



SAUS

Slovenská asociácia učiteľov slovenčiny
Bratislava

ISSN 1339-4908

SLOVENČINÁR

Časopis Slovenskej asociácie učiteľov slovenčiny

Ročník 1 • 2014

2

SLOVENČINÁR

ČASOPIS SLOVENSKEJ ASOCIÁCIE UČITEĽOV SLOVENČINY

ROČNÍK 1●2014●ČÍSLO 2● Vychádza trikrát ročne

Hlavný redaktor:

doc. PhDr. Miloslav Vojtech, PhD.

(Filozofická fakulta Univerzity Komenského v Bratislave)

Výkonný redaktor:

PhDr. Ján Papuga, PhD.

(Gymnázium, Hubeného 23, Bratislava)

Redakčná rada:

PhDr. Xénia Činčurová, PhD.

(Súkromná základná škola waldorfská, Bratislava)

PaedDr. Ivica Hajdučeková, PhD.

(Filozofická fakulta Univerzity P. J. Šafárika v Košiciach)

red. prof. dr. Boža Krakar Vogel

(Filozofická fakulta Univerzity v Ľubľane)

Mgr. Renáta Ondrejková

(Jazykovedný ústav Ľudovíta Štúra Slovenskej Akadémie vied v Bratislave)

prof. PaedDr. Vladimír Patráš, CSc.

(Fakulta humanitných vied, Univerzita Mateja Bela v Banskej Bystrici)

Mgr. Eva Péteryová

(Národný ústav certifikovaných meraní vzdelávania, Bratislava)

Mgr. Viera Sabová

(Stredná priemyselná škola stavebná, Veľká Okružná, Žilina)

prof. PhDr. Eva Vitézová, PhD.

(Pedagogická fakulta Trnavskej univerzity v Trnave)

Vydavateľ:

Slovenská asociácia učiteľov slovenčiny

Bratislava

e-mail: slovincinar-saus@post.sk

Web:

<http://www.saus.yw.sk/casopis.html>

Výtvarný návrh obálky:

Ada Poklač a Dušan Weiss

ISSN 1339-4908

OBSAH

EDITORIÁL	4
-----------------	---

ŠTÚDIE

Alena Faragulová: <i>Nie som Slovák, Maďar či Róm – som človek (Aplikácia podnetov Štátneho vzdelávacieho programu pre slovenský jazyk a literatúru k tolerancii a znášanlivosti)</i>	6
Ivica Hajdučeková: <i>Kritické myslenie ako cieľ čitateľskej gramotnosti (EUR ako stratégia v prehodnocovaní estetických parametrov textu)</i>	14
Ivica Hajdučeková: <i>Návrat Ondreja Baláža alebo Deus absconditus</i>	21
Marianna Koliová: <i>Motív Vianoc v básnickom podaní Miroslava Válka (Sentimentálne Vianoce) a Milana Rúfusa (Tvoje a moje Vianoce)</i>	31

NÁMETY A ROZHĽADY

Silvia Hajdúová: <i>Terapeutický účinok drámy – dramatoterapia v edukačnom procese</i>	36
--	----

NÁZORY, POSTREHY, KOMENTÁRE

Ján Papuga: <i>K reforme predmetu slovenský jazyk a literatúra (Reakcia na článok v Učiteľských novinách)</i>	42
Michal Hvorecký: <i>Ako učiť literatúru lepšie</i>	46
Milan Ligoš: <i>K niektorým problémom v teórii a praxi vyučovania slovenčiny</i>	51
Štefan Šimko: <i>O metóde, Pisa a o inom</i>	63

JAZYKOM O JAZYKU

Sibyla Mislovičová: <i>Sú správne vyjadrenia Mimo prevádzku alebo Ktosi bol dlhší čas mimo pracovisko?</i>	67
Sibyla Mislovičová: <i>Čo je dôležité pri grafickej úprave textov?</i>	68

RECENZIE A KNIŽNÉ INŠPIRÁCIE

Gabriela Mihalková: <i>Portréty spisovateľov a literárnych vedcov</i>	70
Alena Faragulová: <i>Obraz jazyka dnešnej mládeže</i>	71
Veronika Svoradová: <i>Sprítomňovanie divadelnej minulosti</i>	74
Marián Kamenčík: <i>Podnetne o klasikoch</i>	75
Alžbeta Takáčsová: <i>Slovenské fantasy</i>	77
Rastislav Šarišský: <i>(Ne)povinné čítanie – projekt pre školy</i>	78

Z PRÁC ŽIAKOV A ŠTUDENTOV

Zuzana Mladšíková: <i>Kamilka (Úryvok z poviedky)</i>	79
Alžbeta Takáčsová: <i>Čím viac žiakov, tým viac kriedy (Fejtón)</i>	81

INFORMATÓRIUM

Rastislav Šarišský: <i>V centre súčasnej slovenskej literatúry</i>	82
--	----

Vladimír Patráš: <i>Katedra slovenského jazyka a komunikácie Filozofickej fakulty UMB</i> <i>vo svetle tradícií a perspektív</i>	83
Ján Papuga: <i>Prehľad súťaží zameraných na slovenský jazyk a literatúru</i>	88
Vladimír Patráš: <i>Životné jubileum univerzitného profesora Jána Findru</i>	90
<i>Pozvánka na konferenciu SAUS</i>	95
<i>Prihláška na konferenciu SAUS</i>	97
PRIPRAVUJEME V BUDÚCOM ČÍSLE	98
INFORMÁCIE PRE PRISPIEVATEĽOV	99

Vážené kolegyně slovenčínárky, vážení kolegovia slovenčinári a priatelia slovenského jazyka a literatúry!

V čase blížiaceho sa leta a uzatvárania aktuálneho školského roka vám Slovenská asociácia učiteľov slovenčiny prostredníctvom redakčnej rady predkladá druhé číslo Slovenčinára, časopisu zameraného na problematiku vyučovania slovenského jazyka a literatúry. Ani v tomto čísle nášho časopisu sme nechceli zaostať za kvalitou, preto sme sa s distribúciou čísla oneskorili. Čakanie sa však oplátilo, keďže časopis znova obsahuje mnoho článkov a príspevkov, ktoré rozširujú obzory, inšpirujú učiteľov, prehlbujú profesijné poznatky a poukazujú na nové trendy v lingvistike a literárnej vede. Za rôznorodosť článkov sa treba poďakovať všetkým tým, ktorí mali záujem ponúknuť svoje texty bez nároku na honorár. Už teraz sa tešíme na ďalšiu spoluprácu.

Osobitne by sme chceli vyzvať učiteľov základných a stredných škôl, aby sa takouto formou zapojili do diskusie o budúcnosti predmetu slovenský jazyk a literatúra a venovali pozornosť najmä problémovým otázkam, ktoré sa ho v súčasnosti dotýkajú. Ešte stále máme nedostatok príspevkov práve z oblasti praktickej aplikácie na spomínaných druhoch škôl. Takisto pripomíname možnosť publikovať nezvyčajné, originálne alebo výnimočné práce vašich žiakov a študentov, ktoré môžu zviditeľniť vašu školu. Zapojiť sa môžu aj študenti v rámci pedagogickej praxe či doktorandi. Privítali by sme aj príspevky z aktuálneho diania v súčasnej lingvistike, keďže je tendencia k posilňovaniu jazyka vo vyučovaní slovenského jazyka a literatúry. Od množstva zasielaných príspevkov závisí periodicita nášho časopisu a jeho perspektívne vylepšovanie.

Druhé číslo Slovenčinára obsahuje príspevky z II. celoslovenskej konferencie Slovenskej asociácie učiteľov slovenčiny, ktorá sa konala v dňoch 3. – 4. 10. 2013 v Žiline. Táto konferencia poukázala na to, že problémov v našom predmete je viac než dosť, no zároveň ukázala, že sme pripravení ich riešiť a ponúkať riadiacim inštitúciám rôzne návrhy a námety. Už teraz sa tešíme na ďalšiu konferenciu, ktorá sa bude konať v dňoch 20. – 21. 11. 2014 v Bratislave. Viac informácií nájdete v tomto a v nasledujúcom čísle.

V časopise sme zaviedli novú rubriku Informatórium, v ktorej sa budete dozvedať aktuality a informácie súvisiace s vyučovaním slovenského jazyka a literatúry. Budeme radi, ak využijete novú rubriku na zverejňovanie informácií, ktoré by mohli zaujímať všetkých slovenčinárov.

Prvé číslo časopisu bolo distribuované do všetkých typov škôl vo všetkých kútoch Slovenska. Už po prvom týždni malo sledovanosť okolo tisíc zhliadnutí (k dnešnému dňu vyše 1800). Tlačenú podobu časopisu sme zaslali dôležitým pedagogickým, školským a slovakistickým inštitúciám. Aby sa časopis dostal do rúk väčšiny slovenčinárov, je jednou z priorít Slovenskej asociácie učiteľov slovenčiny. Spájanie sa učiteľov je vôbec prioritou našich aktivít najmä v časoch, keď sa pripravuje revízia obsahovej reformy z roku 2008. Napriek tomu, že sa platnosť inovovaných štátnych vzdelávacích programov odkladá na september 2015, musíme byť neustále v strehu a čakať, aké návrhy sa predložia k ISCED 3:

chronológia alebo žánrovo-druhovú členenie literárneho materiálu, zmena povinnej literatúry, redukcia obsahu a eliminácia niektorých teoretických prvkov, ako napríklad nespoľahlivý rozprávač, veršové systémy a pod. Aj preto nastal čas, aby sa učitelia spájali. Kým sa tak nestane, riadiace organizácie budú rozhodovať o nás bez nás s vyhláseniami typu, že my sa aj tak nevieme dohodnúť. Aj časopis Slovenčinár má byť integrujúcou platformou, ktorá dokáže, že máme dostatok odborníkov na riešenie dlhodobých problémov vyučovania nášho predmetu. Zároveň vyzývame učiteľov slovenčiny, aby sa stali členmi Slovenskej asociácie učiteľov slovenčiny a aktívne sa zapájali do koncipovania pripomienok, ktoré pravidelne predkladáme riadiacim inštitúciám – prostredníctvom pošty, e-mailov, diskusného fóra na webovej stránke alebo facebookovej skupiny SAUS-u. Individuálne písanie listov a e-mailov nemá v súčasnosti takú silu ako hromadne spracovaná pripomienka pod hlavičkou profesijnej organizácie. V opačnom (pasívnom) prístupe sa budeme iba prizerať rôznym zmenám, s ktorými sa budeme musieť stotožniť, aj keď sa budú vymykať súčasnemu poznaniu a skúsenostiam z učiteľskej praxe.

Veríme, že aj druhé číslo Slovenčinára prispeje k prepotrebnej diskusii o našom predmete, ktorá sa bude prehĺbovať každým ďalším číslom a aktivitami v prospech presadzovania pozitívnych zmien.

PhDr. Ján Papuga, PhD.
výkonný redaktor

NIE SOM SLOVÁK, MAĎAR ČI RÓM – SOM ČLOVEK (APLIKÁCIA PODNETOV ŠTÁTNEHO VZDELÁVACIEHO PROGRAMU PRE SLOVENSKÝ JAZYK A LITERATÚRU K TOLERANCII A ZNÁŠANLIVOSTI)

Mgr. Alena Faragulová

Katedra slovenského jazyka

Filozofická fakulta Univerzity Komenského v Bratislave

V 60. rokoch minulého storočia sa v americkej i európskej lingvistike (a iba o pár rokov neskôr aj v slovenskej) začali systematickejšie ozývať hlasy poukazujúce na to, že (reálny) jazyk je ukotvený v spoločnosti, a preto sa jazyk, spoločnosť, kultúra a človek navzájom ovplyvňujú, neexistujú oddelene, čiže aj ich skúmanie má zmysel iba vtedy, ak nie sú umelo oddeľované. Spočiatku za touto komunikačno-pragmaticky orientovanou stratégiou nezaostala ani časť slovenskej lingvistiky (pripomeňme si konferenciu o výskume hovorenej podoby spisovnej slovenčiny, ktorá sa konala 7. – 9. októbra 1965 v Bratislave), avšak podobné snahy v tej dobe nemali priaznivú odozvu a na komunikačno-pragmaticky orientovanú lingvistiku začali slovenskí lingvisti opätovne nadväzovať až na prelome 80. a 90. rokov 20. storočia (pozri Ondrejovič, 2008, s. 11 – 15). Dnes nájdeme v „lingvistických“ knižniciach čoraz väčšie množstvo publikácií, ktorých autori využívajú napríklad etnometodológiu, komunikačnú a diskurzívnu analýzu, sociolingvistické kvantitatívne aj kvalitatívne metódy atď. Práve takúto orientáciu možno badať aj v cieľoch dokumentov Štátneho pedagogického ústavu, ktoré podmienili spôsob kreovania Štátneho vzdelávacieho programu pre predmet slovenský jazyk a literatúra pre gymnáziá a SOŠ. Podľa tohto dokumentu majú žiaci okrem iného „v čo najväčšom rozsahu interpretačno-hodnotiacim spôsobom pracovať s jazykovými komunikátmi“ (ŠVP, 2009, s. 15), čo im pomôže nadobudnúť kompetencie potrebné na lepšiu orientáciu vo svete.

Jednou z pragmaticky zameraných disciplín je aj *lingvistická xenoslovakistika* (porov. Orgoňová – Bohunická, 2012, s. 223), ktorá je v dnešnej multikultúrnej spoločnosti mimoriadne aktuálna. Výsledkom kontaktu kultúr môžu byť rôzne pocity či reakcie založené na vnímaní cudzosti a zaujímaní hodnotiaceho vzťahu k nej. O hodnotení, ktoré je základným rámcom nazerania na svet, čiže nám uľahčuje orientáciu v ňom, hovoríme v rámci *axiologickej kompetencie* (hodnotiacej kompetencie), pričom „východiskovým bodom na hodnotiacej škále je hodnota „normálne““ (Dolník, 2010b, s. 98). Táto hodnota je

určená tým, čo v našom okolí štatisticky prevláda, a práve to hodnotíme ako „také, aké má byť“, pričom od toho sa odvíja aj naša definícia inakosti¹.

Na potrebu vnímania cudzosti (ako kultúrnej inakosti) z pohľadu xenológie v slovenskom kultúrnom prostredí upozornil Juraj Dolník (2011; 2012), ktorý objasňuje, že ak vnímame istý jav ako cudzí (J. Dolník používa na označenie tohto javu výraz *xenos*), cudzosť funguje ako parameter, na základe ktorého k nemu zaujímame vzťah (2012, s. 229). Tento vzťah môže variovať v rozpätí od extrémneho odmietania až po fascináciu cudzosťou či jej prestížnym vnímaním.

Výsledkom zaujímania negatívneho vzťahu k cudziemu môže byť aj vznik negatívnych stereotypov, predsudkov či diskriminácie², ktoré vychádzajú z kultúry a sú nepriamo podporované politickou alebo ekonomickou mocou. Ako upozorňuje J. Dolník (2010a, s. 20 – 21), účinok kultúry môže byť aj „výsledkom vedomého, zámerného pôsobenia ľudí, a to aj s manipulačným úmyslom, a tak sa kultúra využíva na získavanie sociálnych, politických aj ekonomických výhod“. Práve na takúto situáciu v Nemecku reagoval kamerunský politológ a sociológ Munasu Duala-M'bedy, keď v roku 1977 publikoval knihu predstavujúcu vedu „o cudzosti a potláčaní humanity v antropológii“ (pozri Faragulová, 2013, s. 261), a tým inicioval vznik interdisciplinárnej vedy *xenológie*. Cieľom xenológie je objasniť, že kultúrna inakosť nie je reálnym dôvodom vzniku negatívnych postojov voči „iným“ ľuďom, ale že vytváranie a podporovanie negatívnych postojov na základe kultúrnej inakosti je nástrojom získavania a udržiavania politickej a ekonomickej moci. Zámerom je zmeniť negatívne vnímanie konceptu *cudzinca*, ktorý je špeciálnym prípadom iného človeka. Jeho inakosť je umocnená v istom kultúrnom kontexte a obmedzená napríklad na národný a geografický priestor, pričom môže hroziť jeho vylúčenie z *okruhu človečenstva*, a teda narušenie jeho integrity (Schröter, 1997, s. 22). Vznik negatívnych postojov voči cudzincom v západnej civilizácii vyplýva z kresťansko-západného centralizmu v nazeraní na svet, ktorý by mal byť nahradený kozmologickým univerzalizmom, podľa ktorého síce inakosť ľudí pociťovať budú, ale nebudú ju vnímať negatívne, čo sa má dosiahnuť zmenou vnímania cudzosti v súlade s xenologickou teóriou (tamže, s. 24 – 25).

¹ Samozrejme, ako bytosti s vlastnou vôľou, ktoré nefungujú s kultúrou (okolím) v jednosmernom vzťahu, normalitu si môžeme tvoriť aj sami (porov. Faragulová, 2013, s. 260 – 261).

² Napriek tomu, že odlišných definícií stereotypov, predsudkov a diskriminácie je mnoho, zhodujú sa v tom, že pramena z kontaktov príslušníkov rôznych (rasových, etnických, genderových a iných) skupín, pričom dodávame, že stereotypizácia pomáha orientovať sa vo svete pomocou jeho zjednodušovania. Napriek častému názoru, že stereotypy i predsudky sú negatívne, oboje môžu byť pozitívne i negatívne (pozri napr. Fiske – Cuddy – Glick – Xu, 2002; Haslam – Loughnan, 2012). Práve negatívne stereotypy a predsudky môžu smerovať k negatívnej diskriminácii. Podľa J. F. Dividia, M. Hewstona, P. Glicka a V. M. Essesovej (2010) sú predsudky „individuálne postoje (subjektívne pozitívne alebo negatívne) voči skupinám a ich členom, ktoré majú za následok vytváranie alebo udržiavanie hierarchického postavenia medzi skupinami“ (s. 7), stereotypy možno definovať ako hotové úsudky, resp. „presvedčenia o typických vlastnostiach skupiny a jej členov, ktoré formujú premýšľanie o skupine a reakcie na ňu“ (tamže, s. 8), diskriminácia je „správanie, ktoré má za následok vytváranie, udržiavanie alebo posilňovanie zvýhodňovania nejakej skupiny a jej členov voči iným skupinám a jej členom“ (tamže, s. 10).

Spoločnosť má fungovať adekvátne na podklade „homérskeho mýtu“, keďže v Homérových časoch existoval istý druh priateľského vzťahu, o ktorom sa zmieňuje napr. Aristoteles vo svojej *Rétorike* (2009, s. 211) a ktorý Gabriel Herman (podľa Belfiore, 1993, s. 114 – 115) charakterizuje ako *ritualizované priateľstvo*, lebo práve počas rituálu sa z cudzinca stojaceho mimo skupiny (outsidera) stal cudzinec – hosť, ktorý nadobudol identitu človeka s príbuzenstvom v cudzine. Porušenie takéhoto priateľstva bolo hodnotené ako obzvlášť ohavný zločin, urážka bohov a slušnosti. Tento druh priateľského vzťahu bol označovaný gréckymi slovami *xenos/xenia*, od ktorých je odvodený aj názov vednej disciplíny.

Xenologický koncept sa zhoduje s cieľmi výučby jazykovej časti predmetu slovenský jazyk a literatúra, ktoré určili tvorcovia Štátneho vzdelávacieho programu (2009, s. 15), a patrí k nim aj to, „aby si žiaci uvedomovali jazykovú a kultúrnu pestrosť v rámci Európy a sveta, ale aj v rámci jednotlivých sociálnych prostredí. Cez pochopenie významu jazyka pre národnú kultúru by mali dospieť k chápaniu odlišností, tolerancii a orientácii v multikultúrnom prostredí“. Takýto cieľ môžu dosiahnuť práve na základe schopnosti jazykovej interpretácie okolitého sveta, ktorá bude slúžiť ako báza na vytváranie vlastných hodnotiacich postojov. Preto je našim presvedčením, že v popredí by mala byť práve analýza a interpretácia textov či prejavov s dôrazom na „prácu s informáciami, čitateľskú gramotnosť, schopnosť argumentovať a pod.“ (tamže, s. 15). Jeden z možných spôsobov, ako dosiahnuť tento cieľ, je práca s textom, pri ktorej študenti nadobudnú kompetenciu identifikovať stratégie, ktoré sa používajú v manipulačných textoch.

V nemeckom kultúrnom prostredí sa xenológia orientuje na rehabilitáciu cudzinca – Neeurópana (príslušníka „tretieho sveta“). Vo výskume, ktorý realizujeme na Slovensku od roku 2013, sa však negatívne konotácie voči cudzincom – Neeurópanom zatiaľ nepotvrdili. Takéto ohlasy boli iba sporadické a v niektorých prípadoch dokonca opačné, teda pozitívne hodnotiace³. Napriek tomu, že vo výskume sa iba zanedbateľné percento odpovedí týkalo maďarskej a rómskej cudzosti, v reálnom živote pozorujeme znaky diskriminácie na základe kultúrnej inakosti na Slovensku voči maďarskej menšine (predovšetkým zo strany politickej moci)⁴ a voči rómskej menšine. Takéto trendy sú silno podporované médiami. Preto sa v príspevku zameriame práve na rómsku diskrimináciu, ktorá je rozšírená v našom kultúrnom prostredí.

Na demonštráciu sme si vybrali jeden z textov, ktorý od konca roka 2011 koloval na internete a pomocou metódy kritickej diskurznej analýzy poukážeme na jeho diskriminačný charakter a pokúsime sa demonštrovať, ako môže vyzeráť analýza aj v duchu cieľov ŠVP:

³ Takýto trend si vysvetľujeme predovšetkým tým, že na Slovensku z historických dôvodov nie je veľká koncentrácia „inokrajných“ cudzincov (ako napr. v Nemecku a v Rakúsku) a keďže maďarská a rómska menšina je historicky spojená s touto oblasťou, Slováci ich cudzosť nevnímajú (porov. Faragulová, 2013, s. 261 – 262)

⁴ Bližšie pozri Dolník, 2012, s. 253 – 259.

Mesačné dávky pre dlhodobo nezamestnaných cigánov so štyrmi deťmi: Dávka v hmotnej núdzi 212,30 € + Za plnenie povinnej školskej dochádzky 68,80 €; Na zdravotnú starostlivosť 12,- €; Aktivačný 126,14 €; Na bývanie 89,2 €; Dotácia na obed pre školopovinné deti 80,- €; Prídavky na deti 88,04 €; SPOLU: 676,48€

Mesačná výplata pre zdravotnú sestru, ktorá má tiež štyri deti, a ktorá robí denné i nočné pripravená zachraňovať ľudské životy za každých podmienok: 542,- € + Prídavky na deti 88,04 €; SPOLU: 630,04 €.⁵

Na prvý pohľad vyzerá text ako strohý súpis faktov. Nenachádzajú sa v ňom hodnotiace výrazy (ak opomenieme použitý výraz „cigánov“ namiesto korektného výrazu „Rómov“)⁶, čiže recipient si nemusí uvedomovať implicitný negatívny hodnotiaci charakter textu. Napriek tomu je pre autora, ktorého zámerom je u recipienta podporiť preberanie negatívnych predsudkov, dôležité v čitateľovi vyvolať negatívne hodnotenie, lebo ak aj hodnotenie nie je explicitné, podľa zistení v oblasti sociálnej psychológie „ľudia si pamätajú situáciu predovšetkým na základe hodnotenia“ (van Dijk, 1987, s. 312). Štruktúra textu môže evokovať výstup z objektívneho „prieskumu“, ktorý môže u recipienta navodiť pocit, že na základe zhodnotenia „reálnych faktov“ (k ich realite sa vrátíme neskôr) si vytvoril názor sám a autor mu ho nevnútil. V prípade recipienta, ktorý je už vopred zaujatý voči rómskej menšine alebo v prípade recipienta, ktorý nemá dostatočné znalosti/kompetencie, na základe ktorých by informáciu analyzoval kriticky, môžeme s veľkou pravdepodobnosťou očakávať, že text prijme ako fakt a zrejme ho bude šíriť ďalej⁷. Keď píšeme o stratégiách, máme na mysli „stratégie hovoriaceho na dosiahnutie zmeny postoja“ – tie sú podľa T. A. van Dijka (1987, s. 307) určené práve pre druhý typ recipienta, ktorý nie je vopred zaujatý.

Autor textu využíva v takýchto prípadoch frekventovanú stratégiu, ktorou explicitne neútočí na príslušníkov rómskej menšiny, ale, naopak, poukazuje na jej zvýhodňovanie zo strany štátu – a čo je dôležitejšie, zdôrazňuje znevýhodňovanie pracujúcej (predpokladáme, že nerómskej) väčšiny. Upozorňuje na nespravodlivosť. Samozrejme, aj samotné uverejnenie finančných položiek, ktoré mesačne dostáva rodina „dlhodobo nezamestnaných cigánov so štyrmi deťmi“, by malo svoj účinok, ale nie taký silný, lebo jeho protimenšinový charakter by bol zreteľnejší. Stratégiou totiž nie je explicitne negatívne hodnotiť menšinovú populáciu, ale poukázať na znevýhodňovanie väčšinovej populácie (porov. aj van Dijk, 1987, s. 314).

⁵ Text je voľne dostupný na rôznych internetových stránkach, keďže bol určený na masové šírenie: <http://www.porada.sk/archive/index.php/t-183966.html>.

⁶ Nekorektnosť vidíme primárne v použití malého písmena c na začiatku výrazu, ktorý označuje príslušníka etnickej skupiny, avšak nie je vylúčené, že tvorca textu neovláda pravidlá písania veľkých písmen a nejde o zámer. Politicky nekorektné je aj použitie výrazu *Cigán* namiesto *Róm*, avšak v hovorovej reči sa tento výraz používa aj bez rasového podtónu, čiže nie každý recipient hodnotí použitie tohto výrazu ako nekorektné.

⁷ Takýto trend bolo možné sledovať v období, keď používatelia internetu šírili interpretovaný text (ale aj jemu podobné) bez overenia faktov ako bezpodmienečnú pravdu.

Tvorca textu si vypočítavo vybral aj aktuálny a zároveň konkrétny a ľahko predstaviteľný ekonomický problém, keďže spoločnosť je na finančné záležitosti takéhoto typu vnímať. Ako sme vyššie naznačili, fakty sú skreslené, ale to na účel presvedčania nášho typu dôverčivého recipienta nie je relevantné, keďže si pravdivosť informácií nebude overovať.

Ďalším z bodov stratégie je vytvorenie dvoch modelov – záporného modelu „dlhodobu nezamestnaných cigánov so štyrmi deťmi“ a kladného modelu „zdravotnej sestry, ktorá má tiež štyri deti a ktorá robí denné i nočné pripravená zachraňovať ľudské životy za každých podmienok“. Ako každý model, aj tieto sú založené na zovšeobecňovaní a ich funkciou je podporiť na pozadí naznačenej opozície záporného a kladného modelu vytváranie negatívnych stereotypov, predsudkov a v konečnom dôsledku diskriminácie. Negatívny model generalizuje všetkých Rómov ako nezamestnaných (napriek tomu, že autor si v tomto bode protirečí, lebo ak konkrétni Rómovia dostávajú aktívny príspevok⁸, do pracovného procesu sa podľa zákona zapájať istým spôsobom musia, čiže aj keď sú nezamestnaní, vykonávajú prospešné práce pre obec a sú za ich vykonávanie finančne odmenení, preto majú aj morálny nárok na aktívny príspevok). Pozitívny model zdravotnej sestry – zrejme matky, ktorá vychováva štyri deti sama – autor zvýraznil prostredníctvom jej stručnej, ale účinnej charakteristiky (ktorá dopomôže vytvoriť predstavu reálneho človeka) a k sympatiám pridal súcít a obdiv.

Práve vytvorenie kladného modelu zdravotnej sestry (vzbudzujúcej sympatie aj súcít) je veľmi prínosné v spojitosti s poukázaním na neférovosť voči väčšinovému nerómskemu, tvrdo pracujúcemu obyvateľstvu. U recipienta takéto zaobchádzanie s výrazne *kladnou postavou* (ktorú si už vďaka jej sympatie vzbudzujúcemu zobrazeniu zrejme predstavil ako reálneho človeka známeho z vlastného okolia) vyvolá silné emócie, ktoré podporia záporné emocionálne hodnotenie rómskej menšiny. Napriek tomu, že toto údajné znevýhodňovanie väčšiny pochádza zo strany štátnej moci, recipientmi je často negatívne hodnotená práve zvýhodňovaná skupina. Takéto reakcie sa vo veľkej miere objavovali v internetových diskusiách, ale dokazujú to aj iné analýzy podobných diskurzov. Napríklad T. A. van Dijk (1987, s. 210) uvádza, že v takýchto manipulatívnych prípadoch je príznačné pripisovať príslušníkom diskriminovanej skupiny agresivitu, sklony k trestnej činnosti, nedôveryhodnosť, zneužívanie sociálneho systému atď.; vo všeobecnosti im „mienkotvorní manipulátori“ prisudzujú vlastnosti, ktoré nepoukazujú iba na ich odlišnosť, ale aj na ich nižšiu sociálnu aj osobnostnú úroveň či morálnu deficitnosť⁹.

⁸ Podľa § 12 zákona č. 599/2003 Z. z. O pomoci v hmotnej núdzi a o zmene a doplnení niektorých zákonov nezamestnaný občan môže dostať aktívny príspevok v prípade, ak je evidovaný ako uchádzač o zamestnanie a zvyšuje si kvalifikáciu alebo sa zúčastňuje na vykonávaní menších obecných služieb. Avšak dôveryhodnosť textu to naruší, iba ak čitateľ tento zákon pozná.

⁹ Takúto zjednodušujúcu neobjektívnu optiku nazerania na ľudí registrujeme mimochodom aj v tradičnej a dodnes tradovanej slovenskej lingvistike napríklad v súvisi s dávnejším chápaním používateľov argotu ako „asociálov či kriminálnikov“, pričom fakt, že primárne ide o kódovanie reči v záujme „utajovania“ (a to nielen z dôvodu ilegálnosti počínania, ale napríklad aj z dôvodu zachovávania služobného tajomstva príslušníkov bezpečnostných zložiek či obchodného tajomstva pracovníkov istých komerčných subjektov) sa zanedbáva – porov. Orgoňová – Bohunická 2012, s. 154 – 155.

Vyššie sme uviedli, že negatívne predsudky a diskriminácia na ich základe je produktom kultúry a nástrojom moci a politiky, čiže je umelo živená. Otázkou je: „Prečo je to tak?“ Odpoveď môžeme nájsť práve v predchádzajúcich riadkoch, z ktorých vyznieva, že viacerí recipienti z tejto nespravodlivosti neobvinili štát, ale práve rómskych poberateľov sociálnych dávok (totož viacerí si neuvedomujú, že spomínané dávky nie sú „rómske dávky“, ale dostane ich každý, kto splní zákonné podmienky). Často sa z reakcií dozvedáme napríklad, že „na dôchodky, školstvo a zdravotníctvo potom nie sú peniaze (...). Stačilo by zredukovať výdaje na cigánov a štátny rozpočet by bol prebytkový“¹⁰. Je možné, že štátnej moci vyhovuje šírenie takýchto názorov, ak im poskytujú „dôvody“, prečo chýbajú v rozpočte financie? Zrejme áno, keďže ľudia prirodzene požadujú vysvetlenia príčin problémov a tie sa ľahšie hľadajú u iných ako u seba.

Dôležitou súčasťou stratégie je zavádzanie a uvádzanie polopравdivých informácií. Na relevantnú interpretáciu, ktorá smeruje k správne mu pochopeniu textu, je potrebné poznať pravdivé informácie. Ak ich recipient nepozná alebo si ich pravdivosť neoverí, s veľkou pravdepodobnosťou bude za pravdivé považovať tie informácie, ktoré mu boli poskytnuté. Na nepravdivosť uvedených informácií sa sústredilo viacero analýz na internetových stránkach¹¹, my sa sústredíme iba na niektoré aspekty. V prvom rade je dôležité spomenúť, že autor neporovnáva rovnaké rodiny, keďže v prvom prípade ide o šesťčlennú rodinu s dvomi rodičmi a v druhom prípade ide o päťčlennú rodinu s jedným rodičom, respektíve rodičkou. Porovnávanie dvoch rozdielnych rodín považujeme za skresľujúce, lebo ak by boli obidve rodiny šesťčlenné, druhá rodina by mala k dispozícii väčšie množstvo financií a zámer poukázať na uprednostňovanie menšiny by nebol naplnený. Avšak, ako sme vyššie uviedli, dôvodom, prečo tvorca textu spravil zo zdravotnej sestry slobodnú matku, je aj vzbudenie väčšieho súcitu a sympatie v recipientovi voči nej. Ďalším dôležitým faktom je, že autor zavádza, keď v texte naznačuje, že takýto príspevok dostane iba rómska rodina. To nie je pravda, lebo ak ktorákoľvek rodina podľa zákona splní potrebné podmienky, dostane rovnakú podporu od štátu, pričom na etnicite či rase nezáleží. Autor taktiež zavádza, keď zamlčuje fakt, že takúto finančnú čiastku môže rómska rodina získať iba vtedy, ak splní určité podmienky¹², lebo nárok na všetky uvedené príspevky šesťčlennej rodine nevzniká automaticky. Ako sme ukázali, jednou z manipulačných stratégií je aj uvádzanie nesprávnych informácií, preto je potrebné, aby si študenti uvedomovali potrebu overovať si pri všetkých druhoch otvorene či skryte kritických textov okrem iného aj pravdivosť informácií.

V príspevku sme sledovali dva ciele. Prvým bolo objasnenie, že (kultúrna) inakosť nie je dôvodom na vytváranie negatívneho hodnotiaceho postoja voči *iným*. Druhým

¹⁰ Z textu, ktorý bol na internetovej stránke Občianskej spoločnosti Dnes (<http://www.oz-dnes.sk/?page=toto-je-sila-a-hanba-zaroven>) pod analyzovaným textom.

¹¹ Napr. <http://www.rasizmus.sk/2011/11/22/hoax-o-romoch/>

¹² Vyššie sme uviedli podmienky, ktoré musí splniť poberateľ aktívneho príspevku, rovnako je to aj v prípade poberateľa príspevku na bývanie podľa § 13 zákona č. 599/2003 Z. z. O pomoci v hmotnej núdzi. Nárok na príspevok vzniká vtedy, ak je poberateľ v hmotnej núdzi majiteľom či nájomcom obytného domu, alebo bytu, alebo má právo doživotného užívania takéhoto nehnuteľného majetku.

cieľom bolo podnietiť pedagógov i študentov, aby s väčšou istotou odolávali takýmto manipulačným stratégiám a ponúknúť im aj možnú alternatívu, ako analyticky preverovať a interpretovať diskriminačný text v záujme optimálneho porozumenia (nielen textu, ale aj aktérom a celému kultúrnemu kontextu, v ktorom verbálny prejav vznikol).

Náš zámer je poukázať na prirodzenosť bezkonfliktného spolužitia rozdielnych kultúr na spoločnom území. Samotná (kultúrna/rasová/akákoľvek) inakosť nie je reálnym problémom, tým je presadzovanie mocenských záujmov cez ňu. Veď aj z laického pozorovania okolia a vlastnej skúsenosti vieme, že nie je možné generalizovať celú spoločenskú skupinu, že každý z nás je iný. Aj keď je zrejmé, že kultúra ovplyvňuje osobnosť človeka, ten si môže vďaka slobodnej vôli vyberať sám, čo z nej prijme, čo nie, voči čomu bude bojovať, či bude jej normy akceptovať, narúšať atď. Dôležité je uvedomiť si, že aj keď sme súčasťou nejakej kultúry, všetci sme zároveň súčasťou väčšieho celku a tým je ľudstvo. Preto by sme nemali redukovať či popierať ľudskosť iných. Nakoniec, nemenej podstatnou ideou tohto príspevku je poukázať aj na to, že podobné cvičenia s reálnymi textami môžu byť pre študentov prínosné, nie iba pri „náviku“ identifikácie diskriminačných textov, ale najmä na to, aby sa naučili samostatne interpretovať svet okolo seba, rozoznávať rôzne druhy diskurzov a na takomto základe si vytvárať vlastné postoje a názory¹³.

