 44.
- CUMMINS, J. (2000): *Language, Power, and Pedagogy: Bilingual Children in the Crossfire*. Clevedon: Multilingual Matters.
- ČERMÁK, F. (2011): *Jazyk a jazykověda*. Praha: Karolinum UK v Praze.
- DIAMOND, A. (2013): Executive Funkction. In *Annu Rev Psychol*. 2013; 64: 135 – 168.
- DOLNÍK, J. (2002): Der slowakisch-tschechische Bilingualismus. In: ŠTEFÁNIK, J. (Ed.) *Bilingvizmus. Minulosť, prítomnosť a budúcnosť*. Bratislava: Academic Electronic Press.
- DOLNÍK, J. (2010): *Teória spisovného jazyka (so zreteľom na spisovnú slovenčinu)*. Bratislava: VEDA, vydavateľstvo Slovenskej akadémie vied.
- DORULA, J. (1973): Slováci a ich reč. Príspevok k starším dejinám slovenčiny. In: *Jazykovedný časopis*, XXIV, 2, 131 – 140.
- DORULA, J. (1973): Z histórie slovensko-maďarských jazykových vzťahov. In: *Slovenská reč*, 38, 3 – 4, s. 171 – 189.
- DUBĚDA, T. (2005): *Jazyky a jejich zvuky. Univerzálie a typologie ve fonetice a fonologii*. Praha: Nakladatelství Karolinum.
- DUDOK, M. (2002): O prirodzenom bilingvizme. In: Štefánik, J. (Ed.) *Bilingvizmus: minulosť, prítomnosť a budúcnosť*. Bratislava: Academic Electronic Press.
- ELLIS, R. (2005) Principles of Instructed Language Learning. In: *System*, 33, s. 209 – 224.
- ELLIS, N. C. (2006). Language Acquisition as Rational Contingency Learning. In: *Applied Linguistics*, 27 (1), s. 1 – 24.
- ELLIS, R. (2008). *The Study of Second Language Acquisition*. Oxford: Oxford University Press.

- ETXEBARRIA AROSTEGUI, M. (2002): La diversidad de lenguas en España. In: *An edition of La diversidad de lenguas en España*. Madrid: Espasa fórum, s. 321 – 344.
- FEDOROVÁ, L. (2013): *Pracovné listy k samohláskam v primárnom vzdelávaní*. Bratislava: Metodicko-pedagogické centrum.
- FICHTNER, J. (1999). *Optimality Theory and Computational Linguistics. An Overview*. Zürich: Universität Zürichv.
- FLEGE, J. (1991): Perception and production: The relevance of phonetic input to L2 phonological learning. In: T. Huebner, & C. Ferguson (Eds.): *Crosscurrents in second language acquisition and linguistic theories*, s. 249 – 289. Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.
- Foreign Language Training. Dostupné na: <https://www.state.gov/foreign-service-institute/foreign-language-training> (cit. 24. 8. 2025).
- FURDÍK, J. (2004): *Slovenská slovotvorba (teória, opis, cvičenia)*. Prešov: Náuka.
- FÜGEDI, E. – GREGOR F, KIRÁLY. (1993): *Atlas slovenských nárečí v Maďarsku*. Budapešť: Slovenský výskumný ústav Zväzu Slovákov v Maďarsku.
- GALLO, F, DELUCA, V. – PRYSTAUKA, Y. – VOITS, T. – ROTHMAN, J. – ABUTALEBI, J. (2022): Bilingualism and Aging: Implications for (Delaying) *Neurocognitive Decline*. *Front. Hum. Neurosci.* 16:819105.
- GOLUBIĆ, J. (2015): Mutual intelligibility between West and South Slavic Languages. In: *Russian Linguistics*, vol. 39, s. 351 – 373. Dostupné na: <https://link.springer.com/article/10.1007/s11185-015-9150-9> (cit. 25. 8. 2025).
- GÓSY, M. (2004): *Fonetika, a beszéd tudománya*. Budapest: Osiris Kiadó.
- GREEN, D. W. (1998): Mental control of the bilingual lexico-semantic system. *Bilingualism: Language and Cognition*. 1, 67 – 81.
- HABOVŠTIAKOVÁ, K. (1987): *Slovná zásoba spisovnej slovenčiny z vývinového hľadiska*. Nitra: Pedagogická fakulta v Nitre.
- HAKUT, K. (1986): *Mirror of language. The Debate on Bilingualism*. New York.
- HARDING-ESCH, E. (2008): *Bilingvní rodina*. Praha: Portál.
- HARDING-ESCH, E. – RILEY P. (2008): *Bilingvní rodina*. 1. vyd. Praha: Portál.
- HÄRMÄVAARA, H.-I. – GOOSKENS, Ch. (2019): Mutual intelligibility of Finnish and Estonian vocabulary. In: *Lähivordlusi. Lähivertailuja*, vol. 29, s. 13 – 56. Dostupné na: <https://research.rug.nl/en/publications/mutual-intelligibility-of-finnish-and-estonian-vocabulary> (cit. 25. 8. 2025).

