

Jazyk a štýl hodín hudby (prípadová štúdia na materiáli vyučovacích hodín huslí)

Martina Bodnárová

Inštitút slovakistiky a mediálnych štúdií, Filozofická fakulta, Prešovská univerzita v Prešove
martina.bodnarova@unipo.sk

Kľúčové slová: jazyk, hudba, komunikačný register, hudobný pedagóg, školská komunikácia, multimodalita

Key words: language, music, communicative register, music teacher, school communication, multimodality

1 Úvod

Našou ústrednou výskumnou otázkou v tomto príspevku je otázka, kde všade (v akých komunikačných sférach a komunikačných situáciách) a akým spôsobom (akým jazykom či komunikačným registrom) sa v súčasnosti komunikuje o hudbe.

Táto otázka nie je úplne nová. V poľskej lingvistike vyšla ešte v roku 2005 monografická práca E. Biłas-Pleszakovej s názvom *Język a muzyka. Lingwistyczne aspekty związków intersemiotycznych*. Autorka si v nej kladie približne tieto otázky týkajúce sa vzťahu dvoch exponovaných entít: 1. Akým spôsobom hovoríme o hudbe? 2. V akej miere je jazykový charakter hudby formovaný cez jazyk, v ktorom, resp. ktorým o hudbe hovoríme? 3. Aké jazykové znaky slúžia na vyjadrenie a opis hudby? 4. Je hudba jazykom? 5. Čím sú si tieto dva komunikačné kódy či znakové systémy podobné a čím sa líšia? 6. Ako si bežný jazyk dokáže poradiť s opisom a vyjadrením hudby?

Prvá z týchto šiestich otázok je pomerne všeobecná a široko koncipovaná. Vzťahu jazyka a hudby sa dosiaľ lingvistika, nielen poľská, ale i svetová, venovala veľmi málo. Tých niekoľko lingvistických reflexií bolo zameraných najmä na hudobnú lexiku a na jazykovú organizáciu literárnych diel majúcich styčné body s hudbou či na hudobné motívy v literárnych dielach. Hudba patrí k fenoménom, ktoré sú takpovediac nevyjadriteľné či problematicky vyjadriteľné, preto o nich často hovoríme prostredníctvom metafor. Jedným zo spôsobov i signálov vzájomného prenikania rôznych znakových systémov sú synestetické metafory. Okrem nich E. Biłas-Pleszaková značný priestor venuje pojmovým metaforám, pomocou ktorých konceptualizujeme v jazyku hudbu a vytvárame jej jazykový obraz. Ako výskumný materiál použila rôzne typy výpovedí o hudbe, konkrétne slovníkové definície a muzikologické a filozofické definície pochádzajúce z rôznych historických období. Niekoľko úvah venovala aj komparácii hudby a jazyka ako dvoch semiotických systémov¹. Oba majú spoločné to, že sú zvukovými systémami. Jazykové znaky sú však nositeľmi myšlienok, kým hudobné znaky nositeľmi pocitov. V prípade hudobného znaku je závislosť od kontextu oveľa relevantnejšia než v prípade znaku jazykového, resp. slovného. Takisto hudobný znak predovšetkým konotuje, nie denotuje. Hudba môže plniť tie isté funkcie ako jazyk, no odlišná je ich hierarchia. Autorka osobitne upozorňuje na persuzívnu funkciu, ktorú podľa nej nemá výlučne jazyk. Skôr je to tak, že persuzívna sila jazykového komunikátu je značne posilnená jeho spojením s inými komunikačnými kódmi (porov. Biłas-Pleszaková, 2005, s. 22).

Na piatu a šiestu otázku sa o niekoľko rokov neskôr v českej lingvistike pokúsila odpovedať A. Císlerová v rámci bakalárskej práce *Konceptualizace hudby v písňových textech*

¹ O problematike semiotiky a znakových systémov porov. fundamentálne dielo U. Eca *Teorie semiotiky* (2009).

Jiřího Suchého. V jednej z podkapitol sa autorka pokúša hľadať paralely a diferencie medzi hudbou a rečou. Oba fenomény majú spoločné médium zvuku, s čím súvisí linearita, teda plynutie v čase. Jazyk je však primárne nositeľom konkrétnych významov, zatiaľ čo hudba je bezpojmovým umením sprostredkujúcim nálady, výrazy, emócie. Na hudbu sa zvykne nazerať aj ako na jazykový systém, a to v rámci tzv. hudobnej syntaxe. „Hudební syntax vychází ze základních lingvistických disciplín (fonologie, syntax, sémantika) a její přínos tkví v tom, že dokáže vidět konkrétní hudební projev rozložený na menší celky až k jednotlivým konstituujícím segmentům. Hovoří se o paralelách v hudební syntaxi a jazykovědě, např. tón – foném, motiv – morfém, fráze – slovo, téma – věta atd.“ (Císlerová, 2016, s. 20). Napokon poľom, kde sa veľmi výrazne stretáva a prelína jazyk s hudbou, je žáner či forma pieseň.

Na vzájomné previazanie jazykového a hudobného komunikačného kódu rezignovala vo svojom príležitostnom príspevku *Operní dialogy o lásce a smrti* J. Hoffmannová (2005), obmedzila sa iba na lingvistickú reflexiu verbálnych dialogických textov vybraného súboru operných libriet.

Slovenská lingvistika nám o vzťahu jazyka a hudby tiež neprináša mnoho empirických poznatkov. Ak tu existujú nejaké výskumné sondy či aspoň teoretické úvahy, okrem príspevku J. Sabola *Reč a hudba* (2017) reflektujúceho semiotickú súvzťažnosť oboch systémov sú obmedzené výlučne na lexikálnu rovinu. Tak v roku 2010 prichádza P. Žigo so štúdiom *Budú v onomastike aj muzikonýmá? (o jednej-dvoch Plavovláskach)*, kde pri reflexii a vymedzení tejto osobitnej triedy vlastných mien poukazuje na disperziu semiotických prvkov odlišných znakových sústav na ploche muzikoným a v dôsledku toho na špecifický status muzikonýmických lexém odlišujúci ich napr. od príbuzných literárnych. „[...] každé muzikonýmum ako pomenovanie konkrétneho umeleckého diela určeného na hudobnú produkciu sa stáva integrovaným súborom významových aj výrazových prvkov viacerých subjektov: prvého lyrického subjektu, ktorým je skladateľ, druhého lyrického subjektu, textára (...), tretieho lyrického subjektu, t. j. interpreta (speváka alebo hráča na hudobnom nástroji: farba hlasu, druh nástroja), ale aj ďalších subjektov: aranžéra, dirigenta a prostredníctvom nich aj dominujúcich výrazových prostriedkov, ku ktorým patrí dominantnosť nástroja alebo speváka (sólový part, zbor), príp. zoskupenie nástrojov (dychové, sláčikové), tempo, rytmus, pauzy (pri netextovaných umeleckých dielach dominujú hudobné semiotické prvky)“ (Žigo, 2010, s. 272–273). Muzikonýmum má podľa P. Žiga zástupnú funkciu všetkých výrazových prostriedkov rozličných semiotických rovín. V prípade tejto špecifickej skupiny proprií sa rozlišovacia a identifikačná funkcia propria rozširuje integráciou semiotiky slova, hudby, aranžmánu či výrazu interpreta, pričom „súhrn prvkov na rozdielnej znakovovej úrovni smeruje k snahe o vytvorenie takého analogického zážitku či postoja prijímateľa k dielu pomenovanému muzikonýmom, o aký sa snažia autorské subjekty pri jeho pomenovaní“ (Žigo, 2010, s. 273).

Na Žigovu štúdiu nadviazala výskumom vybranej vzorky muzikoným M. Ftáčniková (2010). Ďalšie ojedinelé slovenské lingvistické sondy do vzťahu jazyka a hudby sa týkajú fungovania profesionalizmov v hudobnej sfére (Vyhlidalová, 2014) a frazém s hudobným komponentom či motívom (Rydlová, 2018).

Našou výskumnou ambíciou je vydať sa v ústrety výskumu jazyka a hudby, jazyka hudby, jazyka o hudbe, jazyka v hudbe, hudby v jazyku... komplexnejším spôsobom, nielen cez prizmu kognitívnej lingvistiky, lexikálnej sémantiky či onomastiky a prostredníctvom iného, azda „živšieho“ a autentickejšieho materiálu, ako sú písané texty o hudbe alebo slovníky.