LITERATÚRA

- ARISTOTELES: *Rétorika*. Preložil Peter Kuklica. Martin : Thetis, 2009.
- BELFIORE, E.: *Xenia in Sophocles' Philoctetes*. In: *The Classical Journal*, 1993 roč. 89 č. 2, s. 113 – 129. [online]
Dostupné na: <http://www.jstor.org/stable/3297661>.
- DIJK, Teun A, van: *Communicating Racism. Ethnic Prejudice in Thought and Talk*. Newbury Park : Sage Publications, 1987.
- DOLNÍK, J.: *Jazyk – človek – kultúra*. Bratislava : Kalligram, 2010a.
- DOLNÍK, J.: *Lingvistická xenoslovakistika*. In: *Slovenčina (nielen) ako cudzí jazyk v súvislostiach*. Bratislava : Univerzita Komenského, 2011, s. 25 – 33.
- DOLNÍK, J.: *Sila jazyka*. Bratislava : Kalligram, 2012.
- DOLNÍK, J.: *Teória spisovného jazyka so zreteľom na spisovnú slovenčinu*. Bratislava : Veda, 2010b.
- DOVIDIO, J. F. – HEWSTONE. M. – GLICK, P. – ESSES, V. M.: *Prejudice, Stereotyping and Discrimination: The Empirical Overview*. In: *The SAGE Handbook of Prejudice, Stereotyping and Discrimination*. Ed: J. F. Dovidio, M. Hewstone, P. Glick, V. M. Esses. London : SAGE Publications, 2010, s. 3 – 28.
- FARAGULOVÁ, A.: *Xenologický pohľad na vnímanie cudzosti v rámci firemných kultúr zahraničných korporácií na Slovensku*. In: *Slovenská reč*, 2013, roč. 78, č. 5, s. 259 – 273.
- FISKE, S. T. – CUDDY, A. J. C. – GLICK, P. – XU, J.: *A Model of (often mixed) Stereotype Content: Competence and Warmth Respectively Follow from Perceived Status and Competition*. *Journal of Personality and Social Psychology*, 2002, roč. 82, s. 878 – 902.

¹³ Príspevok vznikol v rámci projektu VEGA 2/0085/12 *Cudzosť v slovenskom jazykovo-kultúrnom prostredí*.

- HASLAM, N. – LOUGHNAN, S.: *Prejudice and dehumanization*. In: *Beyond Prejudice. Extending the Social Psychology of Conflict, Inequality and Social Change*. Ed. J. Dixon, M. Levine. New York: Cambridge University Press 2012, s. 89 – 104.
- ONDREJOVIČ, S.: *Jazyk, veda o jazyku, societa. Sociolingvistické etudy*. Bratislava : Veda, 2008.
- ORGOŇOVÁ, O. – BOHUNICKÁ, A.: *Lexikológia slovenčiny*. Bratislava : Univerzita Komenského 2011. (2. rozšírené vydanie Praha: Columbus, 2012).
- SCHRÖTER, Katrin: *Xenologie. Zur Theorie des Fremden bei Munasu Duala-M'Bedy*. In: *Den Fremden gibt es nicht. Xenologie und Erkenntnis*. Ed. Ch. Bremshey, H.. Hoffmann, Y. May, M. Ortu . Münster : LIT-Verlag 2004, s. 19 – 39.
- ŠPÚ SR: Štátny vzdelávací program. Slovenský jazyk a literatúra (Vzdelávacia oblasť: Jazyk a komunikácia) Príloha ISCED 3A. Bratislava: 2009. Dostupné na:
http://www.statpedu.sk/files/documents/svp/gymnazia/vzdelavacie_oblasti/slovensky_jazyk_a_literatura_isced3.pdf
- Webová stránka Občianskej spoločnosti Dnes. Dostupné na: <http://www.oz-dnes.sk/?page=toto-je-sila-a-hanba-zaroven>.
- Zákon č. 599/2003 Z. z. O pomoci v hmotnej núdzi a o zmene a doplnení niektorých zákonov.1997.

KRITICKÉ MYSLENIE AKO CIEĽ ČITATEĽSKEJ GRAMOTNOSTI (EUR¹ AKO STRATÉGIA V PREHODNOCOVANÍ ESTETICKÝCH PARAMETROV TEXTU)

PaedDr. Ivica Hajdučková, PhD.

*Katedra slovakistiky, slovanských filológií a komunikácie
Filozofická fakulta Univerzity Pavla Jozefa Šafárika v Košiciach*

*Učiteľ pre svoju prácu potrebuje perspektívu zmyslu, ak má
v dnešnom vajataní rozmnožiť tajomstvo poznania. (I. H.)*

Téma príspevku je motivovaná aktuálnymi potrebami školskej praxe, v ktorej už dlhšie rezonuje problém čitateľskej gramotnosti. Z reakcií nielen žiakov a ich rodičov, ale aj samotných učiteľov je zrejmé, že fenomén čitateľskej gramotnosti sa u nás stretol so značným nepochopením, ba až nevôľou.

Okrem spoločensky zviditeľneného líca má celý problém aj svoj menej viditeľný rub – v univerzitnom priestore stále intenzívnejšie zápasíme s problémom čítania, reflektovania a prehodnocovania odborných textov. Príčina tkvie v chýbajúcich kompetenciách čitateľskej gramotnosti (ďalej ČG). Obe strany problému podnecujú uvažovať o budovaní ČG na dvoch stupňoch sekundárneho vzdelávania s presahom do terciárneho.

Naším cieľom je preto predstaviť ČG z iného uhla pohľadu a ponúknuť ju ako modernú, inovatívnu a zmysluplnú nadstavbovú alternatívu. Východiskom je pre nás síce vyučovanie literatúry, no s ambíciou roztvoriť nadpredmetovú perspektívu. Vďaka nej by sa čitateľská gramotnosť – poňatá ako univerzálna stratégia² – mohla odpútať od nežiaducej partikularizácie v praxi, t. j. od redukcie ČG na čítanie s porozumením, ktoré prevažne preferuje povrchovú rovinu textu či realizáciu iba vo vyučovaní slovenského jazyka a literatúry.

Problematiku čitateľskej gramotnosti ukotvíme v testovaní PIRLS (Ladányiová, 2007) a PISA (2003) a skĺbime s metodickými podnetmi z práce A. Tomengovej (2010). Odborné piliere tvoria zážitkovo-komunikačná koncepcia vyučovania literatúry V. Oberta³ (1984, 1990, 1998) s jej súčasným rozvinutím v odborovej didaktike M. Ligoša (2009a, 2009b)

¹ Stratégia EUR (v odbornej literatúre vymedzovaná aj ako „rámec“ či metóda EUR) pozostáva z etáp: evokácia, uvedenie a reflexia.

² Pojem stratégia chápeme ako spôsob riadenia a plánovania činností, ktorými sa má dosiahnuť cieľ s ohľadom na celok (pozri KSSJ, 1987, s. 426).

³ V. Obert kládol do centra pozornosti text a jeho kontext – literárnohistorický, teoretický aj kritický – a v analyticko-interpretáčnom prieniku do textu zdôrazňoval jeho povrchovú aj hĺbkovú rovinu. Obertov zážitkovo-komunikačný model vyučovania mal oporu v literárnovednom priestore (propedeutická funkcia vyučovania literatúry). Už v 90. rokoch minulého storočia presadzoval metódy rozvoja čitateľských kompetencií, vrátane kritického čítania (pozri 1984, 1990, 1998).

a literárnovedná orientácia na textovú semiotiku. Vzdelávací kontext je daný súčasnou reformou vyučovania literatúry, ktorá sa v intenciách európskych noriem (ISCED) akosi sťažka snaží o konsenzus medzi inováciou a tradíciou literárneho vzdelávania u nás.

ČG ako jedno z kritérií školskej zrelosti sa podieľa na dosiahnutí kultúrnej gramotnosti. Pretože je súčasťou formatívnych procesov, ktoré umožňujú získavať kľúčové kompetencie potrebné na celoživotné vzdelávanie, zodpovedá najnovším trendom vo vyučovaní nielen materinského jazyka a literatúry. Umožňuje posilniť princípy komplexnosti, integrity a konštruktivismu (Ligoš, 2009a, s. 38), ktoré by mali, domnievame sa, smerovať nielen k preferovaným zručnostiam, postojom a kompetenciám, ale aj k ich obsahovej náplni – poznatkom.

Primárnym cieľom čitateľskej gramotnosti je nadobúdanie zručností a kompetencií čítať, spracovávať, ale aj produkovať rôzne typy textov, s ktorými sa človek v praktickom, profesijnom aj občianskom živote môže stretnúť (súvislými, nesúvislými, informačnými aj literárnymi). Na konci reťazca je však kritické čítanie a myslenie, t. j. prienik do stratégie textu, do jeho hĺbkovej roviny a jeho prehodnocovanie. A práve naň chceme upozorniť.

Na základe štúdie PIRLS (Ladányiová, 2007) a PISA (online, 2003) si pripomeňme sledované aspekty ČG. V testovaní 10-ročných (PIRLS) sú to procesy porozumenia (vyhľadávanie, vyvodzovanie, interpretovanie, hodnotenie), ciele čítania (zážitok, získanie informácií) a čitateľské návyky a postoje podporujúce celoživotné vzdelávanie. S uvedenými procesmi korešpondujú štyri úrovne čitateľských zručností, vymedzené osobitne pre umelecké aj vecné texty (nízka, priemerná, vysoká, najvyššia).

V literárnych textoch smeruje najvyššia úroveň⁴ k interpretácii ideového plánu vo vzťahu k postavám a k argumentácii samotným textom, k pochopeniu obrazného vyjadrenia a čiastočnému hodnoteniu kompozície. Rovnako aj vo vecných textoch⁵ je nasmerovaná na komplexnú interpretáciu a zhodnotenie častí textu s odôvodňovaním, na porozumenie funkcie organizačných prvkov textu, spájanie informácií až k určeniu postupu a výberu aktivít.

Nadväzuje naň testovanie 15-ročných (PISA), ktoré rozlišuje účel rôznych typov textov (situácie: súkromné, verejné, pracovné, vzdelávanie; typy: súvislé a nesúvislé) v rámci piatich procesov (získanie informácií, všeobecné porozumenie, interpretácia, uvažovanie a hodnotenie o obsahu a forme textu) na piatich úrovniach. Pri ich najvyššej rovine, ktorá tvorí predpokladaný výstup vhodný na nadväzovanie v rámci stredoškolskej praxe, sa pristavme. V rámci *získavania informácií* sa za najvyšší stupeň čitateľskej zručnosti

⁴ Najnižšia úroveň v štúdii PIRLS v práci s literárnym textom preferuje vyhľadávanie explicitných údajov a orientáciu v častiach textu, postupne cez druhú a tretiu úroveň sa sústreďí na identifikáciu dejovej postupnosti, tvorbu úsudku o postavách – orientáciu v explicitných údajoch v texte, logický vzťah vonkajšieho a vnútorného sveta postavy, čiastočnú interpretáciu dejovej línie a roviny postáv až prechádza k štvrtej najnáročnejšej úrovni.

⁵ V práci s vecným textom sa postupuje od orientácie v explicitných informáciách, tvorby úsudku cez vyhľadávanie údajov a reprodukciu častí textu, orientáciu v rámcových častiach, potom prostredníctvom organizácie textu sa zdôrazňuje vyhľadávanie a poskytovanie údajov, práca s implicitnými informáciami, orientácia v ideovom pláne textu, zhodnotenie častí textu a postoja autora, dešifrovanie obraznosti.

považuje práca s ťažko dostupnými informáciami, t. j. textovými aj mimotextovými, čo znamená text chápať vo vzťahu ku kontextu; v *interpretácii* zas vysvetlenie významových rozdielov a odtienkov (v rámci známeho či neznámeho kontextu) a porozumenie detailom z textu; v *uvažovaní a hodnotení* schopnosť kriticky zhodnotiť, vysloviť hypotézu, odhaliť v pojmoch rozpor a dokonale porozumieť zložitým aj rozsiahlym textom.

Výsledky testovania PISA poukázali na potrebu zmeniť koncepciu práce učiteľa tak, aby smerovala k podpore kritického a tvorivého myslenia, k podpore vyšších úrovní čitateľskej gramotnosti, ktoré iniciujú samostatnosť žiakov, schopnosť komunikovať a riešiť problémy. Ciele ČG sú náročné. Najmä na druhom stupni sekundárneho vzdelávania vyžadujú od učiteľov uskutočniť „obrat“ nielen v doterajších formách a metódach práce, ale súbežne aj v obsahovej zložke predmetov, pretože tradičná štruktúra vyučovania prechádza premenou. Otázka, ktorú si kladú mnohí pedagógovia, znie „ako na to?“. Pre odborových didaktikov je to zároveň výzva ukázať modelovú cestu.

Naša alternatíva (zameraná nielen na vyučovanie literatúry na SŠ) čerpá z odlíšenia čitateľských zručností a stratégií podľa A. Tomengovej a nadväzuje na postupnosť: žiak si najprv uvedomí, čo má vedieť, potom zväží, ako sa to dozvedieť, a tak si vyberie spomedzi rôznych techník čítania, ktoré si postupne osvojuje: scanning (kurzorické čítanie, sonda do textu), skimming (orientačné, globálne), search reading („prieskumné“, selektívne), extenzívne (štatarické, rýchločítanie) a intenzívne (totálne, detailné) aj s odôvodnením, kedy a prečo danú techniku čítania využil. Cieľom takto formovaných čitateľských zručností je diferencovaný prístup k získavaniu informácií. Z neho sa potom tvorí zárodok stratégie, t. j. funkčný výber spôsobu spracovania informácií z textu, napr.: SQ3R, SQ4R, PLAN, PROR, KWL, RAP, REAP vytvorených z konkrétnych krokov algoritmov, napr.: čítaj, pýtaj sa, odpovedaj, prerozprávaj, parafrázuj, interpretuj, argumentuj, premýšľaj, vytvor, napíš, prezentuj atď., podnecujú tvorbu vedomostných konštruktov s integračným a aplikačným vyústením.

Výsledkom súhry zručností a stratégií je konštruktivistický model aktívneho učenia sa a poznávania. Jeho prínosom je schopnosť prehodnocovať „čo a ako mi text dal a mal dať“. Z funkčne budovanej ČG sa rodí kritický čitateľ, ktorý dokáže prehodnotiť podanie témy, argumentáciu a tým prenikať do spôsobu, akým autor dosahuje (ne)zmysel. Vníma jeho myšlienkové pochody, „medziriadkový“ či „zatextový“ priestor, t. j. odhaľuje stratégiu textu, čo znamená, že kriticky číta aj myslí. Činnú os zámerne a uvedomene rozvíjaných metakognitívnych procesov tvorí kultivované čítanie – kritické prehodnocovanie – tvorivé myslenie. Ich neodmysliteľným atribútom je sebaevalvácia. Na konci nadobudnutých kompetencií je obzor kultúrnej gramotnosti zasadený do praktického života, a to aj s pokračujúcou perspektívou celoživotného vzdelávania.

Vráťme sa však do stredoškolskej praxe a poukážme na možnosti formovania kritického myslenia a čítania. V konštruktivistickej koncepcii vyučovania s ním najviac korešponduje metóda EUR (akronym: evokácia, uvedomenie, reflexia), ktorú však možno poňať ako dynamický model – stratégiu. V nej je na dosiahnutie želaného účinku potrebný strategický plán, v ktorom sú jednotlivé kroky funkčne premyslenými taktickými ťahmi.

Vedú cez tri (meta)kognitívne fázy – operácie, ktoré učiteľovi ako facilitátorovi, či skôr stratégovi a taktikovi, umožňujú dômyselne rozvinúť trajektóriu pohybu, a to aj s využitím bádateľsko-výskumných metód, čím sa miera samostatnosti žiaka aj jeho zručností a kompetencií zvyšuje. Konštruktivizmus už totiž neforsíruje ludicky osnovanú „hru“, ale intelektuálny zážitok z poznávania (ako súhra IQ a EQ; porov. Ligoš, 2009b, s. 60 – 72), ktorý môže byť plný napätia, rozporov, nástrah aj neočakávaných obrátov.

Na návrh takto koncipovaného modelu vyučovania sme si vybrali problém nespoľahlivého rozprávača s ohľadom na predpísaný povinný text J. G. Tajovského: *Maco Mlieč*.⁶ Keďže ide o literárnovedne neustálený problém, nevieme sa zatiaľ oprieť o slovníkové spracovanie pojmu⁷. Učiteľom nateraz dávame do pozornosti vedeckú monografiu českého literárneho vedca, naratológa, Tomáša Kubíčka: *Vypravěč. Kategorie narativní analýzy* (Brno, 2007) a na konfrontáciu literárno-historického kontextu najnovšie *Dejiny slovenskej literatúry I.* (Sedlák a kol., 2009), v ktorých sa literatúre realizmu venuje Ján Gbúr.

V súlade s budovaním čitateľských kompetencií využijeme čítanie odborných textov slovníkového (Štraus, 2005) a monografického typu (Kubíček, 2007) z literárnej teórie (spojené s kombináciou techniky extenzívneho aj intenzívneho čítania), ale aj syntetizujúceho textu z literárnej histórie (Gbúr, 2009) a z textu umeleckej prózy (intenzívne čítanie v kombinácii s kurzorickým a selektívnym). Do jednotlivých fáz EUR začleníme stratégiu REAP s krokmi: *čítaj – interpretuj/dekóduj – anotuj – premýšľaj* s pridanými krokmi *diskutuj* a *overuj*, ktoré podporia rozvoj čitateľských zručností, pojmového myslenia, abstrahovania aj metakognície.

V stratégii EUR je *fáza evokácie* zameraná na znovuobnovenie, aktualizáciu známych poznatkov tak, aby sa v štruktúre poznatkov „evokoval“ aj deficit, ktorý sa v nasledujúcej fáze uvedomenia rieši. V našom prípade je to problematizovanie poznatkov o naratívnej kategórii nespoľahlivého rozprávača. V úlohe, v ktorej študenti priradia k jednotlivým typom rozprávača definíciu, sa zámerne neuvedú dve položky: k pojmu „vševediaci“ rozprávač nebude uvedené odborné pomenovanie a k nespoľahlivému rozprávačovi zas pojem. Na základe aktualizácie známeho študenti doplnia „autorského“ rozprávača. V prípade, že aj napriek vzájomnej kooperácii je nutné poznatok iniciovať, môže byť súčasťou evokácie aj pomôcka (literárna tajnička, rébus, prešmyčka a pod.), z ktorej potrebnú informáciu získajú. Definíciu pojmu nespoľahlivý rozprávač si každý študent na základe analogického abstrahovania vytvorí sám. Môže byť sformulovaná ako hypotéza v protikla-

⁶ Podľa ŠVP je zaradený do 14. tematického celku pod názvom *Krátka epická próza – nespoľahlivý rozprávač* s poviedkou J. G. Tajovského *Maco Mlieč* (ŠVP, 2009., s. 53). Zaradený je aj v prvom ročníku v 2. tematickom celku *Krátka epická próza – poviedka* (ŠVP, 2009, s. 39) v súvislosti s identifikáciou vševediaceho rozprávača.

⁷ O literárnovednom probléme nespoľahlivosti rozprávača sme už písali v Pedagogických rozhľadoch a kriticky sme zhodnotili jeho začlenenie do ŠVP (Hajdučeková, 2012). Keďže ani vo vedeckom priestore nie je jeho vymedzenie ustálené a v súčasnosti ešte len prebiehajú vedecké konferencie aj diskusie na stránkach vedeckých časopisov (World Literature Studies), ktoré hľadajú odpovede na vyslovené hypotézy, hodnotíme snahu posúvať problematický poznatok ako štandardizovanú vedomosť do školskej praxe ako nenáležitú. Vo svojich dôsledkoch totiž vytvára priestor na pseudovedeckosť, ktorá isto nie je metou.

de spoľahlivý – nespoľahlivý rozprávač⁸. V intenciách komplexnosti je vhodné do evokácie zaradiť aj výkladový vstup učiteľa, ktorý v interakcii so žiakmi na osi známeho a neznámeho predstaví autorský profil v dobovo-estetickom kontexte (napr. v algoritme: zaradenie autora, prínos do literatúry/poetika, najznámejšie diela, tematika, pohľad literárnej vedy).

V nasledujúcej fáze uvedomenia⁹ žiaci pracujú s konkrétnymi úryvkami z textu poviedky tak, aby najprv získali predstavu o diele ako celku (ak súčasťou prípravy na vyučovanie nie je prečítanie celej prózy) na osi téma – problém – postava – ideový zámer. Potom v postupnom prieniku do textu podrobia analýze kategóriu rozprávača: vo vybraných úryvkoch sledujú funkciu rozprávača (*čítaj*), jeho zainteresovanosť na rozprávaní (*interpretuj, dekóduj*) a vyhodnocujú znaky podľa definícií, ktoré v evokácii nadobudli (*anotuj*; vhodné využiť zostavenie tabuľky). V poslednom kroku na základe vlastnej definície zhodnotí jeho spoľahlivosť či nespoľahlivosť a vyslovený názor argumentuje (*premýšľaj*). Uvedomenie môže byť ukončené vzájomnou konfrontáciou názorov (*diskutuj*). V nej jedným zo zúčastnených je aj učiteľ, ktorý sa zhostí roly bádateľa a podelí sa so svojím uvažovaním. Sledovaný jav môže zámerne sproblematizovať, aby v diskusii navodil polemický spád.

Reflexia prinesie konfrontáciu názorov žiakov s vedeckým názorom T. Kubíčka¹⁰. Jeho definícia iniciuje porovnávanie a prehodnocovanie názorov a postojov diskurzívnych čitateľov-bádateľov: „O nespoľehlivosti navrhujeme proto mlúvit tam, kde na základě textových signálů dochází k přestavění významové dominanty (spolehlivosti či částečné spolehlivosti vypravěče) ve prospěch paralelního významu (nespolehlivosti), a tak k celkové proměně sémantického gesta či sjednocující významové dominanty textu. Nespoľehlivost je potom kategorií významovou a je spojená s časem (pořádkem) jako hodnotou; tedy vzniká a zhodnocuje se teprve v průběhu vyprávění“ (2007, s. 176).¹¹ Spontánne kladenie otázok je etapou kritického prehodnocovania vlastného myslenia (sebaevalvácia), ktorú môže iniciovať aj učiteľ: 1. Ako som definoval nespoľahlivého rozprávača? 2. Aké je hlavné kritérium jeho definovania? 3. Čo z literárnovednej definície vyplýva pre môj názor a uvažovanie? 4. Mám či nemám prehodnotiť svoj úsudok? 5. Ako dokážem obhájiť svoj vlastný

⁸ Náznosť môže byť účinnejšia vo forme efektívnej prezentácie, čím sa podporí aj čitateľská e-gramotnosť (spracovanie textu v prezentácii má svoje špecifiká; odporúčania pozri: Patráš, 2009, s. 121 – 131). Z počítačového aj vizualizovaného textu si žiaci priebežne robia poznámky s dôrazom na kľúčové slová.

⁹ Organizačnú formu práce zvolí učiteľ s ohľadom na podmienky či časové možnosti, pričom pracovať možno individuálne aj v kooperatívnych zoskupeniach, v kombinácii pracovných listov či dialogickej metódy, príp. s využitím interaktívnej tabule.

¹⁰ T. Kubíček po dôkladnej komparácii súčasných teoretických východísk a konfrontácii teorém s konkrétnymi umeleckými textami svetovej aj českej literatúry navrhuje o nespoľehlivosti hovoriť tam, kde na základe signálov textu dochádza k prebudovaniu významovej dominanty (spoľahlivosť či čiastočná spoľahlivosť rozprávača) v prospech paralelného významu (nespoľahlivosť), a tak k celkovej premene sémantického gesta či zjednocujúcej významovej dominanty textu. Nespoľahlivosť je potom kategóriou významovou a je spojená s časom (poriadok) ako hodnotou; teda vzniká a zhodnocuje sa až v priebehu rozprávania (2007, s. 176). Napokon všetky dostupné zdroje sa zhodnú na tom, že čitateľ v takomto texte nachádza indície o manipulativnosti a mätúcej taktike rozprávača, čo ho môže viesť k hľadaniu správneho interpretačného kľúča.

¹¹ Definícia je vhodným podnetom aj na roztvorenie lingvistického problému, otázky príbuznosti a diferencovania slovanských jazykov a ich (ne)zrozumiteľnosti, t. j. problém jazykových bariér.

názor? 6. Ako mi v tom pomôže tvrdenie literárneho vedca? a pod. Všetky nastolené otázky vedú cez kritické čítanie a myslenie k prehľbovaniu metakognitívnych procesov.

Na podporu sebaevalvácie (*overuj*) môže učiteľ napokon uviesť citát z literárnohistorického názoru J. Gbúra na tvorbu J. G. Tajovského: „Funkciu naratívnej perspektívy nahrádza dôverným vzťahom k ľudským osudom postáv“, a to „preferovaním autentického civilno-lyrického životného zážitku pred vykonštruovaným epickým sujetom a najmä funkciou modernistického ‚rozprávača-spisovateľa‘, ktorú zastával vo vzťahu k objektu svojho pozorovania“ (2009, s. 501). Motivuje sa tým uvažovanie o texte v kontexte autorskej poetiky a najmä podporuje argumentácia, že Tajovského rozprávač nie je nespoľahlivý, ale naopak. Samotný výsledok tak ukáže (nielen) žiakovi, aké miesto vo vzdelávaní zastáva kritické čítanie a myslenie ako súčasť čitateľskej gramotnosti.

Po poslednej fáze EUR, v ktorej žiaci získali nový poznatok o nespoľahlivom rozprávačovi, sa naratívna kategória môže začleniť do konštruktu literárnoteoretických vedomostí.

Zážitkovo-komunikačný model vyučovania môže mať pokračovanie v podobe konferencie mladých bádateľov. Sledovaná problematika sa potom uzavrie až v aplikačnej, tvorivej fáze. V rámci podujatia už môžu dostať priestor diskusné príspevky aj referáty či koreferáty, pričom svoj úsudok dokážu podoprieť odbornými poznatkami. Do diskusie môžu byť zaradené aj ďalšie umelecké texty, ale aj literárnohistorické súvislosti a kritické postoje rozhladených diskurzívnych čitateľov. Projektové manažovanie zverené do rúk žiakov si navyše vyžiada aj premyslenie organizačnej formy.

Uvedený návrh stratégie EUR s využitím ČG, ktorého cieľom je kritické myslenie a čítanie, ukazuje, ako môže funkčná čitateľská gramotnosť podmieňovať kultúrnu gramotnosť. Ich zmyslom je zámerné a neustále formovanie inteligibilnej bytosti (porov. Ligoš, b, s. 113 – 116).

V záverečnej syntéze môžeme podčiarknuť, že súčasné školské vzdelávanie prežíva obdobie „diskurzívneho obratu“ (upresnime, že pojem diskurz chápeme v intenciách intertextuality ako situačne ukotvený viacdimenzionálny dialóg procesuálnej povahy; porov. Ligoš, 2009b, s. 100 – 104 a Patráš, 2009, s. 10 – 17). Vzdelávací proces postupne dospieva, smeruje od transmisívneho vyučovania cez interagujúcu pozíciu subjektov k transakčnej, konštruktivisticky orientovanej koncepcii (pozri Ligoš, 2012a, s. 65). Rola učiteľa – facilitátora v nej nadobúda nový rozmer, funkciu: učiteľ je „stratégom“, „taktikom“, ktorý svojich zverencov vedie po ceste cez neznáme, niekedy aj neprebádané územie za dobrodružstvom poznania (porov. Ligoš, 2009a, s. 85; 2009b, 60 – 72). Cez prizmu archetypov pripomína mýtickú púť za tajomným zmyslom semiózy.

V tejto príťažlivej perspektíve sa vo formatívnom procese kognitivizácie, emocionalizácie, motivácie, socializácie, axiologizácie, kreativizácie, ale aj spiritualizácie („KEMSAKS“; rozvinutie stratégie M. Zelinu pozri Ligoš, 2009a, s. 31, 78) ocitá osobnosť žiaka. V rámci kultúrno-komunikačného modelu vzdelávania môže vďaka čitateľskej gramotnosti získať kompetencie na uvedomené zušľachťovanie myšlienkového potenciálu, aby vo vedomostnej spoločnosti, v procese intelektualizácie, mohol zaujať miesto osobnostne zrelej, integrálnej bytosti.

Z predstaveného komplexu čitateľskej gramotnosti je zjavné, že Komenského „škola hrou“ nadobúda v 21. storočí svoju „dospievajúcu“ podobu, v ktorej sa z učenia stáva pedagogické majstrovstvo – umenie*.

LITERATÚRA

Čitateľská gramotnosť, PISA SK 2003. Dostupné na: http://www2.statpedu.sk/Projekty/PISA/PISA-publ/06_citatelaska_gramotnost.pdf

Čitateľská gramotnosť podľa PISA. Dostupné na: <http://www.ineko.sk/ostatne/citatelaska-gramotnost-podla-pisa>

GBÚR, J.: *Realizmus v slovenskej literatúre (1880 – 1918)*. In: *Dejiny slovenskej literatúry* I. Zost. I. Sedlák a kol. Martin : Vydavateľstvo Matice slovenskej, 2009. s. 418 – 571.

HAJDUČEKOVÁ, I.: *Problém nespoľahlivého rozprávača v tvorbe J. G. Tajovského*. In: *Pedagogické rozhľady*. 2012, roč. 21, č. 1-2, s. 6 – 9. Dostupné na: <http://www.mpc-edu.sk/vzdelavacia-cinnost/pedagogicke-rozhlady>.

JURČO, J. – OBERT, V.: *Didaktika literatúry*. Bratislava : SPN, 1984.

KUBÍČEK, T.: *Vyprávěč. Kategorie narativní analýzy*. Brno : Host, 2007.

Krátky slovník slovenského jazyka. Red. J. Kačala et al. Bratislava : Veda, 1987.

LADÁNYIOVÁ, E.: *Čitateľská gramotnosť žiakov 4. ročníka ZŠ. Národná správa zo štúdie PIRLS 2006*. Bratislava: ŠPÚ 2007. 42 s. Dostupné na:

http://www.nucem.sk/documents//27/medzinarodne_merania/pirls/publikacie/%C4%8Dit_gram_n%C3%A1r_spr%C3%A1v_PIRLS2006a.pdf

LIGOŠ, M.: *Základy jazykového a literárneho vzdelávania I. Úvod do didaktiky materinského jazyka a literatúry*. Ružomberok : FF KU Ružomberok, 2009a.

LIGOŠ, M.: *Základy jazykového a literárneho vzdelávania II. Úvod do didaktiky materinského jazyka a literatúry*. Ružomberok : FF KU Ružomberok, 2009b.

OBERT, V.: *State z didaktiky literatúry. Učebné texty pre štúdium slovenskej literatúry*. Nitra : Pedagogická fakulta v Nitre, 1990.

OBERT, V.: *Komunikatívnosť v čitateľskej recepcii a interpretácii*. Nitra : Univerzita Konštantína Filozofa v Nitre, 1998.

PATRÁŠ, V.: *Sociolinguistické aspekty elektronicky podmienenej komunikácie./Sociolinguistic aspects of electronically determined communication. Studia Oeconomica. Vědecké monografie/Scientific monographs*. Karviná : Slezská univerzita v Opavě – Obchodně podnikatelská fakulta v Karviné, 2009. s. 149 – 155.

Štátny vzdelávací program. *Slovenský jazyk a literatúra. Časť: literárna výchova. Učebné osnovy a vzdelávací štandard. 1. a 2. ročník gymnázia a SOŠ*. Bratislava: 2009. Dostupné na: http://www.statpedu.sk/files/documents/svp/gymnazia/vzdelavacie_oblasti/slovensky_jazyk_a_literatura_isced3.pdf

ŠTRAUS, F.: *Príručný slovník literárnovedných termínov*. Bratislava : Vydavateľstvo Spolku slovenských spisovateľov, 2005.

TAJOVSKÝ, G., J.: *Horký chlieb a iné poviedky*. Bratislava : Mladé letá, 1960, s. 57 – 67.

TOMENGOVÁ, A.: *Čitateľské stratégie zlepšujúce schopnosť učiť sa*. Bratislava : MPC Bratislava, 2010. Dostupné na: http://www.mpc-edu.sk/library/files/tomengova_publikace_a5.in_dd.pdf.

*Príspevok bol prednesený na VII. konferencii Slovenskej asociácie učiteľov slovenčiny v Žiline, ktorá sa konala v dňoch 3. – 4. októbra 2013.

NÁVRAT ONDREJA BALÁŽA ALEBO *DEUS ABSCONDITUS*

PaedDr. Ivica Hajdučeková, PhD.

*Katedra slovakistiky, slovanských filológií a komunikácie
Filozofická fakulta Univerzity Pavla Jozefa Šafárika v Košiciach*

*Umelecký výraz, umelecký čin dáva nám tušiť iracionálnu pulzáciu života.
(D. Chrobák)*

Poviedka Dobroslava Chrobáka *Návrat Ondreja Baláža*¹ sa teší už niekoľko desaťročí pozornosti literárnych vedcov². Jej umelecké kvality, ktoré siahajú až k filozofickým, t. j. mimoliterárnym inšpiráciám³, chceme predstaviť z pohľadu súčasných analyticko-interpretačných postupov.⁴

V predkladanej štúdii sa sústredíme na sémantické a kompozičné súvislosti s využitím teórie prozaického textu látka – téma – problém – tvar (Rakús, 1993) v spojení s koncepciou výrazových kategórií ako komponentov štýlu (Miko, 1973). Analytický priestor dotvorí aj pojem autotranscendencie a T/transcendencie (Plašienková, 1997, s. 1 – 14) na pozadí protikladu sakrálna – profánno (Liba, 1995). Východiskom analýzy a interpretácie budú rámcové časti kompozície vymedzené ako incipit, introdukcia – finále, explicit (Všetická, 1992), pričom v nich budeme postupovať v konfrontácii s jadrom poviedky. Zároveň poukážeme na funkciu rekvizít v budovaní mytologického sujetu a v tvarovaní postavy. Naznačíme aj filozofické podložie textu, na ktoré upozornil vo svojich štúdiách už A. Bagin (1977). Nastolený metodologický pluralizmus umožňuje k sémantickým aj kompozičným osobitostiam prózy pristúpiť na rôznych úrovniach textu a komplexne.

Úvodné časti kompozície – incipit a introdukcia znejú: „Brieždilo sa. Z bielej osuhle namáhavo vystupujú kontúry kraja. V údolí, odkiaľ vedie cesta hore k dedine, je osuhel najhustejšia. Je skoro taká hustá ako mlieko, ktoré zabudli cez noc na vychladnutom

¹ V štúdii vychádzame zo zbierky *Kamarát Jašek* z roku 1964, s. 52 – 61.

² Do svojho výskumu ju zahrnuli napr. M. Pišút, J. Gregorec, E. Pauliny, A. Bagin, J. Števček, V. Mikula, O. Sabolová, J. Sabol a i.