- HORECKÝ, J. (2002): Pojemový aparát teórie bilingvizmu. In: ŠTEFÁNIK, J. (Ed.) *Bilingvizmus: minulosť, prítomnosť a budúcnosť*. Bratislava: Academic Electronic Press, 49-52.
- HORNÁČKOVÁ KLAPICOVÁ, E. (2018): Acquisition of meaning in bilingual children: Interference, translation and errors. In: *Topics in Linguistics* 19 (1), 69 – 81.
- HUMBOLDT, von W. (2000): *O rozmanitosti stavby ľudských jazykov a jej vplyve na duchovný rozvoj ľudského rodu* (prel. S. Ondrejovič). Bratislava: VEDA.
- JÓBOVÁ SZIVEKOVÁ, K. (2021): Konceptie osvojovania slovenčiny ako štátneho jazyka na menšinových školách. Nepublikovaná dizertačná práca.
- KAPALKOVÁ, S., PALUGYAYOVÁ, L. (2016): Narušená komunikačná schopnosť v multilingválnej spoločnosti. In: KERÉKRÉTIOVÁ, A. (Ed.) *Logopédia*. Bratislava: Komenského Univerzita v Bratislave.
- KOMENSKÝ, J. Á. (1991): *Velká didaktika. Didactica magna*. Bratislava: SPN.
- KLIMOVICH, M. – KOPČIKOVÁ, M. – LIPTÁKOVÁ, E. – VUŽŇÁKOVÁ, K. (2020): *Implicitné jazykové znalosti dieťaťa*. Prešov : Prešovská univerzita v Prešove.
- KORINA, N. (2023): Slovak Follower of L. Tolstoy Albert Škarvan and his Diaries. In: *Slavic Studies*. Journal of Russian Academy of Sciences = Slavjano vedenie. 6/2023, 61 – 73.
- KOUKOLÍK, F. (2012): *Lidský mozek: Funkční systémy, norma a poruchy*. Praha: Galén.
- KOUKOLÍK, F. (2014): *Mozek a jeho duše*. Praha: Galén.
- KOVÁČOVÁ, Z. – LETÁŠIOVÁ, A. (2024). *Bilingvizmus a multilingvizmus: kognícia a kreativita*. Bratislava: Wolters Kluwer.
- KULIŠŤÁK, P. (2003): *Neuropsychologie*. Praha: Portál.
- KRÁL, Á. (1989): Prvý (fonetický) stupeň abstrakcie. In: Král, Á. – Sabol, J.: *Fonetika a fonológia*. Bratislava: Slovenské pedagogické nakladateľstvo, 200 – 262.
- KRÁL, Á. (2009): *Pravidlá slovenskej výslovnosti*. Martin: Matica slovenská.
- KRUPA, V. – GENZOR, J. (1996): *Jazyky sveta v priestore a čase*. Bratislava: Veda.
- KULDANOVÁ, P. – OLŠIAK, M. – HEBAL-JEZIERSKA, M. (2022): *Orthoepy of West Slavonic Languages. Practical Exercises (Workbook for practising standard Czech, Slovak and Polish pronunciation)*. Ostrava: Ostravská univerzita.