2 Predmet a metodológia výskumu

Odpoveďou na prvú časť našej úvodnej výskumnej otázky a súčasne príkladom onoho „živšieho“ výskumného materiálu sú bezpochyby i hodiny hudby na základnej umeleckej škole. Ako sa uvádza na stránke Ministerstva školstva Slovenskej republiky, základná umelecká škola

zabezpečuje „umeleckú výchovu a vzdelávanie podľa príslušných vzdelávacích programov v hudobnom, výtvarnom, tanečnom a literárno-dramatickom odbore (...) môže organizovať štúdium pre deti predškolského veku, žiakov základných a stredných škôl a dospelých. ZUŠ poskytuje základné umelecké vzdelanie podľa § 17 školského zákona, pripravuje na štúdium odborov vzdelávania umeleckého zamerania v stredných školách a v konzervatóriách; pripravuje aj na štúdium na vysokých školách s pedagogickým alebo umeleckým zameraním“². Výučba hudby sa teda realizuje v priestore školy ako inštitúcie, resp. organizácie, ktorá spadá pod egidu komunikačnej sféry vzdelávania, a realizuje sa komunikáciou. Ide o komunikačnú situáciu zastrešenú tzv. školskou komunikáciou. Podľa J. Svobodovej (2000, s. 4) školská komunikácia „zahrnuje v tomto širokom pojetí veškerou komunikaci realizovanou v prostredí školy“, ktorá má podobu akustickú aj optickú. Základnou a najvýznamnejšou súčasťou tej akustickej je školský dialóg, ktorý by mal byť i ústredným žánrom využívaným pri výučbe hudobného umenia. Jeho špecifickosť však predznačuje už jedna výskumná sonda českej proveniencie realizovaná z aspektu pedagogiky. Jej autorka P. Hádková (2014) sledovala komunikačné štruktúry využívané pri výučbe rôznych kolektívnych predmetov na českých konzervatóriách. Zistila, že typy komunikačných štruktúr, to znamená spôsoby usporiadania komunikačnej situácie zahŕňajúce zdroje komunikácie, príjemcov komunikácie a komunikačné spojenie medzi nimi, sa na konzervatóriách líšia od štruktúr na základných školách bežného typu. „Vyskytujú se nové komunikační struktury, které reflektují práci s hudebním nástrojem, často komunikuje učitel se žáky pomocí zpěvu či intonování.“ (Hádková, 2014, s. 110).

Školská komunikácia či školský dialóg ako dialóg učiteľa a žiaka/žiacov v našich podmienkach už skúmaný bol (porov. Slančová, 1999; Kesselová, 2001, 2003; Zajacová, 2012; Daňová, 2018; Fedušová, 2018), avšak iba v iných typoch škôl (materská škola (Slančová, 1999; Novotná, 2013), základná škola (Kesselová, 2001, 2003; Gáborová, 2008), príp. v imitovanom školskom prostredí (Zajacová, 2012), a tiež v rámci výučby iných predmetov, zvlášť slovenčiny, resp. materinského jazyka (Daňová, 2018; Fedušová, 2018), nie hudby, a takisto iba v rámci kolektívnej výučby. V čom spočíva, resp. mohla by spočívať špecifickosť výučby hudby, konkrétne hry na hudobnom nástroji a spevu? Nazdávame sa, že už v tom, že na platforme takýchto individuálne realizovaných vyučovacích hodín sa stretajú a intenzívne prepájajú dva vyššie spomínané odlišné znakové systémy či dva odlišné komunikačné kódy – jazykový a nejazykový hudobný.

Odpoveď na druhú časť našej výskumnej otázky, položenej v úvode príspevku, bude o čosi zložitejšia, a aby sme sa k nej, aspoň čiastočne uspokojivo, mohli dopracovať, bude užitočné si najskôr predstaviť základné parametre komunikačnej situácie vyučovacej hodiny hudby, presnejšie, vyučovacej hodiny nástrojovej hry. Naš výskumný materiál zatiaľ nie je veľmi rozsiahly a je obmedzený len na tri vyučovacie hodiny huslí realizované tým istým učiteľom na základnej umeleckej škole v jednom východoslovenskom meste. Je preto logické, že všetky výsledky a závery našej výskumnej sondy prezentované v tomto príspevku majú len parciálne zovšeobecňujúci charakter a treba ich vnímať nie ako výstupy, ale skôr ako vstupné hypotézy a podnety na ďalšie rozsiahlejšie bádanie o spôsoboch a možnostiach jazykovokomunikačnej reflexie fenoménu hudby.

V rámci svojej výskumnej sondy sme využili niekoľko metodologických postupov. V prvom rade to bola transkripčná metóda založená na štandardných pravopisných princípoch; fonetickú transkripciu sme použili iba v ojedinelých prípadoch osobitných výslovnostných javov. Pri výskume slovníka a textovej frekvencie slov a slovných druhov sme siahli po kvantitatívnej (štatistickej) metóde percentuálnych výpočtov. Klasickú lingvistickú analýzu sme zamerali najmä na morfológickú a lexikálnu jazykovú rovinu. Metodologické postupy pragmalingvistiky sa uplatnili pri analýze komunikačných funkcií výpovedí.

² Dostupné na internete: <<https://www.minedu.sk/16344-sk/zakladna-umelecka-skola/>> [Cit. 2022-20-06.]

3 Hodina huslí ako komunikačná situácia

Štúdium hudby, resp. hudobného odboru na základnej umeleckej škole prebieha v dvoch stupňoch. Prvý stupeň má štandardne trvanie 8 rokov a uskutočňuje sa spravidla jednou kolektívnou hodinou hudobnej náuky (s trvaním 45 minút) a dvoma individuálnymi hodinami hudobného nástroja/nástrojovej hry alebo spevu (s trvaním 70 minút) týždenne, pričom výučba prebieha popoludní. V rámci štúdia predmetu hra na husliach sa k uvedeným typom hodín pridávajú ešte hodiny súborovej hry. Zmienené skutočnosti majú nemalý vplyv na charakter komunikačnej situácie vyučovacej hodiny nástrojovej hry, ktorá sa stala objektom nášho výskumu. Ide napr. o špecifiká huslí ako hudobného nástroja, ktorý nie je stabilný (ako napr. klavír), ale prenosný; každý žiak má vlastné husle, ktoré si na hodinu nosí, čo si vyžaduje istú manipuláciu a prípravu vrátane naladenia. Pod kvalitu žiakovho výkonu na hodine sa podpisuje momentálny psychofyzický stav, ovplyvnený napr. únavou v dôsledku absolvovania povinnej dopoludňajšej výučby na základnej škole, ktorá hodinám hudby predchádza. Individuálny kontakt učiteľa so žiakom dvakrát týždenne spravidla počas niekoľkých rokov poskytuje priestor na lepšie spoznanie a vytvorenie osobnejšieho vzťahu a pod.

Vyučovacia hodina huslí má z hudobno-pedagogického hľadiska pomerne voľnú štruktúru založenú na žiakovom prehrávaní/interpretácii hudobného textu (komunikátu) zadaného učiteľom, pričom tieto texty či komunikáty sú normatívne diferencované takto: prednesová skladba, technická etuda, husľová škola, ľudová pieseň, stupnica. Z lingvisticko-pragmatického hľadiska by sme (na pozadí pozorovaných ukážok) vyčlenili fázu úvodného kontaktu učiteľa a žiaka, fázu krátkej reflexie poslednej hodiny a zadaných úloh, fázu realizácie hudobného textu/textov s vysvetleniami (teoretického aj praktického rázu) a korekciami (týkajúcimi sa techniky držania huslí či zaobchádzania s nimi), fázu zadania nových úloh, fázu záverečného kontaktu. Cieľom celej vyučovacej hodiny, resp. hodín huslí ako celku v intenciách jedného školského roka je postupné zdokonaľovanie sa v hre na husliach, čoho verifikačným kritériom by malo byť záverečné koncertné vystúpenie žiaka.

Predmetom nášho pilotného výskumu exponovaného výseku jazykovej reality sa stali tri audionahrávky hodín huslí, z ktorých dve mali trvanie po približne 25 minút a zachytávali dištančnú formu výučby nástrojovej hry (z dôvodu aktuálnej pandemickej situácie) a jedna s trvaním 38 minút bola záznamom prezenčnej formy výučby. Dve nahrávky dištančnej hodiny huslí predstavovali interakciu učiteľa s jediným žiakom, v jednom prípade išlo o desaťročného chlapca, v druhom o deväťročnú dievča. V prípade prezenčnej výučby interagoval učiteľ najskôr s dvojicou žiakov (10 a 12 rokov), keďže predmetom aktuálnej vyučovacej hodiny bola interpretácia dua Johanna Pachelbela Kánon v D-dur; potom postupne s každou z nich individuálne s tým, že pri tejto výučbe bola vždy pasívne prítomná aj druhá žiačka. Kontakt komunikantov v takto opísaných komunikačných situáciách možno označiť v jednom prípade za priamy, v ostatných dvoch za sprostredkovaný, pričom komunikačným kanálom bola platforma Skype. Vo všetkých prípadoch bola použitá relevantná aparátúra, a to husle, klavír, na ktorom učiteľ sprevádzal žiačky, noty, stojan na noty, na prezenčnej hodine aj metronóm. Pri dištančnej výučbe sa táto aparátúra, samozrejme, rozrástla o webkameru, slúchadlá a mikrofón.