³ Štúdia, ktorá odhaľuje vplyv H. Bergsona na kompozičné postupy v poviedke *Návrat Ondreja Baláža* a v novele *Duo Charlie* bola uverejnená v zborníku *V priestoroch jazyka a literatúry* pod názvom literárno-filozofické súvzťažnosti v prózach D. Chrobáka (Hajdučeková, 2013, s. 143 – 152).

⁴ Na margo školskej praxe pripomeňme, že poviedke patrilo dlhodobo neodmysliteľné miesto na hodinách literatúry v rámci prozaickej tvorby slovenského naturizmu, pretože jej námety na riešenie eticko-estetických problémov bolo možné rozvinúť so žiadaným interdisciplinárnym prienikom, t. j. aj v zábere filozofie, etiky, náboženstva, ba aj dejín s dosahom na individuálne osudy ľudí.

sporáku. Sprvoti nič sa v blízkosti nehýbe: pusté a zamrznuté je siré pole, skrehnuté ticho leží na dne srdc.“ (s. 52).

Incipit – v tejto poviedke: „Brieždilo sa.“ – je prvou vetou v texte, ktorá nesie významné sémantické posolstvo a tak dáva kľúč k nasledujúcemu daniu (Všetička, 1992, s. 49): je signálom markantnej ikonickosti a zážitkovosti obrazu prírodnej scenérie rána, v pozadí ktorého je implicitne zakódovaná pomyselná hranica dňa a noci, ale možno aj života a smrti či signál akejsi križovatky v osude človeka, ktorá sa vyznačuje cyklickosťou.

Už O. Sabolová vo svojej analýze poviedky upozornila na nápadné zoskupenie hlások *br* a *žd*: „Z možných synonymných výrazov (**svitať**, **rozvidnievať sa** a pod.) je sloveso **brieždiť sa** zvukovo ‚najostrejšie‘, ‚najrazantnejšie‘ (spoluhláskové skupiny [br] a [žd])... je to akési ‚rozhrnutie opony‘ na začiatku príbehu...“ (1999, s. 99). Zoskupenie hlások ako akustický signál subjektívnej skutočnosti navodzuje pocit napätia z očakávania práve sa rodiacej, ešte však nejasnej, skôr tušenej, neznámej skutočnosti a vytvára priestor pre intuíciu. Na rozdiel od svitania, ktoré by upriamovalo pozornosť na vizuálny vnem postupne sa zvyšujúcej intenzity žltého svetla, brieždenie zvýrazňuje skôr vizuálno-taktilný vnem spojený s predstavou bielej hmly a chladu. Akustickou expresiou výrazu sa vnáša do incipitu synesteticky stvárnená problémovosť⁵.

Nositeľom napätia je aj expresívna stavba vety (slovesný základ jednočlennej vety). Prostredníctvom výrazu a významu signalizuje časopriestorový „zlom“, implikuje cyklický „dialóg“ medzi vertikálou a horizontálou bytia, medzi plynutím a trvaním (na jeho pozadí sa tak črtá bergsonovský koncept skutočnosti).

Introdukcia je rozdelená na dva asymetrické odseky: „Z bielej osuhle namáhavo vystupujú kontúry kraja. V údolí, odkiaľ vedie cesta hore k dedine, je osuheľ najhustejšia. Je skoro taká hustá ako mlieko, ktoré zabudli cez noc na vychladnutom sporáku. Sprvoti nič sa v blízkosti nehýbe: pusté a zamrznuté je siré pole, skrehnuté ticho leží na dne srdc.“ (s. 52).

Asymetrickosť introdukcie naznačuje snahu vyrovnať prevahu temporálnosti v incipite tematizovaním priestoru. Priestorové atribúty sú zasadené do tenzívneho rámca „namáhavo vystupujúcich kontúr kraja“, v ktorom dominuje cesta vedúca z údolia nahor k ľudskému obydliu. S touto horizontálno-vertikálnou líniou priestoru súvisí zmena koncentrácie osuhle (aj intenzity chladu). Vytvára nepriehľadnú bariéru, prekážku, nezávislú od vôle človeka, ktorá je vo východiskovom bode – v údolí „najhustejšia“. Nielenže sťažuje orientáciu v priestore, čo predpokladá namáhavosť pohybu a aktivizáciu vôle pri jej zdolávaní, ale implicitne naznačuje aj vertikálnu líniu pohybu – putovania zdola nahor, čím v priestore predznamenáva aj transcendentnú (latentne aj sakrálnu) perspektívu.

Prirovnanie „Je skoro taká hustá ako mlieko, ktoré zabudli cez noc na vychladnutom sporáku.“ ponúka paralelu prírodného a ľudského sveta. V obraze noci je prítomný príznak

⁵ Za voľbou slova s konkrétnou sémantickou hodnotou aj akustickým účinkom možno hľadať autorský subjekt, zámerne zvýrazňujúci subjektívnosť textu (Miko, 1973, s. 267). S touto snahou môže súvisieť i uprednostnenie výrazu slova brieždenie pred „harmóniou“ svitania, čím slovo ako akustický signál spolu so svojím významom vstupuje do semiózy literárneho diela.

cyklickosti – striedania dňa a noci⁶ – ktorej sémantiku umocňuje čierna farba⁷, v spojení s nocou konotujúca aj pocit chladu. Obraz zabudnutého mlieka na vychladnutom sporáku spolu s obrazom osuhle majú vzhľadom na ďalší vývin sujetu zvýšený potenciál problémovosti. Predpokladané dianie anticipuje aj absencia „tepla domova“, ktoré je tradične späté s gazdinou – domácou paňou – manželkou – matkou, ale aj s jej úlohou udržiavať „oheň“, „teplo“ domova v jeho pomyselnom strede, v kuchyni (porov. Sabolová, 1999, s. 99 – 100). V synekdochickom obraze sporáka tkvie predobraz medziľudských vzťahov. Zabudnutie je ďalším problémovým prvkom, ktorý „podporuje vykreslenie stacionárnej, meravej, „nehybnej“, tiesnivej situácie“ (ibid., s. 99) a v personálnej vrstve témy môže zastupovať nevšímavosť, nedôslednosť, ľahostajnosť či povrchnosť človeka.

Zaujímavé je sledovať v introdukcii proces akéhosi zjasňovania závislého od „hustoty osuhle“, postupujúceho zdola nahor smerom k cieľu. V horizontále „kontúrovitého“ priestoru postupuje od implicitne „neviditeľného“ k explicitne „viditeľnému“: z noci do rána, z údolia do dediny v rednúcej osuhli, čo by mohlo naznačovať aj meniacu sa kvalitu vo vertikálnej perspektíve priestoru. Evokuje cestu, putovanie človeka z „bielej tmy“⁸ do jasnosti svetla, anticipuje podobu jeho individuálneho osudu determinovaného prekážkami, ktoré zdoláva vďaka vynaloženému úsiliu a vôli. Uvedená motivická výstavba introdukcie evokuje kresťanskú predstavu života ako cesty „nahor“. Zjasňovanie umocňuje i farebný princíp: svetlo (predpoklad bielej alebo žltej farby) a s ním spojené očakávanie slnečného jasu (intenzívnej žltej) aj tepla strieda nočnú tmú (čierna alebo sivá) a chlad. Hustá bieloba osuhle (ako mlieko) neutralizuje a zároveň nahrádza čerň⁹, avšak rovnako rozvíja motív chladu a nepriehľadnosti, navodzuje pocit neistoty.

Druhá časť introdukcie (rozsahom kratšia): „Sprvoti nič sa v blízkosti nehýbe: pusté a zamrznuté je siré pole, skrehnuté ticho leží na dne srdc“ prináša prechod z „vonkajšieho“ sveta do „vnútorného“, z chladného a nehybného (atemporálnosť výrazu) akoby „vyľudneného“ vonkajška, v ktorom je príslovka „*Sprvoti*“ zárodkom blížiacej sa zmeny: (porov. Sabolová, 1999 s. 100) – k jeho paralele v metaforickom obraze skrehnutého ticha ležiaceho na dne srdc. Zlom, tentoraz do subjektívna, opäť signalizuje v personálnych vrstvách

⁶ V slovníku M. Puškárovej je symbol noci spojený s viacerými významami: „nevedomie, nevedomosť a s nimi spojené sváry, lešť, krádeže, vraždy, plač, staroba, pomsta, smrť, ale i dobrý spánok, sny, počiatok, lebo sa z neho rodia nový deň a svetlo“ (2000, s. 253).

⁷ Symboliku čiernej farby vysvetľuje M. Puškárová ako „protiklad bielej; nevedomie, nevedomosť, omyly, nediferencovanosť, tajomstvo, ničota, noc, diabol, strach, smrť, melanchólia, strata odvahy, smútok, úpadok do temnôt, opustenosť, pasivita, pesimizmus, beznádej, nebezpečenstvo, nefunkčnosť, konzervatívnosť, Tieň, zlo“ (Puškárová, 2000, s. 111).

⁸ Biela farba okrem významu: „inšpirácia, čistota, jas, radosť, nepoškvrnenosť, panenskosť, nevinnosť, spravodlivosť, víťazstvo, múdry aj dobrý duch, svetlo, mier...“ môže stvárňovať aj „dokonalosť, absolútno, duchovnosť, začiatok aj koniec a ich spojenie... Na rozdiel od čiernej mužskej sa biela farba pokladá za ženskú“ (Puškárová, 2000, s. 110).

⁹ Biela a čierna farba „majú mnoho spoločného aj protikladného: obe sú absolútne, nie sú ani základnými farbami. Biela (ako aj modrá) predstavuje deň, výšku, vertikálnosť, nebo, vrchol, vývoj, čierna zasa noc, hĺbku, horizontálnosť, zem, spodné časti, zastavenie vývoja“ (Puškárová, 2000, s. 114).

témy problém. Akoby „umlčané“ srdce a v ňom hatená konotácia lásky, ale aj vzájomného súladu a porozumenia je hatením princípu spolupatričnosti.

Záverečné časti kompozície tvorí finále s explicitom: „Mädlí čiapku v prstoch, chce ešte čosi riečiť, za čosi poďakovať, o čosi poprosiť. No všetko je strašne vzdialené, nedostihnuteľné a nie dôležité. Žena sa za ním díva nemo a meravo. Odchádza človek, ktorý jej zaplátal kôš a doniesol niklové hodinky od mŕtveho muža. Naplnila mu za to tanistru múkou a zemiakmi. A von svieti slnko, osuheľ sa zdvihla, vzduch je zasa priezračný a nebo sa prívetivo nakláňa k tvári človeka spravodlivého.“ (s. 61). Finále uzatvára obraz života dvoch postáv, Ondreja a jeho ženy, ktoré tvoria tzv. figurálnu dvojicu¹⁰. Sú spojení manželským zväzkom, no životné peripetie ich osudovo oddelili.

V záverečnej situácii Ondrej, i keď nerozhodný, váhavý, prežívajúci akýsi vnútorný zmätok či zápas sám so sebou, by rád ešte pred odchodom zavŕšiť nezavŕšené: „Mädlí čiapku v prstoch, chce ešte čosi riečiť, za čosi poďakovať, o čosi poprosiť.“, no minulosť sa prítomnosti „vzpiera“: „No všetko je strašne vzdialené, nedostihnuteľné a nie dôležité.“ Uzavretá minulosť je nevratná, jej obnovenie by nebolo prínosné pre neho, ale ani pre jeho ženu. Naopak, násilné oživovanie minulosti by mohlo vyústiť do tragédie: „Ale tým by sa všetko pokazilo“ (s. 61). Minulosť sa v takomto prípade „lomí“ do subjektívna – do spomienok – a už len v nich môže pretrvávať (blízke filozofii Bergsona). Tematická detenzia minulosti, ktorá sa nevracia do pôvodného stavu, ale ho obohacuje (Miko, 1969, s. 55), prináša dynamický impulz – začiatok novej životnej perspektívy. V tejto situácii akoby bol zachytený pocit bezmocnosti človeka, ktorý sa podriaďuje vôli mimo seba – osudu. Je to zároveň miesto pre vnútorné poryvy duše, pre „dimenziu hĺbky“ a v nej pokoru, pre rozvinutie Transcendencie ako duchovnej dimenzie sakrálna.

Obraz Ondrejovej ženy však vykazuje iné kvality: „Žena sa za ním díva nemo a meravo.“ Motív mlčania môže signalizovať, že ide o „hlboké a pritom tematicky primerané prežívanie silného problémového zásahu“, ktoré sa „ťažko verbalizuje“, a preto sa autor „orientuje na viditeľnú, sprievodnú, ľahšie uchopiteľnú tematickosť, aby cez ňu [...] poukazoval na hodnoty vysokého tematizmu v jeho ohlase na mimoriadny problémový výkyv“ (Rakús, 1993, s. 212). V takomto prípade by nemota ženy vyjadrovala vnútorne prežívaný údiv. Ale sémanticky bezpríznačkové zachytenie situácie, objektívny slovosled a neutrálna stavba vety ako výraz operatívnosti v pásme rozprávača skôr naznačujú nemožnosť komunikovať s niekým, kto je veľmi „vzdialený“ a cudzí. Nemota je doplnená meravosťou, ktorá vyjadruje vnútorný stav postavy v danej situácii neprístupnej, nepreniknuteľnej. V porovnaní s Ondrejom postojom sa postoj ženy vo finále javí ako citovo

¹⁰ O figurálnej dvojici hovorí F. Všeticka (1992, s. 29 – 30) v súvislosti s konfiguráciou: „Každá konfigurace usiluje o uzavřený slovesný celek, v němž by žádná hlavní postava neměla přebývat, t. j. neměla by být bez svého ‚protějšku‘. Vztahy mezi jednotlivými postavami mají většinou paralelní nebo kontrastní ráz“. Ďalej uvádza, že najjednoduchší spôsob konfigurácie tvorí tzv. figurálna dvojica: „Dvojice postav, jež jsou spjaty nejrozmanitějšími pouty (náklonností, láskou, závislostí apod.). Jsou to postavy, které se vzájemně doplňují a navzájem se postrádají, jedna bez druhé nemůže být. Figurální dvojice jsou založeny na paralele nebo na kontrastu“.

málo rozvinutý, neosobný, skôr „chladný“, bez náznaku „súznenia“. Týmto anestetickým¹¹ postojom je umlčaná aj jej schopnosť vnímať „neviditeľné“ a chápať „nevyslovené“, t. j. intuícia. Napokon pripomeňme, že anticipované „*mrazivé ticho na dne srdca*“ v introdukcii má súvis práve s touto situáciou. Zodpovedá jej i následná rezervovanosť komentára: „Odchádza človek, ktorý jej zaplátal kôš a doniesol niklové hodinky od mŕtveho muža. Naplnila mu za to tanistru múkou a zemiakmi“. Nerozpoznaný manžel prichádza i odchádza ako pútnik – posol „oslobodzujúcej“ správy o manželovej smrti. Vo výstavbe sujetu ide o „nepравú katastrofu“ (Šútovec, 1982, s. 242): za preukázané služby sa s ním žena – už manželka iného – vyrovná, keďže prvý manžel je mŕtvy a hosť „cudzí“. Kým on otáľa s odchodom a ešte „chce niečo riecť“, žena nepociťuje voči nemu žiaden „dlh“, navonok nejaví známky pohnutia. Tento vnútorný stav je vyjadrený slovami „nemo a meravo“. Problémová situácia výnimočného stretnutia je tematicky uspokojivo uzatvorená, výkyv je neutralizovaný. Prechod od niekdajšej manželskej jednoty k vzájomnému rozdeleniu je zavŕšený.

Explicit „A von svieti slnko, osuheľ sa zdvihla, vzduch je zasa priezračný a nebo sa privetivo nakláňa k tvári človeka spravodlivého“ prináša v ikonickosti výrazu tematizovanú detenziu: záverečný obraz je akoby gestom zdvihu a životného rozmachu, ktorým sa uzatvára možnosť voľby „na rozhraní“ noci a rána, tmy a svetla, aj „života“ a „smrti“ (v zmysle iniciačného prerodu) v prospech dňa a života. Svet, do ktorého má Ondrej nanovo vstúpiť, má v obraze rozjasneného dňa, slnečného svitu a už aj tepla, perspektívu nádeje. Pohľadom do rozjasneného slnka sa tieň minulosti stráca a prítomné sa pohľadom pred seba naplňa očakávaním v nepodmienenej dôvere.¹²

V záverečnej scéne sú rozvinuté transcendentná perspektíva (implicitne sakrálna) a vizuálno-taktilné vnemy, ktoré boli v introdukcii explicitne hatené. Zhora nadol sa v nej rozprúdili životodarné sily, prenikajúce zo slnka ako z pomyselného stredu¹³. Proces „zjasňovania“ zdola nahor, ktorý sme sledovali v introdukcii, so zdôraznenou najhustejšou koncentráciou osuhle v údolí, sa tu završuje – „osuheľ sa zdvihla“ – prekážka ako akási prírodná „opona“ pominula. Prostredníctvom osuhle ako prírodnej „(pre)rekvizity“¹⁴

¹¹ Anestetickosť ako výrazovú kategóriu sme v štúdii *S výrazovými kategóriami na ceste k realistickému textu J. Jesenského* (referát z vedeckého seminára Cesty (k) textu, organizovaného KSSFaK FF UPJŠ v r. 2012 a venovaného F. Mikovi) pracovne definovali na pozadí emocionálnosti ako opak citlivosti – charakter reči je úsečný, strohý, neosobný, chladný, odmeraný, zbavený akéhokoľvek osobného rázu, citového príznaku; zodpovedá jej tematizácia necitlivosti (emocionálnej), znečitlivenia (fyzického), otupenosti, lakonickosti, citovej vyprahnutosti; prejavuje sa absentujúcou empatiou, súcitom, ktorých následkom je negácia sociálnosti (odcudzenie, indiferentnosť postáv), v tvarovaní postáv vedie k individuácii a egocentrácii; v téme aj v kompozícii je hatený kontrast, dochádza k negácii estetického zážitku.

¹² Zo sémantiky symbolu slnka môžeme vyberať viacero alternatív: „libido; duch, vôľa, vedomie, sebaurčenie, sebauplatnenie, činnosť, stabilita; boh a jeho obraz, stred galaxie, energia rozdáajúca energiu, bez ktorej by život neexistoval; svetlo, teplo, víťaz nad mocnosťami tmy, neskutočnosť“ (Puškárová, 2000, s. 351).

¹³ „Střed je právě to místo, kde dochází ke zlomu úrovní, kde se prostor stává posvátným, *skutečným par excellence*“ (Eliade, 1994, s. 33).

¹⁴ Rekvizitu radí F. Všeticka (1992, s. 42) k stavebným momentom. Rekvizita je „nástroj v širším slova smyslu, který má dvojí funkci. Podle této funkce rozeznáváme rekvizitu realistickou a romantickou.“ Podľa tejto klasifikácie by sme osuheľ označili ako romantickú rekvizitu, pretože má „funkci aktivizující, hybnou, dějotvornou,

(Všetička, 1992, s. 42) sa zjasňovanie spája s priestorom „hore“, t. j. s priestorom zobrazovania Transcendentna (pripomínajúc zásah Boha do osudov ľudí ako *deus ex machina*). Obraz vonkajšieho sveta prináša kvalitatívne zmeny: napätie a neistotu z úvodu vystrieda harmónia, súlad – „vzduch je zasa priesračný“¹⁵ – ktorá je prírodno-psychickou paralelou vnútornej/duchovnej rovnováhy Ondreja. Spája priestor „dole“ a „hore“, viditeľný vonkajšok a neviditeľné vnútro do jedného celku s nebom, ktoré „sa prívetиво nakláňa k tvári človeka spravodlivého“. Pozemský svet s transcendentnom tvoria viacúrovňový celok – univerzum.¹⁶

Keď sa vrátíme k incipitu a porovnáme ho so záverečným obrazom, záver je „návratom“ k východiskovému bodu s obohatením: biele svetlo vystrieda v závere „slnčné“, žlté¹⁷, radiálne sa rozplývajúce do časopriestoru, pričom sa axiologicky umocňuje spravodlivosťou. Po ceste „nahor“ je stret ľudskej tváre a neba so slnkom znamením dosiahnutia vyššieho cieľa¹⁸.

Sémantické vyjadrenie završenia návratu s obohatením môžeme nájsť aj priamo v texte explicitu. V konštatovaní „vzduch je zasa priesračný“ je príslovkou zasa zdôraznené opakovanie javu, ale i jeho vystriedanie, čo potvrdzuje, že osuheľ ako symbol „vyššieho“ zásahu osudu a s ňou i „prírodné“ prekážky mali dočasnú povahu. Ideové vyústenie problému ponúka interpretáciu: Človek je obohacovaný o nové skúsenosti a tak pretvára svoju vnútornú kvalitu. Z hľadiska rozvinutia duchovnosti možno ikonizovaný „dialóg“ neba s človekom interpretovať aj nasledovne: Vďaka prívetivosti – čo pôvodne značí: prívetivý je ten, kto sa vie prihovoriť (etym. – Machek, 1957, s. 564) – sa Nebo môže „přihovoriť“ každému, kto sa obráti k nemu tvárou.¹⁹

Po rámcových častiach venujme pozornosť aj metaforicko-protagonistickému (Všetička, 1992, s. 44) titulu *Návrat Ondreja Baláža*, v ktorom má vlastné meno identifikačnú funkciu, spája jedinečné vo všeobecnom (pozri: Sabolová, 1999, s. 92 – 96). Označuje ústrednú postavu, ktorá v priebehu deja vykazuje osobitné duchovné kvality, keď pokorne prijíma svoj „osud“, ktorý by možno niekto iný označil za „trest“. Stáva sa mu údelom, čo svedčí o tom, že „[...] je člověkem ,tišiny‘ (Stille)... co je blízko bohu“ (Otto, 1991, s. 12). Vzťah Ondreja k posvätnu sa však tematicky najmarkantnejšie rozvinie v jadre

dalo by se říci, že romantická rekvizita se chová v literárním díle málem jako jediná postava. Rekvizita tohoto druhu dynamizuje syžet, stupňuje dej.“ S ohľadom na konkrétny text by bolo azda primeranejšie hovoriť o „prírodnej (pre)rekvizite“.

¹⁵ M. Puškárová (2000, s. 439) uvádza: „Vzduch tvorí jemný svet medzi nebom a zemou, je to viditeľný, zjavný symbol neviditeľného života, univerzálna hnacia sila a očisťovateľ, duša sveta, *Anima mundi*.“

¹⁶ „...právě ve „Středu“ dochází ke spojení s Nebem, které představuje exemplární obraz transcendence“ (Eliade, 1994, s. 89).

¹⁷ Slnčné svetlo spojené v sujete s prechodom od bieleho do žltého svetla, možno vysvetliť ako slnečnú farbu symbolizujúcu náboženskú vieru (Puškárová, 2000, s. 114).

¹⁸ Cesta ako životná púť sa spája so zasväcujúcim hľadaním: „Duchovná cesta je cesta kontemplatívna, mystická, mystagogická, vedie človeka k Bohu, k sebe samému. Je obdobou kráľovskej cesty, ktorá nie je priama, bez zákrut, okolkov, poblúdenia“ (Puškárová, 2000, s. 73).

¹⁹ Podobnú myšlienku nájdeme aj vo filozofii H. Bergsona: „každý z nás... zaujme takové místo na rovině morální, kam jej virtuálně již zde na světě povznesla kvantita a kvalita jeho úsilí, jako balón uvolněný od země zaujme tu polohu, jež mu stanoví jeho hustota. Přiznávám, že je to jen hypotéza“ (2002, s. 40).

povedky, vo chvíli, keď vyspieva svoje pohnutie v pokornej modlitbe, aby vyrovnal vnútorné rozochvenie, že po sedemnástich vstúpil do „svojho“ domu: „Vykĺzli sa mu tie slová z úst, ako ich mal naučené každodenným užívaním. A potom už pokračoval trasľavým, priškrteným nápevom:

*Povstali jsme z lože svého,
Hledáme království tvého . . .*

Plameň na ohnisku sa vyšvihol do výšky a vyplazil spod panvice posmešný lizák. Pokorne odvrátil pred ním zrak a dokončil, dívajúc sa stranou:

*Nebs ty všeho světa pánem,
Jenž živíš své věrné. Amen.“ (s. 55).*

Spev, umocňujúci religióznosť výrazu, ako akustický fenomén, v ktorom bezprostredne „zaznieva“ človek sám, signalizuje „naladenie“ duše človeka: prostredníctvom ideálneho útvaru – tónu, ktorý je adresovaný ako svedectvo inému o jeho stave (podľa: Miko, 1994, s. 100 – 101). Je bezprostredným lyrickým „dialógom“ Ondreja s Bohom, je „dovršujúcim bytím, ktoré sa svojou kreačnou aktivitou priamo ‚dotýka‘ Boha (čo je vlastne ‚posvätno‘)“ (Liba, 1995, s. 183). Predstavuje človeka spravodlivého – bytosť, ktorá je priama voči Bohu.

Po prieniku do duchovného prežívania postavy Ondreja Baláža sa vráťme späť k rámcovaniu príbehu, v ktorom úvodné a záverečné časti tvoria tzv. „rámec cyklickej návratnosti [...] v zmysle inverzného významového zblíženia“ (Čepan, 1977, s. 211), v ktorom „predovšetkým začiatok má modelovú úlohu, pretože je aj ‚náhradou‘ za neskoršiu kategóriu príčinnosti“ (Čepan, 1977, s. 180). Takáto kompozícia aktivizuje mytologický princíp (Lotman, 1990, s. 243), ktorý sa zúčastňuje aj tvarovania postavy. Incipit aj explicit roztvárajú semiotickú hranicu pozemského časopriestoru a transcendentna ako dialóg časnosti a večnosti, aktivizujúc „vyššiu rovinu tzv. druhotných významov“ (Čepan, 1977, s. 146). Prírodno-psychický paralelizmus v introdukcii anticipuje životnú krízu človeka, jeho osudové zlomy (variovanie motívu chladu do rôznych podôb: osuheľ, noc, zabudnuté mlieko na vychladnutom sporáku, srdce) a rovnako aj záver ikonicky stvárňuje súlad postavy s Transcendentnom. Osobitú funkciu spĺňa prírodná „prerekvizita“ – osuheľ, ktorá sa v momente Ondrejovho zdolania životnej prekážky a v nej seba samého pomínia. Cesta Ondreja je tak ikonickým rozvinutím obrazu duchovného dozrievania postavy v sebahpresahovaní, t. j. v autotranscendencii.

Pristavme sa pri rekvizitách, ktoré sa aj v jadre poviedky podieľajú na budovaní mytologickosti sujetu. Sú nimi náhrobný kameň, fotografia Ondrejovej ženy, hodinky a nožík.

Fotografia ako tzv. postikonizačný prvok oslabuje mieru podobnosti medzi obrazom a skutočnosťou (Miko, 1970, s. 131), v tomto prípade medzi minulosťou a prítomnosťou. Je statickým záberom ženy, ktorá Ondrejovi už neprináleží, nie je už „jeho“ manželkou. V okamihu, keď Ondrej poprie sám seba a hovorí o sebe v tretej osobe ako o mŕtvom spolubojovníkovi, odovzdá žene fotografiu a symbolicky sa jej vzdá. Potom sa stotožňuje s „novou“ prítomnosťou a prisvojac si jedine nožík, prejaví vôľu k činu. Na tomto mieste je

aktuálna myšlienka Bergsona: človek sa prejavuje v okolí činom a „jedinání vyvíjí na svého původce zpětný účinek, pozměňuje do určité míry povahu osoby [...] uskutečňuje ono sebetvoření, které je patrně vlastním účelem lidského života“ (Bergson, 2002, s. 44).

Rovnako ako sa Ondrej vzdal fotografie ženy, vzdal sa aj hodinek, ktoré zastali a uzavreli minulosť ako ukončenú etapu života. Hodinkové ručičky ikonizujú mýtickosť času: simultánnosť „malého“ a „veľkého“ životného cyklu (akoby „čas sveta“ a „čas človeka – smrteľníka“, Ricoeur, 1993, s. 22 – 23) so spoločným stredom, v ktorom koniec je analógiou začiatku: „Hodinky sa napravia. Hodinky sa znova pohnú. Ale jeho život sa už nepohne. Jeho život? Existuje nejaký zvláštny jeho život? Život je len jeden. Vospolný. A ten sa nezastaví. Ten ide ďalej.“ (s. 58) Odmeriavanie fyzikálneho času sa však pre mýticky tvarovanú postavu stáva irelevantným, časová perspektíva sa zužuje, lomí sa do cyklickosti a „prežíva“.²⁰ Ondrej si volí priamu cestu „do stredu“, aby bol „priamy“ k Bohu (etym., Machek, 1957, s. 391), blízko pravdy: „Išlo to všetko tak ľahko, akoby sa bol na to dávno pripravoval. ‚Toto je koniec,‘ myslel si pritom. ‚Toto, čo práve vravím, je istý koniec. Prečo to teda vravím? Preto, lebo je to pravda, lebo Ondreja Baláža niet.‘“ (s. 58). Jeho doterajší život podriadený chronosu sa „končí“, dobrovoľne sa stotožňuje s „vyššou“ vôľou, ktorá bola už v úvode jadra poviedky anticipovaná v podobe náhrobného kameňa s chýbajúcou hranicou konca života – dátumom smrti. Chronologická postupnosť a jej nezvratnosť je na náhrobnom kameni oslabená neúplným zápisom, a tak vyrytý dátum narodenia plní zdvojenú úlohu začiatku aj konca, je temporálnym signálom cyklickosti. Aj preto možno nápis na kameni chápať ako (pre)rekvizitu zlomu do „čistého trvania“. Postava sa tak ocitá zoči-voči totalite života. Časová os minulosti sa postupne uzatvára, upadá do spomienok a život prúdi ďalej v činorodej prítomnosti: „Chlap zapletá kôš. Žena utiera riad a obaja cítia, že sú si vzájomne nepohodlní, akoby sa boli stretli na zakázanej ceste, akoby sa boli pristihli pri úmysle vykonať ten istý čin a teraz sa hanbili podívať sa jeden druhému do očí.“ (s. 60).

Po analýze a interpretácii rámcových častí prózy, mýtickosti sujetu a tvarovania postavy aj funkcie (pre)rekvizít možno uzatvárať výsledok: príbeh návratu Ondreja Baláža je ikonickým rozvinutím obrazu „malej smrti“ a „zrodu“, t. j. duchovnej iniciácie. Po návrate „domov“ sa Ondrej vzdáva predovšetkým sám seba, aby sa nanovo našiel, zdoláva prekážky a prekonáva osudový zlom. Súčasťou procesu iniciácie, t. j. prechodu do novej úrovne duchovnej zrelosti, je sebaapresiahnutie, t. j. autotranscendencia. Uvedený princíp iniciačnej cesty postavy Ondreja Baláža predznamenal už v incipite farebný motív bieleho svetla briezdenia a motív mrznúcej hmly: „třeba se vrátit k ‚bílé stránce‘ existence, na absolutní začátek, kdy ještě nebylo nic poskvřeno, nic skaženo“ (Eliade, 1994, s. 136), lebo „Ti, kdož si zvolili hledání, cestu ke Středu, musejí opustit každou rodinnou a společenskou situaci, každé ‚hnízdó‘ a zasvětit se výlučně ‚cestě‘ za nejvyšší pravdou,

²⁰ V zmysle Bergsonovej filozofie je človek telom len v prítomnosti, i keď stopy minulosti sú v jeho vedomí zachované a pamäťou ju človek obnovuje, teda zas len sprítomňuje v myšlienkach a predstavách (Bergson, 1994, s. 6). O vzťahu minulosti, prítomnosti a budúcnosti hovorí: „zasahují jedna do druhé a tvoří nedělitelnou kontinuitu“ (Bergson, 2002, s. 22).

ktorá ve vysoce vyvinutých náboženstvích spadá v jedno se skrytým Bohem, s Deus absconditus“ (ibid., s. 128).

Na záver možno povedať, že Ondrejov návrat k manželke, ktorá po sedemnástich rokoch už nebola jeho manželkou, do domu, ktorý už nebol jeho domovom (prostredníctvom kompozičného rozvinutia znakov déjà vu, t. j. klamného rozpoznania)²¹ bol predovšetkým návratom samého k sebe, k svojej duchovnej podstate. Prežijúc osudový zlom, Ondrej Baláž prijal svoj nový údel v pokore. Od momentu odcudzenia, keď ja bol niekto iný²², dospel k biblickému „som, ktorý som“ – ukotvený už nielen v teocentrizme, ale implicitne skrze konotácie cesty a s/Svetla aj v kristocentrizme²³.

LITERATÚRA

- BAGIN, A.: *Chrobákov priestor a čas*. In: *Poézia Chrobákovej prózy*. Zost. J. Števček, Bratislava : Tatran, 1977, s. 135 – 176.
- BERGSON, H.: *Duchovní energie*. Praha : Vyšehrad, 2002.
- BERGSON, H.: *Duše a tělo*. Bratislava : Agentúra Fischer, 1994.
- ČEPAN, O.: *Kontúry naturizmu*. Bratislava : Slovenský spisovateľ, 1977.
- ELIADE, M.: *Posvátné a profánní*. Praha : Česká křesťanská akademie, 1994.
- HAJDUČEKOVÁ, I.: *Deus absconditus I (Ikonicko-symbolické stvárnienie transcendentna)*. D. Chrobák: *Návrat Ondreja Baláža*. In: *Sémantické a kompozičné súvislosti medzivojnovnej prózy* [Dizertačná práca]. Prešov : 2006, s. 24 – 37.
- HAJDUČEKOVÁ, I.: *Literárno-filozofické súvzťažnosti v prózach D. Chrobáka*. In: *V priestoroch jazyka a literatúry*. Zost. I. Hajdučková. Košice : Univerzita P. J. Šafárika v Košiciach, Filozofická fakulta, 2013, s. 143 – 152.
- CHROBÁK, D.: *Kamarát Jašek*. Bratislava : SVKL, 1964, s. 52 – 61.
- KOMOROVSKÝ, J.: *Psychologický typ „homo religiosus“*. In: *Duchovný rozmer osobnosti: Interdisciplinárny prístup*. Ed. M. Stríženec. Bratislava : Ústav experimentálnej psychológie SAV, 1997, s. 15 – 21.
- LIBA, P.: *Dostredivé priestory literatúry*. Nitra : Vysoká škola pedagogická v Nitre, 1995.
- LOTMAN, M., J.: *Štruktúra umeleckého textu*. Bratislava : Tatran, 1990.
- MACHEK, V.: *Etymologický slovník jazyka českého a slovenského*. Praha : ČSAV, 1957.
- MIKO, F.: *Estetika výrazu. Teória výrazu a štýl*. Bratislava : SPN, 1969.
- MIKO, F.: *Text a štýl. K problematike literárnej komunikácie*. Bratislava : Smena, 1970.
- MIKO, F.: *Od epiky k lyrike. Štylistické prierezy literatúrou*. Bratislava : Tatran, 1973.

²¹ Postupy Bergsonovho výkladu déjà vu v umeleckom pretvorení sme podrobne analyzovali v štúdiu Literárnovedné súvzťažnosti v tvorbe D. Chrobáka, kde sme venovali pozornosť vzájomnému prepojeniu poviedky *Návrat Ondreja Baláža* s novelou *Duo Charlie*. Poukázali sme na to, že ide o „textové dvojníctvo“ (intertextualitu) vytvorené prostredníctvom sujetového rozvinutia inverzného vzťahu „déjà vu“ a „déjà vécu“ (Hajdučková, 2013).