- KULDANOVÁ, P. – PETRÁŠ, P. – HEBAL-JEZIERSKA, M. (2022): *Ortoepia západ oslovanských jazykov (češtiny, slovenčiny a poľštiny)*. Ostrava: Ostravská univerzita.
- KYSELOVÁ, M. (2009): Morfológická variantnosť tvarov životných maskulín v nominatíve plurálu. In: Ološtiak, M. – Ivanová, M. – Gianitsová-Ološtiaková, L. (eds.) *VARIA XVIII. Zborník plných príspevkov z XVIII. kolokvia mladých jazykovedcov*. Prešov: Prešovská univerzita v Prešove, s. 378 – 386. Dostupné na: <https://www.juls.savba.sk/ediela/varia/18/pages/Kyselova.pdf> (cit. 12. 9. 2025).
- LANGMEIER, J. – KREJČÍŘOVÁ, D. (1998): *Vývojová psychologie*. Praha: Grada.
- LANSTYÁK, I. (2000): *A magyar nyelv Szlovákiában*. Budapest – Bratislava: Osiris – Kaligram.
- LANSTYÁK, I. (2002): Maďarčina na Slovensku – štúdiá z variačnej socio lingvistiky. In *Sociologický časopis/Czech Sociological Review*. 38 (4), 409-427.
- LINGEA. *Maďarsko-slovenský slovník*. Dostupné na: <https://slovniky.lingea.sk/maďarsko-slovensky> (cit. 17. 10. 2025).
- LIPTÁKOVÁ, L. (2013): O vzťahu a štruktúre implicitných a explicitných jazykových znalostí dieťaťa mladšieho školského veku. In: (ed.) Liptáková, L.: *Výskum porozumenia textu v mladšom školskom veku*. Prešov: Vydavateľstvo Prešovskej univerzity v Prešove, s. 15 – 30.
- LIPTÁKOVÁ, Ľudmila. (2016): Slovtvorná motivácia v slovenčine ako opora rozvíjania lexikálnej kompetencie cudzojazyčného študenta. In: *Slovenčina (nielen) ako cudzí jazyk v súvislostiach*. s. 165 – 183.
- LIPTÁKOVÁ, L. (2018): Slovtvorná motivácia v jazykovom vývine dieťaťa. *Jazykovedný časopis*, 69 (3), 600 – 615.
- LIPTÁKOVÁ, L. (2022): *Integrovaná didaktika slovenského jazyka a literatúry pre primárne vzdelávanie*. Prešov: Prešovská univerzita v Prešove.
- LIPTÁKOVÁ, L. (2023): Výskum porozumenia textu v mladšom školskom veku. Prešov: Vydavateľstvo Prešovskej univerzity v Prešove.
- MACNAMARA, J. (1967): The Bilingual's Linguistic Performance. In: *A Psychological Overview*.
- MACHEK, V. (1968): Etymologický slovník jazyka českého. Praha: Academia.
- MEISEL, J. M. (2006): The handbook of bilingualism. In: (Eds): Tej K. Bhatia, William C. Ritchie, s. 90 – 113.