4 Hodina huslí ako dialóg

Ak sa na skúmanú komunikačnú situáciu pozrieme cez prizmu dvoch typov školskej komunikácie vymedzených J. Svobodovou (2000), môžeme povedať, že v rámci hodín huslí sa realizuje akustická i optická (školská) komunikácia. Akustická má podobu jazykovú, kde je dominantný učiteľ; nejazykovú reprezentovanú predovšetkým hrou na hudobnom nástroji (na husliach v prípade žiakov, v prípade učiteľa na husliach alebo na klavíri), zvukmi zapnutého metronómu, učiteľovým tlieskaním a dupaním nohami za účelom udržania rytmu skladby i napr. povzdychmi pri defektnej husľovej interpretácii žiakov; a parajazykovú (rôzne spievané

či intonované slabiky, onomatopoické výrazy, melodizované reprodukcie niektorých slov). Optická (školská) komunikácia sa realizuje nejazykovo (noty a partitúry, s ktorými sa počas hodiny pracuje) a parajazykovo (mimika a gestika učiteľa aj žiaka).

Na základe uvedeného je zrejmé, že komunikačná situácia vyučovacej hodiny huslí má multimodálnu povahu, teda využívajú sa v rámci nej viaceré semiotické mody či kódy, a to predovšetkým a najvýraznejšie hovorený jazykový modus, hudobný (inštrumentálny) nejazykový modus a mimický a gestický nejazykový modus. Všetky tieto mody, v intenciách nášho pozorovania, medzi sebou dynamicky interagujú, pričom celá komunikačná interakcia medzi učiteľom a žiakom/žiakmi za pomoci uvedených modov má dialogickú povahu. Vnímate ju teda ako dialóg napriek tomu, že sa nerealizuje iba jazykovo. Odvolávame sa tu na J. Mukařovského (1948) (príp. i S. Čmejrková, 2007) a na jeho chápanie jednak dialogickosti ako potenciálnej tendencie k striedaniu dvoch alebo viacerých významových kontextov, jednak repliky, ktorou „může být neverbální jednání (provedení nějakého úkonu)“ (Nekvapil – Havlík, 2017). A pripomenuli by sme tu aj známe lingvistické skutočnosti, že aj taký špecifický fenomén, akým je rétorická komunikácia, keď sa iba rečník realizuje jazykovo, je chápaný ako dialogická komunikácia³ či fenomén epištolárnej komunikácie, kde vzájomná výmena monologických písaných komunikátov s nejednotným časopriestorovým rámcom je ponímaná ako dialogické striedanie replík dvoch komunikantov (porov. napr. Hoffmannová, 1993; Ruščák, 2002). Navyše, nazdávame sa, že by v našom prípade bolo vhodné pracovať s rozšíreným chápaním komunikátu a textu, ako nám to ponúka aj K. Hausenblas (1984; cit. podľa Slančová, 1996, s. 28): textom je „akýkoľvek komunikát, i nejazykový, napr. hudobná skladba (ak sa zahŕňa do komunikácie)“.

Ako ukazujú všetky tri nahrávky, verbálne dominantným komunikantom v takto vymedzenom vyučovacom dialógu je učiteľ, jazykové repliky žiakov sú zriedkavejšie a dosť stručné. Učiteľove repliky majú pritom tendenciu častejšie sa rozrastať do monologických rozmerov (súvisí to s realizáciou určitých komunikačných funkcií výpovedí). Ak však aj žiacke realizácie hry na husliach a všetky ich hudobnointerpretačné pokusy vnímame ako repliky, ibaže nejazykové, konkrétne ako realizáciu, interpretáciu či akési čítanie hudobného textu, potom možno azda povedať, že aj na strane žiaka sú aspirácie na monológ, resp. monologické repliky (v prípade dlhšej realizácie hudobného prejavu), do ktorých učiteľ zasahuje podobným spôsobom, ako sa to deje v prípade čisto jazykovej komunikácie. Mechanizmus tohto dialogického správania je v zásade taký, že 1) súbežne so žiakovou nejazykovou (hudobnou) replikou sa realizuje učiteľova (zvyčajne povelová) jazyková replika alebo 2) súbežne so žiakovou nejazykovou (hudobnou) replikou sa realizuje učiteľova nejazyková hudobná replika inštrumentálna (keď žiaka sprevádza na klavíri) a/alebo vokálna (keď spieva/intonuje/vokalizuje); alebo 3) žiaková nejazyková (hudobná) replika je prerušená, resp. zastavená učiteľovou a) jazykovou replikou, b) nejazykovým mimickým prejavom, c) nejazykovým gestickým prejavom (zvyčajne používa gesto s ceruzou, ktorou ukazuje príslušné pasáže v notách), d) v prípade sprevádzania na klavíri prerušením tejto svojej nejazykovej hudobnoinštrumentálnej repliky. Zaujímavosťou je, že kým v prípade prezenčnej výučby je učiteľ aktívny jazykovo i nejazykovo (hudobne), čo vnímame ako prototypické, resp. nepríznakové správanie, v prípade dištančných hodín je jeho nejazyková aktivita obmedzená – jednak tým, že pri sebe nemá žiaden hudobný nástroj, v dôsledku čoho aj pri výpovediach s komunikačnou funkciou (ďalej KF) analýza absentujú akékoľvek praktické ukážky, jednak sú minimalizované aj jeho vokalizácie, intonácie či iné rytmizačné nejazykové prejavy.

³ Porov. napr. túto charakteristiku D. Slančovej (2001, s. 27): „Okrem toho je dôležité uvedomiť si fakt, že aj rečnícka komunikácia je dialógom, síce špecifickým, ale predsa len vzájomným dialógom medzi rečníkom a jeho poslucháčmi. Aj keď ide o prejav monologický, je užitočné chápať ho ako jednu z replík dialógu.“

5 Prvky školskej komunikácie vo vyučovacej hodine huslí

Skúmaná komunikačná situácia má bezpochyby parametre školskej komunikácie. Kľúčovými komunikantmi sú tu hudobný pedagóg, ktorý je absolventom konzervatória, a žiak, ktorý je súčasne žiakom základnej školy. Z kvantitatívneho hľadiska ide o symetrickú komunikáciu, keďže hodiny hudobného nástroja sú realizované individuálnou formou. Proxemicky sa priestorová dištancia medzi oboma komunikantmi aj vzhľadom na priestor učiteľovej (súkromnej) triedy a intenzívny fyzický kontakt so žiakom napr. pri manipulácii s hudobným nástrojom či pri ukážkach hry na ňom znižuje a má zvyčajne podobu osobnej (45 – 120 cm), príp. až intímnej vzdialenosti (15 – 44 cm)⁴.

To všetko generuje potenciál aj verbálnej blízkosti komunikantov, ktorá sa dosť markantne prejavuje vo vysokom zastúpení oslovení v replikách sledovaného učiteľa – v každej nahrávke sa vyskytovali v repertoári komunikačne najzaťaženejších substantív, pričom mali podobu a) neutrálnej a oficiálnej formy rodného mena (*Peter, Ivana, Mária*), b) deminutíva alebo hypokoristika rodného mena (*Petrík, Ivanka, Saša*), c) apelatívneho substantivizovaného spojenia *moja zlatá, moj zlatý* s výraznou mierou familiárnosti až intímnosti, d) obrazného expresívneho spojenia so subštandardnou intenciou *šarkaň jeden*. S oslovovaním, príp. referenciou formou priezviska žiaka sme sa nestretli, iba v rámci autokomunikácie, ktorá bola výraznejšia v prípade dištančnej výučby a mala prevažne negatívne expresívne a emocionálne zafarbenie (napr. vďaka citoslovciam, prirovnaniam, vokalizáciám a rôznym nejazykovým zvukovým prvkom), sa objavili ako prostriedky referencie na žiaka substantíva *chlapec, žiak*. Výrazne osobný, familiárny vzťah prejavuje sledovaný učiteľ nielen voči svojim žiakom, ale i voči ich rodinným príslušníkom, keď na nich príležitostne referuje slangizmami (napr. *segra*).

Pedagogická komunikácia či učiteľský register sa vyznačuje aj zastúpením deminutívnych lexém (porov. Zajacová, 2012). V našom obmedzenom výskumnom materiáli bol podiel takýchto lexém veľmi nízky, pričom značnú časť predstavovali terminologické deminutívne lexémy príslušného hudobného odboru, resp. registra (*sláčik, žabka, špička, krížik, pesnička*). Pragmatickú motiváciu v zmysle kladného citového postoja predpokladáme pri deminutívach *husličky, prštek, rúčka, mamka*. Lexéma *Ježiško* bola súčasťou reprodukováného textu jednej koledy; lexémy *stromček* a *darček* spadali pod ustálenú lexiku lexikálneho poľa „Vianoce“; špecifický status mali lexémy *hrášok* a *fazuľka* – predstavovali okazionalne obrazné pomenovania žiakov vzniknulé hic et nunc na metonymickej báze (napr. pomenovanie hrášok vzniklo na pozadí frazémy „hádzat hrach na stenu“, ktorú učiteľ v aktuálnej komunikačnej situácii najskôr narativizoval a následne použil ako referenčný prostriedok vo vzťahu k žiačke, ktorej neefektívne opakované vysvetľoval techniku husľovej hry). Medzi inými slovnými druhmi boli deminutíva vzácné, reprezentovalo ich jedine adjektívum *maličký* a adverbiá *máličko* a *trošku* s významnejšou komunikačnou zaťaženosťou.