²² Na problém identity postavy Ondreja Baláža poukázala vo svojej monografii O. Sabolová (1999).

²³ Pretože postava Ondreja predstavuje človeka, ktorý koná pod zorným uhlom Božej prítomnosti a vedie s ním neustály dialóg, navyše v intenciách náboženského postoja, možno ju z hľadiska umeleckého stvárnienia duchovnej zrelosti označiť ako „homo religiosus“ (bližšie: Komorovský, 1997, s. 15 – 21).

- MIKO, F.: *Význam, jazyk, semióza. Metodologické reflexie*. Nitra : Vysoká škola pedagogická, 1994.
- OTTO, W. F.: *Mýtus a slovo*. In: *Mýtus, epos a logos*. Red. P. Rezek. Praha : 1991, s. 7 – 26.
- PLAŠIENKOVÁ, Z.: *Duchovnosť človeka v kontexte filozofických reflexií*. In: *Duchovný rozmer osobnosti: Interdisciplinárny prístup*. Ed. M. Stríženec. Bratislava : Ústav experimentálnej psychológie SAV, 1997, s. 1 – 14.
- PUŠKÁROVÁ, M.: *Svet v symboloch (Slovník k výkladu snov)*. Bratislava: Vydavateľstvo Spolku slovenských spisovateľov, 2000.
- RAKÚS, S.: *Tematickosť a problémovosť sujetového textu*. In: *Text a kontext. Zborník z medzinárodnej vedeckej konferencie Text v priestore jazykovej komunikácie*. Prešov 18. – 19. novembra 1993. Red. F. Ruščák. Prešov : Pedagogická fakulta v Prešove, 1993, s. 207 – 213.
- RICOEUR, P.: *Život, pravda, symbol*. Praha : ISE, 1993.
- SABOLOVÁ, O.: *Kompozičné a sémantické súvzťažnosti umeleckej prózy*. Prešov : Náuka, 1999.
- ŠÚTOVEC, M.: *Romány a mýty*. Bratislava : Tatran 1982.
- VŠETIČKA, F.: *Stavba prózy*. Olomouc : Vydavatelství Univerzity Palackého, 1992.

MOTÍV VIANOC V BÁSNICKOM PODANÍ MIROSLAVA VÁLKA (*SENTIMENTÁLNE VIANOCE*) A MILANA RÚFUSA (*TVOJE A MOJE VIANOCE*)

Mgr. Marianna Koliová

*Katedra slovenskej literatúry a literárnej vedy
Filozofická fakulta Univerzity Komenského v Bratislave*

Miroslav Válek a Milan Rúfus patria nepochybne k významným osobnostiam slovenskej literatúry druhej polovice 20. storočia a ich básnická tvorba je, resp. by mala byť, predmetom literárnej interpretácie v školských laviciach. Vzájomné usúvzťažňovanie tvorby obidvoch básnikov súvisí jednak s tým, že boli generačnými súputníkmi – Rúfusov knižný debut *Až dozrieme* vyšiel roku 1956 a Válkova debutová zbierka *Dotyky* v roku 1959. Zároveň ich spájala veľký ohlas literárnej kritiky. V neposlednom rade napriek všetkým rozdielom v poetike jestvuje medzi oboma básnikmi – vyjadrené slovami Stanislava Šmatláka – „aj určitá zistiteľná duchovná afinita“, ktorá spočíva „v obdobne bytostnej zúčastnenosti oboch básnikov na osude individuálneho a spoločenského človeka i v obdobne úzkostnom, subjektívne do krajnosti poctivom hľadaní svedeckej výpovede o jeho vnútornej situácii, v čom obidvaja nachádzajú *ľudské* zdôvodnenie svojej básne.“¹

Odlišná poetika obidvoch autorov vedie medzi žiakmi či študentmi často k porovnávaniu, ktoré neraz nadobúda konkurenčný charakter v zmysle kvalitatívneho vyzdvihovania jedného básnika nad druhého. Avšak toto vyzdvihovanie nesúvisí ani tak s kvalitou diela obidvoch spisovateľov, ako skôr s preferenciami čitateľa, ktorému môže byť jedno autorské gesto bližšie než druhé.

Cieľom tohto príspevku je poukázať na niektoré špecifiká ich poetiky, resp. ich ideových východísk. Práve komparácia básní s tým istým motivickým komplexom (v tomto prípade motív Vianoc) sa mi zdá byť najvhodnejším interpretačným kľúčom na odhalenie či poukázanie istých charakteristík Válkovej a Rúfusovej tvorby. Ako interpretačný materiál mi poslúži báseň Miroslava Válka *Sentimentálne Vianoce* zo zbierky *Nepokoj* (1963) a báseň *Tvoje a moje Vianoce* od Milana Rúfusa zo zbierky *Pamätníček: Modlitby za dieťa* (1995). Treba poznamenať, že nezohľadňujem kontext vzniku básní, teda ich genézu a ani časové rozpätie, ktoré delí vznik jednej básne/zbierky od druhej. Čiže značne zjednodušujem, ale dúfam, že prostredníctvom takéhoto zjednodušujúceho (modelového) videnia zreteľnejšie vystúpia na povrch niektoré charakteristické črty.

¹ ŠMATLÁK, S.: *Pozvanie do básne. Stretnutia s poéziou Milana Rúfusa a Miroslava Válka*. Bratislava : SMENA, 1971, s. 6.

Váľkova báseň *Sentimentálne Vianoce* sa nachádza v už spomínanej básnickej zbierke *Nepokoj* (1963). A naozaj, Váľkovu verziu Vianoc nemožno považovať za pokojnú, šťastnú, a toľko nie za sentimentálnu, t. j. samotný názov je poznačený istou dávkou sarkazmu. Celá báseň je postavená na vzťahu/protiklade muž (lyrický subjekt) – žena, pričom sa daný vzťah vyznačuje silne erotickým nábojom. Táto erotickosť sa nenesie v duchu ľahkej anakreontskej, resp. vitalistickej tradície. Naopak, spája sa s elementárnou živočíšnou dravosťou a násilím. No a práve motív Vianoc, ktorý sa tradične spája s hodnotovým komplexom pokoja, lásky a slávnostnej náboženskej atmosféry, len umocňuje dojem erotickosti a násilia.

Pozrime sa teraz na niektoré konkrétne verše. Hneď prvý verš „To sú tie šťastné Vianoce“² sa deklaruje iba preto, aby sa výpoveď následnými veršami absolútne spochybnila: „Siroty mrznú po stovkách jak vrany, / kým na nás letia biele oceány, / korene slnka stále trápí smäd“. Okrem narážky sociálnej povahy „siroty mrznú“, ktorú však možno interpretovať aj oveľa všeobecnejšie – sirota v zmysle bytostne osamelého človeka –, je v týchto veršoch zaujímavý moment priamej či nepriamej farebnosti: „vrany“ (čierna), „biele oceány“ (oblaky/sneh), „korene slnka“ (žltá). Tieto farby nekoexistujú v harmónii, ale vytvárajú ostrý kontrast.

Kontrastnosť, resp. istá obrátenosť, ba dokonca až zvrátenosť charakteristická pre celú báseň, je badateľná aj v poňatí priestoru: to, čo by malo byť priestorovo situované dole, sa v metafore obráti smerom nahor, keď „na nás letia biele oceány“. A naopak, to, čo by malo byť prirodzene dole, sa nachádza hore: „korene slnka“.

Aj v ďalších veršoch sa stretneme s kontrastnosťou vo viacerých podobách, pričom sa oslovujú, resp. skôr dráždia všetky zmysly čitateľa. Ide medzi iným o nasledujúce protiklady: hluk – ticho, horúčava – chlad, voda – oheň, svetlo – tma a už spomínaná biela – čierna. Okrem toho sa oslovujú i naše chuťové bunky: „Na jazyku ešte sladla mi jak perník“. Vyvrcholením tejto tendencie, veľkolepé finále zmyslového ohňostroja, je oxymoron tvoriaci posledné verše básne: „Boli biele Vianoce, / padal čierny / sneh“.

Čo sa týka samotných vianočných motívov/reálií, možno povedať, že sa využívajú dvojakým spôsobom. Buď sa modifikujú a stávajú sa tak súčasťou zaujímavého básnického obrazu, porovnania či metafory, pričom nadobúdajú nový význam: „Na jazyku ešte sladla mi jak perník“, „moja láska staniolová“, „čierny sneh“. Alebo sa motívy vôbec nemodifikujú, iba sa mechanicky k sebe priradujú: „A to sú tie šťastné Vianoce, / tá hudba zvonov, / tá tichá noc, / ten domov“, avšak okolité verše plné násilia motivický komplex znehodnocujú, zbavujú akejkolvek platnosti a nechávajú ho vyznievať absurdne.

Vráťme sa však ešte k vzťahu muž – žena v tejto básni. Lyrický subjekt (mužský princíp) sa spája so živočíšnou vlčou dravosťou: „Obchádzam ťa v kruhu, / prezerám si ťa žltým pohľadom. / Bláznivé husle, vlčie zavýjanie“, pričom vzťah muž – žena nadobúda povahu dravec – korisť. Pôsobivo vynikne skĺbenie erotickosti a násilia vo verši, v ktorom je lyrický subjekt synekdochicky reprezentovaný rukou: „svrbí ma ruka na ten nežný krk“.

² VÁLEK, M.: *Básnické dielo*. Bratislava : Kalligram, 2005. s. 145. Ďalej citujem z tohto vydania.

Motív rúk príznačný pre Váľku sa v tejto básni využíva aj v súvislosti so ženským (proti)pólom: „Jej útle ruky váhavo zvoniace, / dve krotké ovečky“. Tento dojem nežnosti je však rušený predchádzajúcimi veršami: „Náramky, / škrtiči jej úbeľových rúk“.

Váľkova verzia Vianoc čitateľa každopádne rozruší a zanechá u neho nepokojné a protichodné pocity. Celá báseň je ako „*neuveriteľný beh*“, ktorého tempo sa neustále zrýchľuje, čo autor dosiahol medziiným opakovaním a skracovaním niektorých veršov, pričom tak vzniká dojem útržkovitosti, resp. skratovosti. Po prvom prečítaní môže báseň pôsobiť chaoticky, ale keď si všimneme jednotlivé motívy, metafory, oxymorá a ich vzájomné prepojenie, tak zistíme, že sa za chaosom skrýva dômyselne štruktúrovaná báseň, resp. dômyselne koncipovaná deštrukcia nadobúdajúca apokalyptické rozmery: „Obloha zhasla. / Zem mi uletela“.

Miroslav Válek sa vo svojej tvorbe vracia k rozporuplnosti ľudského bytia a komplikovanosti medziľudských vzťahov. Autor človeka vidí ako bytosť zmietajúca sa v neistotách a paradoxoch, čo sa prejavuje aj na jazykovej úrovni, ako na to poukazuje Valér Mikula: „Jeho živlom, ktorý si nevybral, ale ktorým je postihovaný ako pravidelnými prívalmi búrky [...], sú neisté, neurčité, až protikladné situácie. Aby sa s nimi zmieril, či skôr aby ich uhranul, znehybnil, zaklína ich do podoby jazykovo-logických figúr, paradoxov.“³ Válek poukazuje na silne rozvinutú erotickú, násilnú a dravú stránku človeka, ktorá sa nikdy nezaprie, dokonca – ako vidno v tejto básni – ani v (ne)pokojnom vianočnom období.

Po týchto turbulentných váľkovských Vianociach sa venujme vianočným sviatkom v podaní Milana Rúfusa. Báseň nevelkého rozsahu *Tvoje a moje Vianoce* zo zbierky *Pamätníček: Modlitby za dieťa* (1995) uvediem na tomto mieste celú:⁴

*Vianoce detí.
A veľké deti Vianoc.
Každému inak pravdivé.
Každému iné.
Ja sa už chystám na noc.
Ty v nekonečnom údive
Ježiška počúvaš
a sýtiš sa tou vravou.
Ja to už neviem.
Nemám síl.
Už ho len myslím
zasneženou hlavou.
A prosím, aby odpustil.*

³ MIKULA, V.: *Básnik medzi zúfalstvom a triumfom. Doslov.* In: Miroslav Válek. *Básnické dielo*. Bratislava : Kalligram, 2005, s. 533 – 534.

⁴ RÚFUS, M.: *Pamätníček: Modlitby za dieťa*. Bratislava : Mladé letá, 1995, s. 47. Ďalej citujem z tohto vydania.

Už časť samotného názvu zbierky *Modlitby za dieťa* vypovedá niečo o filozofickom resp. ideovom východisku. Modlitba v zmysle tradičného archetypálneho úkonu nábožensky založeného človeka zastáva v poetike Milana Rúfusa dôležité miesto ako časom odskúšaný a „overený“ žáner. V tejto súvislosti je zaujímavé spomenúť koncepciu času v Rúfusovej tvorbe, na ktorú poukazuje A. Hermida de Blas. Rúfusova „utópia nie je v budúcnosti ani v prítomnosti, ale v zdedenej minulosti alebo lepšie povedané ‚v čase bez času‘ (Octavio Paz), ktorý sa v detstve každého človeka unikavo kriesi, kým nad ním nezvítazi iný: ‚úskočný čas‘ dejín a korupcie.“⁵

Rúfusovu báseň tvorí opozícia dieťa – dospelý, ktorá vyniká na pozadí vianočných sviatkov: „Každému inak pravdivé. / Každému iné“. Dve odlišné „pravdy“, dva odlišné typy Vianoc už naznačuje samotný názov básne *Tvoje a moje Vianoce*. Deti sú ešte schopné údivu, pričom ich silnejšie vyvinutá iracionálna stránka umožňuje prežívať Vianoce úplne iným spôsobom ako dospelí: „Ty v nekonečnom údive / Ježiška počúvaš / a sýtiš sa tou vravou“. Tento moment údivu a iracionálnosti v tom najpozitívnejšom slova zmysle sa zosilňuje práve Vianocami, ktoré sú svojou povahou náboženským sviatkom založenom na viere, a nie na ratiu. Povšimnutia hodná je aj samotná metafora „sýtiš sa tou vravou“, ktorá vyjadruje špecifický spôsob prežívania dieťaťa a prechádza až do fyziologickej či elementárnej roviny.

Vo svete dospelých, vo svete „veľkých detí Vianoc“ už dominuje racionálne, abstraktné zmýšľanie a absentuje moment údivu, čo si lyrický subjekt uvedomuje: „Ja to už neviem [...] Už ho len myslím“. Na zosilnenie dojmu vekového rozdielu básnik využíva motív snehu: „zasneženou hlavou“. Pri spomínanej opozícii dieťa – dospelý nejde iba o vekový rozdiel v zmysle kvantitatívnom, ale predovšetkým o rozdiel kvalitatívny, pričom si lyrický subjekt uvedomuje nenávratnosť detstva a s ním spojené špecifické vnímanie a prežívanie sveta. Naopak, lyrický subjekt je konfrontovaný s hrozbou blížiacej sa smrti: „Ja sa už chystám na noc“.

V básni je silne zastúpený „kraskovský“ životný pocit, ktorý sa prejavuje ako nedostatok životnej sily a vitality: „Nemám síl“. Symbolistický charakter majú aj tieto verše: „Ja sa už chystám na noc [...] A prosím, aby odpustil“. Čitateľ presne nevie, prečo lyrický subjekt prosí o odpustenie, ale práve táto náznakovosť či skôr všeobecnosť/univerzálnosť zvyšuje efektnosť básne. Takto nadobúda všeobecnú platnosť a trvalú hodnotu. Zároveň je moment odpustenia pevnou súčasťou žánru modlitby, čiže máme tu opäť referenciu na spomínaný žáner.

Možno povedať, že počiatky tvorby obidvoch autorov sú spojené so symbolistickým, resp. neosymbolistickým východiskom, pričom Milan Rúfus tomuto východisku ostáva verný, čo, prirodzene, nemožno chápať ako statickosť či stagnáciu, ale skôr ako tvorivý vývin v duchu symbolistickej poetiky.

⁵ Citované podľa ZAMBOR, J.: *Interpretácia a poetika. O poézii slovenských básnikov 20. storočia*. Bratislava : Asociácia organizácií spisovateľov Slovenska, 2005, s. 205.

Miroslav Válek sa na rozdiel od Milana Rúfusa z typologického hľadiska presúva k avantgardnému modelu poézie, „zavše vyhrocujúci disonancie a protirečenia.“⁶ Miroslav Válek vo svojej tvorbe vidí svet a človeka – vynímajúc jeho básne poplatné socrealistickej poetike – ako hodnotovo vyprázdnené entity, pričom lyrický subjekt nevystupuje ako moralizátor, ale sa často sám s istým pôžitkom zúčastňuje tejto deštrukcie/sebadeštrukcie, čoho sme svedkami aj v interpretovanej básni *Sentimentálne Vianoce*.

Milan Rúfus sa, naopak, snaží vo svojej tvorbe o prinavrátanie jednoty, resp. celistvosti sveta a o uchopenie jeho čírej podstaty, pričom je takéto videnie sveta sprevádzané úzkosťou a pochybnosťami lyrického subjektu. Tieto pocity sa umocňujú ešte tým, že spomínaná jednota nie je vždy možná ako v prípade *Tvoje a moje Vianoce*, v ktorom si lyrický subjekt nenávratnosť detského vnímania sveta bolestivo uvedomuje.

Dve odlišné koncepcie sa prejavujú aj v jazykovej realizácii obidvoch básní. U Miroslava Válka sa stretávame so slovnou explóziou vyjadrujúcou stav či deštrukciu sveta. U Milana Rúfusa je zas nápadná maximálna slovná šporovlivosť, pričom sa básnik takýmto spôsobom snaží prinavrátiť slovu svoju váhu a hodnotu. Na záver možno iba konštatovať, že poetologicky značne odlišní básnici sa vyznačujú obdobnou kvalitou, ku ktorej dospel každý z nich svojou cestou.

LITERATÚRA

ŠMATLÁK, S.: *Pozvanie do básne. Stretnutia s poéziou Milana Rúfusa a Miroslava Válka*. Bratislava : SMENA, 1971.

VÁLEK, M.: *Básnické dielo*. Bratislava : Kalligram – Ústav slovenskej literatúry SAV, 2005.

MIKULA, V.: *Básnik medzi zúfalstvom a triumfom. Doslov*. In: *Miroslav Válek: Básnické dielo*. Bratislava : Kalligram – Ústav slovenskej literatúry SAV, 2005.

RÚFUS, M.: *Pamätníček: Modlitby za dieťa*. Bratislava : Mladé letá, 1995.

ZAMBOR, J.: *Interpretácia a poetika. O poézii slovenských básnikov 20. storočia*. Bratislava : Asociácia organizácií spisovateľov Slovenska, 2005.

WINCZER, P.: *Súvislosti v čase a priestore. Básnická avantgarda, jej prekonávanie a dedičstvo (Čechy, Slovensko, Poľsko)*. Bratislava : VEDA, 2000.

⁶ WINCZER, P.: *Súvislosti v čase a priestore. Básnická avantgarda, jej prekonávanie a dedičstvo (Čechy, Slovensko, Poľsko)*. Bratislava : VEDA, 2000, s. 29.

TERAPEUTICKÝ ÚČINOK DRÁMY – DRAMATOTERAPIA V EDUKAČNOM PROCESSE

PaedDr. Silvia Hajdúová

Národný ústav certifikovaných meraní vzdelávania v Bratislave

„Cieľom umenia nie je iba potešenie, ale čosi ako druh šťastia.“

(Le Corbusier)

Korene dramatoterapie siahajú do starovekého Grécka. Terapeutický účinok drámy vyjadril už Aristoteles, ktorý drámu považoval za najvyšší druh umenia, pretože pomocou strachu a súcitu očisťuje dušu diváka. Pritom má maximálny estetický účinok, pretože na diváka súčasne pôsobí slovo, hudba, pohyb i vnútorné umenie.

Tendencia vniesť drámu do vyučovacieho procesu sa objavila už v stredoveku, keď pri vyučovaní latinčiny boli inscenované rôzne divadelné hry, ako napríklad aj Terentiove komédie.

Dramatické scény a divadelné vystúpenia pre potreby výchovy a výučby rozpracoval a uviedol do praxe Jan Amos Komenský, ktorý oddelil divadlo – umenie, od divadla – pedagogického prostriedku. Známe je jeho zdramatizované dielo *Brána jazykov* alebo *Schola Ludus*. Dramatizácie, dramatické scény a divadelné vystúpenia vo výchove uplatňovali okrem Komenského i jezuiti a Makarenko (Majzlanová, 2004, s. 17). Tradícia využívať tieto prístupy u mládeže sa vytvorila v Poľsku, kde pôsobili Stanislaw Tomkiewicz a Stanislaw Manturzewski, vo Francúzsku Jean Chazal a Jean Ughetto. V súčasnosti sa využívaniu dramatických aktivít venujú v rôznych výchovných zariadeniach a inštitúciách, kde sa dráma uplatňuje ako predmet, metóda alebo príležitostný prvok (v tomto ponímaní hovoríme o dramatickej výchove, tvorivej dramatike alebo výchovnej dráme). Známe je uplatňovanie drámy v psychoterapii a v špeciálnej pedagogike (Majzlanová, 2004, s. 18).

Novovytvorené výchovné situácie vnášajú do výchovy nové stimuly, prvky, ktoré majú terapeutický charakter. Ide o prvok korekčný, kompenzačný, stimulujúci a eliminujúci poruchy a vývinové anomálie. Východiskom takto chápanej pedagogickej terapie je podnecovanie aktivity dieťaťa, aby sme prostredníctvom uspokojovania potrieb, pozitívnej motivácie, regulácie narušených procesov, pri súčasnej podpore zdravých stránok osobnosti dieťaťa, umožnili jeho ďalší vývin (tamže, s. 14).

Cieľom dramatopedagogiky je neautoritatívna výchova, výchova k samostatnosti, rozvoj harmonickej osobnosti, kreativity, výchova k etickým hodnotám, rozvoj komunikácie, socializácie a uplatňuje sa najmä u postihnutých jednotlivcov v rámci náuky o spoločnosti, etiky, ako aj prírodovedných odborov. V dramatoterapii možno prekročiť scenár

všedných dní, ktorý po návrate z dramatickej reality sa zdá neraz skutočnejší, zrozumiteľnejší a plnší i napriek prekážkam a ťažkostiam, ktoré sú neoddeliteľnou súčasťou života. Podstatu dramaterapie v plnej miere vyjadruje dramaterapeutka R. Emunach (1995): „Nestrhávame múry hráčov, iba jednoducho skúšame kľučky na mnohých dverách a hľadáme, kde a pre koho sa otvoria“ (tamže, s. 9).

Medzi metódy a techniky dramaterapie patria sociodráma, rolové hry, pantomíma, etudy s výchovným zameraním, práca s príbehom, tanečná dráma, dramatizácia, dialogická improvizácia, bábková a maňušková hra, psychodráma.

Humanistická edukácia je integrujúcou výchovou, t. j. spája a prepája kognitívne elementy rozvoja osobnosti s afektívnymi prvkami. Pri snahe vychovať žiaka mysliaceho, tvorivého, so schopnosťou hodnotiť javy, nie je možné docieľiť bez zmeny komunikácie. Tu už by nemala byť jednosmerná, neumožňujúca žiakovi vysloviť svoj názor, postoj, vzťah, mala by byť tvorivá.

Jednotlivé dramatické metódy na hodinách literatúry

V nadväznosti na teoretické poznatky priblížime konkrétne uplatňovanie jednotlivých dramatických metód na hodinách literatúry. Analyzované formy sme sa rozhodli využiť pri vyučovaní drámy a pri preberaní literárnej tvorby Williama Shakespeara a jeho najznámejších dramatických textov *Hamlet* a *Rómeo a Júlia*.

Dramatické metódy sme aplikovali na strednej odbornej škole technického zamerania, kde študujú iba chlapci, ktorí v prevažnej väčšine povrchno poznajú spomenuté hry, ani sa o ne bližšie nikdy nezaujímal. Naším zámerom je demonštrovať nadčasovosť literárnej tvorby (kde dominujú ľudské vzťahy) oživiť vyučovanie, vzbudiť záujem a minimalizovať klasickú formu učenia. Nie je zanedbateľný ani morálny a estetický prínos literárnej tvorby Williama Shakespeara vo výchove a poznaní dnešnej mladej generácie.

Dramatické metódy sme si volili citlivo s ohľadom na mentálnu vyspelosť vyučovaných a na dosiahnutie skutočného vyučovacieho cieľa. Konkrétnou vybranou skupinou boli študenti prvých ročníkov, študenti maturitných ročníkov, ale i dobrovoľníci, ktorí sú členmi krúžku *Literárno-dramatická dielňa*. Striedali sme tak metódy verbálno-zvukové ako aj graficko-písomné a pohybové, aby sme dosiahli rozmanitosť jednotlivých vyučovacích hodín. Niektoré metódy sme použili aj niekoľkokrát v rôznych obmenách pri odovzdávaní informácií o tragédii Hamlet i Rómea a Júlie.

Aleja

Aleja vyžaduje aktivizáciu prežívania, súcítania, kritickosti, súcítania a stimuláciu hodnotových i etických orientácií hráčov (Bekéniová, 2001, s. 17 – 18). Označuje skutočnú aleju alebo uličku. Hráči urobia uličku a postavajú sa spravidla do dvoch proti sebe stojacich radov. Medzi nimi je široká medzera (asi 1,5 metra alebo aj viac), pretože takto vytvorenou alejou obyčajne prechádza niektorá z dôležitých postáv hry. Vo vzťahu k tomu, kto

a za akých okolností bude ňou prechádzať, je tiež spravidla určené, čo aleja zastupuje – chodbu vedúcu k súdnej sieni, ulicu k domu priateľa, cestu po lodi na kapitánsky mostík, cestu smrti na popravisko.

Zároveň je zadaná úloha, čo stromy, teda komponenty aleje – hráči v radoch majú robiť. Je spravidla vymedzené, na akej úrovni rolovej hry sa budú nachádzať. Existuje možnosť, že vystupujú za seba, za priateľa postavy, každý si môže určiť, kým vo vzťahu k prechádzajúcej postave bude. Napríklad smie hrať myšlienky postavy a pod.

Postava (žiak či učiteľ v role) prechádza alejou z jednej strany na druhú, počúva, prípadne reaguje alebo dokonca sama oslovuje jednotlivých hráčov ako určité postavy. Prejdením poslednej postavy sa aleja spravidla končí (Valenta, 2008, s. 165). Naším cieľom je touto technikou aktívne zapojiť všetkých do deja tragédie. Táto činnosť v porovnaní s inými je zmenou pre študentov a očakávame ich ochotu zapojiť sa do hry, vžiť sa do pridelených úloh, vytvoriť tvorivú atmosféru a vyjadriť svoje myšlienky pod tlakom prežívaných emócií.

Žiakov rozdelíme do dvoch skupín a v rade ich postavíme oproti sebe, aby vytvorili „aleju“. Vyberieme dvoch študentov, ktorí budú alejou prechádzať. Jeden bude v úlohe Hamleta a druhý bude kráľ Claudius. Študentom, ktorí tvoria aleju, sme prisúdili konkrétne roly postáv z drámy. V triede na vyučovaní sa vždy vyskytuje vyšší počet žiakov, a tak sme viacerým prisúdili rovnaké úlohy. To znamená, že aleju môžu tvoriť aj štyri Gertrúdy či päť Horatiov. Žiaci tvoriaci aleju sa môžu prechádzajúcim prihovárať, klásť im otázky alebo s nimi komunikovať neverbálne. Kladieme dôraz, aby sa zžili so svojou postavou a vyjadrili emócie, ktoré vzniknú v hre.

Študenti pri príprave aktivity nemali celkom dobrú predstavu, čo ich čaká. Po vytvorení aleje bola atmosféra ešte pomerne napätá. Uvoľnenie nastalo, až keď alejou prechádzal kráľ Claudius. Žiaci správne odhadli jeho „cestu na popravisko“ a začali klásť prvé otázky. Intenzívnejšia však bola neverbálna komunikácia. Hneď ako do aleje vstúpil Hamlet, nálada sa zmenila na veselšiu, otázky boli otvorenejšie a vo väčšom počte.

Túto metódu sme poznali iba z odbornej literatúry a nemali sme s ňou predtým žiadne skúsenosti. Je samozrejmé, že pri jej uplatnení nastali isté obavy, tak zo strany pedagóga, ako aj zo strany žiakov. Študenti doposiaľ neboli zvyknutí „hrať“ na riadnej vyučovacej hodine a na začiatku si to vedeli len ťažko predstaviť. Postupovali sme krok za krokom tak, ako sme to mali starostlivo pripravené v našom scenári. Aj napriek prvotnej nedôvere mladých k tejto hre sa do nej zapojili až prekvapivo aktívne. Niekoľkokrát sme si zopakovali pravidlá, kým pochopili podstatu i princíp cvičenia. Stotožnili sa s úlohami postáv podľa ich možností a vyjadrili záujem o opakovanie rovnakej alebo podobnej aktivity.

Pantomíma (*Komunikuj telom*)

Okrem mnohých iných metód sme sa rozhodli aj pre pantomímu. Táto metóda patrí k tým jednoduchším, nakoľko si nevyžaduje verbálnu komunikáciu. Zahŕňa v sebe potenciál preladovať psychické stavy, relaxovať, aktivizovať telo i ducha a zároveň aj baviť

a tešiť. Za základ pantomimických metód z hľadiska teórie komunikácie možno považovať čiastočnú, nie plnú komunikáciu. Vysielacím a prijímacím kódom sa v prvom rade stáva pohybová sféra ľudských možností. Hlavnou spolupracujúcou metódou je pozorovanie. Pantomíma je dôležitým zdrojom učenia vo fáze reflexie predvedených hier. Podobne môže fungovať dotyk. Pohybové metódy sa považujú pre neskúseného hráča za jednoduchšie než verbálne, odporúča sa teda začínať s nimi (Bekéniová, 2001, s. 51).

Celú triedu požiadame, aby si vybrali situáciu, ktorá v nich zanechala najsilnejší dojem. Po tejto úvahe budú mať za úlohu vytvoriť skupiny, ktoré pantomimicky odohrajú vybranú scénu tragédie. Ostatní žiaci v úlohe divákov majú uhádnuť, o ktorú situáciu ide. Takto sa môže vystriedať niekoľko skupín. Cieľom metódy je zapojiť nonverbálne vyjadrovanie do interpretácie literárneho diela.

Študenti túto aktivitu pochopili ako skutočnú hru. Bez problémov sa z nich stali nemí herci, ktorí veľmi šikovne predvádzali jednotlivé scény. Diváci spontánne reagovali a počas hry určovali, o ktorú situáciu ide. Do hry zakomponovali viac scén, ako by sme očakávali. Uvoľnená atmosféra pripomínala skôr oddychovú hru a nie formu učenia. Napriek tomuto dojmu je činnosť veľmi účinná na vzbudenie pozornosti, záujmu a zvedavosti prítomných. Preto je táto aktivita vhodná aj v rámci krúžku, prípadne na uvoľnenie po náročnejšom učení a na konci hodiny.

Rolová hra *Vitaj, majstre, medzi nami*

Rolové i didaktické hry majú výraznú aktivizačnú funkciu a sú vhodné pre všetkých žiakov bez ohľadu na vek a schopnosti. Tieto hry navodzujú tvorivú atmosféru pretkanú humorom a radosťou z práce (Petlák, 2005, s. 156).

Rolová hra odzrkadľuje skúsenosti. Vďaka role a fikcii vstupujeme do sveta, ktorý je nám vzdialený v čase, mieste, obsahom i vo vzťahoch. Rola nám otvára cestu do tohto sveta, dáva nám príležitosť uplatniť sám seba v hre, ktorá modeluje svet a umožňuje uplatniť hráčske skúsenosti. Porozumenie javov sa mení, obohacuje, prehľbuje či potvrdzuje na základe sprítomnenia, sprostredkovania inej skutočnosti (Marušák – Kráľová – Rodriguezová, 2008, s. 13).

Cieľom metódy je rozvíjanie komunikačných kompetencií. Spomedzi študentov triedy vyberieme najlepšieho rečníka. Jeho úlohou bude vžiť sa do roly Williama Shakespeara. Vstupuje do školskej triedy a nesie so sebou svoje diela, husie pero a má prehodený plášť. Predpokladáme, že žiaci majú dostatočné základné informácie a osvojené poznatky k danej problematike, aby sa aktivita mohla zrealizovať. Po vstupe do triedy sa žiakom predstaví a rozvíja s nimi krátku besedu: teda porozpráva príbehy zo svojho života, priblíži okolnosti, za akých vznikli jeho najznámejšie diela. Vede s poslucháčmi rozhovor, ktorý sa rozprúdi do diskusie.

Žiaci aktivitu prijali so záujmom a s ochotou hrať. Autora zahrnuli množstvom otázok. Zaujímal ich viac jeho súkromný život ako tvorba, a preto bolo potrebné, aby učiteľ vstúpil do deja a nasmeroval hru tak, aby bola zameraná na jeho pracovný život a tvorbu.

Činnosť si vyžadovala od žiakov určité znalosti, vedomosti a poznatky o autorovi a jeho dielach a z toho dôvodu sme metódu použili na opakovacej hodine u starších študentov.

Rolová hra *Horúca stolička*

Horúca stolička je založená na spovedi určitej postavy drámy (hranej učiteľom alebo žiakom). Hráči sa pýtajú ako postavy v rolách alebo za seba, v rovine alternácie a simulácie podľa podmienok hry.

Prívlastok „horúca“ v názve hry naznačuje, že spovedanie bude v tomto prípade spojené s nejakým problémom, ktorý sa postavy osobne týka, s kritikou postavy, s odhaľovaním skrytých motívov, so zisťovaním citlivých údajov a podobne. Táto metóda má aj svoje špecifické varianty ako sú výsluch a konkurz (Valenta, 2008, s. 173).

Cieľom metódy je analyzovať jednotlivé scény literárneho diela. V školskej triede umiestnime stoličky do kruhu. Učiteľka v tejto hre zhmotňuje veronské námestie, ktoré dôverne poznajú všetci aktéri tragédie, a sadne si na stoličku uprostred kruhu. Úlohou žiakov je pýtať sa „námestia“ na postavy hry (napr. čo počulo námestie o tom, že Júlia sa má vydať za Parida, a pod.).

V závere hry sa aktivita zrekapituluje a zhodnotí sa, na ktoré otázky sa žiaci zamerali. Učiteľka vysvetlila pravidlá a ciele tejto lekcie. V úvode činnosti žiaci mali ťažkosti s faktom, že vyučujúca stelesňuje námestie. Bolo by možno jednoduchšie si zvoliť konkrétny predmet ako je napríklad meč, ale chceli sme docieľiť, aby žiaci kládli otázky smerujúce vo vzťahu ku každej postave a nielen k tým, ktoré by s daným predmetom prišli do styku. Po prvých otázkach sa postupne atmosféra uvoľnila a naozaj prichádzali otázky rôzneho zamerania, ktoré smerovali hlavne k rodičom obidvoch rodov.

Absolútnym pozitívom tejto hry je skutočnosť, že vznikla rovnosť medzi aktérmi, teda učiteľ bol rovnocenným hráčom ako aj žiak. V budúcnosti by sme túto aktivitu zaradili skôr v rámci krúžkovej činnosti, pretože patrí k časovo náročnejším.