- MELTZER, J. A., KATES ROSE, M., LE, A. Y., SPENCER, K. A., GOLDSTEIN, L., GUBANOVA, A. et al. (2021): Improvement in executive function for older adults through smartphone apps: a randomized clinical trial comparing language learning and brain training. In: *Aging Neuropsychol. Cognit.* 2021, 1 – 22.
- MISAD, K. (2009): *Nyelvi kontaktusok. Szlovákiai magyar vonatkozású alkalmazott nyelvészeti tanulmányok.* Dunaszerdahely: Lilium Aurum.
- MOON, C., – PANNETON-COOPER, R., – FIFER, W. P. (1993). Two-Day-Olds Prefer Their Native Language. In: *Infant Behavior and Development*, 16, s. 495 – 500.
- MORGENSTERNOVÁ, M. – SCHOLL, L. – ŠULOVÁ, L. (2011): *Bilingvismus a interkulturní komunikace.* Praha: Wolters Kluwer.
- NATIONAL FOREIGN AFFAIRS TRAINING CENTER (webstránka). <https://www.state.gov/foreign-service-institute/foreign-language-training> (cit. 24. 8. 2025).
- NEBESKÁ, I. (2017): Bilingvismus. In: Karlík, P., Nekula, M., Pleskalová, J. (eds.) *CzechEncy – Nový encyklopedický slovník češtiny.* Dostupné na: <https://www.czechency.org/slovník/BILINGVISMUS> (cit. 30. 9. 2025).
- NEKVAPIL, J. – SLOBODA, M. (2017): Multilingvismus. In: Karlík, P. – Nekula, M. – Pleskalová, J. (eds.): *CzechEncy – Nový encyklopedický slovník češtiny.* Dostupné na: <https://www.czechency.org/slovník/MULTILINGVISMUS> (cit. 30. 9. 2025).
- NEKVAPIL, J. (2000). Language management in a changing society: Sociolinguistic remarks from the Czech Republic. In: *Die sprachliche Situation in der Slavia zehn Jahre nach der Wende.* Frankfurt am Main: Peter Lang, s. 165 – 177)
- OLOŠTIAK, M. (2011): *Aspekty teórie lexikálnej motivácie.* Prešov: Prešovská univerzita v Prešove.
- OLOŠTIAK, M. (2015): *Kvalitatívne a kvantitatívne aspekty tvorenia slov v slovenčine.* Prešov: Prešovská univerzita v Prešove.
- OLŠIAK, M. (2015): *Základy fonetiky a ortoepie slovenského jazyka.* Nitra: Univerzita Konštantína Filozofa v Nitre.
- ONDREJOVIČ, S. – KRUPA, V. (2009): Identita a jazyk. In: *My a tí druhí v modernej spoločnosti.* Ed. G. Kiliánová – E. Kowalská – E. Krekovičová. Bratislava : SAV, s. 109 – 137.
- ONDREJOVIČ, S. (1999): Z výskumu jazykovej a etno-jazykovej situácie Slovákov v Rakúsku. In: Ondrejovič, S. (Ed.) *Slovenčina v kontaktoch a konfliktoch s inými jazykmi.* Sociolinguistica Slovaca 4. Bratislava: Veda, 45 – 59.

- ONDREJOVIČ, S. (2008): *Jazyk, veda o jazyku, societa*. Bratislava: Veda.
- ONDREJOVIČ, S. (2008): *Slovenský jazyk, jazyky na Slovensku*. Bratislava: Úrad vlády Slovenskej republiky.
- PAULINY, E. (1983): *Dejiny spisovnej slovenčiny od začiatkov po súčasnosť*. Bratislava: SPN.
- PEKAROVIČOVÁ, J. – ŽIGOVÁ, L. – PALCÚTOVÁ, M. – ŠTEFÁNIK, J. (2005): *Slovenčina pre cudzincov. Praktická fonetická príručka*. Bratislava: STIMUL.
- PEKAROVIČOVÁ, J. (2004): *Slovenčina ako cudzí jazyk – predmet aplikovanej lingvistiky*. Bratislava: Stimul.
- PETRÁŠ, P. (2022): 4 Ortoepia segmentálnych a suprasegmentálnych javov v slovenčine. In: Kuldanová, P. – Petráš, P. – Hebal-Jezierska, M.: *Ortoepia západoslovanských jazykov (češtiny, slovenčiny a polštiny)*: Ostrava: Ostravská univerzita, 118 – 153.
- PETRÁŠ, P. (2022): Tabuľka znakov fonetickej transkripcie používaných pri prepise slovenskej výslovnosti. In: Kuldanová, P. – Petráš, P. – Hebal-Jezierska, M.: *Ortoepia západoslovanských jazykov (češtiny, slovenčiny a polštiny)*: Ostrava: Ostravská univerzita, 13 – 14.
- PIPIŠKOVÁ, B. – IVANIČKOVÁ, E. (2014): *Logoriekanky. Použitie riekaniek pri rozvíjaní detskej reči*. Bratislava: Metodicko-pedagogické centrum.
- RIEHL, P. (2013): *Language, Culture and Identity*. London: Continuum.
- ROCCHI, L. (2010). *Hungarian Loanwords in the Slovak Language*, Vol. I – III. Trieste 1999 – 2010.
- SABOL, J. (1989): Druhý (fonologický) stupeň abstrakcie. In: Král, Á. – Sabol, J.: *Fonetika a fonológia*. Bratislava: Slovenské pedagogické nakladateľstvo, 263 – 356.
- SABOL, J. (2021): Typologická charakteristika slovenčiny (aj) ako cudzieho jazyka. In: Sedláková, M. – Andričíková, M. – Pekarovičová, J. – Sabol, J. – Bónová, I. – Frühaufová, E. – Kovács, R. – Novák, A.: *Praktická didaktika slovenčiny ako cudzieho jazyka pre študentov slovakistiky*. Košice: Univerzita Pavla Jozefa Šafárika v Košiciach, Filozofická fakulta, 26 – 25.
- SAPIR, E. (1978): *Kultura, język, osobowość. Wybrane eseje*. (Culture, Language, and Personality. Selected Essays, 1949.). Varšava: Państwowy Instytut Wydawniczy.