Iným výrazným prvkom školského dialógu podľa viacerých výskumov (Slančová, 1999; Svobodová, 2000; Zajacová, 2012) je voľný (prospechový) datív v 1. os. sg. a pl. Singulárny voľný datív sme u sledovaného učiteľa zaznamenali pätnásťkrát, a to výlučne v rámci dištančných hodín: *dodržuj **mi** doby moj zlaty – daj **mi** toho Fiocca toto Alegro – toto **mi** daj do legata – no ta **mi** zahraj prázdnu a strunu nie prázdnu de strunu – no tak nehraj **mi** de strunu – hraj **mi** iba po tej strune slákom – zahraj **mi** to teraz cele – tak **mi** nehraj tretí prst na E strune*. Ako naznačujú aj príklady, najčastejšie sa voľný datív *mi* vyskytoval pri jednej z komunikačne najzaťaženejších slovesných lexém *hrať/zahrať*. Voľný datív *nám* bol zachytený iba raz v rámci výpovede, ktorú by sme označili za jednu z ustálených konštrukcií hudobníckeho registra používanú pri výklade hudobnej teórie: *no a fis **nam** zvyšuje jaky prštek* ↓. Tento voľný datív však už interpretujeme skôr ako datív zainteresovania. Vzhľadom na jednoznačnú prevahu

⁴ Dostupné na internete: <<https://sk.wikipedia.org/wiki/Proxemika>> [Cit. 2022-21-06.]

singulárových tvarov voľného datívu by sa tu dalo predbežne konštatovať zdôrazňovanie prospechu výlučne hovoriaceho (učiteľa) a posilňovanie jeho autoritatívnej pozície.

J. Svobodová i ďalšie citované autorky, ktoré realizovali výskum školskej komunikácie, uvádzajú ako ďalší jej markantný prvok uplatnenie osobných zámen v zásade 1. osoby v pozícii podmetu. V našom materiáli sme zaznamenali pomerne málo takýchto výskytov so zámenom *ja* (*ja vám budem tlieškať – ja to viem zakryť – ja ťa zakryjem – ja vás vyštavim tak že... – ja chcem počuť Vivaldiho ešte*) a iba dva prípady s explicitným podmetovým zámenom *my* (*dobré a my sme počúvajú my sme hrali aj Fiocca Alegro* ↑). Zdá sa, že tendencia preferovať singulárové tvary pred symbiotickými plurálovými sa potvrdzuje i pri tomto jave, čo opäť vysúva do popredia riadiacu pozíciu komunikanta-učiteľa, ktorá sa slovne deklaruje aj týmto spôsobom.

Tendencia k inkluzívnosti, iný významný aspekt školskej komunikácie, však napriek vyššie konštatovanému zisteniu nie je výrazne potlačená, skôr naopak, manifestuje sa najmä na slovesných tvaroch 1. os. pl. (*ta:k mame ešte Tichu noc že* ↑ – *povedali sme že prvý bude pri pražci ňe* ↑ – *čiže keď je prázdna a struna tak hráme prázdnu a strunu že* ↑ – *no a pred tou notou je pomlčka ňe* ↑ a *zakružkovali sme ju* ↑ – *dame pomalšie tempo – raz dva tri dohrame to – ešte raz cele dame od začiatku – dneska nedame naspamet*). Takýto symbiotický plurál má istú nuansu pri porovnaní dištančných a prezenčných hodín. Pri prezenčnej výučbe totiž učiteľ môže aj reálne participovať na činnosti adresáta, o ktorej referuje (v našom prípade je to hra na hudobnom nástroji), a skutočne na nej aj participuje, keď hrá na klavíri súbežne so žiakmi hrajúcimi na husliach. V prípade dištančnej výučby je participácia na činnosti, logicky, výlučne virtuálna.

S. Zajacová (2012) aj v súvislosti so školskou komunikáciou zavádza pojem *disproporčná komunikácia*, ktorej indikátormi sú jednak axiologické lexémy, jednak tzv. registrové markery autority. Autorita učiteľa sa prejavuje i v tom, že má kompetenciu hodnotiť svojich žiakov a ich výkony. Najčastejšie tak robí prostredníctvom axiologických adjektív a adverbíí (porov. napr. Slančová, 1999, s. 178–183). Sledovaný učiteľ huslí v zásade nevybočuje z tejto tendencie, hoci za účelom hodnotenia využíva dosť často nepriame prostriedky ako prirovnania či obrazné vyjadrenia (porov. nižšie). Z explicitne hodnotiacich slov sme uňho zaznamenali najmä adjektíva *fajn*, *chvályhodný*, *pekný*, *šikovný*, *slušný*, *zlý* a adverbíá *čisto*, *dobré*, *fajne*, *falošne*, *pekne*, *slušne*. Predovšetkým výraz *dobré*, sekundárne aj výrazy *výborne* a *vynikajúco* majú v skúmaných učiteľských replikách oslabenú hodnotiacu funkciu a vystupujú viac ako kontaktné prostriedky a tiež ako registrové markery autority – v tejto funkcii, tvoriac súčasne samostatnú výpoveď s ; predel, sa popri častici *dobré* realizujú najmä častice *no*, *tak*.

Z ostatných typických znakov školskej komunikácie sa u sledovaného učiteľa huslí potvrdila prítomnosť tzv. učiteľského echa založeného na zopakovaní žiakovej formulácie alebo jej záverečného úseku (*U: hm a ty poznaš tú pieseň* ↑ *Ž: ----- U: nepoznaš pieseň nesiem vám noviny počúvajte dobre* ↓) či eliptickej otázky, ktorá má podobu zámerne neukončenej zdánlivo oznamovacej výpovede s elidovaným jadrom, ktoré však často dopĺňa miesto žiaka napokon sám učiteľ (*čiže keď je prázdna a struna tak hráme prázdnu* → *a strunu že* ↑ – *no a fis nam zvyšuje jaký prštek* ↓ *prvý na* → *ečke na prvej strune*).

J. Svobodová (1993, s. 124) uvádza, že kostru dialogickej komunikácie v škole tvoria nesporne výzvové a otázkové výpovede. Pritom ilustruje i nevyhranenosť týchto komunikačných funkcií a akési prechodné „útvary“ medzi nimi. Tak prítomnosť výziev, ako aj ďalších typov školských otázok sa potvrdila i v našom materiáli, avšak detailný rozbor pragmatických funkcií výpovedí ukázal, že popri všetkých zdokumentovaných prvkoch školskej komunikácie sa v reči učiteľa hudby a konkrétne huslí veľmi výrazne nachádzajú jazykové javy, ktoré jeho komunikáty zbližujú s registrom športového trénera.

6 Prvky trénerského komunikačného registra vo vyučovacej hodine huslí

Podľa zistení D. Slančovej „do pragmatického centra trénerského komunikačného registra (...) patria popri výzvovo-príkazovo-povelových intenciách aj návodové, akceptačné a informačno-komentujúce intencie“ (Slančová, 2014, s. 256). Značná časť takýchto intencií sa potvrdila aj v našom výskume. K najzaťaženejším komunikačným funkciám výpovedí skúmaného hudobného pedagóga patria regulatívne funkcie výzva, príkaz, povel, inštrukcia, referenčné analýza, komentár, vysvetlenie, z reaktívnych najmä kritika, odmietnutie a schválenie činnosti/pochvala a napokon KF, ktorá komunikáty hudobného pedagóga najviac zbližuje s trénerským registrom – KF odpočítavanie zaradená medzi rutinné športové KF (porov. Slančová, 2014, s. 72–73).

Už vyššie sme ilustrovali mechanizmus dialogického striedania jazykových a nejazykových replík učiteľa a žiaka počas vyučovacej hodiny huslí. Učiteľ v zásade vstupuje do žiakovej nejazykovej hudobnoinštrumentálnej repliky svojou krátkou jazykovou replikou, resp. výpoveďou s KF povel, ktorá sa s nejazykovou replikou realizuje chvíľu súbežne. Učiteľ takisto nejazykovú repliku zvykne zastaviť svojou jazykovou replikou, často je to výpoveď uvedená registrovým markerom autority s KF predel (*dobré, tak*). Inou možnosťou je, že žiak prestane hrať spontánne alebo ho učiteľ zastaví neverbálne, pričom prakticky okamžite nasleduje jazyková replika učiteľa. Máva nejakú hodnotiacu KF (napr. hodnotiaci komentár) alebo ide o nové výzvy, povely či inštrukcie učiteľa adresované žiakovi predovšetkým za účelom korekcie jeho neverbálneho prejavu. Rozsiahlejšie monologické učiteľské repliky sú priestorom na realizáciu najmä KF analýza a vysvetlenie, čo neraz prechádza do voľného naratívu či fatickej komunikácie so žiakom za účelom istej relaxácie po predvedení hudobného výkonu. Potom zvyčajne nasleduje KF predel s registrovým markerom autority a nová výzva, príkaz či povel, v prípade prezenčnej výučby najčastejšie výpoveď s KF odpočítavanie, ktorá je stimulom pre novú nejazykovú hudobnoinštrumentálnu repliku žiaka.