V našom edukačnom procese sme aplikovali škálu dramatických metód, ktorých využívanie je nevyhnutnou súčasťou súčasného vyučovacieho procesu. V minulosti študenti na tejto konkrétnej škole nemali žiadne skúsenosti s dramatickou výchovou. Na začiatku našej činnosti sme postupne zdolávali bariéry v podobe ostychu, nesmelosti, obáv vyjadriť svoje názory, postoje i pocity. Pri tejto práci je nevyhnutné ujasniť žiakom ciele našej spoločnej práce.

Didaktické hry majú svoje pravidlá, ktorým sa žiaci musia podriaďovať, a tak sa vedú k disciplíne a pevnej vôli. Komenský považoval hru za cvičenie tela alebo ducha, ktoré je pre dieťa potešením. Uprednostňoval hry, ktoré prebiehajú za účasti viacerých žiakov formou súťaže. Iba v takej situácii sa stáva učenie hrou, pokiaľ je sprevádzané poriadkom, vlastným uvažovaním, primeranosťou k veku a príjemným uvoľnením mysle (Hošťáková, 1991, s. 150).

LITERATÚRA

BEKÉNIOVÁ, Ľ.: *Metodické námety na tvorivú dramatikú v škole*. Prešov : Rokus, 2001.

HOŠŤÁKOVÁ, L.: *Uplatnenie didaktickej hry*. Komenský, 1997, roč. 121, č. 7/8, s. 149 – 150.

MAJZLANOVÁ, K.: *Dramototerapia v liečebnej pedagogike*. Bratislava : IRIS, 2004.

MARUŠÁK, R. – KRÁLOVÁ, O. – RODRIGUEZOVÁ, V.: *Dramatická výchova v kurikulu súčasnej školy*. Praha : Portál, 2008.

PETLÁK, E. a kol.: *Kapitoly zo súčasnej didaktiky*. Bratislava : IRIS, 2005.

VALENTA, J.: *Metody a techniky dramatické výchovy*. Praha : Grada, 2008.

K REFORME PREDMETU SLOVENSKÝ JAZYK A LITERATÚRA (REAKCIA NA ČLÁNOK V UČITEĽSKÝCH NOVINÁCH)

PhDr. Ján Papuga, PhD.

Gymnázium na Hubeného 23 v Bratislave

Problematikou obsahu a vyučovania predmetu slovenský jazyk a literatúra (ďalej SJL) na všetkých stupňoch škôl sa už dvanásť rok zaoberá Slovenská asociácia učiteľov slovenčiny (ďalej SAUS). Jej členovia dlhodobo diskutujú najmä o problémoch obsahovej reformy z roku 2008, ktorá výrazne zasiahla náš predmet. Stretávame sa na pravidelných konferenciách s niektorými autormi reformy a pravidelne pripomienkujeme štátny vzdelávací program (ďalej ŠVP), predtým učebné osnovy, vzdelávacie štandardy či cieľové požiadavky pre maturantov. Aj preto som sa rozhodol reagovať na príspevok *Literárna výchova alebo minulosť literatúry?* od autorov K. Dvořáka a I. Gregorovej v Učiteľských novinách 26/2013¹. Autori tohto článku, ako je to uvedené, reagujú na mnohé diskusie, ktoré vznikli po uverejnení nového obsahového dokumentu, t. j. ŠVP zo SJL so zameraním na literárnu zložku. Práve tá vyvolala mnoho rozporných reakcií učiteľov, ktoré vzbudili nespokojnosť aj medzi členmi Asociácie. Preto sa tvorcovia východiskového článku pokúšajú o opakované vysvetlenie reformy, keďže komunikácia medzi učiteľmi a autormi reformy bola v čase jej zavádzania nedostatočná. Dozaista aj z tohto dôvodu mohlo dôjsť k nepochopeniu novej koncepcie SJL, a tým k jej hromadnému odmietaniu. Napriek uvedenému sa domnievam, že neporozumenie filozofie reformy sa dotýka iba malej časti učiteľov, ktorí po rokoch učenia „starým“ spôsobom odmietajú akékoľvek inovácie.

SAUS, jej členovia a veľká časť učiteľov dávno pred reformou pripomínali, že musí dôjsť k zmene vo vyučovaní SJL. Vo východiskovom článku² sa spomínajú slovné spojenia *umelecká komunikácia, zážitkovosť, čitateľská skúsenosť, práca s textom, kritický čitateľ* a pod. Ak pridáme myšlienky o redukcii diel a pojmov na základe kvalitatívneho prehodnotenia obsahu dovtedy platných pedagogických dokumentov, máme obraz o myšlienkovom smerovaní SAUS, neraz pretavenom do pripomienok riadiacim pedagogickým inštitúciám. V odmietaní encyklopedickosti a prehnanej historizácie literatúry založenej na písaní informácií o dielach a spoznávaním jednostranných a tendenčných výkladov literárneho textu učiteľom namiesto jeho interaktívnej interpretácie sa s autormi reformy stotožňujeme. Mnohí učitelia si uvedomovali, že stav, povedzme klasického vyučovania

¹ Niekoľko týždňov som sa pokúšal o publikáciu svojej reakcie v Učiteľských novinách. No napriek prvotnému súhlasu hlavného redaktora Ľubomíra Pajtinku po dokončení príspevku na moje e-mailly nereagoval. Preto som sa rozhodol uviesť svoju reakciu dodatočne v našom predmetovom periodiku, ktoré v čase kreovania tohto textu ešte neexistovalo.

² Dostupné na: <http://distančne.vzdelavanie.siov.sk/mod/folder/view.php?id=25>

literatúry, je dlhodobu neúnosný, neodráža podstatu spoznávania literatúry a už vôbec nie je literárnou výchovou. Všetci sme netrpezlivo očakávali obsahovú reformu, ktorá by nám „uvoľnila ruky“.

Tá aj prišla. Tak rýchlo, že sme si ani neuvedomili a učili sme „po novom“. K dispozícii sme dostali zložito štruktúrovaný dokument – ŠVP, ktorý obsahoval niekoľko desiatok strán a stal sa tak najzložitejším pedagogickým dokumentom reformy v porovnaní s ostatnými vyučovacími predmetmi. Pripomínal skôr výskumnú prácu štatistika. Mnoho členených tabuliek, rôzne typy a farby písma, zložité formulácie. Na rozdiel od štandardných diel však tento dokument nebol vtedy autorizovaný, nedalo sa zistiť, kto je jeho tvorcom, na koho sa môže učiteľ v prípade nepochopenia obracať. Nejednen učiteľ si mohol pomyslieť, že sa autori hanbia za svoju prácu. Dodatočne sme sa dozvedali, že sa reformný ŠVP konštituoval veľmi rýchlo, v neúplných predmetových komisiách a bez dôslednej recenznej reflexie. Takto vnímaný dokument bol vopred odsúdený na neúspech u učiteľov, keďže jeho forma demotivovala k dôslednejšiemu spoznávaniu novej filozofie predmetu. Napriek tomu sa našli učitelia, ktorí sa prelúskali zložitým textom a zistili, že vskutku ide o implementáciu nových trendov do literárnej výchovy.

Azda najväčšia zmena, okrem zamerania sa na podstatu literárneho diela a jeho vnímanie, nastala v spôsobe osnovania literárnych tém na stredných školách (ISCED 3), teda v prechode od chronologického osnovania literárneho materiálu k druhovo-žánrovému, t. j. odporúčalo sa literárne diela zoraďovať podľa literárnych druhov a žánrov alebo podľa preberaných literárnovedných termínov. (Z tohto odporúčania sa neskôr stala nepísaná dogma, čo učiteľov viedlo k chaotickému osnovaniu literatúry, k nechuti vyučovať po novom, najmä v čase, keď ešte neboli nové učebnice literatúry). Cieľ dokumentu však v mnohých prípadoch nebol splnený, učitelia si zostavili školské vzdelávacie programy podľa ŠVP, no vyučovali podľa starého chronologického systému aj so všetkými jeho negatívami. Tí, čo sa aj pokúsili o nové vyučovanie literatúry, sa neskôr vrátili k chronologickému osnovaniu. V dôsledku neprehľadného reformného dokumentu bola vyvolaná u mnohých pedagógov nechúť k vyučovaniu literatúry, čím bol ohrozený dobrý základ reformy literárnej výchovy. Okrem iného mnoho učiteľov (z pohodlnosti alebo zo spomínanej nechuti) stále vyučuje encyklopedicky, prvoplánovo, informačne či bez hlbšieho kontaktu s literárnym textom. Podľa môjho názoru bola reforma zavedená práve z dôvodu, že mnohí učitelia nereflektujú moderné trendy vo vyučovaní a preferujú klasický a dávno prekonaný spôsob vyučovania, ktorý som naznačil v predchádzajúcej vete. Takíto učitelia však sotva budú meniť zaužívané spôsoby výučby a neprinúti ich k tomu žiadny kurikulárny dokument.³ Ja a mnoho ďalších učiteľov však patríme k skupine,

³ Na základe dlhodobých diskusií s učiteľmi i so žiakmi (aj študentmi vysokých škôl), pozorovania mnohých výstupov niektorých učiteľov som dospel k poznaniu, že starý spôsob vyučovania má stále silné postavenie v súčasnej modernej škole. Nechcem tým povedať, že odmietam memorovanie, diktovanie poznámok alebo sprostredkovanie vedľajších informácií na vyučovaní. Sú to oprávnené a rovnocenné metódy, ktoré sa aplikujú do vyučovania popri iných, „reformnejších“ metódach. Avšak vyučovať literatúru bez práce s textom, viesť monologický výklad namiesto interaktívneho dialógu, robiť izolované jazykové rozbor bez

ktorá vyučuje dlhé roky literatúru v intenciách Dvořákovho a Gregorovej článku aj bez nutnosti byrokratického zásahu v podobe dokumentu, ktorý nás skôr znechutil ako povzbudil. Okrem početných chýb ŠVP obmedzoval učiteľa ročníkovým zaraďovaním učiva, stanovovaním ťažko merateľného kritéria „minimálneho“ a „optimálneho“ výkonu žiaka, zavádzaním akýchsi modulov vyučovania, predpisovaním kontrolných písomných prác do konkrétneho ročníka a pod. V takýchto paradigmách musel učiteľ lavírovať tak, aby splnil byrokratické požiadavky a zároveň si zachoval aspoň minimálnu slobodu v spôsobe vyučovania. Až neskôr sa zrušilo ročníkové prerozdeľovanie učiva a kontrolných prác, otvorene sa priznala možnosť chronologického usporiadania učiva.⁴

Autori východiskového článku venujú dlhý úsek práve chronológii, ktorej odstránenie sa mnohým učiteľom nepáčilo. Nie preto, že by vyznávali klasické vyučovanie literatúry. Ani nie preto, že by chceli vychovať zo žiakov pochybných literárnych vedcov, ako sa v uvedenom článku spomína. Chronologické osnovanie totiž neznamená učiť po starom. Je to preferovaný najlogickejší spôsob usporiadania literárnych diel a veľmi ľahko sa dá kombinovať s novou filozofiou vyučovania literatúry. Historicko-spoločenský kontext literárneho diela zdôrazňujú aj autori článku. V platnom ŠVP ho umiestňujú ku koncu stredoškolského štúdia formou „modulu“ *Dejiny umenia a literatúry*. Obávam sa však, že si takéto umiestnenie vyžaduje veľkú mieru schopnosti abstrahovať a dôsledné opakovanie, aby sa žiaci vrátili ku kontextu literárnych diel až na konci štúdia, najmä v podmienkach nedostatku času vo štvrtom ročníku, ktorý sa venuje predovšetkým príprave na maturitnú skúšku (okrem toho je kratší o jeden mesiac). Takáto predstava je idealistická, nekonceptná a nesystémová. Preto sa mnoho učiteľov priklonilo k vnímaniu kontextu postupne, v chronologickom zoradení diel, čo, opakujem, neimplikuje „staré“ vyučovanie literatúry.

Okrem problematiky chronológie platný ŠVP stále obsahuje príliš špecifické a pre profiláciu študenta nepotrebné pojmy (napr. časomiera, anakrúza a vôbec problematika veršových systémov), metodicky nedostatočne adaptované termíny (nespoľahlivý rozprávač⁵), významovo nejasné pojmy (čistá lyrika), nesprávne rozdelenie tém (automatické písanie je zaradené medzi žánre, pričom ide o spôsob tvorenia). Neustále sa

vnímania kontextu, vyučovať mnoho diel od každého autora namiesto podrobnejších rozborov jedného emblémového diela, rozmnožovať žiakom rozbor z internetu bez diskusie o dielach, robíť siahodlhé exkurzy do histórie namiesto naznačenia kontextu vzniku konkrétneho literárneho diela a pod. spôsobuje stagnáciu vyučovania SJL. Tento spôsob vyučovania sa potom prenáša na ďalšiu generáciu učiteľov, čím zostáva metodika nášho predmetu v bludnom kruhu. ŠVP aj so všetkými negatívami však otvoril priestor na tvorivejšie vyučovanie. No mnoho učiteľov v snahe fetišizovať literatúru ju venovalo ďalším a ďalším literárnym dielam, neraz aj na úkor jazyka, ktorý reforma výrazne posilnila. Ak sa v nás nenájde vôľa kvalitatívneho výberu učiva, nemôžeme sa čudovať, že nás budú obmedzovať rôznymi reformami nášho predmetu. Už dávno nemôžu byť cieľom vyučovania skrátené dejiny literatúry, resp. systémová lingvistiká. Treba využiť uvoľnený priestor na dôsledné rozvíjanie kompetencií žiakov, aby hodiny nepripomínali wikipédiu, ale boli podnetným prostriedkom na vzťah k materinskému jazyku a literatúre.

⁴ SAUS bude zotrvať na tom, aby táto voľnosť zostala aj po revízii ŠVP pre ISCED 3, ktorá sa pripravuje.

⁵ Porov. Hajdučeková, I.: *Problém nespoľahlivého rozprávača v tvorbe J. G. Tajovského*. In: *Pedagogické rozhľady*, 2012, roč. 21, č. 1-2, s. 6 – 9.

určuje tzv. povinná literatúra, ktorej výber je z hľadiska moderného vyučovania sporný (*Dom v stráni, Kapitánova dcéra, presla* archaizujúcich realistických diel)⁶.

Neviem pomenovať dôvod, prečo konečne nedospejeme k tomu, aby si povinnú literatúru určovali učiteľ a predmetové komisie. Je totiž jedno, ktoré dielo je pozadím nového vyučovania literatúry. Aj v celoslovenskom testovaní sa môže vyskytnúť akýkoľvek literárny text. Dôležité je, aby žiak vedel s daným textom pracovať. Možno by sa mali stanoviť iba emblémové diela, ktoré zohrali významnú úlohu v slovenskej literatúre a žiak by ich mal poznať. Ostatné (aj texty diel svetovej literatúry) nech si volí učiteľ na základe kompetencií predmetu, plnenia výkonov alebo aj na základe záujmu žiakov. K tomu však dlhodobo nie je vôľa bez udania jediného rozumného dôvodu a logického argumentu.

Zámer reformy bol teda viac než dobrý a sčasti zohľadňoval dlhodobé volania učiteľov slovenčiny. Napriek tomu sa nová podoba slovenského jazyka a literatúry skonštitovala príliš rýchlo a bez spolupráce s učiteľmi z praxe. To prinieslo mnoho problémov, diskusií a kontroverzií pri aplikácii ŠVP do vyučovania. Namiesto jednoducho štruktúrovaného dokumentu so zoznamom pojmov, výkonov a kompetencií sa vytvoril idealistický traktát – ŠVP. V súčasnosti je tento dokument sčasti upravený a niektoré uvedené problémy sa vyriešili (voľné prerozdeľovanie učiva, možnosť chronológie a pod.). Dúfame však, že v plánovanej revízii ŠVP sa upravia aj vyššie uvedené body a tento dokument sa stane praktickou pomôckou pre učiteľov, ale aj pre žiakov a rodičov. Na základe zrevidovaného ŠVP zo SJL pre základné školy (ISCED 2) zverejneného Štátnym pedagogickým ústavom na pripomienkovanie možno však konštatovať, že ide iba o kozmetické úpravy. Môj osobný názor je, že obsah vyučovania treba kvalitatívne prehodnotiť a konečne ho naplno prispôbiť komunikácii, pragmatike, práci s textom, čítaniu s porozumením a pod. tak, aby zodpovedal požiadavkám súčasnej doby, súčasných žiakov (komunikantov) a potrebám ďalšieho vzdelávania či povolania. Možno aj pre tieto nedostatky nebola prijatá obsahová reforma predmetu v roku 2008 so všetkými jej dôsledkami (nespomínal som problematiku monopolu učebníc, celoslovenského testovania, nedostatočnej časovej dotácie pre materinský jazyk). Nie je to preto, že by nebola u väčšiny učiteľov vôľa prijať zmenu paradigmy vyučovania, že by jej neporozumeli. Dôvodom je, že reforma nezodpovedá reálnej vyučovacej praxi, nereflektuje ju, realizuje sa formou teoretických téz, pristupuje sa k obsahovým zmenám povrchovo, kvantitatívne, administratívne, a to hlavné: stále kladie prekážky učiteľom, ktorí už dávno vyučujú a naďalej chcú vyučovať po novom.

⁶ Zaujímavé je, že autori reformy, ktorá sa snažila zaktualizovať vyučovanie SJL, vybrali ako povinné diela, ktoré nedovoľujú naplno rozvíjať novodobé kompetencie predmetu.

AKO UČIŤ LITERATÚRU LEPŠIE

Michal Hvorecký

spisovateľ

Pochádzam z učiteľskej rodiny. Moja stará mama aj mama učili nepočujúce a nedoslýchavé deti. Môj starý otec bol profesorom ekonómie, môj otec je prorektor Vysokej školy manažmentu. Aj viacerí ďalší príbuzní – brat, tety, strýkovia – vyučovali nemčinu, hudbu, biológiu aj ďalšie predmety a odbory, prednášali a písali učebnice. Debaty o tom, čo a ako učiť sa u nás vedú už tri generácie a asi sa nikdy neskončia.

Stále viac si uvedomujem, ako silno ma ovplyvnili pedagógovia – zažil som vynikajúcich aj slabých. Spomeniem najprv dobrý príklad a pani učiteľku, ktorá ma ako prvá nadchla pre čítanie poézie a prózy. Volá sa Yvona Čížková a bežne s nami aj v reálnom socializme hovorila slobodne, z ruskej literatúry prečítala všetko a vedela to aj sprostredkovať, zato sovietske propagačné politické plátky vyčleňovala rovno na zber papiera, takže sme neustále vyhrávali súťaže v zbere. Moja mama objavila list zo školského výletu v roku 1988, v ktorom túto učiteľku takto citujem: „Michal Hvorecký bude mať poriadok vo veciach až vtedy, keď v Československu nastane komunizmus, a to nebude nikdy.“

Neskôr som viackrát zažil veľmi zlú výučbu literatúry, najmä v chaotických rokoch po Nežnej revolúcii. Jedna narýchlo rekvalifikovaná učiteľka nám na hodine literatúry dokonca prerozprávala závery románov Franza Kafku *Proces* a *Zámok*, ktoré v skutočnosti zostali nedokončené. Mal som vždy pocit, že je iba o jednu lekciu pred nami a knižky, o ktorých nám hovorila, nečítala. Objavoval som ich sám, čo je ťažšia a dlhšia cesta.

V uplynulých rokoch som navštívil viacero slovenských univerzít a vysokých škôl, veľké množstvo stredných škôl a občas aj základných. Toho roku som od marca vystúpil asi na tridsiatich gymnáziách a stredných školách. Robím to rád, vo svojom voľnom čase a väčšinou zadarmo. Vždy sa pokúšam zohnať si sponzora aspoň na cestovné náklady. Chápem tieto cesty za študentmi, možno naivne, ako svoju povinnosť – pre väčšinu študentov predstavujem jediný kontakt so súčasnou literatúrou počas štyroch gymnaziálnych rokov.

Na týchto svojich putovaniach, pri rozhovoroch s riaditeľkami a riaditeľmi škôl, s pedagógmi slovenského jazyka a literatúry som si uvedomil, že v hlbokkej kríze, v ktorej sa školstvo ocitlo, je poslednou nádejou dobrá učiteľka a dobrý učiteľ. A práve oni sú dôvodom, prečo som dnes tu. Dobrí učelia si zaslúžia všemožnú podporu, pretože sa stali ohrozeným druhom. Slovenské učiteľky a učelia zarábajú o tretinu menej ako je priemerná mzda, čiže zhruba o 170 eur menej ako zvyšok obyvateľstva a dokonca menej ako žeriavnici alebo brusiči. Ani sľúbené zvýšenie platov po štrajku sa vo väčšine prípadov napokon nekonalo. Navyše inflácia napokon z celkovej sumy učiteľom ubrala. Zato v

štátnej správe bujnie papalášizmus, dohadzovanie džobov vo fiktívnych konkurzoch pre jediného uchádzača, kamarádšafy, rodinkárstvo... Pri odmeňovaní majú u nás vždy prednosť iní. Toto znevažovanie učiteľov v našej spoločnosti už trvá pridlho. S takouto perspektívou pôjdu absolventi pedagogických smerov všade inam, len nie do škôl.

Podľa nedávneho prieskumu iba jedno, opakujem, jedno percento absolventov pedagogických odborov plánuje zostať v školstve! Vaše deti budú učiť tí najhorší absolventi, ktorí sa neuplatnia inde. Spomeňte si teraz na chvíľu na svojich najhorších spolužiakov, akí boli, ako pristupovali k štúdiu – práve oni budú učiť moje aj vaše deti.

Pri svojich návštevách škôl mám vzácnu príležitosť stretávať mladých ľudí, ich učiteľov a spoznávať spôsob, akým sa dnes učí o knihách a jazyku. Dávam si jedínú podmienku – nechcem, aby tam vedenie školy žiakov nahnalo. Radšej urobím podujatie pre tridsať tínedžerov, ktorých to aspoň trochu zaujíma, ako pre tristo, ktorí tam prišli z povinnosti. Z detstva mám hrôzu z masových podujatí s pompéznym zámerom nadchnúť ľudí pre kultúru, ktoré však skôr všetkých odradili...

Na Slovensku stále pôsobí veľa dobrých učiteliek a učiteľov slovenskej literatúry a jazyka. Lenže viete, čo musia robiť? Keď na vyučovaciu hodinu prinesú poviedku súčasného autora alebo autorky, napríklad našich najlepších ako Pavel Vilikovský alebo Irena Brežná, prečítajú ju spolu so študentmi a tí debatujú, slobodne vyjadrujú svoje názory, pokúšajú sa interpretovať text alebo napísať krátku esej. No do triednej knihy musí potom dobrá učiteľka zapísať, že preberala roky narodenia a zoznam diel z obdobia klasicizmu, že sa to žiaci memorovali. Inak by ju mohli vyhodiť, že nedodržiava predpísaný plán a stanovené osnovy.

Dobrí učitelia sa na Slovensku naučili šikovne kamuflovať svoju prácu. Študenti často nemajú ani len učebnice a čítanky, tak im za vlastné kopírujú materiály a ukážky z kníh – samozrejme, v čase, ktorý nemajú zaplatený.

Počet hodín literatúry sa podľa nových predpisov znížil o polovicu, pričom nijaká diskusia neprebehla, prišiel príkaz zhora. Tu sa nemá tvorivo rozmyšľať, ale „preberať učivo“, základom je neozývať sa, neupozorňovať na seba, nič navyše neorganizovať, iba „plniť plán“, lebo príde inšpektor z okresného mesta alebo zo župy a bude zle.

Na Slovensku sa na školách stále veľa a vášnivo číta aj píše. Už aj v malých mestách ležia často na laviciach namiesto zošitov laptopy. Jedna študentka mi prečítala vydarenú poviedku z mobilu, v ktorom ju napísala. Iná je móda, rečový prejav, životná skúsenosť, čitateľský vkus a autorský štýl. No výučba slovenského jazyka a literatúry sa zmenila len veľmi málo od čias, keď som študoval ja. Učebnice sa nevelmi líšia od tých mojich pred dvadsiatich rokov!

Študenti sa často naďalej bifikujú „čo chcel autor dielom povedať“ a odrapocú roky. Čitateľský denník sa odpisuje z internetu. K súčasnej literatúre sa prakticky nedostanú. Niektorí povinne zhltnú *Antigonu*, no pochybujem, že si z nej odnesú veľa – aj mne bola v tom veku nezrozumiteľná. Nebolo by lepšie namiesto stovky autorov prebrať počas roka poriadne piatich? A venovať sa jednému výnimočnému románu podrobne pol roka, ako to

robia Francúzi s Camusovým *Cudzincom*, Nemci s Mannovým *Čarovným vrchom* či Taliani s Moraviovými *Lahostajnými*?

Gymnazisti sa nedozvedia, že v našej literatúre máme Ponické *Lukavické zápisky*, Slobodovu *Krv*, Rakúsov *Nenapísaný román*, Macsovszkého *Hromozvonára* či Vadasovho *Liečiteľa*. Len málo pedagógov predstaví diela Pišťanka, Kompaníkovej či Juráňovej, ale nájdú sa aj takí a tým strúham poklonu.

Dobří učitelia sa snažia vysvetliť, že neexistuje jediný výklad toho, „čo tým chcel autor povedať“, ale iba individuálny zážitok s románom, poviedkou či básňou, ktorý sa dá rokmi rozvíjať a kultivovať.

Z ministerstva školstva v uplynulom roku často počuť, že výučba sa má preorientovať na potreby automobiliek, že väčšmi ako humanitné odbory je opäť dôležité remeslo. Nepopieram, že aj remeselné odborné vzdelanie má zásadný význam pre hospodársky rozvoj. Príklad zo susedného Rakúska alebo Česka ukazuje, že nezamestnanosť mladých sa dá riešiť aj odborným školením mládeže. Ale tvrdenie, že potrebujeme viac dobrých remeselníkov ako dobrých učiteľov je falošný a zastaraný pohľad priemyselnej spoločnosti, ktorá je už minulosťou. Slovensko môže byť úspešné len vtedy, keď bude inovatívne, kreatívne, vzdelané a – prízvukujem – sčítané. Súvislosť medzi úrovňou školstva a budúcou výkonnosťou ekonomiky je enormná. A naopak slabé výsledky školstva zapríčiňujú hospodársky úpadok.

Pozitívne zmeny v učení o knihách a jazyku sa na Slovensku zavádzajú veľmi pomaly, alebo vôbec. Tu sú moje návrhy, ako stav zlepšiť:

1. Neklástť ortodoxný dôraz na (zväčša) zastarané učebnice, ale využívať naplno kvalitné nové čítanky, ktoré sa však do väčšiny škôl vôbec nedostali. Jednoducho: čítať najmä literatúru, až potom teoretizovať.

2. Skončiť v ére Google a Wikipedie s našou povestnou posadnutosťou encyklopedickými vedomosťami. Tá v praxi znamená, že študenti sa nabíľujú, kedy a kde sa narodil a zomrel Hugolín Gavlovič, ale v živote od neho nečítali jediný verš a nemajú potuchy, že by ich jeho humor mohol osloviť.

3. Nememorovať faktografiu, ale učiť študentov, ako porozumieť literárnemu textu. Nehovoriť obsah, ale viesť k vlastnému názoru a interpretácii. To je to najťažšie, ale prináša to ovocie. Aj stať sa dobrým čitateľom je umenie. Zároveň dávať pozor na rozmach webov ako referaty.sk, ktoré spôsobili, že sa u nás na všetkých stupňoch vzdelávania „píše“ metódou copy & paste. Viesť žiakov k tomu, že opisovať znamená nechutne klamať – seba samého aj ostatných.

4. Pozývať na školy autorky a autorov. Prečo by nemohli so študentmi hovoriť a čítať Zuzka Kepplová alebo Samo Marec? A grantmi zabezpečiť, aby sa od literátov návštevy automaticky neočakávali zadarmo, čo je pri iných profesiách nepredstaviteľné.

5. Nebáť sa populárnych žánrov, ako science fiction alebo fantasy, a nekarhať ani dievčatá, ktoré siahajú po dievčenskej literatúre alebo čítajú radšej blogy ako knihy. Iba ten, kto si zvykne čítať, môže neskôr zlepšovať svoj vkus.

6. Využívať v triedach multimédiá, napríklad tablety. Prečo nespoznáť *Živý bič* alebo *Pannu zázračnicu* v elektronickej podobe, keď ich to urobí atraktívnejšími? K textu sa dá navyše hneď priradiť ukážka z filmu, úryvok zo scenára, rozhlasová hra, interview s autorom, fotky obálok a podobne. Dajú sa rozvíjať témy ako grafický dizajn knihy, typografia, filmová adaptácia a ďalšie.

Aj u nás sa nájde veľa dobrých a aktívnych učiteľov jazyka a literatúry – a tým vzdávam hold – ale zostávajú v menšine a obávam sa, že ich bude čoraz menej. Slovensku hrozí, že na školách budú prevažovať pedagogické sily, uspávači hadov, ktorí si budú hovieť v stagnácii celého školského systému a budú učiť neraz to isté, čo sa učilo pred tridsiatimi aj viacerými rokmi.

Zistil som, že hoci je to náročné, potrebujem tieto stretnutia so študentmi, pretože ak oni nebudú čítať a písať, tak to môžeme v našej krajine zabaliť. Nech som kdekoľvek od Humenného po Malacký, snažím sa študentom odovzdať posolstvo, že ak budú čítať, prežijú s veľkou pravdepodobnosťou úspešnejší a lepší život a zarobia aj viac peňazí ako tí, ktorí knihy ignorujú. Ale nielen to. Je za tým aj niečo oveľa hlbšie a dôležitejšie. Kto číta, strávi svoj pobyt na tomto svete zmyslupľnejšie a krajšie.

Štúdium literatúry vychováva mravného človeka, vedie ho k tvorivosti, do kontextu kultúry. Proti barbarstvu, manipulácii, konšpiráciám a hlúposti.

Schopnosť porozumieť napísanému textu, interpretovať, vyjadriť a napísať svoj názor – to sú zručnosti, ktoré študenti môžu neskôr využiť aj na pracoviskách, ktoré nemajú s literatúrou nič spoločné.

Základom ľudskej kultúry, pamäti a identity sú príbehy. Kto sa naučí chápať ich, kto bude ich čítaním rozvíjať svoje kritické myslenie, ten môže aj na svojom pracovisku získať zásadnú výhodu.

Slovenský literárny kritik Martin Hudymač sa po dokončení doktorátu zaradil ku generácii úniku mozgov. Život v slovenskom akademickom prostredí ho s mladou rodinou jednoducho neuživil, preto odišiel do Poľska a úspešne pôsobí v biznise počítačových hier a aplikácií. No literárne štúdium považuje za najlepšie rozhodnutie svojho života. Tvrdí, že „pracovné návyky a spôsob myslenia sa vo firmách a korporáciách tak štandardizovali (rozumej: spriemernili, zovšedneli, zjednotili), že spôsob myslenia formovaný literatúrou pôsobí sviežo a inovatívne... Zbehlosť v literatúre dáva človeku intuitívny zmysel pre štruktúru, proporcie, rytmus či harmóniu a rovnako pre ich protiklady. Čitateľ vidí nesamozrejmé tam, kde všetci vidia samozrejmosť, upozorní na zabehanosť vecí či už formálnych, alebo obsahových a ponúkne možné riešenia alebo vízie. Jeho myslenie je kritické, vymyká sa štandardom, vyhýba sa monotónnosti.

To je tiež jeden z dôvodov, prečo ďalej uchovať a rozvíjať štúdium literatúry, filozofie alebo výtvarného umenia a nie len podporovať tie smery, ktoré reagujú na aktuálny dopyt po pracovných pozíciách,“ napísal Martin Hudymač.

NÁZORY, POSTREHY, KOMENTÁRE

My potrebujeme humanitné predmety, pretože sme *human beings*, pretože sme ľudia. Potrebujeme dobrých učiteľov, dobré učebnice, dobré knižnice, dobrých čitateľov. Potom môžeme začať dúfať, že budeme aj dobrou krajinou*.

* Príspevok bol prednesený na VII. konferencii Slovenskej asociácie učiteľov slovenčiny v Žiline, ktorá sa konala v dňoch 3. – 4. októbra 2013.

K NIEKTORÝM PROBLÉMOM V TEÓRII A PRAXI VYUČOVANIA SLOVENČINY

Prof. PaedDr. Milan Ligoš, CSc.

Katedra slovenského jazyka a literatúry

Filozofická fakulta Katolíckej univerzity v Ružomberku

Milé kolegyně, vážení kolegovia, ctení přítomní,
som rád, že sme sa opäť stretli na celoslovenskej konferencii a že vás môžem aj z tohto miesta pozdraviť. Určite nám tu nejde iba o neformálne stretnutie, ale vyvážené aj o to, aby sme sa spoločne posilnili a inštitucionálne podporili na ceste kvalitatívnej transformácie nášho profilového učebného predmetu slovenský jazyk a literatúra na všetkých stupňoch vzdelávania v intenciách jeho statusu a v kontexte moderného stredo-európskeho vzdelávacieho priestoru. Pamätám si, ako som tu v Žiline vo februári pred 10 rokmi stál pred cca tristo slovenčinármi na 1. celoslovenskej konferencii učiteľov slovenčiny, ktorú zorganizovala vtedy ešte mladá Slovenská asociácia učiteľov slovenčiny (SAUS), založená v r. 2001¹. Záujem stretnúť sa pod stavovskou organizáciou bol v tom čase taký veľký, že sme sa na začiatku konferencie museli presúvať do auly Žilinskej univerzity. Na moje príjemné prekvapenie aj teraz sme sa tu zišli v hojnom počte, pričom o. i. nás prirodzene teší, že SAUS už evidentne vstúpila do povedomia učiteľskej verejnosti a predstavuje dôstojného partnera pri riešení aktuálnych problémov vyučovania SJL primárne v regionálnom školstve. Priznám sa, jedným z dôvodov mojej účasti na tohtoročnom seminári či tohtoročnej konferencii² bol aj fakt, že sa koná po 10 rokoch a opäť v Žiline ako spomenutá historicky významná 1. konferencia slovenčinárov v roku 2003. Pri rozhodovaní o mojej účasti po celý čas rokovania (2 dni) do popredia mi tiež vystúpil fakt, že organizátori si dali záležať a premyslene, zodpovedne i kompetentne pripravili hodnotný a širokospektrálny zmysluplný program konferencie k závažným aktuálnym otázkam vyučovania SJL. V tejto súvislosti sa mi žiada podčiarknuť skutočnosť, že celoslovenské semináre, resp. konferencie učiteľov slovenčiny pod gesciou SAUS od roku 2003 priebežne

¹ V súčasnosti by bolo užitočné zvážiť miesto SAUS vo vzťahu k Slovenskej komore učiteľov (SKU). Stálo by za úvahu, aby sa SAUS stala súčasťou SKU ako špecifická profesijná organizácia, prípadne sa transformovala na samostatnú Komoru učiteľov slovenčiny či Slovenskú komoru učiteľov materinského jazyka (podobne ako v iných profesiách, napr. Slovenská komora zubných lekárov, pediatriov, zdravotných sestier, chovateľov oviec, kominárov a pod.).