- SAPIR, E. (2004): *Language: An Introduction to the Study of Speech*. Mineola: Dover Publications. Dostupné na: <https://www.ugr.es/~fmanjon/Sapir,%20Edward%20-%20Language,%20An%20Introduction%20to%20the%20Study%20of%20Speech.pdf> (cit. 27. 8. 2025).
- SICÁKOVÁ, L. (2002): *Fonetika a fonológia pre elementaristov*. Prešov: Náuka.
- SKALIČKA, V. (1951): *Typ češtiny*. Praha: Slovanské nakladatelství.
- SLOBODA, M. (2014): The mutual intelligibility of Slavic languages as a source of support for the revival of the Sorbian language. In: L. Fesenmeier – S. Heinemann – F. Vicario (eds.): *Sprachminderheiten: gestern, heute, morgen*. Studia Romanica et Linguistica, vol. 40. Berlin: Peter Lang. Dostupné na: https://www.academia.edu/8517110/The_mutual_intelligibility_of_Slavic_languages_as_a_source_of_support_for_the_revival_of_the_Sorbian_language (cit. 25. 8. 2025). slovensky [cit. 17. 10. 2025].
- Slovník slovenskeho jazyka (1959). 1. red. Š. Peciar. Bratislava: Vydavateľstvo SAV.
- SPENCER, A. (2008): *Does Hungarian Have a Case System?* Dostupné na: <https://repository.essex.ac.uk/399/1/Comrie-Fest.pdf> (cit. 12. 9. 2025).
- STERNBERG, R. J. (2002): *Kognitívni psychologie*. Praha: Portál.
- ŠEBESTA, K. a kol. (2015): *Druhý a cizí jazyk: Osvojování a vyučování. Terminologický slovník*. Praha : Univerzita Karlova v Prahe.
- ŠTÁTNY VZDELÁVACÍ PROGRAM PRE ZÁKLADNÉ ŠKOLY – Vzdelávacie štandardy pre 1. stupeň ZŠ – Slovenský jazyk a slovenská literatúra [cit. 20. 07. 2015]. Dostupné na internete: http://www.statpedu.sk/files/documents/inovovany_statny_vzdelavaci_program/zs/1_stupen/jazyk_a_komunikacia/sjslsjsl_pv_2015.pdf a <http://www.minedu.sk/data/att/7512.pdf>.
- ŠTÁTNY VZDELÁVACÍ PROGRAM PRE ZÁKLADNÉ ŠKOLY. Rámcový učebný plán pre ZŠ s vyučovacím jazykom národnostnej menšiny. [cit. 20. 07. 2015]. Dostupné na internete: http://www.statpedu.sk/files/documents/inovovany_statny_vzdelavaci_program/zs/rup/rup_zs_s%20vyu%C4%8Dovac%C3%ADm%20jazykom%20n%C3%A1rodnostnej%20men%C5%A1iny.pdf a <http://www.minedu.sk/data/att/7499.pdf>.
- ŠTÁTNY VZDELÁVACÍ PROGRAM PRE ZÁKLADNÉ VZDELÁVANIE. Dostupné na: https://www.minedu.sk/data/files/11808_statny-vzdelavaci-program-pre-zakladne-vzdelavanie-cely.pdf (cit. 17. 10. 2025).
- ŠTEFÁNIK, J. (2000a): *Jeden človek, dva jazyky: dvojazyčnosť u detí – predsudky a skutočnosti*. Bratislava: Academic Electronic Press.