Výzvové, príkazové a povelové výpovede sú z hľadiska jazykového stvárnenia veľmi podobné, odlišuje ich v podstate len miera naliehavosti, ktorá je pri výzve najnižšia, pri povele najvyššia. Tieto tri KF sa zároveň príliš nelíšia ani od KF inštrukcia, keďže podstatou všetkých štyroch KF je vyjadrenie vôle hovoriaceho, aby adresát vykonal nejakú (požadovanú) činnosť (porov. Slančová, 2014, s. 69, 71). Inštrukcia by však mala oproti zvyšným trom KF obsahovať aj vyjadrenie spôsobu, ako sa má požadovaná činnosť vykonať. V prípade komunikátov hudobného pedagóga je inštrukcia markantná aj tým, že jej verbálne vyjadrenie býva krátko prerušené, príp. sprevádzané neverbálnou aktivitou – zahratím tónu či tónov na hudobnom nástroji vo funkcii praktickej ukážky. Samotné jazykové stvárnenie všetkých štyroch pertraktovaných analogických KF je v podstate rovnaké ako v trénerskom registri. Výzvy, príkazy, povely aj inštrukcie hudobného pedagóga obsahujú: sloveso v 1. os. pl. indikatívu⁵ (*pomalšie tempo dáme, dačo si zahrame ešte, ešte raz dáme celé od začiatku*), imperatívne sloveso v 2. os. sg. (*zahraj si sama, spomal' trochu*), imperatívne sloveso v 2. os. pl. (*udržujte tempo, chyťte si prázdnu strunu*), menné eliptické výpovede s adverbiami (*spolu bez klavira, ešte raz tretí prvý, to tretie vyššie*), infinitívne sloveso (*pridať na zvuku*), reduplikáciu, ktorá zvyšuje naliehavosť výpovede (*čisto čisto, hop hop*). Najčastejší, de facto stereotypný jazykový prostriedok výzvovo-príkazovo-povelových výpovedí *pod/tak pod'* a *ešte raz* sa úplne zhoduje s trénerským registrom. Alternatívu týchto prostriedkov *no pod'* by sme kvôli prítomnosti pobádacej častice interpretovali už skôr ako pobádanie.

KF inštrukcia sa častejšie kombinuje s KF uistenie, ktorá sa realizuje formou dôvetkových výpovedí (*teraz čo pojdeš ten riadok ↓ tam čo maš štvrty tretí štvrty druhy ↑ štvrty*

⁵ Vzhľadom na individuálny charakter hodín nástrojovej hry by sme takéto tvary nehodnotili ako výzvový kolektívny plurál (porov. Slančová, 1999, s. 98).

treti ↓ štvrtý druhý ↑⁶ → vieš ktory myslim že ↑), pomocou partikúl (*treti prštek daj trošku vyššie dobre ↑*) a otázok (*no tam budeš opakovat' → čo je → tretí riadok ↑ všimni si tretí riadok ↑ vidíš ho ↑*), na platforme ktorých sa opäť dostáva k slovu školská komunikácia.

Výpovede s KF odpočítavanie sú veľmi frekventované v rámci prezenčnej výučby, v prípade dištančnej absentovali. Aj zásluhou takýchto výpovedí prudko narastá textová frekvencia inak jedného z najperiférnejších slovných druhov hovorených komunikátov – čísloviek, ktoré sa v našom prezenčne realizovanom pedagogickom komunikáte dostali až na 5. miesto. Akoby kompenzáciou tejto tendencie je zvýšený podiel autokomunikačných výpovedí a replík v rámci dištančnej výučby a ich takmer úplná absencia v prípade prezenčnej hodiny. Výpovede, v ktorých sa realizuje autokomunikácia, majú zasa zásluhu na zvyšovaní podielu interjekcií v texte.

7 Jazykové špecifiká vyučovacej hodiny huslí

Na báze typických znakov školskej komunikácie a trénerského komunikačného registra sa v priestore vyučovacej hodiny huslí utvárajú špecifiká komunikačného útvaru, ktorý by sme mohli pracovne nazvať hudobnícky komunikačný register. Prvky príznačné pre tento útvar sa konštituuju v rovine tematickej, pragmatickej, fonetickej, morfolologickej a lexikálnej. Pri ich vytyčovaní a opise si, samozrejme, uvedomujeme rozsahovú obmedzenosť výskumného materiálu a možnosť vplyvu individuálneho personálneho štýlu, napriek tomu sa ale nazdávame, odvolávajúc sa na vlastné praktické skúsenosti v oblasti hudby a dlhodobejšie intuitívne pozorovania, že pertraktované javy majú širšiu platnosť a skutočne môžu aspirovať na znaky samostatného registra vyčleňujúceho sa z komunikačnej sféry prislúchajúcej inštitúcii hudobného umenia (porov. Balegová, 2005).

Dialóg realizovaný počas hodín huslí má dominantne konsituálny charakter, to znamená, že jeho tematicko-obsahové zameranie súvisí s práve prebiehajúcou aktivitou žiaka i učiteľa. Avšak priebežne sa v rámci rozsiahlejších jazykových monologických replík učiteľa dostáva k slovu aj konsituálny rozmer a ten je orientovaný prevažne na témy a motívy týkajúce sa hudby a hudobného umenia. Túto faticko-naratívnu dimenziu registra daného hudobného pedagóga reprezentovali hlavne tieto témy: príhoda s natieraním sláčika šmalcom namiesto kalafónie; spievanie a hranie kolied počas Štedrého večera; koncert; bulvárna správa o basgitaristoch v metalových kapelách.

Ak sme vyššie ako jednu z najfrekventovanejších KF tak školskej, ako aj trénerskej komunikácie exponovali KF povel, tak v prípade reči hudobného pedagóga ide zvlášť o rytmizované povely. Sú tvorené najčastejšie reduplikáciou citosloviec (*hop hop hop hop, hej hej hej*), substantivizovaných numerálií (*prvá druhá prvá druhá*) a určitých slovesných tvarov (*neplašim sa neplašim sa neplašim sa*). Učiteľ ich s vysokým stupňom naliehavosti adresuje žiakovi počas realizácie nejazykovej hudobnoinstrumentálnej repliky, a to z dvoch dôvodov: jednak za účelom korekcie práve prebiehajúcej nástrojovej hry, jednak za účelom udržania rytmu. Túto druhú funkciu plnia okrem spomínaných jazykových prostriedkov aj iné, ešte menej sémantické prostriedky ako citoslovčia, najčastejšie je to *ta ta ta*. Nazvali by sme ich rytmizované vokalizácie. Dalo by sa povedať aj tak, že sa tu konštituuje desémantizovaná výpoveď s KF rytmizovaný povel, kde sa uvedené jazykové prostriedky môžu aj kombinovať: *nepla-šim sa nepla-šim sa nepla-šim sa nepla-šim sa nepla-šim sa ta ta ta ti ta TA TA NIČ ta: HEJ HEJ HEJ*.

Zatiaľ vzácne sa v reči hudobného pedagóga objavili akési zvukové imitácie určitých hudobných figúr: *dobre a ukaž trilok ↓ že ho vieš lebo ho vieš ↓ trrrr – no trrrrr ale jedna dva ----- trilkuješ*.

⁶ Podčiarknutím v transkripte naznačujeme melodizovanú reprodukciu daných lexém.

Priestorom intenzívneho prenikania hudby a jazyka sú melodizované reprodukcie substantivizovaných numerálií alebo adjektív: *tak môžeš znova štvrty tretí štvrty druhý – Petrik ale od žabky ťažka doba* ↓ *od žabky* ↓ *ten teraz čo hraš prvý prázdna tretí prázdna vidíš to ňe* ↑ – *teraz čo pojdeš ten riadok* ↓ *tam čo maš štvrty tretí štvrty druhý* ↑ *štvrty tretí* ↓ *štvrty druhý* ↑ *vieš ktorý myslím ňe* ↑. Tieto reprodukcie bývajú súčasťou výpovedí s KF inštrukcia, analýza a vysvetlenie, učiteľ do nich prechádza z hovoreného slova veľmi plynule a ich funkcia je identifikačná a ilustračná – identifikovať exponované miesta v skladbe či notovom zápise a ilustrovať, naznačiť žiakovi jednak výškové vzťahy medzi nimi, jednak ich striedanie, teda prstoklad. Substantivizované výrazy referujú na prsty a na husľové struny, čo dokopy dáva, identifikuje tón.

Výpovede s KF inštrukcia, čiastočne aj povely, bývajú obsadené komparatívmi adverbii alebo adjektív. Lexikálny diapazón týchto prostriedkov pritom býva obmedzený na (niektoré) členy opozícií *vysoko – nízko*, *rýchlo – pomaly*, *dlho – krátko*, ku ktorým sa ešte pridáva adverbium *viac* v eliptických menných výpovediach. Okrem toho komparatívne tvary zvyknú byť sprevádzané deminutívami, zvlášť deminutívnym adverbialným tvarom *trošku*: *ale pomalšie trošku – dame pomalšie tempo – nižšie trošku tretí prst nižšie – a husle viac na plecيا – a prsty viac od seba – a sláčik si trošku spusti – a ručku trošku daj vyššie ľavu* ↓ *trošku len* ↓ *trošku to znamená tri milimetre – tretí prsteť daj trošku vyššie – a ruku daj trošku nižšie Mária – to tretie vyššie – ... lebo podbradník maš trošku taky zly*. Vidíme, že hudobný pedagóg sa v takýchto výpovediach usiluje o drobné korekcie v žiakovej hre na husliach, a to o korekcie buď v technike hry, alebo v spôsobe interpretácie hudobného textu. Tieto korekcie majú dosť relatívnu povahu, na rozdiel napr. od niektorých jazykových korekcií či korekcií v exaktných vedeckých disciplínach či predmetoch. Kombinácia deminutívnosti s komparatívnosťou však funguje v daných výpovediach aj ako prostriedok minimalizačnej stratégie v intenciách pozitívnej zdvorilosti. To znamená, že učiteľ sa snaží minimalizovať „ujmu“, ktorú je pri svojich korekciách nútený adresátovi svojich výpovedí (žiakovi) spôsobiť (porov. Hirschová, 2006, s. 182).