² Bolo by vhodné ujednotiť, či ide o konferenciu alebo o odborný seminár. V tom prípade by bolo takisto užitočné sa dohodnúť aj o poradí konferencie. V pozvánke je totiž napr. uvedená II. konferencia SAUS v r. 2013, na webovej stránke I. konferencia SAUS v r. 2012. Podľa mňa všetky konferencie a semináre od r. 2003, ktoré organizovala SAUS v spolupráci so ŠPÚ a UK, boli celoslovenské, to znamená, žeby sme mohli o tohtoročnej konferencii hovoriť ako o VII. celoslovenskej konferencii učiteľov slovenčiny.

mapovali aktuálne otázky a problémy vyučovania slovenského jazyka, čo je relevantný kultúrno-historický a odborný počin v našom kontexte. Ako som ich zaregistroval, tak zatiaľ ich bolo šesť, z ktorých vyšli aj recenzované zborníky príspevkov (pozri zborníky z rokov 2003, 2006, 2007, 2008, 2009, 2012, okrem prvého zborníka, vydaného na Metodicko-pedagogickom centre mesta Bratislavy, ostatné vyšli na pôde Univerzity Komenského v Bratislave s editorstvom M. Vojtecha). Dá sa povedať, že uvedené zborníky predstavujú cenný korpus tematiky orientovanej na problematiku vyučovania SJL zo súčasného obdobia v SR. Som rád, že sa v nich nachádza tiež niekoľko mojich príspevkov. Zmenil som sa v nich o viacerých aktuálnych problémoch, ktoré som v ostatnej dekáde vnímal ako relevantné, naliehavé a hodné verejnej prezentácie v kontexte dynamiky zmien v našej spoločnosti. V dnešnom mojom vystúpení sa chcem zamerať na tri vybrané okruhy problémov, a to na tieto: 1. východiská a ďalšie rozvíjanie novej koncepcie vyučovania SJL v rámci ostatnej školskej reformy; 2. naznačiť otázku používania pojmov a termínov v obci slovenčinárov; 3. príprava a profilácia učiteľa SJL v našej proveniencii, pričom mi nedá, aby som v intenciách istej kontinuity a komparácie v zmysle spätnej väzby nenadviazal na môj vstupný príspevok k statusu nášho učebného predmetu a učiteľa SJL v škole na vyššie spomenutej 1. celoslovenskej konferencii učiteľov slovenčiny v roku 2003. Okrem uvedených zborníkov, štúdia odbornej literatúry a vlastnej empirie explicitným podložením pre moje dnešné vystúpenie k trom vybraným tematickým okruhom budú osobitne tieto zdroje: Publikácia O. Hausenblas: *Vrátíme smysl hodinám češtiny?* (1992); výstup z grantového projektu MŠ KEGA č. 1/122203 v podobe zborníka z roku 2004, *Od jazyka ke komunikaci, Didaktika českého jazyka a komunikační výchova* od K. Šebestu (2005); *Návrh kurikulárnej transformácie predmetu SJL* od kolektívu autorov (2007) a viacerých príspevkov od S. Rakúsa k literatúre, osobitne *Umenie čítať* (2013). Prichodí mi pripomenúť, že aj jedna z mojich ostatných monografií s názvom *Základy jazykového a literárneho vzdelávania II.* z roku 2009 sa ťažiskovo venuje komunikačnej výchove a procesuálnej stránke výchovno-vzdelávacieho procesu vo vyučovaní SJL.

1. Ako mi je známe, učebný predmet SJL vstupoval do novej školskej reformy v roku 2008 v predstihu s kvalitnými **východiskami** v podobe návrhov podložených serióznym výskumom teoreticko-aplikačného charakteru. Riešiteľský tím v kooperácii Katedry slovenského jazyka a literatúry Pedagogickej fakulty Univerzity Komenského a Štátneho pedagogického ústavu (vedúca riešiteľského kolektívu doc. Tkáčiková) v rámci grantového projektu KEGA č. 1/122203 s názvom *Východiská, ciele a koncepcia kurikulárnej prestavby predmetu slovenský jazyk a literatúra na základnej a v strednej škole* včas, ešte pred reformou, sa zaoberal otázkou kvalitatívnych zmien v našom učebnom predmete na podloží širšieho kontextu, a to od mapovania súčasného stavu vyučovania slovenčiny na základných a stredných školách v SR, ale aj vyučovania materinského jazyka/jazykového vzdelávania vybraných krajín Európy (ČR, Rakúsko, Belgicko, Francúzsko, Fínsko) až po tvorbu základných pedagogických dokumentov (učebné plány, učebné osnovy, vzdelávacie štandardy, štandardné výstupy, maturitná skúška) konzultované a oponované odborníkmi. Možno konštatovať, že tento projekt bol úspešne ukončený v r. 2007, pričom niektorí

autori z tohto tímu mienia prestavbu učebného predmetu ukončiť riešením nového projektu KEGA v rokoch 2014 – 2017 s finálnym vyústením do novokoncipovanej didaktiky slovenského jazyka a literatúry, v ktorej sa odrazia všetky ciele a zámery novej školskej reformy v tomto učebnom predmete. Dá sa povedať, že týmto spôsobom je úzko prepojená didakticko-metodická stránka a teoreticko-aplikačná oblasť prestavby v intenciách postupného rozvíjania adekvátnej previazanosti či vzájomnosti teórie a praxe, a to v interdisciplinárnych súvislostiach. V týchto reláciách chcem upozorniť aspoň na dva výstupy koncepčného charakteru z vyššie vyzdvihnutého projektu KEGA, a to na: *Východiská, ciele a koncepciu kurikulárnej prestavby predmetu slovenský jazyk a literatúra na ZŠ a v SŠ* (Kol. autorov, Edícia zborníky. Bratislava: Sociálna práca, 2005; zborník príspevkov z konferencie v Bratislave 11. – 12. 11. 2004) a na publikáciu *Návrh kurikulárnej transformácie predmetu slovenský jazyk a literatúra* (Kol. autorov. Bratislava, ŠPÚ, 2007), ktorá o. i. obsahuje kapitolu ako: Súčasná vzdelávacia sústava a návrh na jej úpravy, Analýza úrovne vyučovania slovenského jazyka a literatúry na základe údajov z existujúcich subsystémov evalvačnej siete (analýza podložená výskumom), ďalej Princípy a širšie súvislosti alternatívneho modelu slovenského jazyka a literárnej výchovy na základnej a strednej škole a 13 príloh s ponukou troch variantov návrhov vzdelávacích štandardov pre jednotlivé vzdelávacie stupne, pričom v osobitných prílohách sa nachádzajú návrhy novej didaktickej koncepcie SJL na 1. stupni ZŠ, tiež s vyučovacím jazykom maďarským, napokon aj o vyučovaní materinského jazyka v niektorých frankofónnych krajinách (pozri Príloha 13, s. 168 – 183). Okrem toho v nedávnom období na Slovensku vyšli nové publikácie z didaktiky SJL, napr. Ligoš, M.: *Základy jazykového a literárneho vzdelávania I., II.* (2009), Bílik, R. a kol.: *Teoretické aspekty jazykového a literárneho vzdelávania* (2011), Liptáková, Ľ. a kol.: *Integrovaná didaktika SJL pre primárne vzdelávanie* (2011) a Hincová, K. – Húsková, A.: *Metodika výučby SJL v rámci nových pedagogických dokumentov* (2011). Z českých zdrojov sa nám v tomto prechodnom období mohli stať oporou predovšetkým práce M. Čechovej – V. Styblíka: *Čeština a její vyučování. Didaktika českého jazyka pro učitele základních a středních škol a studenty učitelství* (1998), M. Čechová: *Komunikační a slohová výchova* (1998), špecificky o. i. od O. Hausenblasa: *Vrátíme smysl hodinám češtiny* (1992) a K. Šebestu: *Od jazyka ke komunikaci. Didaktika českého jazyka a komunikační výchova* (2005).

Z uvedených rámcových faktov je zřejmé, že **východiská pre kurikulárnu kvalitatívnu transformáciu učebného predmetu SJL boli evidentne primerane pevné a koncepčné** nielen v rámci našej spoločnosti, ale aj v širšom vyspelom medzinárodnom európskom vzdelávacom priestore. **V tejto súvislosti nám potom do popredia vystupuje otázka, v čom bol problém v rámci novej školskej reformy po r. 2008?** Na tomto mieste si pomôžem citátom z jednej našej nedávno vydanéj monografie: „Hlavný problém novej školskej reformy vidíme v spomínanej nepripravenosti, ale aj v absencii premyslenej stratégie, taktiky a komplexnosti pri jej štarte, najmä však v oblasti jej konkrétneho procesu, resp. v reálnej aplikácii“ (Ligoš a kol., 2011, s. 23). Mám tu na mysli najmä nepripravenosť, rýchlosť a istú improvizáciu, nekompetentnosť v zmysle politických

rozhodnutí pri uvádzaní novej školskej reformy, a to najmä z týchto hľadísk: nepripravenosť učiteľov a škôl, vypustenie možnosti alternatív vzdelávacích programov, učebníc, absenciu štandardných evalvačných nástrojov na vstupoch a výstupoch jednotlivých stupňov vzdelávania vo všetkých základných oblastiach vzdelávania a v jednotlivých učebných predmetoch, absencia pilotného overovania, resp. ukončenia overovania (validity) obsahového i výkonového štandardu, tvorby učebných textov a metodických príručiek pre učiteľov a pod. Problém vidím aj v absencii súvzťažnosti aj kontinuity tzv. veľkej a malej školskej reformy (centra a škôl).

Ak sa v naznačenej súvislosti s odstupom 10 rokov pozriem na problém postavenia učebného predmetu SJL v systéme učebných predmetov a statusu učiteľa slovenčiny v škole (pozri citovanú 1. celoslovenskú konferenciu učiteľov slovenčiny, s. 42 – 50), tak, žiaľ, musím konštatovať, že v novej školskej reforme nenastal žiadny pokrok v tejto oblasti, ba práve naopak, vo vzťahu k systému učebných predmetov v škole SJL síce patrí k východiskovým, profilovým, komplexným, centrálnym a ťažiskovým učebným predmetom, bázovo zaradený do základnej, kľúčovej vzdelávacej oblasti jazyk a komunikácia v ZŠ i SŠ, t. j. už od predprimárneho cez primárne a sekundárne vzdelávanie až po maturitnú skúšku, ale tejto kľúčovej, centrálnej univerzálnej funkcii a deklarovanému statusu nezodpovedá jeho reálne postavenie, z čoho sa neoddeliteľne odvíja i postavenie a nadmerná záťaž učiteľa slovenčiny v škole. Najväčší problém, ktorý už hraničí s istou nekorektnosťou, diskrimináciou a nespravodlivosťou vo vzťahu k učebnému predmetu, učiteľovi i k žiakovi, vidím v tom, že kým vo viacerých predmetoch sa priamo predpisuje či odporúča delenie tried na menšie skupiny (napr. výchovy, cudzie jazyky, informatika a i.), vo vyučovaní SJL, podobne ako v matematike, ostáva plný počet žiakov tried (často ani nepočítajúc žiakov integrovaných, inkluzívnych, s poruchami učenia, správania sa), pričom tento učebný predmet je pod viacstupňovou formálnou i neformálnou kontrolou rôznej úrovne a rozsahu (zameranú aj širšie, napr. na logiku, kogníciu, mentálnu vybavenosť žiakov a pod.), v podstate ťažiskovo rozhoduje o školskej úspešnosti žiaka (štandardné vstupy a výstupy, prijímacie skúšky, Testovanie 9, maturitná skúška a pod.). Nepristúpilo sa ani k alternatívnej možnosti v podobe diferencovaného prístupu k úväzku učiteľa slovenčiny alebo matematiky, ako som uviedol na spomenutej konferencii slovenčinárov v Žiline pred desiatimi rokmi. Na margo tohto problému mi prichodí vyzdvihnúť myšlienku, že na jednej strane každý učebný predmet má určite svoje opodstatnenie vo vzdelávacom programe školy pri jej profilácii a profilácii jej absolventov, avšak potom nevyhnutne musí aj formálne a prezenčne reálne participovať na tejto profilácii, čo nemožno dosiahnuť bez štandardného merania na vstupoch a výstupoch jednotlivých stupňov vzdelávania v danej tematickej oblasti na strane druhej. Podľa mňa ide o diskrimináciu a nekorektnosť z viacerých hľadísk a pozícií, ak sa tak doteraz uvedené výkony zvyčajne vyžadujú iba v učebných predmetoch SJL, matematika či v cudzích jazykoch. Týmto spôsobom oficiálne ostáva veľká časť pôsobenia školy neodkrytá a iba fragmentárne, subjektívne diagnostikovaná (často možno paušálne a povrchné) aj kontrolovaná. Prirodzene, tu rozhoduje etika, kompetencia, zodpovednosť a osobný prístup konkrétneho učiteľa

i vedenia školy, čiastočne i kontrolných orgánov a inštitúcií na vyššej úrovni riadenia (zriaďovateľ, inšpekcia a pod.). Nespomínam tu už otázku a problematiku prierezočných tém (veľmi užitočná a perspektívna pri profilácii konkrétnej školy v dynamike jej vývinu, potrieb a rozvoja), potenciálne tzv. pravopisného, čitateľského, jazykovo-kultúrneho či kultúrno-komunikačného režimu školy a i. aktuálnych tematických okruhov.

2. Iným okruhom problémov, ktoré som na začiatku svojho vystúpenia avizoval, je **oblasť používania pojmov a termínov** v teórii, najmä však v školskej praxi vyučovania materinských a cudzích jazykov. Ide jednak o tradičné didaktické kategórie ako napr. ciele, učebný obsah, učivo, vedomosti, zručnosti, schopnosti, metódy, formy, kontrola, hodnotenie a pod., jednak o nové pojmy a termíny, napr.: vzdelávací program, vzdelávací štandard, obsahový štandard, základné učivo, koncepcia, kurikulum, kompetencie, stratégie, taxonómie vzdelávacích cieľov, výkonové štandardy atď. Ako vieme, zmeny nastali takisto pri chápaní a poňatí jazyka, teórie spisovného jazyka, jazykovej kultúry či komunikácie, v prístupe k textu, k čitateľskej kultúre, interpretácii a i. Problém vidím v prvej i v druhej skupine uvedených pojmov, t. j. v tradičných i v nových, a to z viacerých hľadísk. Istá rozkolísanosť, chápanie, vymedzenie pojmov je zvyčajne známe prinajmenšom už podľa autorov, školy, odborov, proveniencie, tradície vzdelávania v rôznych častiach sveta (európske, americké, východné, západné, staroveké, v Byzantskej ríši, arabské, čínske a i.). Tu mám však na mysli vývin a nové chápanie pojmov v súvislosti s napredovaním a rozvíjaním ľudského poznania a myslenia. Je to permanentný proces v dejinách ľudstva i v rámci ontogenézy každého jednotlivca na svojej životnej ceste. Preto treba po novom chápať a používať napr. aj také klasické didaktické kategórie, ako sú ciele, vedomosti, zručnosti, schopnosti, učivo a pod., takisto sledovať vymedzenie a poňatie nových v súlade so stavom pri poznávaní či vedeckom i prirodzenom (bežnom) objavovaní istej skutočnosti. V naznačenej súvislosti potom treba vidieť nanovo kladené otázky, čo je prvotné, primárne, vstupné, či učebný obsah (ako bolo v 2. polovici 20. storočia vo vyučovaní SJL) alebo vzdelávací cieľ (ako je to v novej koncepcii od r. 2008 v SR), čo je východiskové, dôležitejšie vo vzdelávaní, učebné osnovy alebo vzdelávací štandard, resp. ako chápeme ich vzťah i poňatie? Tvorcovia nových dokumentov explicitne pripomínajú, že v súčasnej koncepcii je východiskový pedagogický dokument vzdelávací štandard, dôraz sa teda kladie na štandardný cieľ a výstup zo vzdelávania. Zo vzdelávacieho štandardu sa potom odvíjajú učebné osnovy a ostatné základné pedagogické dokumenty. Tu pripomínam, že v nových a platných vzdelávacích štandardoch zo SJL chýbajú exemplifikačné úlohy (v pôvodných, pred r. 2008 tieto typové úlohy boli!). V zhode s I. Turekom (2008, s. 188) si myslím, že učebné osnovy by mali byť chápané širšie a podrobnejšie, ktoré jednak „vymedzujú poňatie (ciele, význam, status predmetu, význam tematických celkov učiva, koncepcia predmetu – pozn. M.L.), jeho obsah a rozsah v jednotlivých ročníkoch.“ Je užitočné, ak sa v osobitnej časti učebných osnov okrem taxatívneho vymedzenia obsahu „učiva v podobe tematických celkov a tém učiva a ich rozsahu“ (tamtiež, s. 188) nachádza aj stať k organizácii a výchovno-vzdelávaciemu

procesu (metódy, formy, stratégie, kontrola, vstupy, výstupy, medzipredmetové vzťahy a pod.).

Už spomínaný O. Hausenblas si vo svojom spise z roku 1992 kladie na prvom mieste otázku, v akom význame bude používať slovo **cieľ**. Podľa neho vo vyučovaní materinského jazyka pôjde o také dorozumievacie a rozumové i citové schopnosti, ku ktorým chceme v práci so žiakmi smerovať, pričom do týchto schopností principiálne zahŕňa: znalosti, zručnosti (dovednosti), schopnosti, ale v zmysle komunikácie aj zámer a námet (s. 5 – 6). Z tohto vymedzenia mu potom vychádza, že najvšeobecnejším cieľom vo výučbe češtiny je: 1. Naučiť sa dobre hovoriť a počúvať. 2. Naučiť sa dobre čítať. 3. Naučiť sa dobre písať. 4. Pri úsilí získavať tieto schopnosti žiak potrebuje vybudovať a uplatňovať všeobecné intelektuálne schopnosti (porovnávať podobné javy, triediť pozorované javy podľa súvislostí, dostávať sa k jadru zložitejších myšlienok, problémov, textov, nachádzať príčiny a účely javov, v pozadí javov vnímať i spoločenské zvyklosti a kultúrne vzťahy). 5. Na jedinečnom materiáli prirodzeného jazyka sa naučiť pozorovať, že používanie jazyka je riadené zároveň systémom jazyka aj individuálnymi potrebami alebo práním hovoriaceho. Určite po novom treba chápať aj učebný obsah, resp. **učivo**. Kým pod cieľmi rozumieme istý stav, predpokladanú ideálnu anticipačnú úroveň, ktorú treba so žiakmi dosiahnuť, tak učivo v podstate ako jeden z kľúčových didaktických prostriedkov predstavuje náplň alebo obsah na dosiahnutie cieľov. Potom v zhode s I. Turekom prijímam vymedzenie, že učivo nie je už len istým súborom vedomostí, zručností a poznatkov, ale aj „činností, z ktorých si pod vedením učiteľa žiaci vnútorným spracovaním (interiorizáciou) vytvárajú a zdokonaľujú vedomosti, zručnosti a návyky, schopnosti i postoje (motívy, presvedčenia, ideály) a prostredníctvom nich sa formujú a rozvíjajú ich osobnosti“ (2008, s. 20). Podľa tohto vymedzenia a chápania do učiva teda patria okrem poznatkov aj zručnosti, činnosti, postoje, návyky, schopnosti a kompetencie, lebo ciele a učivo nemožno oddeliť, vystupujú a pôsobia vzájomne v synergii a v symbióze. Iným závažným problémom je chápanie a používanie pojmov vzdelávací štandard a základné učivo. Teórii základného učiva sa u nás zatiaľ venovala iba fragmentárna pozornosť (O. Chlup, J. Váňa, M. Cipro, v ostatnom období I. Turek). V duchu tradície a na pomoc učiteľom slovenčiny sa do návrhov obsahového štandardu pri kurikulárnej transformácii predmetu SJL (pozri cit. Návrh, 2007) dostal podrobný súbor jazykovedných a literárnovedných termínov, odporúčaný ako sekundárny a oporný v rámci kompetenčno-pojmového modelu novej koncepcie, ale to nemožno chápať ako základné učivo, i keď zatiaľ patrí do štandardu a štandard bol pôvodne postavený a chápaný v tomto zmysle (ako základné učivo, ktoré majú zvládnuť na istej úrovni všetci normálne vyvinutí/zdraví žiaci, t. j. okrem žiakov so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami). Treba to prijať ako ponuku a pomoc pre učiteľov slovenčiny v prechodnom období kvalitatívnej prestavby učebného predmetu. Navyše, tento súbor pojmov a termínov nebol predtým pilotne alebo experimentálne overený. Preto sa uvedený dokument volá Návrh... (2007). Je jasné, že základné učivo je také, ktoré tvorí jeho podstatu, fundament, pričom toto učivo je pre každého žiaka povinné, ktoré si musí osvojiť aspoň na minimálnej úrovni. Podľa I. Tureka „základné učivo vytvárajú tie

prvky učiva (vedomosti, intelektuálne i praktické zručnosti, návyky, postoje, schopnosti), ktoré podmieňujú osvojenie si ďalšieho učiva a ktoré si musí povinne osvojiť aspoň na minimálne požadovanej úrovni každý žiak“ (s. 184). Na tomto mieste sa už nedotknem problému či **problematiky neadekvátneho, t. j. prináročného nastavenia požiadaviek v ŠVP od predprimárneho až po sekundárne vzdelávanie v oblasti jazyka, reči a komunikácie, ktoré v podstate veľká časť detí nie je schopná dosiahnuť, resp. reálne často ani nedosahuje** (navyše, chýba výskumné empirické overenie týchto požiadaviek, úrovne, stavu, výsledkov a pod.), pričom sa tento nepriaznivý stav jednoducho posúva od nižšieho stupňa vzdelávania na vyššie, čo evidentne znižuje výstupy v škole aj z hľadiska výsledkov vo vyučovaní slovenčiny. Tento jav akceleruje najmä v ostatných desaťročiach. Vráťme sa však teraz k meritu tejto state.

Ak máme z odborného hľadiska (štandardného slovníkového významu a vedeckého myslenia) vymedzené, čo je to učivo, potom vyvstáva ďalšia otázka; aké učivo vyberieme do náplne nášho učebného predmetu? Podľa mňa sa tu črtajú najmä tieto **dve možnosti: buď ostaneme v tradičnom systémovom, štruktúrno-funkčnom, encyklopedickom, zjednodušenom akademickom vzdelávacom súbore faktov o jazyku, slohu, komunikácii, dejinách literatúry, teórii literatúry, resp. jednotlivých jazykovedných a literárnovedných disciplínach alebo prejdeme k rozvoju osobnosti žiaka v špecifickom prepojení s komunikáciou, myslením (kogníciou), jazykovou a literárnou kultúrou žiaka**. Toto napätie sa v európskom vzdelávaní prejavuje už niekoľko storočí, výraznejšie však v 20. storočí. U nás je evidentné najmä v novej školskej reforme, a to jednak z hľadiska teórie, tvorby základných pedagogických dokumentov na jednej strane a školskou praxou na strane druhej. V naznačenom zmysle **by** potom ťažiskom alebo **jadrom učiva zo SJL mali byť základné komunikačné činnosti a zručnosti žiaka, t. j. počúvanie, čítanie, písanie a hovorenie s porozumením v ústnej i písanej forme v procese recepcie, produkcie a interakcie vo vecnej i umeleckej komunikácii v úzkom prepojení s mentálnym a jazykovým aj socio-kultúrnym rozvojom osobnosti žiaka**. K takémuto vymedzeniu učiva smeruje spomenutý O. Hausenblas (1992) alebo K. Šebesta (2005) a takto je predložené aj v novom ŠVP (2008 – 2011). Podľa K. Šebestu (2005) by sme komunikáciu vo vyučovaní MJ mali zamerať štvorako, a to: vecne, na interakciu, prakticky, na estetický zážitok a zábavu, pričom treba rozlíšiť minimálne 5 typov komunikácie: intrapersonálnu, interpersonálnu, verejnú, mediálnu a komunikáciu s informačnými konzervami. Aj S. Rakús popularizuje tézu, že najvlastnejším predmetom literatúry má byť umelecký text a že vo vyučovaní literatúry treba pristupovať ako k umeniu čítať. Podľa neho „šlo by totiž o extrémne pomalý proces, v ktorom by sa v texte muselo kriticky zhodnocovať každé slovo, každý detail... Tí, čo by prešli takým školením a majú prirodzené predpoklady vnímať umenie ako umenie, by si potom z celkom inej, vnútornej pozície osvojovali aj vedomostnú kultúru, ktorú si väčšina študentov pri terajšom systéme získava z donútenia a zvonku, bez hĺbkového poznania textovej situácie. Aj tu platí zásada, že ak človek niečomu porozumie a začne ho to baviť, má tendenciu svoju záľubu obohacovať novými a novými informáciami“ (2013). S týmto názorom a prístupom plne súhlasím a podporujem ho.

V podobnom duchu sa na viacerých miestach vyjadruje známy spisovateľ a učiteľ D. Hevier.³ Dá sa vcelku konštatovať, že uvedené pohľady na vybrané základné didaktické kategórie našli svoje miesto v základných pedagogických dokumentoch novej školskej reformy v SR. Veď napr. štyri základné úrovne učiva v obsahovej časti vzdelávacieho štandardu (faktuálne, konceptuálne, procedurálne a metakognitívne) alebo taxonómia cieľov či výkonový štandard v podobe operacionalizovaných cieľov po novom plne korešponduje so známou kombináciou úrovne vedomostí, zručností a schopností, s rozvojom poznávacích funkcií žiakov, myšlienkových operácií (nižších, vyšších), reprodukcie, tvorivého myslenia a pod. (pozri ŠVP). V tejto časti príspevku by som mohol priblížiť ďalšie pojmy a termíny, ktoré sa mi v teórii a praxi vyučovania materinského jazyka a literatúry javia ako problém. Môj priestor je však limitovaný, preto sa na tomto mieste aspoň v stručnosti zmienim o vnímaní a sémantike jednotlivých zložiek nášho učebného predmetu vo verejnej i neformálnej komunikácii slovenčinárov.

Ako vieme, náš učebný predmet má komplexnú povahu a pozostáva minimálne **z troch základných zložiek: jazykovej, komunikačno-slohovej a literárnej.**⁴ Vhodnejšie a opodstatnené by bolo takého poradie: komunikačná a slohová výchova, jazyková výchova a literárna výchova. Problémom ostáva, či ich chápeme ako vyučovanie o jazyku, slohu, komunikácii a literatúre alebo ako jazykovú výchovu a jazykové vzdelávanie, podobne i komunikačnú (aj mediálnu) a slohovú výchovu/vzdelávanie, literárnu výchovu a literárne vzdelávanie. Tieto otázky tu predkladám aj preto, lebo aj v ostatnom období často na rôznych miestach a z rôznych zdrojov (aj oficiálnych, verejných, mediálnych a odborných) počujem, že namiesto jazyka, resp. jazykovej zložky/výchovy, jazykového vzdelávania, komunikačnej a slohovej výchovy, komunikačného a slohového vzdelávania máme „gramatiku“, **učíme len „gramatiku“, na maturite skúšame „gramatiku a literatúru“** a pod. **Iným problémom je stotožňovanie komunikácie s tradičným slohom,** ale na tomto mieste sa už nebudem touto otázkou zaoberať.

Zrejme ide o problém prirodzeného jazyka či istého jazykového obrazu/povedomia vyučovania SJL v našom socio-kultúrnom kontexte na báze určitej tradície, ktorá vo vedomí i v stereotypoch slovenčinárov, aj vo verejnosti pretrváva dodnes. Táto sémantika je frekventovaná aj u mojich študentov, adeptov učiteľstva slovenčiny jednak na základe ich skúsenosti ako žiakov základných a stredných škôl, jednak aj na pozadí absolvovania ich pedagogickej praxe v rámci pregraduálneho štúdia. Predsa pod gramatikou odborne rozumieme iba morfológiu a syntax jazyka, nehovoriac už, že v novej koncepcii nám nejde iba o klasickú, systémovú a štruktúrnu gramatiku spisovného jazyka, ale najmä o funkčnú, komunikačnú a kognitívno-kultúrnu gramatiku. Predsa okrem gramatiky v náplni jazykovo-komunikačnej zložky máme aj zvukovú rovinu, pravopis, lexikológiu a slovtvorbu, sloh, jazykovú a komunikačnú výchovu, aj literárnu a kultúrnu komunikáciu a pod.

³ O. i. pozri cit. v našej práci Ligoš, M. a kol., 2011, s. 139 o radostnej učebnej práci, sebakoncepte žiaka a kritike školstva, ktoré s nedôverou „napcháva žiacke hlavy ako kufor“.

⁴ Názov slovenský jazyk a literatúra nás niekedy zvádza ostať iba pri jazyku a literatúre, hoci po novom podstatnou sa stala komunikácia v úzkom prepojení s rozvojom osobnosti žiaka.

Z hľadiska sémantiky podľa mňa pri používaní názvu gramatika v uvedenom neadekvátном poňatí už nejde o denotatívny význam, t. j. podložený stavom veci a reálnou skutočnosťou v koncepcii vyučovania SJL so štandardnou sémantikou, ale o konotáciu v prirodzenom používaní jazyka v danom spoločenstve (v zmysle prirodzeného sveta a prirodzeného jazyka, ktorý skúma najmä kognitívna a kultúrna lingvistika), t. j. nie na báze vedeckého myslenia a slovníkového významu.

Tento problém určite súvisí so stáročnou tradíciou vyučovania MJL v našej proveniencii, keď sme sa minimálne od tereziánskej školskej reformy z roku 1774 dlhé obdobia pridržali koncepcie formálno-gramatickej, logicko-gramatickej, „dobropísomníctva“, gramatickej, katechetickej metódy a pod. (19. a 20. storočie). V 20. storočí síce môžeme hovoriť o istých impulzoch a podnetoch v kontexte funkčnej gramatiky a komunikácie (Pražský lingvistický krúžok) alebo psychologického poňatia či reformných škôl, ale ťažisko po celé toto obdobie v podstate ostávalo v naznačenom tradičnom gramatickom, dogmatickom alebo transmisívnom pozitivistickom chápaní. Isté oživenie kognitívno-komunikačnej koncepcie bolo na prelome 70. a 80. rokov minulého storočia, avšak tento prístup sa u nás v SR opäť naplno v oficiálnej podobe na úrovni centrálnych základných pedagogických dokumentov na vyučovanie SJL prejavil až v rámci novej školskej reformy po roku 2008.

Navrhujem teda, aby sme ostali pri učebnom predmete SJL, v rámci ktorého máme komunikačnú a slohovú výchovu, komunikačné a slohové vzdelávanie, jazykovú výchovu a jazykové vzdelávanie, mediálnu výchovu a mediálne vzdelávanie, literárnu výchovu a literárne vzdelávanie, resp. minimálne komunikáciu, jazyk, (v integrovanom zmysle ako jazyk a komunikáciu) a literatúru, resp. optimálne všetky zložky v úzkej integrácii, a to aj v integrácii a kooperácii s celým systémom učebných predmetov a vzdelávacích oblastí v škole. V tomto zmysle by bolo možné uvažovať aj o inom oficiálnom názve učebného predmetu, napr. komunikačná a literárna výchova v materinskom jazyku (podobne matematická výchova, komunikačná výchova v cudzom jazyku a pod.) či **slovenčina v komunikácii/komunikačná výchova v slovenčine** a pod. i preto, aby získal status výchova a tým aj splnenie požiadavky na delenie tried.

Ako som priblížil na spomenutej konferencii k východiskám kurikulárnej prestavby učebného predmetu SJL v roku 2004, v prvých dvoch zložkách, resp. v prvej ako jazyk a komunikácia by malo ísť o tieto základné tematické okruhy učiva: hovorená komunikácia (hovorenie, dialóg), písaná komunikácia (písanie), produkcia a percepcia textov (počúvanie, čítanie, tvorba a prezentácia prejavov, textu), reflexia jazyka a komunikácie (základy teórie, poučené vedomie o jazyku a komunikácii). V literárnej výchove by malo ísť najmä o umenie čítať, o recepciu a interpretáciu umeleckej literatúry v zmysle rozvíjania čitateľskej kultúry žiaka, literárno-estetickú komunikáciu a literárnej kultúry žiaka v prepojení a korelácii s inými druhmi umenia a estetického vyjadrovania, cítenia (zážitku, vkusu) a estetickú komunikáciu (hudba, výtvarné umenie, divadlo, spev, tanec, film, rozhlas a pod.). Teraz prejdem k tretiemu okruhu vybraných problémov.

3. Podľa môjho názoru, potvrdeného dlhoročnou skúsenosťou v školstve a štúdiom problematiky, je vážnym problémom výber či skôr absencia výberu a neadekvátne, nekvalitná **profilácia adeptov učiteľstva** slovenčiny v pregraduálnom, t. č. dvojstupňovom vysokoškolskom štúdiu. V tomto sa, žiaľ, stotožňujem s kolegom B. Blehom, ktorý sa nedávno v článku *Tragikomédia a mlynček* (Sme, č. 125 z 31. 5. 2013, s. 13) ku kvalite vysokých škôl v súvislosti s akreditáciami vyjadril takto: „Ale áno, tie tony papiera Akreditačnej komisii zavezieme. Ak chceme fungovať, musíme. Azda v mene všetkých slušných škôl hovorím, dodržíme pravidlá, tak ako sme ich dodržiavali doteraz, tak ako sa snažíme udržiavať (nielen) elementárnu kvalitu.“ Pre skvalitnenie pregraduálneho štúdia učiteľstva je **nevyhnutné urobiť aspoň tieto tri základné kroky**: 1. realizovať výber, selekciu uchádzačov predpokladovými prijímacími skúškami, v ktorých sa primárne posúdia charakterové a osobnostné predpoklady, resp. aj úroveň komunikácie a motiváciu pre štúdium, pričom by sa z vecnej stránky zohľadnili výsledky na maturitnej skúške; 2. zásadne zredukovať zastúpenie teoretickej zložky odbornej prípravy učebného predmetu (v súčasnosti dosahuje až cca 80 – 90% časovej dotácie povinných predmetov štúdia!) a vyvážené posilniť jednak odborovú didaktiku a klinickú pedagogickú prax v prospech získania istej učiteľskej spôsobilosti realizovať výchovno-vzdelávací proces v danom učebnom predmete svojej aprobácie, v našom prípade SJL (v súčasnosti je to iba cca 10 % celkovej časovej dotácie v štúdiu, pričom absentujú cvičné fakultné školy a adekvátne pedagogická prax absolventov je úplne na periférii záujmu, k čomu sa dá poukázať na model v medicíne, lesníctve, umení a pod.); 3. transformáciou štátnych skúšok ústnej časti z encyklopedického reprodukčného charakteru k posilneniu riešenia modelových situácií a projektov v intenciách svojho budúceho učiteľského pôsobenia v pedagogickej praxi tak, ako to realizujú už na niektorých fakultách v SR a v zahraničí (tematika ústnej časti štátnej skúšky by úzko korelovala s vypracovaním diplomovej/záverečnej práce, podobne ako je to obvyklé pri iných prácach a skúškach vyššieho rangu, napr. pri rigorózných, dizertačných a pod.). V naznačených tendenciách treba prehodnotiť a transformovať aj ďalšie a celoživotné vzdelávanie v reláciách istej profilácie učiteľa SJL ako osobnosti v širšom kontexte. Na margo uvedeného tretieho tematického okruhu problémov tu odkazujem aspoň na tieto medzinárodné konferencie, z ktorých vyšli aj zborníky príspevkov: Dve sa konali u nás na Filozofickej fakulte Katolíckej univerzity v Ružomberku, pozri publikácie: *Odborová didaktika pri príprave učiteľa materinského a cudzieho jazyka* (konaná v roku 2005, zborník vyšiel v roku 2006); *Odborová didaktika v príprave a v ďalšom vzdelávaní učiteľa materinského jazyka a literatúry* (konaná v roku 2009, zborník vyšiel v roku 2010); jedna na Pedagogickej fakulte UJEP v Ústí nad Labem, pozri výstup v printovej podobe a CD: *Profese učitele a současná společnost* (2004). Nedá mi tiež nepripomenúť, že viacero užitočných a zmysluplných podnetov k profilácii učiteľa nájdeme v *Národnom programe výchovy a vzdelávania v SR*, známom ako projekt *Milénium* (2001). Celkove mi k tomuto tematickému bloku prípravy a profilácie učiteľa prichodí zdôrazniť aspoň dve tézy a jednu výzvu: 1. Reformu školy treba začať reformou vo vzdelávaní a profilácii učiteľa, lebo učiteľ je rozhodujúcim činiteľom kvalitatívnej prestavby školy a učebného predmetu. 2. Kvalitu

školy posilníme otvorenou kooperáciou a spoluprácou učiteľských prípraviek/univerzít a pedagogickej praxe, t. j. najmä prepojením teórie a praxe. A výzva: Pedagogická prax a jej reprezentant SAUS na celoslovenských konferenciách učiteľov slovenčiny už roky avizujú problém neadekvátnej, resp. nedostatočnej pripravenosti adeptov učiteľstva v oblasti klinickej praxe a osobitne v predmetovej odborovej didaktike z hľadiska adekvátnej učiteľskej spôsobilosti či kompetencie. V tomto zmysle treba zásadne kvalitatívne transformovať štruktúru a profiláciu budúcich učiteľov v pregraduálnom štúdiu.