- ŠTEFÁNIK, J. – PALCÚTOVÁ, M. – LANSTYÁK, I. (2004): Terminologický slovník. In: Štefánik, J. (Ed.) *Antológia bilingvizmu*. Bratislava: Academic Electronic Press.
- TAMBOVCEV, J. (2009): How Should the Hungarian Language Be Correctly Classified Within the Ugric Language Taxon? In: *Asian and African Studies*, vol. 18, s. 103 – 137. Dostupné na: https://www.sav.sk/journals/uploads/093014036_Tambovtsev.pdf (cit. 25. 8. 2025).
- TÓTH, S. J. (2015): *Jazykovedné pojmoslovie slovensko-maďarské*. Komárno: Pedagogická fakulta Univerzity J. Selyeho.
- TÓTH, S. J. (2017): *Aspekty slovensko-maďarskej porovnávacej morfosyntaxe*. Komárno: Univerzita J. Selyeho.
- VARGHA, F. S. (2024): Hungarian Dialect Classifications. In: *Dialectologia*, vol. 12, s. 237 – 272. Dostupné na: <https://www.edicions.ub.edu/revistes/dialectologiaSP2024/documentos/1953.pdf> (cit. 25. 8. 2025).
- VIALLE, W. – LYSAGHT, P. – VERENIKINA, I. (2000): *Handbook on child development*. Katoomba, N.S.W: Social Science Press.
- VIZVÁRI, L. O. (2011): Grammatical Gender Trouble and Hungarian Gender(lessness). Dostupné na: https://www.researchgate.net/publication/271723539_Grammatical_Gender_Trouble_and_Hungarian_Genderlessness_Part_I_Comparative_Linguistic_Gender (cit. 8. 9. 2025).
- VOROBJOV, V. V. (1997): *Lingvokulturologija. Teorija i metody*. Moskva: Izdatel'stvo Rossijsko go universiteta družby narodov.
- WEI, L. (2000): Dimensions of Bilingualism. In: *The Bilingualism Reader*. Ed. L. Wei London : Routledge 2000, s. 3 – 25.
- WHORE, B. L. (1941): Languages and Logic. The Logic and Meaning... Ignacio Jané - 1993 - *History and Philosophy of Logic* 14 (1): 67-86.
- WIERZBICKA, A. (1980): *Lingua Mentalis: The Semantics of Natural Language*. Sydney: Academic Press.
- WIERZBICKA, A. (1992): *Semantics, Culture and Cognition*. New York: Oxford University Press.
- ŽIGOVÁ, T. (2012): *Samohlásky interaktívne*. Bratislava: Metodicko-pedagogické centrum.

**Bilingvizmus z aspektu vyučovania slovenčiny na školách
s vyučovacím jazykom maďarským**

© Zuzana Kováčová – Patrik Petráš – Milan Kolesík

Recenzenti: prof. Dr. habil. Anna Bączkowska, PhD.
PhDr. Marcel Olšiak, PhD.
Vydavateľ: Univerzita Konštantína Filozofa v Nitre
Rok vydania: 2025
Vydanie: prvé
Jazyková úprava: PhDr. Dominik Vančo, PhD.
Grafická úprava: PaedDr. Peter Horváth
Obálka: PaedDr. Peter Horváth
Grafika na obálke: Fotobanka Pixabay.com
Počet strán: 137 s.
Náklad: 180 ks

ISBN 978-80-558-2404-8

EAN 9788055824048

ISBN 978-80-558-2404-8



9 788055 824048