V reči hudobného pedagóga majú významné miesto aj hodnotiace výpovede, či už tie, ktoré činnosť, resp. inštrumentálny výkon žiaka schvaľujú, alebo také, ktoré ho odmietajú či kritizujú, resp. hodnotia negatívne. Skúmaný učiteľ huslí je, čo sa týka pozitívneho hodnotenia, skôr zdržanlivý, nezaznamenali sme nijaké výrazne pozitívne či až superlatívne hodnotenie. Prevažovala skôr kritika, resp. záporne nasmerované hodnotenie, ktoré však väčšinou nebolo vyjadrené priamo. Učiteľ rád siahla po rôznych nepriamych alebo obrazných a vtipných vyjadreniach hodnotenia žiaka, čo zvyšovalo ich perceptívnosť, minimalizovalo ohrozenie negatívnej tváre žiaka, bolo aj svedectvom o osobnejšom vzťahu učiteľa a žiaka (hoci je pravdou, že niektoré negatívne hodnotiace vyjadrenia zazneli len v rámci autokomunikácie učiteľa), príp. i zdrojom zážitkovosti. A v neposlednom rade tieto hodnotiace vyjadrenia robili abstraktný fenomén hudby plastickejšim. Konkrétne hudobný pedagóg za účelom hodnotenia využíval:

- a) expresívne vyjadrenia (*hej je to omnoho lepšie jak minuleho roku* ↓ *minuleho roku som myslel že ťa roztrham v zuboch*);
- b) prirovnania (*a ty sa rozbehneš jak z kopca – ty sa spustiš normalne jak na drogy – ty jak ty hraš ---- jak jak jak tito @: protinožci kengury či jak še volaju → toti ----*), aj narativizované (*to jak indijani (ňe že) hrali ste sa na indijanov (dakedy) HU: (ta to presne trilky tote) – to znelo ako hasičske auto vieš ↑ jak idu hasiči ↑ aj zachranka ↑ keď hori dom ↑ ta to približne tak znie ako ty keď Nesiem vam noviny – hm to jakeby MAČku za chvost chytili a VYrucili dakde do POtoka* ↓);
- c) hyperbolizované vyjadrenia (*no hraš to falošne* ↓ *takže keby som nemal tie sluchadla no tak sa mi uši pokrivia vieš* ↑);

- d) fabulácie (*pomaly --- akože frajer vonku čaka rýchlo ti::: žeby si mala z krku idem preč ŇE: tu sa budeš dusiť*).

Jedným z najrelevantnejších dokladov existencie či konštituovania osobitného komunikačného registra je lexika, presnejšie, registrovo motivované lexémy. Ide o lexémy, „ktoré sa používajú na základe príznaku situačnej podmienenosti“ (Ološtiak, 2017, s. 20). M. Ološtiak uvádza, že „registrové lexikálne jednotky sa funkčne špecializujú, vypovedajú o tom, v akej komunikačnej situácii sa preferenčne používajú. (...) naznačuje sa komunikačná doména, s ktorou sú tieto výrazové prostriedky späté a ktorú pomáhajú identifikovať“ (Ološtiak, 2010, s. 34). Registrovo motivované lexémy potenciálneho hudobníckeho registra objavujúce sa v reči skúmaného hudobného pedagóga sme rozdelili do nasledujúcich skupín:

a) základné hudobné pomenovania: *áčko, bas, celá nota/celá, céčko, cis, doba, fis, forte, husľový kľúč, krížik, legato, melodická ozdoba, nota, osminová, poldoba, pomlčka, predznamenanie, riadok, ritardando, šestnásťtinová, štvrtová nota/štvrtová, takt, tón a, trilok, ťažká doba*;

b) pomenovania ľudí spätých s hudbou: *basgitarista, basista, metalová kapela, Fiocco, Wohlfahrt*;

c) pomenovania hudobných činností: *brknúť, dať do legata/od špičky/tempo, dodržiavať doby, doprevádzať (niekoho), držať (niekoho), držať melódiu/rytmus, dvihnúť od špičky, hrať, ide to naspamäť, ísť na klavír, mať naladené, natiahnuť slák, robiť melódiu/sólo, stiahnuť (ruku) do (prvej) polohy, šrubovať tempo, trafiť sa (do niečoho), ťahať (noty), udržiavať tempo, urvať do sláčika, vedieť (niečo) naspamäť, začínať s céčkom, zatiahnuť slák, zviazať noty na jeden sláčik*;

d) pomenovania (typu) hudobného textu/hudobného výtvoru/hudobnej formy: *Alegro, Dnešný deň sa radujeme, dvadsaťštvorka/dvadsaťštyrka, husľový koncert, koleda, ľudovky, Narodil sa Kristus Pán, Nesiem vám noviny, noty, pesnička, pieseň, prednes, skladba, technická vec, Tichá noc, (jedna) vec*;

e) pomenovania hudobných nástrojov a ich komponentov: *druhá struna, husličky, podbradník, kalafónia, pražec, prvá struna, struna/struny*;

f) pomenovania spôsobov hry na husliach: *celý sláčik, druhý prst/druhý, krátky slák, na (prvej) strune, od žabky, prázdna struna/prázdna, prázdna a struna, prázdna de struna, prázdna e struna, prvý prst/prvý, rýchly slák, široký slák, štvrtý (prst), veľký slák*;

g) pomenovania vyučovacích predmetov súvisiacich s hudbou: *hudobná náuka/náuka, spev*.

Prvá skupina nazvaná „základné hudobné pomenovania“ je pomerne rozmanitá. Jej značnú časť tvoria termíny (*celá nota, husľový kľúč, krížik, melodická ozdoba*), zvlášť italizmy (*forte, legato, ritardando*), ktoré sú pre komunikačnú sféru hudby typické (porov. Vyhliadalová, 2014); pomenovania konkrétnych hudobných tónov, ktoré sú ešte diferencované na oficiálne a neutrálne nesklonné výrazy (*cis, fis*) a abreviatury z viacsovných pomenovaní so statusom vlastných profesionalizmov (k pojmu porov. Orgoňová, 2012) (*áčko = tón a, céčko = tón c*); medzi výrazmi *doba – ťažká doba, poldoba, nota – štvrtová nota, šestnásťtinová, osminová, melodická ozdoba – trilok* je hyperonymicko-hyponymický vzťah; a napokon zaujímavosťou sú variantné označenia toho istého denotátu pomocou združeného pomenovania a jednoslovného substantivizovaného výrazu (*štvrtová nota – štvrtová*), resp. len pomocou ekonomickejšieho substantivizovaného výrazu (*osminová, šestnásťtinová*). Tieto substantivizované lexémy, univerbáty, by sme takisto hodnotili ako vlastné profesionalizmy.

Zdá sa, že okruh profesionalizmov sa v reči hudobného pedagóga rozširuje. Nie je to nič neobvyklé, ako dokumentuje aj výskumná sonda L. Vyhliadlovej (2014), ktorá v bakalárskej práci skúma profesionalizmy z oblasti hudby získané terénnym výskumom okrem iného aj zo školského prostredia a z reči dvoch hudobných pedagógov. V našom prípade sa ako vlastné profesionalizmy javia slovesné spojenia *dať do legata, dať od špičky, dať slák, dať tempo, držať*

melódiu, držať rytmus, dvihnúť od špičky, natiahnuť slák, zatiahnuť slák; ďalej menné spojenia *krátky slák, rýchly slák, široký slák, veľký slák, celý sláčik* chápané ako synekdochické pomenovania rôznych spôsobov hry na husliach; predložkový pád *od žabky* či substantivizovaný výraz *prázdna*. Spojenie *šrubovať tempo* sa nám už javí expresívnejšie a hodnotili by sme ho skôr ako nevlastný profesionalizmus (k pojmu porov. Orgoňová, 2012).

Celkovo lexémy, ktoré v reči skúmaného učiteľa huslí interpretujeme ako profesionalizmy, zodpovedajú tej charakteristike či tendencii profesionalizmov z identického prostredia, ktorú zachytila L. Vyhlidalová: „V škole sa žiaci/študenti alebo učitelia hudby vyjadrujú pomocou terminologických jednotiek, pri používaní profesionalizmov využívajú bezpríznačkové jednotky, ktoré nenesú prvky expresívnosti v porovnaní s výrazmi, ktoré používajú hudobníci na skúškach.“ (Vyhlidalová, 2014, s. 24).