V príspevku som sa usiloval pomenovať a vymedziť tri vybrané tematické okruhy problémov vyučovania SJL. V prvom som vyzdvihol pevné teoreticko-aplikačné podložie kurikulárnej transformácie učebného predmetu v novej školskej reforme a súčasne aktuálnosť riešenia problému adekvátneho statusu slovenčiny v systéme učebných predmetov v priamej korelácii s postavením učiteľa slovenčiny v škole. V druhom okruhu som poukázal na viac problémov pojmovo-terminologickej povahy v didakticko-metodickej oblasti na pozadí dynamiky poznávania špecifickej skutočnosti z pozície vedeckého myslenia a prirodzeného jazykového obrazu sveta, resp. denotácie a konotácie označených pojmov. Z nich sa do popredia dostáva nové chápanie didaktických kategórií, ako je cieľ, učebný obsah/učivo, metódy, formy, učebné stratégie, vzdelávacie programy a i. na jednej strane a nové poňatie jednotlivých zložiek komplexného učebného predmetu SJL (nie iba gramatika alebo sloh a literatúra). V treťom okruhu som vyzdvihol naliehavosť problému adekvátneho výberu, pregraduálneho štúdia a celoživotnej profilácie učiteľa SJL v intenciách posilnenia jeho učiteľskej spôsobilosti v tomto učebnom predmete a komplexného rozvíjania osobnosti. Som presvedčený, že kvalitatívna transformácia školy začína najmä kvalitatívnou zmenou pri príprave a profilácii učiteľa. V tomto zmysle je opodstatnený aj tento seminár pod záštitou SAUS*.

LITERATÚRA

1. celoslovenská konferencia učiteľov slovenčiny. 7. február – 8. február 2003, Žilina. Bratislava : SAUS – MPC, 2003.
- BÍLIK, R. – BELÁKOVÁ, M. – CHUDÍKOVÁ, E. – RAFFAJ, R.: *Teoretické aspekty jazykového a literárneho vzdelávania*. Trnava : PdF TU, 2011.
- BLEHA, B.: *Tragikomédia a mlynček*. Sme, 21, č. 125 z 31. 5. 2013, s. 13.
- ČECHOVÁ, M. – STYBLÍK, V.: *Čeština a její vyučování. Didaktika českého jazyka pro učitele základních a středních škol a studenty učitelství*. Praha : SPN, 1998.
- ČECHOVÁ, M.: *Komunikační a slohová výchova*. Praha : ISV, 1998.
- HAUSENBLAS, O.: *Vrátíme smysl hodinám češtiny?* Zbuzany : vlastný náklad, 1992.

*Príspevok bol prednesený na VII. konferencii Slovenskej asociácie učiteľov slovenčiny v Žiline, ktorá sa konala v dňoch 3. – 4. októbra 2013.

- HINCOVÁ, K. – HÚSKOVÁ, A.: *Metodika výučby slovenského jazyka a literatúry v rámci nových pedagogických dokumentov*. Bratislava : MPC, 2011.
- Kol. autorov: *Východiská, ciele a koncepcia kurikulárnej prestavby predmetu slovenský jazyk a literatúra na ZŠ a SŠ*. Bratislava : Sociálna práca, 2004.
- Kol. autorov: *Návrh kurikulárnej transformácie predmetu slovenský jazyk a literatúra*. Bratislava : ŠPÚ, 2007.
- K problematike vyučovania materinského jazyka a literatúry*. Zborník príspevkov z 2. celoslovenskej konferencie učiteľov slovenčiny. Ed. M. Vojtech. Bratislava : Univerzita Komenského, 2006.
- K problematike vyučovania materinského jazyka a literatúry II*. Ed. M. Vojtech. Bratislava : Univerzita Komenského, 2007.
- K problematike vyučovania materinského jazyka a literatúry III*. Ed. M. Vojtech. Bratislava : Univerzita Komenského, 2008.
- K problematike vyučovania materinského jazyka a literatúry IV*. Ed. M. Vojtech. Bratislava : Univerzita Komenského, 2009.
- LIGOŠ, M.: *Slovenčina v systéme učebných predmetov a učiteľ slovenčiny v škole*. In *1. celoslovenská konferencia učiteľov slovenčiny*. Bratislava : SAUS – MPC, 2003, s. 42 – 50.
- LIGOŠ, M.: *Základy jazykového a literárneho vzdelávania I., II. Úvod do didaktiky materinského jazyka a literatúry*. Ružomberok : FF KU, 2009.
- LIGOŠ, M. a kol.: *Rozvíjanie motivácie u žiakov vo vyučovaní slovenčiny*. Ružomberok : Verbum KU, 2011.
- LIPTÁKOVÁ, Ľ. a kol.: *Integrovaná didaktika slovenského jazyka a literatúry pre primárne vzdelávanie*. Prešov : PdF PU, 2011.
- Odborová didaktika pri príprave učiteľa materinského a cudzieho jazyka*. Zborník z medzinárodného vedeckého seminára. Ed. M. Ligoš. Ružomberok : FF KU, 2006.
- Odborová didaktika v príprave a v ďalšom vzdelávaní učiteľov materinského jazyka a literatúry*. Zborník z medzinárodnej vedeckej konferencie. Ed. E. Príhodová. Ružomberok : FF KU, 2010.
- Profese učitele a současná společnost*. Sborník příspěvků XII. konference České asociace pedagogického výzkumu. Ústí nad Labem : PdF UJEP, 2004.
- ŠEBESTA, K.: *Od jazyka ke komunikaci. Didaktika českého jazyka a komunikační výchova*. Praha : UK, 2005.
- TUREK, I.: *Didaktika*. Bratislava : Iura Edition, 2008.

O METÓDE, PISA A O INOM

Štefan Šimko

Školský úrad a oddelenie školstva, mládeže a športu miestneho úradu v Spišskej Novej Vsi

V rámci rôznych diskusií o štátnom vzdelávacom programe sa často téma obráti na moderné a tradičné metódy a formy vyučovania. Ako to však v skutočnosti s „modernosťou“ metód je?

Štátny vzdelávací program, resp. jeho návrh pre ISCED 2 (schválený na gremiálnej porade ministra školstva dňa 19. 6. 2008) však nehovorí o „moderných“ metódach. Tieto dokumenty uvádzajú: „...sú nevyhnutné metódy založené na aktivite žiakov“ alebo: je potrebné „prispôbiť metódy a postupy pri vzdelávaní tak, aby sa eliminovali a kompenzovali obmedzenia žiaka spôsobené znevýhodňujúcim prostredím...“ či „Pôjde o výber vyučovacích metód, podmienenosť výberu metód vyučovania, možnosti triedenia vyučovacích metód podľa cieľov, učiva, rôznych ciest a spôsobov, ako dosiahnuť cieľ vyučovacieho predmetu“ a taktiež: „V každom prípade sa hlavne zamerajte na to, aby metódy a formy práce rozvíjali kľúčové spôsobilosti a boli v súlade so zámermi školy.“

Pristavme sa pri týchto základných pojmoch. Didaktika a teória vyučovania o metódach vraví: „Pod vyučovacími metódami pri edukácii rozumieme stratégie, spôsoby, postupy práce učiteľa, ktoré pri rešpektovaní vývoja poznávacích procesov, didaktických zásad a vytýčeného vzdelávacieho cieľa umožňujú žiakom osvojovať si získané vedomosti, zručnosti a návyky a uplatňovať ich v praxi“ (Turek, 1998, s. 105). Na internete sa o inovácii môžeme dočítať: „Inovačné – nevzťahuje sa len k vytvoreniu novosti niektorých prvkov vyučovacieho procesu, **ale ide o zmeny v procesuálnej stránke, zmeny v spôsobe myslenia**, ktoré sú s inováciou spojené“.¹ Všeobecná didaktika zas uvádza: „Modernizácia tradičného vyučovania je dôraz na plné usmernenie učebného procesu a pevný cieľ učenia a spočíva v programovaní jednotlivých krokov učenia; presnom (taxatívnom) vymedzení cieľov učenia“ (Petlák, 2004, s. 36).

Aj mnohé iné zdroje, napr.: referáty, seminárne práce, práce 1. a 2. atestácie, hodnotiace správy základných a stredných škôl aj projekty veľmi rady operujú s pojmom „moderný“ a k termínu „moderné metódy“ ako opozitum priradujú tradičný model vyučovania – zameraný na kumulovanie vedomostí – ako i „tradičné“ vyučovacie metódy. Tie vraj ustupujú do úzadia a na ich miesto nastupuje nový model edukácie a nové moderné vyučovacie metódy, ktoré predstavujú hlavný komponent modernizácie procesuálnej stránky edukačného procesu, nový postup dosahovania vzdelávacích cieľov, iný ako bol doteraz používaný. Uvedme príklad: „Niektoré staršie prístupy sa považujú za

¹ Dostupné na: www.academia.edu/767603/Zaklady_tvorivosti_Creativity_

prekonané, nemoderné, no napriek tomu stále v rôznych formách pretrvávajú. Iné sú zase všeobecne prijímané ako správne, moderné, no ich uplatňovanie v praxi zatiaľ samozrejme nie je“ (Palmárová, 2008).

Myslím si však, že namiesto toho, aby sa hovorilo o kvalite vyučovania, vraví sa prevažne o modernosti. Na Školskom portáli je pod nadpisom *Pri vyučovaní využívajú moderné formy učenia*² uverejnený text, ktorý zaujme: „V dobe internetu, computerizácie, v čase prebiehajúcej školskej reformy v školách stále dominujú „tradičné“ spôsoby vyučovania. To však neplatí pre základnú školu. Používanie tradičných učebných postupov predstavuje tlačenie detí do získavania a memorovania množstva informácií bez pochopenia širších súvislostí, bez prezentovania, ozrejmeneia ich zmysluplnosti, využiteľnosti v živote. Dôsledkom spomínaných postupov môžu byť problémy s disciplínou, ťažšia je motivácia detí k učeniu. V základnej škole urobili krok vpred a snažia sa pri vyučovaní využívať niekoľko moderných učebných projektov. Projekty posúvajú tradičné vnímanie školy ako prípravy na budúci život smerom k vnímaniu školy ako miesta, kde dieťa každodenne prežíva zaujímavý a zmysluplný život, kde má príležitosť osobnostne rásť, byť iniciatívnym členom skupiny. Ukazuje sa, že aj niektorí rodičia školu vnímajú ako „tréningové centrum“, kde majú deti získať nielen vedomosti, aj zručnosti, postoje, kontakty. Požiadavka na rozvoj sociálnych a osobných kompetencií sa stala súčasťou prebiehajúcej školskej reformy aj v základnej škole XY“.

Je signifikantné, že pojem **moderné** či **inovatívne** sa vo väčšine prípadov spája s projektmi, ktoré súvisia s finančnou podporou štrukturálnych fondov EÚ, z ktorých si za slovíčko *moderný, inovatívny, kreatívny* školy „kupujú“ vyučovacie pomôcky, vybavenie tried, rekonštrukciu škôl. V texte sa ďalej píše: „Projekt je postavený na modernej výučbe zavedením netradičných foriem a metód vyučovania, s využitím názorných pomôcok ako aj najnovších technických vymožeností. Realizácia projektu umožní zabezpečenie nových učebných pomôcok podporujúcich vizualizáciu vyučovania a rozvoj digitálnej gramotnosti žiakov“.³ A z toho vyplýva, že to, čo bolo používané vo vyučovacom procese predtým, je zastaralé, zlé. Začiatok procesu inovácie bol pravdepodobne odštartovaný testovaním PISA v roku 2003, prijatím stratégie informatizácie regionálneho školstva s č. uznesenia 112 z 20. 2. 2008, schváleným vládou SR, v ktorom sa uvádza: „Cieľom stratégie je priblížiť v priebehu štyroch rokov slovenské školstvo k moderným európskym školám pripravujúcim žiakov pre vedomostnú spoločnosť. Stratégia stavia na troch pilieroch – obsah, ľudia a infraštruktúra. Na skvalitňovaní infraštruktúry informačných a komunikačných technológií (IKT) a na spôsobe vyučovania s podporou IKT bude škola viac zainteresovaná, pretože sa to premietne do jej hodnotenia kvality. Výrazným spôsobom sa zlepši súčasná počítačová gramotnosť učiteľov.“

Dôležitú úlohu v chápaní modernosti metód zohralo testovanie PISA a PIRLS, v ktorých naši žiaci nevychádzali a nevychádzajú ako víťazi (ale ani porazení), nachádzajú

² Dostupné na: www.skolskyportal.sk/clanky?page=198

³ Dostupné na: www.asfeu.sk/fileadmin/user_upload/projects/opv-2011-1.../097.pd

sa v strede výsledkovej listiny. To výrazne ovplyvňuje filozofiu a stratégiu vzdelávania v Slovenskej republike. Prostriedok sa stal cieľom a príprava žiakov sa sústreďuje na výsledky testovania. No v praxi to znamená: prispôsobovanie foriem, metód, cieľov vzdelávania forme a metodike testovania. O. Kaščák a B. Pupala – vysokoškolskí pedagógovia pôsobiaci na Trnavskej univerzite – kriticky hodnotia formu a obsah testov PISA. Podobne sa vyjadruje k výsledkom testovania a rebríčkom PISA Konrad Paul Lessmann (Teorie nevzdělanosti, 2010, s. 53) a Švajčiarsky časopis Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften v tematickom čísle dokonca upozorňuje na nepoužiteľnosť výsledkov PISA pre didaktikov (Bain, 2003). Francúzsky psychológ Jean-Yves Rochex (in S. Stech: PISA – nástroj vzdělávací politiky) sa zamýšľa nad politickým zneužívaním výsledkov, teoretickými východiskami metódy testovania. A. Schleicher, vedúci oddelenia indikátorov a analýz OECD, sa vyjadril kladne: „PISA je cesta od pohodlného k náročnému prístupu rešpektujúcemu vonkajší svet zameraný na výsledky s oporou v dôkazoch“ (tamtiež). Francúzska ekonómka A. Vinokurová kriticky hovorí o apetíte kapitálu, ktorý zavádza trhový model vzdelávania a upozorňuje, že PISA je jeho prostriedkom: „Musíme byť vybavení štandardnými nástrojmi umožňujúcimi normalizáciu a meranie kvality vzdelávacieho tovaru – dnes nadnárodného – vyžaduje transparentnosť, a preto je od úplného začiatku zavedená technológia hodnotenia, porovnateľnosti a certifikácie.“ (Stech, 2011).

Žiaľ, metodicko-pedagogické centrá sa tejto problematike vyhýbajú, čo vyplýva z faktu, že na ich stránke z 380 akreditovaných vzdelávacích programov (informácia z 30. 7. 2013) je cca 14 programov týkajúcich sa metód a vyučovania slovenského jazyka a literatúry, v čom sa nachádza aj 7 programov zaoberajúcich sa čitateľskou gramotnosťou.

Výchovno-vzdelávací proces je praktický akt, ku ktorému nemožno pristupovať s úvahami o použití moderných či nemoderných metód a postupov. Je syntézou myšlienkových operácií, emocionálnych podnetov, rôznorodých motivácií, intuície, osobnostných predpokladov facilitátora i žiaka, vonkajších i vnútorných podnetov, predispozícií. A to, či budú použité IKT, interaktívne tabule, projektory, médiá a či iná technika, rozhodne konkrétny učiteľ pre konkrétnych žiakov.

Nepodliehajme módnym trendom implementovaným do ešte fungujúceho školského systému. Nepodliehajme ilúziám, že newspeak pedagogických dokumentov presne definoval potreby iného – lepšieho vzdelávania a nám stačí dodať ingrediencie na postavenie nového fungujúceho školského systému. Dnes už málokto verí, že preformulovanie štátneho vzdelávacieho programu na školský vzdelávací program zmenilo tradičnú školu na modernú ustanovizeň. Je samozrejmé, že vzdelávací proces má sledovať a odrážať potreby spoločnosti, ale školstvo nemá byť sluhom, lež dôstojným partnerom a múdрым radcom. A aj preto sa nazdávam, že neexistujú moderné a tradičné metódy. Spolupráca a využívanie podpory i poznatkov z iných školských systémov je užitočné, ale nesprávajme sa ako podriadení „veľkému bratovi“ z EÚ, ktorý kolonizuje národné školstvo, akoby nemalo svoju minulosť, tradíciu a odborníkov.

Problém nášho školstva určite netkvie v nemodernosti metód, v neschopnosti pedagógov, v nepružnom systéme, v nedostatku učebníc či vo výsledkoch PISA, PIRLS, TALIS, Testovania 9, alebo v chýbajúcom vzdelávacom kurikule. Problém tkvie v nejasnosti, nezrozumiteľnosti a nemožnosti predpokladať smer, ktorým sa slovenské školstvo mieni uberať. Chýba mu komplexnosť, ale aj cieľ a plán plavby, mapa trasy, motivovaná posádka a kapitán s dôstojníkmi, ktorí majú podporu spoločnosti. Chýba mu sebareflexia a schopnosť poučiť sa z vlastných aj cudzích chýb. Preto naša loď stojí a pýta sa nás na Správu o stave školstva. Uviazla však na plytčine. A „moderné“ metódy, výsledky PISA, PIRLS, T či T9 sú len druhoradým, ak nie už okrajovým problémom*.

LITERATÚRA

KAŠČÁK, O.: *Ako škola (ne)učí pre život*. In: Týždeň, 2006, roč. 3, č. 45, s. 50 – 51

KAŠČÁK, O. – PUPALA, B.: *PISA: politické anestetikum*. In: Týždeň, 2011, roč. 8, č. 13, s. 59 – 61.

LIESMANN, K. P.: *Teorie nevzdělanosti*. Praha : ACADEMIA, 2009.

PALMÁROVÁ, V.: *Teórie učenia a ich aplikácia v e-podpore vyučovania*. Dostupné na:

http://www.ki.fpv.ukf.sk/projekty/kega_3_4029_06/iski2008/papers/Palmarova.pdf

PUPALA, B. – HELD, Ľ.: *Mentálne hranice kurikulárnej reformy*. In: *Ako sa učitelia učia? Zborník referátov z medzinárodnej konferencie*. Prešov : FHPV PU, MC Prešov, OZ Učenie bez hraníc, 2007, s. 226 – 230.

PETLÁK, E.: *Všeobecná didaktika*. Bratislava : IRIS, 2004.

ŠTECH, S.: *Pisa! Nástroj vzdelávacie politiky alebo výzkumná metóda?* In: ORBIS SCHOLAE, 2011, roč. 5, č. 1, s. 123 – 133.

TUREK, I.: *Zvyšovanie efektívnosti vyučovania*. Bratislava : MPC, 1998.

*Príspevok bol prednesený na VII. konferencii Slovenskej asociácie učiteľov slovenčiny v Žiline, ktorá sa konala v dňoch 3. – 4. októbra 2013.

SÚ SPRÁVNE VYJADRENIA *MIMO* PREVÁDZKU ALEBO *KTOSI BOL DLHŠÍ ČAS MIMO PRACOVISKO*?

PhDr. Síbyla Mislovičová

Jazykovedný ústav Ľudovíta Štúra Slovenskej akadémie vied v Bratislave

Nie, v tomto vyjadrení sa chybné použila predložka *mimo*. O používaní tejto predložky sa už veľa popísalo, ale napriek tomu sa u používateľov ustavične stretáme s istým váhaním pri jej používaní v ústnej i písanej komunikácii.

Po nahliadnutí do Krátkeho slovníka slovenského jazyka z roku 2003 sa dozvieme, že je to **predložka**, ktorá **sa viaže s genitívom** a vyjadruje: 1. vyňatie z nejakého miesta alebo času, napr. *bývať mimo mesta*, *dodať mimo termínu*, 2. vyňatie z nejakého deja, stavu, napr. *byť mimo prevádzky*, *mimo diskusie*, *stáť mimo zákona*, v športovej terminológii napr. *postavenie mimo hry*, 3. zriedkavo sa používa vo význame „pozdĺž, popri, vedľa“, napr. *bežali mimo nás* a 4. **nesprávne sa používa** namiesto predložky *okrem*, napr. *mimo teba tam nik nebol*, správne ***okrem teba tam nik nebol***.

Dozvieme sa tiež, že slovo *mimo* sa v slovenčine používa aj ako príslovka s významom „vedľa, bokom“, napr. *všetci stáli mimo*.

Váhanie pri používaní slova *mimo* vo funkcii predložky sa prejavuje tak, že používatelia ju a) nesprávne spájajú s akuzatívom namiesto s genitívom, napr. *zdržiavať sa mimo pracovisko*, správne ***zdržiavať sa mimo pracoviska***; *stroje boli mimo prevádzku*, správne ***stroje boli mimo prevádzky***, alebo b) používajú ju namiesto predložky *okrem*, napr. *otvorené je každý deň mimo pondelka*; *mimo mňa si na vás nikto nespomenie*, správne *otvorené je každý deň okrem pondelka*; ***okrem mňa si na vás nikto nespomenie***.

Často sa používa napríklad predložkové spojenie *mimo to*, v ktorom sú obidve spomínané chyby, resp. *mimo toho*, kde sa prejavuje aspoň čiastočná korekcia použitím genitívu, ale správne je použitie spojenia ***okrem toho***.

ČO JE DÔLEŽITÉ PRI GRAFICKEJ ÚPRAVE TEXTOV?

PhDr. Sibyla Mislovičová

Jazykovedný ústav Ľudovíta Štúra Slovenskej akadémie vied v Bratislave

Grafickej úprave textov sa väčšinou nevenuje dostatočná pozornosť. Je to oblasť, ktorá sa zdá najmenej dôležitá a možno bezproblémová, ale nie je to tak. Často zisťujeme, že je potrebné zhrnúť isté odporúčania (v súlade s Pravidłami slovenského pravopisu z roku 2000), lebo aj formálna stránka písaných textov v oblasti verejnej komunikácie je veľmi dôležitá a je príspevkom k ich celkovej primeranej úrovni.

K odporúčaniam týkajúcim sa graphickej úpravy textov nás inšpirovali najčastejšie „chyby krásy“ vyskytujúce sa v textoch. (Samozrejme, náš výpočet pravidiel, ktoré treba rešpektovať pri úprave textov, nie je úplný.)

Častým technickým nedostatkom textov rozličných dokumentov je nedôsledné používanie **spojovníka** a **pomlčky**, resp. ich nerozlišovanie. **Kratšia čiarka je spojovník** a píše sa vždy bez medzier, napr. *Geigerov-Müllerov počítač, 25-násobný, 5-krát* a pod., **dlhšia čiarka je pomlčka** a **píše sa vždy s medzerami**, napr. *5 – 6 metrov, zemepis – geografia* atď. Pomlčka sa píše aj pri vypočítavaní jednotlivých bodov uvádzaných v samostatných riadkoch.

Jednopísmenkové výrazy, ako sú spojky, predložky, odporúčame **nenechávať** na konci riadka.

Pri **delení slov** je užitočné skontrolovať, či je počítačové delenie slov správne. Osobitne si treba všimnúť prípady, keď sa na prelom riadkov dostane zložené slovo, zväčša prídavné meno, ktoré sa píše so spojovníkom, napríklad *vedecko-technický* (so spojovníkom sa píše tie zložené prídavné mená, ktoré reprezentujú dva pojmy, v tomto prípade ide o vedu a techniku). Vtedy treba spojovník zopakovať aj na začiatku druhého riadka, t. j. časť *vedecko-* na konci riadka a časť *-technický* na začiatku druhého riadka, aby bolo zrejmé, že sa toto slovo píše so spojovníkom.

Aj taká bezvýznamná vec, ako je **medzera**, môže spôsobovať problémy.

Po bodke, čiarky, bodkočiarky, dvojbodke sa vyžaduje písanie medzery (pod „písaním medzery“ rozumieme stlačenie medzerníka na klávesnici počítača). Po bodke treba dávať medzeru napr. pri uvádzaní dátumu (**21. 3. 2014**), v skratkách typu **spol. s r. o., a. s., t. j., t. č.** a pod.

Medzera po bodke sa nepíše v skupinách číslíc na oddelenie skupiny alebo podskupiny (tento zápis sa používa najmä v odborných textoch), napr. **2.1.** alebo **3.2.45.**,

ani v časovom údaji, napr. **12.30 hod.** Za čiarkou sa nepíše medzera len vtedy, keď má funkciu desatinnej čiarky v číslovke, napr. **5,7 km**.

Výnimka z pravidla „medzera za interpunkčným znamienkom“ je aj pri používaní dvojbodky, a to v prípade, keď sa ňou vyjadruje pomer, napr. **mierka 1 : 10 000**.

Dvojbodka sa píše za slovom bez medzery, po dvojbodke však medzera nasleduje.

Medzera sa používa aj na oddelenie tisícok v číslovkách písaných číslicami, teda **25 563, 18 700, 5 000**.

Podobne sa píše medzera pred značkami, ako je %, napr. **10 %**.

Medzera sa nedáva **po začiatkovej zátvorke a pred uzatváracou zátvorkou**, napríklad **(dokumenty)**.

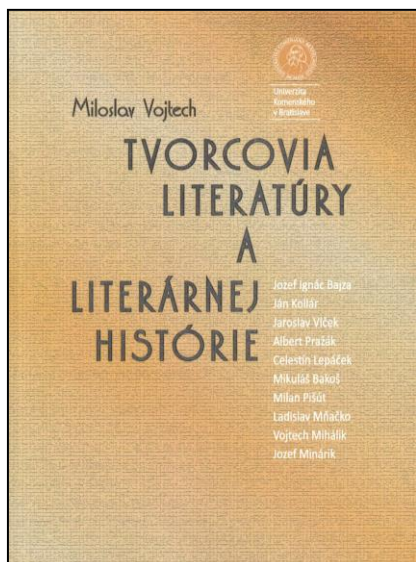
V textoch sa často používa medzi variantnými výrazmi **lomka**. Správne sa uvádza **bez medzier**, napr. **listnaté/ihličnaté stromy** (*listnaté alebo ihličnaté stromy, listnaté a ihličnaté stromy*). Takisto bez medzier sa používa lomka na vyjadrenie podielového alebo pomerného vzťahu dvoch veličín, napr. **1/3** (*jedna tretina*), **km/s** (*kilometer za sekundu*), **5 g/1 l** (*5 gramov na 1 liter*).

Odporúčame nenechávať grafickú úpravu textov na náhodu, veď aj súčasné možnosti počítačového spracovania sú v tejto oblasti veľkou pomocou.

Veríme, že naše poznámky pomôžu používateľom jazyka zautomatizovať si pravidlá úpravy textov, pri ktorých sme zaznamenali najviac nedôsledností.

PORTRÉTY SPISOVATEĽOV A LITERÁRNYCH VEDCOV

VOJTECH, Miloslav: *Tvorcovia literatúry a literárnej histórie*. Bratislava: Univerzita Komenského, 2013.



Literárny historik a vysokoškolský pedagóg Miloslav Vojtech sa už dlhodobo venuje slovenskej literatúre národného obrozenia a literárnej historiografii. Je autorom monografií *Od baroka k romantizmu. Literárne smery a tendencie v slovenskej literatúre v rokoch 1780 – 1840* (2003) a *Literatúra, literárna história a medziliterárnosť* (2004), spoluautorom viacerých publikácií a najnovšie aj autorom vysokoškolskej učebnice *Tvorcovia literatúry a literárnej histórie* (2013).

Vysokoškolská učebnica *Tvorcovia literatúry a literárnej histórie* v desiatich kapitolách približuje dielo významných slovenských literátov (Jozef Ignác Bajza, Ján Kollár, Ladislav Mňačko, Vojtech Mihálik) a literárnych historikov (Jaroslav Vlček, Albert Pražák, Celestín Lepáček, Mikuláš Bakoš, Milan Pišút a Jozef Minárik), teda synekdochicky mapuje literárny život na Slovensku od konca 18. storočia až po začiatok 21. storočia. Napriek istej heterogenosti, ktorú priznáva i samotný autor, učebnica vykazuje výrazovú i významovú koherenciu nielen vďaka jednotnej grafickej úprave jed-

notlivých kapitol, vysoko odbornému a zároveň zrozumiteľnému jazyku výkladu, ale aj vďaka výberu osobností všestranných a v istom zmysle (v istej oblasti) priekopníckych. Jednotlivé kapitoly učebnice majú vzhľadom na použitú metodológiu a šírku materiálu, ktorý spracúvajú, charakter syntéz, prinášajúcich komplexné portréty osobností slovenskej literatúry, a charakter hĺbkových analýz, sústredených na jednu oblasť výskumu prezentovanej osobnosti.

Prvá kapitola učebnice Miloslava Vojtecha je venovaná Jozefovi Ignácovi Bajzovi, predovšetkým jeho literárnemu dielu: zbierke veršovaných epigramov *Rozličných veršov knižka prvá* (1782), prvému slovenskému románu *René mláďenca príhodi a skusenosti* (1784), zbierke *Slovenské dvojnásobné epigrammata, jednako-konco-hlasné a zvuko-mírné* (1794), knihe krátkych humoristických próz *Veselé účinky a reční... k tráveňú trúchlivých hodín* (1795). Na záver sa pripomína aj Bajzova nábožensko-didaktická spisba a jeho polemika s bernolákovcami.

V druhej kapitole učebnice predkladá Miloslav Vojtech portrét Jána Kollára ako tvorcu slovanského mýtu v homiletickej, v etymologicko-filologickej, cestopisnej aj básnickej tvorbe. Interpretáčnou analýzou Miloslav Vojtech presvedčivo identifikuje klasicistické formy a preromantický obsah v básniach Jána Kollára. V knihách *Básně Jana Kollára* (1821), *Slávy dcera ve třech zpěvích* (1824) a v syntetickej skladbe *Slávy dcera. Lyricko-epická báseň v pěti zpěvích* (1932) zaznamenáva Kollárov posun od autentickjšieho citového sebaujedenia „k strohému racionálnemu vnímaniu sveta, k hodnotiacim stanoviskám a k nadosobnej abstraktnej tematike“ (s. 37). Kapitolu uzatvára zhodnotenie zberateľskej aktivity Jána Kollára, ktorej výsledkom sú dvojzväzkové *Písňe světské lidu slovenského v Uhřích* (1823 spolu s P. J. Šafárikom, 1824) a rozsiahlejšie dvojzväzkové *Národní zpíevanky čili Písňe světské Slováků v Uhřích* (1834 – 1835).

Vysokoškolská učebnica obsahuje aj profily dvoch slovenských spisovateľov druhej polovice 20. storočia, prozaika, publicistu, básnika a dramatika Ladislava Mňačka a básnika, prekladateľa a publicistu Vojtecha Mihálika. Tvorbu

umeleckých a publicistických textov Ladislava Mňačka interpretuje Miloslav Vojtech ako rozhovor neskôr až polemiku s dobou a v prípade tvorby Vojtecha Miháliku zaznamenáva opačný posun, od subjektívneho, svojbytného básnického sebvýjadrenia k angažovanému, agitačnému písaniu.

Hodnotnú časť učebnice predstavujú kapitoly venované významným osobnostiam slovenskej literárnej vedy. V ucelenej podobe sa tu prezentuje dielo zakladateľa modernej slovenskej literárnej historiografie Jaroslava Vlčka. Z prác Alberta Pražáka analyzuje Miloslav Vojtech tie, ktoré reflektovali tvorbu P. O. Hviezdoslava, predovšetkým Pražákovu memoárovú-beletristickú i literárnohistorickú knihu *S Hviezdoslavom* (1955). Ďalšie kapitoly učebnice približujú priekopnícku monografiu Celestína Lepáčka *Vojtech Šimko, spisovateľ Bernolákovskej školy* (1942), štruktúrny model dejín slovenskej literatúry Mikuláša Bakoša, literárnohistorické monografie a štúdie Milana Pišúta o národnom obrodení a koncepciu vysokoškolských učebníc dejín staršej slovenskej literatúry Jozefa Minárika.

Vysokoškolská učebnica Miloslava Vojtecha *Tvorcovia literatúry a literárnej histórie* je významným príspevkom k poznaniu osobností slovenskej literatúry, literárnej vedy a literárnej historiografie.

PhDr. Gabriela Mihalková, PhD.

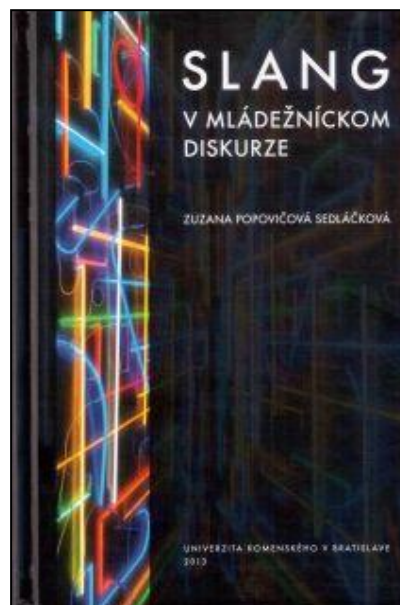
(Inštitút slovakistických,
mediálnych a knižničných štúdií
Filozofická fakulta Prešovskej univerzity)

OBRAZ JAZYKA DNEŠNEJ MLÁDEŽE

POPOVIČOVÁ SEDLÁČKOVÁ, Zuzana: *Slang v mládežníckom diskurze*. Bratislava : Univerzita Komenského, 2013.

Monografia o tínedžerskom slangu Z. Popovičovej Sedláčkovej je nepochybne zaujímavým čítaním nielen pre tínedžerov, ale aj pre ich rodičov a učiteľov. Z názvu by sa mohlo zdať, že ide o „slovník“ súčasného slangu tínedžerov, predkladaná publikácia však ponúka

čitateľom omnoho viac. I keď prehľad slangových jednotiek rozdelený podľa sfér ich používania je jej súčasťou, primárnym (a vo veľkej miere naplneným) cieľom autorky bolo predovšetkým uchopenie témy mládežníckeho slangu ako súčasti komplexného bytia mládeže, a to na metodologickom základe súčasných



lingvistických trendov. Autorka sa pokúša interpretovať mládežnícku realitu na začiatku 21. storočia, a tak vytvoriť „obraz teenagerskej reality“. Na vytvorenie relevantného portréту si adekvátne zvolila výskum lexikálneho aparátu, ktorý je prínosný práve preto, lebo predovšetkým lexika odráža ich príslušnosť k istej societe a jej (sub)kultúre (napr. k subkultúre *gejmerov, bajkerov, riderov, hoperov, writerov, metlákov* atď.) a zároveň je odrazom ich vnímania a hodnotenia sociokultúrnej reality doby. Ako upozorňuje Z. Popovičová Sedláčková, v prípade tínedžerov je používanie špecifických lexikálnych prostriedkov vyjadrením snahy o originalitu, snahy odlíšiť sa od ostatných subkultúr (nech každý zďaleka vidí a počuje, že som *cool bajkerka*) či od majoritnej kultúry *dospelákov*. Autorka sa zároveň snaží nájsť odpoveď na otázku, aké pohnútky vedú dospievajúcich k vytváraniu a používaniu slangu.