V ďalších vymedzených skupinách registrovo motivovaných lexém figuruje popri dominujúcich apelatívach aj niekoľko proprií, a to jednak antroponým (*Wohlfahrt, Fiocco*), použitých typicky metonymicky (*Fiocca chcem počuť Vivaldiho chcem počuť; daj Wohlfahrt; my sme hrali aj Fiocca Alegro* ↑), jednak muzikoným jednoslovných (*Alegro*) i viacslovných (*Dnešný deň sa radujeme, Narodil sa Kristus Pán, Nesiem vám noviny, Tichá noc*).

Takisto sa ukazuje, zvlášť na skupine pomenovaní hudobných nástrojov a ich komponentov a na skupine pomenovaní spôsobov hry na husliach, že i potenciálny hudobnícky komunikačný register má svoje subregistre viazané na sociálne roly rôznych typov hudobníkov a že v našom prípade by sa mohol ohlášať komunikačný subregister huslistu.

Napokon dodávame, že výskyt registrovo motivovaných lexém sme zaznamenali najmä v rozsiahlejších monologických replikách učiteľa s KF analýza a vysvetlenie.

Frekvenčná slovnodruhovú analýzu našich troch komunikátov ukázala, že v rámci slovesnej lexiky sa medzi desať najfrekvencovanejších lexém dostávajú slovesá *hrať, zahrať (si)* a *dať*, a to tesne za, príp. i pred štandardne komunikačne najzaťaženejšie verbá *byť* a *mať*:

komunikát	najfrekvencovanejšie slovesá s počtom výskytov
Č. 1	byť (64), mať (43), ísť (32), dať (20), hrať (14), vedieť (12), vidieť (10), môcť (8) počuť (7), zahrať, musieť (5)
Č. 2	byť (49), hrať (32), mať (19), dať (18), zahrať (14), ísť (12), vedieť (11), môcť, vidieť (9), poznať (6)
Č. 3	byť (57), mať (47), plašiť sa (37), ísť (33), dať (27), hrať (26), vedieť (20), musieť, zaujímať (11), držať (10), chcieť (8)

V prípade lexémy *hrať/zahrať (si)* je registrovo motivovaný význam súčasťou lexie *hrať/zahrať* s významom „vyludzovať tóny z hudobného nástroja, predvádzať hudobnú skladbu“, ktorý je aj v našom materiáli takmer stopercentne využívaný. Iba v niekoľkých prípadoch je použitá lexéma *zahrať si* s významom „(s chuťou) istý čas hrať“ (*dačo si zahráme, ty si zahráš koledy*).

Za jedno z najtypickejších použití akčného kreatívneho verba *hrať/zahrať (si)* s exponovaným registrovo motivovaným významom považujeme to, ktoré najviac zodpovedá slovníkovému opisu (porov. Ivanová, 2014), teda je subjektovo-objektové s objektom vyjadreným v akuzatívne a obsadeným pomenovaním hudobného diela. Vo všetkých dokladoch tohto použitia, podobne ako vo väčšine ostatných použití, agens explicitne vyjadrený nie je, ide o prípady so zamlčaným subjektom, kde sa de facto precizuje pertraktovaný hudobný text: *čo sme hrali – teraz čo hráš* ↑ – *a tú si hrala* ↑ – *hrali koledy – my sme hrali aj Fiocca Alegro* ↑ – *dvadsaťštvorku hráš* ↑ – *dva riadky sme zahráli*. Akýmsi pendantom tohto použitia je použitie lexémy *hrať* ako subjektovo-bezobjektovej s explicitným vyjadrením agensa ako realizátora hudobnej činnosti, ktorý sa takto explikuje, hoci často len odkazovacími výrazmi: *tam hraje*

bas (tu má agens metonymickú povahu) – *hráte dve – ktorá bude hrať – toten už čo hrá tu – tu čo hráš ty*.

Ostatné použitia registrovo motivovanej lexie *hrať/zahrať* by sa dali podľa povahy pravostranného kolokátu špecifikovať takto:

- kolokácie s pomenovaním častí hudobného nástroja (huslí) a tónov referujúce na spôsob/techniku hry, kde sa prelína vetnočlenská platnosť objektu a príslovkového určenia; súčasťou takýchto spojení býva aj prospechový datív: *hráš tam prázdne struny aj – hráme prázdnu a strunu – nehraj mi de strunu – hraj mi iba po tej strune slákom – zahrame fis – nehraj tretí prst na e strune – nehraj po inej strune – keď ju zahraš od špičky*;
- kolokácie s vyjadrením inherentnej kvality – ide o vyjadrenie spôsobu, akým sa herná činnosť vykonáva, niekedy je tento spôsob iba naznačený (*žiak hral tak že... – počul jak hrajú – tak zahraj tak ako...*), inokedy vyjadrený hodnotiaco (*dobré hráš – zahráš správne – no hráš to falošne – žeby si hrala dobre*) alebo opisne (*hráš v tempe – hraje sólo*), občas doplnený aj o inherentné vyjadrenie zreteľa (*budeš sa učiť hrať intonačne čisto*), v ďalších prípadoch vyjadrený obrazne, najmä prirovnaním (*už hráš jak židia keď... – jak ty hráš jak protinožci*);
- kolokácie s vyjadrením adherentnej časovej determinácie: *v utorok si to ešte hrala ↑ – včera si hrala ↑ – dneska si to hrala ↑*;
- kolokácie s vyjadrením adherentnej priestorovo-účelovej determinácie: *budete hrať pri stromčeku – hrať pod stromčekom – to budeš hrať na koncerte*;
- kolokácie s vyjadrením inherentného kvantitatívneho príznaku: *to si koľkokrát hrala ↑ – zahraj to ešte raz – čiže to zahráš dvakrát – môžeš hrať do zbláznenia*;
- kolokácie s vyjadrením inherentnej zreteľovo-prospechovej determinácie: *zahraj Saške*.

Špecifický status majú použitia, kde lexéma *hrať/zahrať* vystupuje ako nerozvitý predikát. Väčšinou ide o výzvovo-povelové výpovede a pobádania s imperatívnym verbálnym tvarom v 2. os., pričom toto použitie verba *hrať/zahrať* sa najvýraznejšie zblížuje s jeho použitím v trénerskom komunikačnom registri (porov. Slančová, 2018, s. 438): *no pod' hraj – no hraj – neboj sa hrať – zahraj*.

Druhá najfrekvencovanejšia slovesná lexéma *dať/dávať* sa v reči skúmaného pedagóga javí vo väčšine prípadov ako synonymum lexémy *hrať/zahrať*. Časť týchto prípadov precizuje objekt hudobnej činnosti (*daj Wohlfahrta – daj dvadsaťštvorku teda – ale daj mi toho Fiocca Alegro – tak daj Tichú noc*), časť má zasa stabilnú kolokáciu s vyjadrením adherentnej časovej determinácie (*tak daj ešte raz celé – tak daj to ešte raz – daj to ešte raz celé neboj sa – daj ešte raz to opakovanie – ešte raz celé dáme od začiatku – a potom dáme ešte raz odtade*). Ide prevažne o výzvovo-povelové výpovede s takmer výlučne imperatívnymi tvarmi v 2. os. sg. Synonymický vzťah lexém *dať/dávať* a *hrať/zahrať* eklatantne dokumentuje tento príklad: *daj zahraj Saške jak to vieš zahrať*.

Značné percento použití reprezentujú výpovede s KF inštrukcia a vysvetľovanie, resp. analýza, kde prevažne imperatívny tvar verba *dať* figuruje vo význame „umiestniť, kľásť niekam“, pričom sloveso *dať* sa správa ako manipulačné a jeho kolokátmi sú adverbiálne vyjadrenia balansujúce na hrane priestorového a spôsobového významu: *lebo dávaš ich pri sebe trošku trošku ďalej od seba ich daj – a ruku daš vyššie – tretí prst daj nižšie – a ručku trošku daj vyššie ľavu – tak ho daj ku pražcu – ruku daj trošku nižšie Mária – to tretie daj vyššie*.

Napokon niekoľko ojedinelejších prípadov *taky slak dala, pomalšie tempo dáme, dneska nedáme naspameť dame dame tempo, ale od špičky ho daj*, ktoré by sa dali interpretovať aj ako synonymá *hrať/zahrať*, ktoré však predovšetkým predstavujú netypické, no v danom hudobníckom kontexte zrejme idiomatické kolokácie slúžiace efektívnejšiemu vyjadreniu, by sme, ako už bolo vyššie spomenuté, chápali ako vlastné profesionalizmy.

8 Záver

Cieľom tejto prípadovej štúdie bolo prispieť k lingvistickej reflexii vzťahu dvoch rôznych, no v mnohom i blízkych semiotických systémov – jazyka a hudby, a to prostredníctvom kvantitatívno-kvalitatívnej analýzy troch vyučovacích hodín huslí realizovaných na základnej umeleckej škole v prostredí východného Slovenska. Zameriavali sme sa pritom takmer výlučne na repliky hudobného pedagóga. Pokúsili sme sa ukázať, že hodina huslí je komunikačnou situáciou trochu inej multimodálnej povahy než vyučovacie hodiny v rámci iných predmetov, ktoré sa doposiaľ lingvisticky skúmali. Zároveň je i typom školskej komunikácie s potvrdenou prítomnosťou kľúčových prvkov školského dialógu či pedagogického registra. Okrem toho je reč hudobného pedagóga osobitá tým, že sa v nej vyskytujú aj niektoré prvky trénerského komunikačného registra. Na tejto prienikovej báze pedagogického a trénerského registra sa konštituuju špecifické tematické, pragmatické, fonetické, morfológické aj lexikálne prvky hudobníckeho komunikačného registra, ktoré bude v budúcnosti potrebné overiť na rozsiahlejšej a reprezentatívnejšej výskumnej vzorke.

Literatúra:

- BALEGOVÁ, O. (2005): Kultúra a spoločnosť v systémovom a komunikačnom prostredí. In: E. Bolfíková (ed.): *Medzi občanom a štátom. Kontexty slobody, demokracie a spravodlivosti*. Košice: Univerzita Pavla Jozefa Šafárika, s. 15–39.
- BIŁAS-PLESZAK(OVÁ), E. (2005): *Język a muzyka. Lingwistyczne aspekty związków intersemiotycznych*. Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego.
- CÍSLEROVÁ, A. (2016): *Konceptualizace hudby v písňových textech Jiřího Suchého*. Praha: Filozofická fakulta, Univerzita Karlova. (Bakalárska práca).
- ČMEJRKOVÁ, S. (2007): Vzpomínky a paměti jako narativní diskurz. In: J. Hoffmannová – O. Müllerová (eds.): *Čeština v dialogu generací*. Praha: Academia, s. 141–175.
- DAŇOVÁ, K. (2018): *Školský dialóg na hodinách slovenského jazyka v strednej škole*. Prešov: Filozofická fakulta Prešovskej univerzity v Prešove. (Bakalárska práca).
- ECO, U. (2009): *Teorie semiotiky*. Praha: Argo.
- FEDUŠOVÁ, M. (2018): *Školský dialóg na hodinách slovenského jazyka*. Prešov: Filozofická fakulta Prešovskej univerzity v Prešove. (Bakalárska práca).
- FTÁČNIKOVÁ, M. (2010): *Muzikonymá – osobitná trieda vlastných mien*. Bratislava: Filozofická fakulta Univerzity Komenského. (Bakalárska práca).
- GÁBOROVÁ, L.: *Komunikačný register učiteľa na 1. stupni základnej školy*. Prešov: Filozofická fakulta Prešovskej univerzity v Prešove. (Bakalárska práca).
- HÁDKOVÁ, P. (2014): Komunikační struktury v pedagogické komunikaci na konzervatořích. In: K. Dudová (ed.): *Varia XXII*. Nitra: Filozofická fakulta Univerzity Konštantína Filozofa, Slovenská jazykovedná spoločnosť pri Jazykovednom ústave Ľ. Štúra SAV, s. 101–111.
- HIRSCHOVÁ, M. (2006): *Pragmatika v češtině*. Olomouc: Univerzita Palackého.
- HOFFMANNOVÁ, J. (1993): Dopis jako text, metatext a kontext. In: F. Ruščák (ed.): *Text a kontext*. Prešov: Pedagogická fakulta Univerzity Pavla Jozefa Šafárika, s. 153–162.
- HOFFMANNOVÁ, J. (2005): Operní dialogy o lásce a smrti. In: S. Čmejrková – I. Svobodová (eds.): *Oratio et ratio*. Praha: Ústav pro jazyk český Akademie věd České republiky, s. 153–167.
- IVANOVÁ, M. – SOKOLOVÁ, M. – KYSELOVÁ, M. et al. (2014): *Valenčný slovník slovenských slovies na korpusovom základe*. Prešov: Filozofická fakulta Prešovskej univerzity.
- KESSELOVÁ, J. (2001): *Lingvistické štúdie o komunikácii detí*. Prešov: Náuka.
- KESSELOVÁ, J. (2003): *Morfológia v komunikácii detí*. Prešov: Vydavateľstvo Anna Nagyová.
- MUKAŘOVSKÝ, J. (1948): *Kapitoly z české poetiky. Díl první. Obecné věci básnictví*. Praha: Svoboda.
- NEKVAPIL, J. – HAVLÍK, M. (2017): Replika v rozhovoru. In: P. Karlík – M. Nekula – J. Pleskalová (eds.): *CzechEncy – Nový encyklopedický slovník češtiny*.
- [Cit. 2022-21-06.] Dostupné na internete: <https://www.czechency.org/slovník/REPLIKA_V_ROZHOVORU>

- NOVOTNÁ, V. (2013): *Komunikačný štýl učiteľa v materskej škole*. Banská Bystrica: Univerzita Mateja Bela. (Bakalárska práca).
- OLOŠTIAK, M. (2010): Registrová motivácia lexikálnych jednotiek (o vzťahu medzi pojmami lexikálna zásoba, register, sociolekt). In: *Jazykovedný časopis*, 61/1, s. 31–42.
- OLOŠTIAK, M. (2017): *Lexikálna paradigmatica, sémantika a kombinatorika*. Prešov: Prešovská univerzita v Prešove.
- ORGOŇOVÁ, O. (2012): Profesionalizmy teoreticky aj prakticky. In: K. Buzássyová – B. Chocholová – N. Janočková (eds.): *Slovo v slovníku: Aspekty lexikálnej sémantiky – gramatika – štylistika (pragmatika). Na počesť Alexandry Jarošovej*. Bratislava: Veda, s. 140–147.
- Proxemika. [Cit. 2022-21-06.] Dostupné na internete: <<https://sk.wikipedia.org/wiki/Proxemika>>
- RUŠČÁK, F. (2002): *Štylistika epištolárnych textov*. Prešov: Náuka.
- RYDLOVÁ, K. (2018): *Frazémy s hudobnými motívami v slovenskom frazeolexikóne*. Nitra: Univerzita Konštantína Filozofa. (Bakalárska práca).
- SABOL, J. (2017): Reč a hudba. In: I. Bónová – M. Gladiš (eds.): *Cesty (k) textu. Inšpirácie Františka Mika*. Košice: Filozofická fakulta Univerzity Pavla Jozefa Šafárika, s. 13–22.
- SLANČOVÁ, D. (1996): *Praktická štylistika*. Prešov: Slovacontact.
- SLANČOVÁ, D. (1999): *Reč authority a lásky. Reč učiteľky materskej školy orientovaná na dieťa – opis registra*. Prešov: Filozofická fakulta Prešovskej univerzity.
- SLANČOVÁ, D. (2001): *Základy praktickej rétoriky*. Prešov: Náuka.
- SLANČOVÁ, D. – SLANČOVÁ, T. (2014): *Reč pohybu, authority a súdržnosti*. Prešov: Prešovská univerzita, Fakulta športu.
- SVOBODOVÁ, J. (1993): Výzva a otázka v kontextu školského dialogu. In: F. Ruščák (ed.): *Text a kontext*. Prešov: Pedagogická fakulta v Prešove Univerzity Pavla Jozefa Šafárika v Košiciach, s. 123–134.
- SVOBODOVÁ, J. (2000): *Jazyková špecifika školskej komunikácie a výuka materštiny*. Ostrava: Pedagogická fakulta Ostravské univerzity.
- VYHLIDALOVÁ, L. (2014): *Profesionalizmy z oblasti hudby*. Bratislava: Filozofická fakulta Univerzity Komenského. (Bakalárska práca).
- ZAJACOVÁ, S. (2012): *Komunikačné registre v rolových hrách detí. Výsledky sociolingvistického experimentu*. Prešov: Filozofická fakulta Prešovskej univerzity v Prešove.
- Základná umelecká škola. [Cit. 2022-21-06.] Dostupné na internete: <<https://www.minedu.sk/16344-sk/zakladna-umelecka-skola/>>
- ŽIGO, P. (2010): Budú v onomastike aj muzikonymá? (o jednej-dvoch Plavovláskach). In: *Slovenská reč*, 75/4–5, s. 270–277.

Summary

Language and style of music lessons (Case study on violin lesson material)

The subject of the case study is a linguistic reflection of the relationship between two semiotic systems – language and music through a quantitative-qualitative analysis of three violin lessons at an elementary art school in eastern Slovakia. It is a dialogic communicative situation of a multimodal nature. In the center of our attention is the speech of the music teacher, in which the key elements of the pedagogical communicative register are confirmed, as well as some (mainly pragmatic) elements of the coaching communicative register. The thematic, pragmatic, phonetic, morphological and lexical specifics of a potential musician's communicative register are constituted on this penetrating basis. The language specifics of the violin lesson include: the predominance of con-situational dialogue with co-situational elements (themes and motifs related to music and musical art), utterances with communicative function rhythmic command, sound imitations of musical figures, melodious reproductions, register-motivated lexemes including the register-motivated meaning of the lexeme play (*hrať/zahrať*) and its synonym (in the given context) give (*dať/dávať*), higher frequency of interjections and numerals.

Príspevok je súčasťou riešenia grantového projektu MŠ SR KEGA 010PU-4/2020 Interaktívna štylistika – analýzy a syntéza.