Zvolené transdisciplinárne prístupy, ktoré aplikuje v jednotlivých kapitolách, jej umožňu-

jú nazerať na slang ako na jazykový, spoločenský, psychologický aj kultúrny fenomén. Autorka nadväzuje predovšetkým na domácu (česko-slovenskú) tradíciu výskumu slangu a podáva jeho prierez od štrukturalistických prác, v ktorých sa na slang nazeralo ako na výsostne nespisovnú súčasť jazyka, až po sociolingvistické nazeranie na slang, podľa ktorého je slang jazykový útvar identifikujúci istú sociálnu skupinu vymedzenú a zjednotenú napríklad vekovo, spôsobom života či vzhľadom na jej záujmovú orientáciu (porov. napríklad tínedžerský slang *bajkerov*, *skejťákov*, *hoperov*), ale aj slang *tehuliek*, *kulturistov* či *fotografov*, kde už môžeme hovoriť aj o profislangizmoch. Tie sú podľa autorky zrozumiteľnejšie širšiemu okruhu používateľov a predstavujú akýsi most medzi slangovými slovami a profesionálnymi výrazmi. Stačí sa presvedčiť na jednom príklade: v reči profesionálnych aj amatérskych fotografov sa na označenie fotoaparátu, ktorý využíva pri fotografovaní odraz svetla v sústave zrkadiel, používa výraz *zrkadlo* či *zrkadlovka*. Zo sociolingvistickej perspektívy sa pokúša vyčleniť slang spomedzi útvarov národného jazyka (osobitne vo vzťahu k tzv. štandardu a subštandardu, na ktoré sa slang navrstvuje, ale aj vo vzťahu k tajnej reči – argotu). Profesionalizmy autorka vníma „ako označenia vzťahujúce sa na tie predmety a javy, ktoré sú späté s určitou societou ľudí vzájomne prepojených spoločným profesijným, výrobným, resp. remeselným odvetvím“ (s. 17) a súvisia „s potrebou odborníkov pomenovať v ústnej komunikácii určitý jav jednoduchšie“ (s. 19), používanie argotu je zasa motivované potrebou utajovať informácie. Keďže slang (podobne ako profesionalizmy) používajú príslušníci sociálnych skupín, ktorí sú prepojení pôsobením v konkrétnej spoločenskej sfére a zároveň sa pre nich môže stať kódom (ako argot), autorka uvádza nevyhnutné a typické vlastnosti, na základe ktorých je možné ho odlíšiť od zvyšných poloutvarov, ktorými sú dynamickosť, emocionálno-expresívne zafarbenie, hravosť, zábavnosť, kreatívnosť, originálnosť, ale aj vulgarizácia a časté vytváranie synonymických radov (napr. lexikálne jednotky *brutálny*, *coolový*, *vymakaný*, *superný* či *festný* nesú

význam *skvelý*). Napriek uvedeniu kritérií na odlíšenie slangu autorka opakovane zdôrazňuje, že vymedzenie slangu je zložité, keďže hranice medzi jednotlivými útvarmi slovenčiny nie sú a ani nemôžu byť jednoznačné či uzatvorené, z čoho vyplýva, že prestupy medzi jednotlivými varietami nie sú ojedinelé.

V intenciách pragmatizácie lingvistiky Z. Popovičová Sedláčková nezabúda ani na to, že kultúra tínedžerov je súčasťou západnej postmodernej kultúry (vyznačujúcej sa najmä globalizáciou, internacionalizáciou a konzumným životným štýlom vyplývajúcim z masovej produkcie a pôsobenia masmédií) a nazerá na slang v spätosti so sférami jeho uplatňovania, s komunikačnými zámermi tínedžerov (medzi ktoré okrem iného patrí aj snaha poukázať na vlastnú originalitu, prejaviť „odmietavý postoj“ voči majoritnej spoločnosti alebo – naopak – spolupatričnosť k istému kolektívu) a taktiež s rolami, ktoré v rámci komunikácie zastávajú, lebo či ide o komunikáciu medzi rovesníkmi, o komunikáciu medzi učiteľom a žiakom alebo o komunikáciu medzi dieťaťom a jeho rodičom, tínedžeri prispôbujú svoj jazyk danej situácii (tak ako každý z nás). V rámci pragmatizácie lingvistiky autorka využíva i optiku etnolingvistiky (kultúrnej lingvistiky) ako náuky o kultúrnych základoch reči etník (homogénnych spoločenstiev ľudí), ktorá jej pri nazeraní na slang umožňuje rešpektovať silné prepojenie jazyka, človeka a kultúry a sledovať vzťah medzi nimi. Veď práve slang odráža prístup tínedžerov k mimojazykovej realite a jeho výskum umožňuje interpretovať významy, ktoré tínedžeri priradujú rôznym aspektom kultúry, teda bytia človeka. Keďže slang odráža aj istý spôsob myslenia a porozumenia svetu, na vytvorenie jazykového obrazu sveta dnešných slovenských tínedžerov je dôležitý aj kontext kognitívnej lingvistiky, na základe ktorého autorka odhaľuje prežívania, hodnotenia aj vnímania okolitého sveta. Takýmto spôsobom poukazuje napríklad na svojskú motiváciu slangových slov mládeže odrážajúcu jednak odlišnú hierarchiu hodnôt mladých ľudí v porovnaní s generáciou ich rodičov či učiteľov (na čo poukazuje napríklad množstvo výrazov spojených s participáciou na

spoločenskom živote a so zábavným priemyslom – *cluber, diska, celebs* či *nolifer*), ale aj na ich hravosť, seberealizačnú ambíciu, vyúsťujúcu občas až do „pozérstva“. Spomínaný prístup jej umožňuje aj pomenovať atribúty „inakosti“ mladých ľudí ako osobitnej sociálnej skupiny žijúcej na prahu 21. storočia, v podmienkach globalizácie, názorovej plurality a tlaku popkultúrneho konzumného spôsobu života s modelovými inšpiráciami z virtuálneho sveta internetu. Výsledkom nie je iba „svedectvo“ o materiálnej stránke komunikácie súčasnej slovenskej mládeže, ale aj „pomôcka“ na (lepšie) pochopenie samotného nositeľa tejto reči, formujúceho sa v hodnotovo nepriehľadných podmienkach postmodernej až hypermodernej doby. V tradičnej optike by sa dalo konštatovať, že ide o „generačný odstup“, azda až o „generačný konflikt“ rodičov a detí. Z. Popovičová Sedláčková ale presvedčivo osvetľuje atribúty „inakosti“ mládeže, jej bytia, správania sa aj rozprávania na kulturologickej báze a v časovej podmienenosti. Totiž to, čo platilo ako (nepísaná) norma pre mládež pred desaťročiami, sa očami každej nastupujúcej tínedžerskej generácie veľmi dynamicky prehodnocuje, a preto aj samotná reč mládeže sa flexibilne a kontinuálne vyvíja, inovuje, a to omnoho intenzívnejšie než napríklad spisovná reč. Ak k hodnotovým premenám pridáme prirodzený vedecko-technický pokrok, rozvoj poznania a vývin spôsobu života, nikoho neprekvapí, že dnešná reč tínedžerskej mládeže sa tak stáva pre o desať, dvadsať či o viac rokov starších pozorovateľov „cudzou rečou“. Stačí si predstaviť, ako by na generáciu päťdesiatnikov pozerali dnešní tínedžeri, keby začali so zasneným pohľadom spomínať na to, ako v mladosti hrali *guličky* či *klik-klak* a možno aj na generáciu dnešných tridsiatnikov, keby začali *točiť* o tom, keď ako deti *skákali gumu* alebo *hrali pogy* či *gameboya*. Dnešní päťdesiatnici sú zasa stratení napríklad v *gejmerských* výrazoch ako *erpégéčka*, *wowko* či *hon*.

Vo svojej koncepcii smeruje Z. Popovičová Sedláčková od teoreticko-metodologických kapitol (obohatených o množstvo príkladov) cez opis a interpretáciu diskurzu tínedžerov k aplikáčnej časti, v ktorej ponúka sondy do jednot-

livých sfér tínedžerského diskurzu (rodina, emocionalita, voľný čas, sféra počítačov atď.). Podkladom na vytvorenie „obrazu teenagerskej reality“ bol materiál systematicky získavaný v rokoch 2008 – 2012, pričom autorka sa neuspokojila so zberom materiálu pomocou jednej metódy, ale pracovala s viacerými metódami, aby čo najautentickejšie zachytila nielen lexiku generácie dnešných tínedžerov, ale aby zároveň podala obraz toho, ako dnešná mládež lexiku reálne používa v komunikácii. Výsledný materiál tak získala metódami priameho pozorovania, excerpce z diskusných fór a mládežníckych časopisov, spontánnych a poloriadených rozhovorov zaznamenávaných audio-technikou a aj dotazníkovou metódou, ktorá autorke umožnila sondovať tínedžerskú realitu aj mimo Bratislavu. Tieto kapitoly by mohli inovatívnosťou a istou mierou popularizácie zaujať aj menej odborne lingvisticky pripravených čitateľov, vrátane samotných tínedžerov, ich rodičov či učiteľov. Dospievajúci čitatelia si môžu v im blízkom texte porovnať svoj slang so slangom mladých informátorov (predovšetkým z bratislavských škôl, ale aj z iných častí Slovenska), zistiť, nakoľko sú sami vo svojom prejave invenční a porozumieť dynamike vlastného jazyka. Pozorovanie dynamiky slangu môže byť zaujímavé aj pre *netínedžerov* a zároveň im môže slúžiť ako „prekladač“ a pomocník pri komunikácii s mladými; v tejto súvislosti by však bolo prínosné, keby autorka systematickejšie uvádzala, z akých častí Slovenska pochádzajú jednotliví informátori, keďže predpokladáme, že slang sa môže v jednotlivých oblastiach mierne líšiť napríklad pod vplyvom nárečí.

Popri spomínanej invenčnosti tínedžerov nemôžem opomenúť ani invenčný štýl samotnej autorky, ktorý korešponduje so štýlom mladých. Preto v závere ponúkam krátku „ochutnávku“ štýlu, ktorý používa pri opise slangu jednotlivých sfér života a kultúry slovenských tínedžerov v knihe, ale aj vo svojich štúdiách: po prečítaní knihy možno generáciu rodičov sklame, že keď ich ratolesti hovoria o *drtení* do noci, nemusia hovoriť iba o učení sa na zajtrajší *opravák*, ale aj o hraní *erpégéčok* (namiesto učenia sa), možno pochopia, prečo je pre *swag*

ich detí dôležité vyhadzovať také *lóve* za *dísička* či *vansy* alebo sa *gafo* prestane tešiť, že keď *mladá* potrebuje *predlžovačku*, pôjde sa do obchodu pre domácich majstrov.

Ak sa vám zdajú uvedené výrazy z posledného odseku nezrozumiteľné, obráťte sa na „slangistku“ Zuzanu Popovičovou Sedláčkovú, lebo napriek populárnemu tvrdeniu, že všetko je na webe, nie všetko tam nájdete.

Mgr. Alena Faragulová

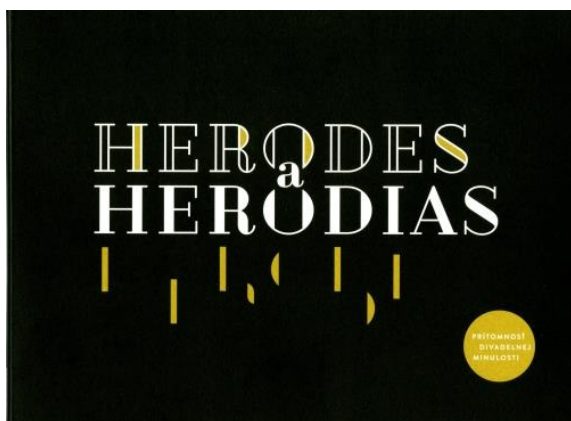
(Katedra slovenského jazyka,

Filozofická fakulta

Univerzity Komenského v Bratislave

SPRÍTOMŇOVANIE DIVADELNEJ MINULOSTI

Herodes a Herodias. Prítomnosť divadelnej minulosti. DVD. Bratislava : Divadelný ústav, 2013.



Divadelný ústav v Bratislave, ktorý sa už niekoľko desaťročí venuje systematickému odbornému výskumu a reflexii slovenskej divadelnej kultúry, predstavil nedávno verejnosti svoj najnovší projekt s názvom *Prítomnosť divadelnej minulosti*. Jeho cieľom je modernou a atraktívnou formou „sprostredkovať čo najviac dostupných poznatkov o divadle a jeho dobe, ako aj výsledky teatrologických skúmaní na pozadí modelových inscenácií“. Výnimočnosť projektu spočíva v tom, že jeho výsledkom nie je knižná publikácia, ale interaktívne DVD. Ako prvú modelovú inscenáciu si tvorcovia vybrali tragédiu Pavla Országha

Hviezdoslava *Herodes a Herodias*, ktorá má na Slovensku silnú inscenačnú tradíciu. Hra bola na slovenských profesionálnych javiskách inscenovaná až deväťkrát – po prvý raz ju mohlo slovenské publikum vzhliadnuť v roku 1925 v réžii V. Jiřikovského v novootvorenom SND v Bratislave a neskôr sa k nej divadelníci vracali pravidelne v každom desaťročí.

Prvé DVD z avizovanej série obsahuje rozsiahly archívny, múzejný a dokumentačný materiál, ktorý je rozdelený do troch hlavných súborov/záložiek. Štruktúra DVD je prehľadná, používateľ sa v nej môže orientovať bez väčších problémov, a to najmä vďaka jednoduchému, no estetickému grafickému spracovaniu. Ako upozorňujú tvorcovia na obale, nejde o klasický filmový DVD nosič, ale o interaktívny DVD-ROM vyžadujúci počítačové prehrávanie a v ideálnom prípade aj internetové pripojenie, keďže sprievodné texty k jednotlivým súborom obsahujú viacero hypertextových odkazov, napr. na webovú stránku Divadelného ústavu, Zlatého fondu SME atď.

Prvá záložka s názvom *Sprítomňovanie divadelnej minulosti* oboznamuje používateľa s projektom a aktivitami Divadelného ústavu; prináša tiež základné informácie o inscenovaní drámy *Herodes a Herodias* na slovenských javiskách, vrátane detailnej odbornej štúdie teatrologa Jána Jaborníka *Hviezdoslavova literatúra a Hviezdoslavovo divadlo (Nad inscenačnými peripetiami tragédie Herodes a Herodias)*. Podobne ako iné prevzaté texty na DVD, aj štúdia J. Jaborníka je v jpg formáte, t. j. ako sken publikácie, v ktorej bola pôvodne uverejnená, čo čitateľovi uľahčuje ďalšiu prípadnú prácu s materiálom (tlač, zálohovanie na inom pamäťovom médiu atď.). DVD nie je orientované jednostranne len na javiskovú inscenáciu drámy *Herodes a Herodias* – obsahuje tiež podrobný životopis P. O. Hviezdoslava, archívny fotografický materiál a literárnovedné štúdie (druhá záložka) reflektujúce najmä dramatickú tvorbu autora.

Materiálovo najobsiahlejšou časťou DVD je tretia záložka s názvom *Inscenácie drámy Herodes a Herodias na slovenských profesionálnych javiskách*, ktorá používateľovi v chronologickom poradí sprostredkováva informácie o jed-

notlivých inscenáciách. Po „rozkliknutí“ vybraného roku má používateľ následne k dispozícii na nahliadnutie nielen množstvo fotografií zachytávajúcich predstavenie, ale aj skeny scénických a kostýmových návrhov, bulletinov, programových plagátov, inscenačných textov a úryvkov zo spomienkových kníh hercov a režisérov. Každú inscenáciu otvára odborný výklad, tzv. *Sprievodca inscenáciou*, nechýba tiež bibliografia ohlasov a recenzií uverejnených v dobovej tlači (recenzie si možno otvoriť a priamo si ich prečítať). K inscenáciám od roku 1955 tvorcovia doplnili aj videozáznamy rozhovorov s pamätníkmi, ktorí sa podieľali na ich vzniku. Súčasťou DVD je i filmový bonus – krátky dokumentárny film zachytávajúci derniéru a zostrih kľúčových scén z nateraz poslednej inscenácie *Herodes a Herodias* v réžii Romana Poláka z roku 2009. Aj vďaka zaujímavému audiovizuálnemu materiálu je možné DVD použiť napr. v rámci výučby na stredných a vysokých školách. Okrem študentov humanitných odborov ho však určite ocenia aj tí, ktorí sa divadlu venujú profesionálne.

Mgr. Veronika Svoradová

(Katedra slovenskej literatúry

a literárnej vedy, Filozofická fakulta Univerzity
Komenského v Bratislave)

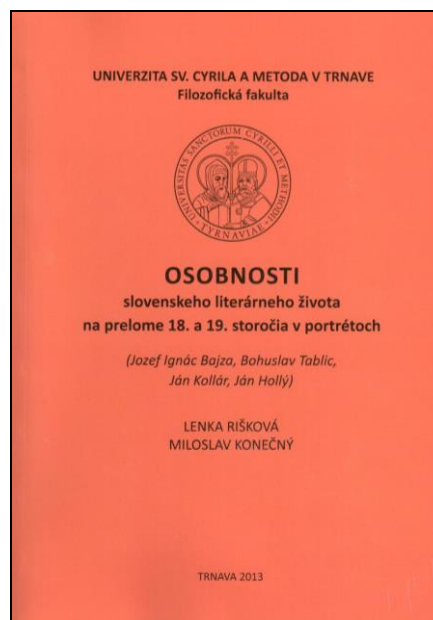
PODNETNE O KLASIKOCH

RIŠKOVÁ, Lenka – KONEČNÝ, Miloslav: *Osobnosti slovenského literárneho života na prelome 18. a 19. storočia v portrétoch I.* (Jozef Ignác Bajza, Bohuslav Tablic, Ján Kollár, Ján Hollý). Trnava : FF UCM, 2013.

RIŠKOVÁ, Lenka – KONEČNÝ, Miloslav: *Osobnosti slovenského literárneho života na prelome 18. a 19. storočia v portrétoch II.* (Pavol Jozef Šafárik, Juraj Palkovič, Juraj Fándly, Karol Kuzmány). Trnava : FF UCM, 2013.

Potreba interpretačne a didakticky inovatívne sprístupňovať osobnosti, texty, kultúrne reálie a širší literárnohistorický kontext starších období vývinu slovenskej literatúry, no predovšetkým pokúsiť sa vypestovať u študentov ot-

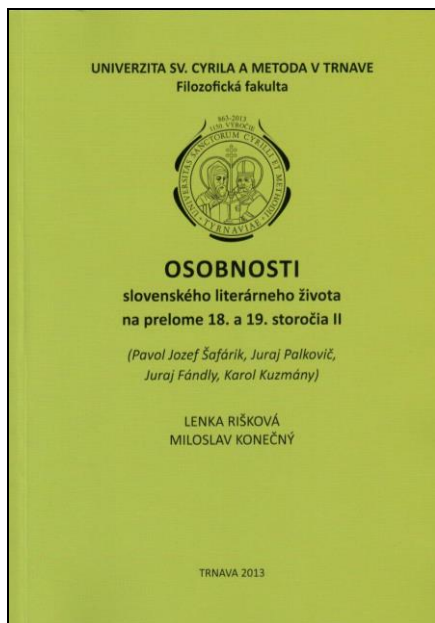
vorený autentický vzťah k čítaniu diel klasikov, je nepochybne vo vysokoškolskej praxi stále aktuálna. Uvedenú ambíciu reprezentujú aj dva zväzky učebnice dvoch mladých vysokoškolských pedagógov a literárnych historikov Lenky Riškovej a Miloslava Konečného *Osobnosti slovenského literárneho života na prelome 18. a 19. storočia v portrétoch I. a II.* V prvom zväzku prinášajú ucelené portrétové štúdie autorov Jozefa Ignáca Bajzu, Bohuslava Tablica, Jána Kollára a Jána Hollého a v druhom zväzku personálne obsadenie reprezentujú mená Pavol Jozef Šafárik, Juraj Palkovič, Juraj Fándly, Karol Kuzmány. Keďže zväzky sa líšia iba číslom na konci názvu, budem ich považovať za jeden komplex učebných textov.



Výber literárneho portrétu nie je pre našu pedagogickú tradíciu neznámy a často sa s ním stretávame ako s primeranou voľbou, ktorá má sprostredkovať aj didakticky ladený obsah. Jeho výhodou je relatívna ucelenosť podávaneho javu, no zvyčajne absentuje moment širšieho kontextového zadefinovania, prípadne je tento deficit nahrádzaný opakovaním, alebo usúvzťažňovaním informácií vo viacerých portrétoch, ako je tomu aj v týchto učebniciach.

Prelom 18. a 19. storočia je nielen v politicko-spoločenskom, ale aj literárnom a kultúrnom kontexte na Slovensku mimoriadne exponovaný, často literárnohistoricky zhodnoco-

vaný, no predsa sa ukazuje potreba sa k nemu vracieť a ponúknuť jeho výklad aj pre prijímateľa z radov vysokoškolských poslucháčov.



Predpoklady úspešného výkladového uchopenia spracovanej učebnej látky opierajú autori o dôkladné poznanie stavu literárno-vedného bádania o predmetnom období vývinu slovenskej literatúry. Cez snahu o konzistentné a logicky realizované nasýtenie jednotlivých portrétov faktografickými informáciami, kontextovým zasadením, poetologickým zhodnotením a typologickým ukotvením tvorby vybraných autorov, predstavuje dôležitý motivačno-poznávací prvok textu učebnice jeho pridaná hodnota v podobe interpretácií ťažiskových literárnych diel. Učebný text pri každom z analyzovaných autorov ponúka ucelený pohľad na ich tvorbu, kultúrno-spoločenské pôsobenie a interpretačne vhodne, príkladmi názorne a výkladovo zrozumiteľne ho objasňuje.

Práve v tejto časti sa výrazne zhodnocuje zámer autorov učebnice nanovo prečítať to podstatné, hodnotovo a esteticky najzávažnejšie z paradigmy skúmaných textov. V tomto svetle potom pôsobia novo a objavne predovšetkým analýzy tvorby spisovateľov, ktorých odborná a vedecká reflexia nie je tak častým

javom, alebo sa táto reflexia v niektorých prípadoch poriadne ani nezačala, respektíve prebehla už dávnejšie (najmä preto, že nám chýbajú nové vydania ich diel, často je to iba pár básni v antológiách). Ďalší ukazovateľ zodpovedného prístupu pri príprave učebnice vidím v presadzovanej potrebe odpútať sa od vystavaného „mýtu“ obklopujúceho niektoré z týchto postáv slovenskej literatúry, ktorých obraz nám v akejsi izolovanej podobe zanechala časť slovenskej historiografie, a následne túto potrebu pozorujem v zúročenej schopnosti autorskej dvojice nadviazať na skutočne živé a produktívne impulzy vedeckého poznania obohatené o vlastnú čitateľskú prax artikulovanú v didaktických interpretačných výstupoch. Tiež oceňujem, že si autori uvedomili potrebu interpretačne aktualizovať pohľad na tvorbu uvedených autorov a svoj výklad neopierajú o už prekonané názory často motivované jednostranným ideovým zaťažením a, naopak, ich podanie dôsledne interpretačne zrovnoprávňuje estetickú rovinu diel.

Hoci jednotlivé portréty sú metodologicky budované rovnakým princípom, autorský rukopis tvorcov učebnice niekedy narúša potrebnú jednotu výkladu. Spôsobuje to, že učebný text v niektorých častiach opúšťa svoje kompetencie a nahrádza ich odbornou literárnovednou naráciou, ktorá je svojím podaním podstatne náročnejšia (ide napríklad o portrét J. Palkoviča a P. J. Šafárika). Treba aj zdôrazniť, že učebnicové texty sa vyhlí akémukoľvek náznaku panoramatickej perspektívy pohľadu, ktorá by sa opierala iba o reflexiu systémovo najzákladnejší literárnych javov bez vystihnúť jednotlivostí a špecifik.

Autori práce primerane osvetľujú genézu, spôsob realizácie i intertextového nadväzovania skúmaných textov na tradíciu predchádzajúcich literárnohistorických období, no zároveň nechávajú čitateľom možnosť samostatného uvažovania nad stratégiemi uplatňovania týchto prvkov v texte. Hoci sú oba zväzky výsledkom výberu kvarteta ťažiskových osobností literárneho diania v slovenskej kultúre na prelome 18. a 19. storočia, nevyhne sa dojmu, že táto voľba akosi „vedome“ necháva

zatiaľ stáť bokom minimálne jednu osobnosť, ktorá by si zaslúžila, aby bola súčasťou týchto portrétov. Ide o Jána Chalupku. Nepovažujem to však za chybu učebného textu, ktorý vykazuje charakteristiky koncepcnej prehľadnosti, faktografickej korektnosti a interpretačnej podnetnosti, ale skôr za prísľub, že by mohol pribudnúť aj tretí zväzok, kde by sa obohatilo genologické poznanie vykladanej vývinovej fázy slovenskej literatúry aj o moment drámy.

Verím, že naznačená koncepcia učebnice bude vítanou študijnou pomôckou nielen z dôvodu informačného sebaobohacovania poslucháčov, ale má potenciál inšpiratívne ich podnecovať diskurzívne vnímať texty slovenskej literatúry prelomu 18. a 19. storočia a priviesť ich tak k vlastnej čitateľskej sebarealizácii a poznaniu.

PhDr. Marián Kamenčík, PhD.
(*Katedra slovenského jazyka a literatúry,
Filozofická fakulta UCM v Trnave*)

SLOVENSKÉ FANTASY

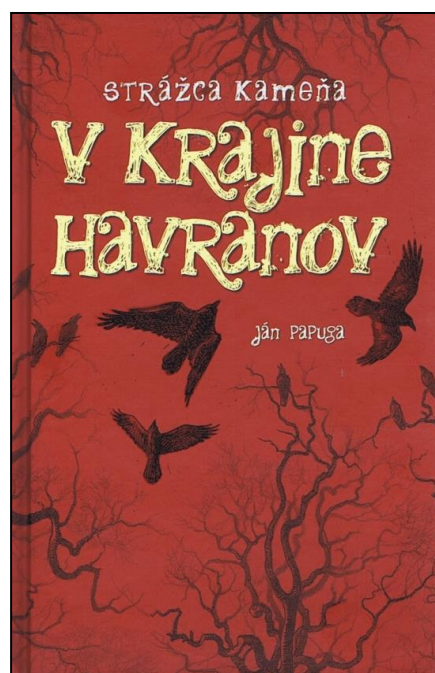
PAPUGA, Ján: Strážca kameňa I. V krajine havranov. Bratislava : Slovart, 2010.

Hlavným hrdinom 1. dielu tejto fantasy trilógie je dvanásťročný chlapec Dali. Je veľmi vnímavý, empatický a citovo založený. Realitu chápe cez sny a nadprirodzené udalosti. Je nespoločen-ský, hanblivý, má problém nadviazať kamarát-ske vzťahy, ale napriek tomu sníva, že sa stane výnimočným a naučí sa lietať.

Knihu by som podľa deja rozdelila do troch častí. Prvá časť knihy približuje reálne školské a domáce prostredie chlapca. Jeho matka pracuje v detskom domove. Dali vyrastá v neúplnej rodine, nemá mužský vzor otca a je silne citovo viazaný na matku. V škole má problémy so spolužiakmi a učiteľkou dejepisu. V prostredí medzi dospievajúcimi deťmi je to tá najhoršia vec: byť mimo kolektívu a prežívať niečo ako šikanu. Jediný spolužiak, Patrik, napriek

tlaku okolia zostáva aj naďalej priateľom a trávia spolu veľa času.

Druhá časť knihy je venovaná vstupu Daliho do tajomnej krajiny, kde získa vysoké postavenie v spoločnosti. Je strážcom, bojovníkom a hrdinom a má nadprirodzené schopnosti. Splnil sa mu dlhodobý sen, spoznal ľudí, ktorí sú jeho pôvodnou rodinou. Autor chlapcovu vysnívanú krajinu opísal do detailov, objasnil jej osobitné zákony a rozdiely oproti životu bežných ľudí.



Autor na zvýraznenie deja a prostredia použil širokú škálu opisov krajiny a rôznych, často humorných situácií, aby realisticky priblížil život svojho hrdinu v škole, ale aj mimo nej. Podarilo sa mu vynikajúco skĺbiť dve dejové línie, a prirodzene tak prepojiť dva světy – reálny a imaginárny. Na stvárnenie postáv zo školského prostredia použil plastické opisy a pripísal im pútavé charaktery. Situácie nezobrazuje čierno-bielo. Sympatické je, že hlavný hrdina má aj záporné vlastnosti a že nie je dokonalým Batmanom. Z takýchto opisov a charakteristík poznať, že dôverne pozná problémy a typické momenty života školopovinných a dospievajúcich detí.

Medzi zaujímavé postavy patrí napríklad sympatické dievča, nová spolužiačka z Poľska,

ktorá sa stane jeho kamarátkou. Medzi výrazne záporné postavy patrí zatrpknutá, hoci pomerne mladá učiteľka dejepisu, čo prenáša do práce vlastné problémy a ventiluje si ich na svojich žiakoch.

Tretiu časť knihy analyzovať nebudem, nechajte sa prekvapiť a pri čítaní hľadajte odpovede na otázku, prečo potrebuje tajomná krajina statočného hrdinu a jeho priateľov, a aké úžasné dobrodružstvá pri hľadaní riešení a ciest spolu detskí hrdinovia zažijú.

Kniha umožňuje čitateľom snívať, podporuje fantáziu detí a prehodnocuje morálku súčasnej spoločnosti, najmä vo vzťahu k životnému prostrediu. Je vhodná aj pre staršie deti, ak ich neodradí počet strán (400) a rozsiahle opisy postáv, krajín a rôznych situácií.

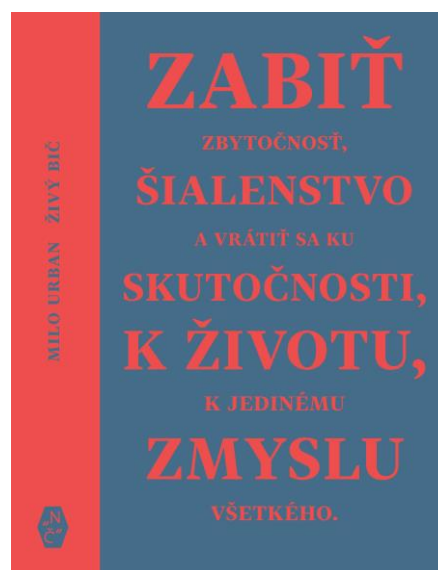
Jedinou nevýhodou knihy je to, že sa končí v najlepšom, keďže je zamýšľaná ako trilógia. Môžeme sa tešiť na ďalšie pokračovanie a možno už pod stromčekom sa objaví druhý diel tejto pozoruhodnej trilógie, ktorú by sme mohli nazvať slovenským Harrym Potterom.

Alžbeta Takácsová

(Gymnázium, Hubeného 23, Bratislava)

NE(POVINNÉ) ČÍTANIE – PROJEKT PRE ŠKOLY

Aj na základe požiadaviek učiteľov slovenského jazyka a literatúry a v spolupráci so Slovenskou asociáciou učiteľov slovenčiny vznikol projekt vydávania tzv. povinnej literatúry v ekonomicky zvýhodnených vydaniach.



Literárne informačné centrum pripravilo novú edíciu NE(POVINNÉ) ČÍTANIE, v ktorej študentom predstaví diela slovenských klasikov. V modernej grafickej úprave, s fundovaným a čitateľsky prístupným doslovom, množstvom prehľadných informácií o živote a diele autora a predovšetkým za skutočne dostupnú cenu.

Ako prvý zväzok edície vychádza pri príležitosti 100. výročia vypuknutia 1. svetovej vojny román Mila Urbana *Živý bič*. Kalendárium zostavil Karol Csiba, doslov napísal Vladimír Petrík, autorom grafickej úpravy je Pavol Bálik

V prípade záujmu o zakúpenie kníh pre vašu školu využite uvedené kontakty:

- telefón: 02/204 73 519,
- e-mail: fulopova@litcentrum.sk,
- web: <http://knihkupectvo.litcentrum.sk/>.

Ing. Rastislav Šarišský

(Literárne informačné centrum v Bratislave)

KAMILKA (ÚRYVOK Z POVIEDKY)

Zuzana Mladšíková

Základná škola Ľudovíta Fullu, Maurerova 21 v Košiciach

Vyučujúca: Mgr. Alena Štrompová

Dlho som hľadala šťastie. Nič, čo som dovtedy vyskúšala, ma nenapĺňalo. Pracovať s peniazmi mi pripadalo ako provokácia, keďže sama som ich nemala veľa. Šiť šaty ma znervózňovalo, pretože som si stále pichala do prsta a nedokázala som prísť na to, akým zázrakom ostatní dokážu prehovoriť šijací stroj, aby šil bez protestovania. Skúšala som tiež predávať na trhu, ale dlho mi to nevydržalo. Nevedela som totiž ľudí presviedčať, že tie topánky sú dobré a pevné, keď už na prvý pohľad bolo vidieť, že nevydržia ani jednu krátku prechádzku. Ľudia cenu zjednávali a ja som im topánky predala za najnižšiu možnú sumu, ktorá sa rovnala ich kvalite. A preto ma vyhodili.

Raz som sa dostala do veľkého mesta. Prešla som Hlavnou ulicou a na chvíľu som sa zastavila v parku, kde prýštila do výšky fontána a krásne hrali zvony. Ľudia sa prechádzali v pároch alebo v menších skupinách a vzrušene o niečom diskutovali. Každým krokom ruch Hlavnej ulice tíchol a ja som sa ponorila do večerného pokoja vedľajšej uličky. Domy po oboch stranách boli nízke a jednoduché. Boli to domy remeselníkov. Cedúľa oznamujúca, že tu sa nachádza hrnčiarstvo, strašidelne vŕzgala. Moje kroky sa na kamennej dlažbe ozývali príliš nahlas. Všade bola tma, ulicu osvetľovali iba pouličné lampy. Iba v jednom dome sa svietilo. Bol iný ako ostatné. Okná boli vysoké a široké. Na dlažbu dopadali dlhé pásy svetla. V každom okne stál vysoký kvet so zelenými listami. Nad tmavohnedými lakovanými dverami svietilo slabé svetlo. Vo výške očí na dverách visela cedúľka s nápisom BYLINKÁRKA. Na pravej strane visel medený zvonec a pod ním napísané: *Zazvoň a vojdí. Zazvonila som a vošla. [...]*

Ľudia v meste tetu Kamilku zbožňovali. Nebolo dňa, kedy by z bylinkárne neodišiel niekto s úsmevom. Niektorých som už poznala, pretože na čaj chodievali pravidelne. Aj istý starší pán. Prichádzal presne o ôsmej ráno s kyticou lúčnych kvetov v ruke. Prišiel, pozdravil, sadol si a vypýtal si iba kamilkový čaj. Iný nikdy neochutnal. Keď som mu čaj doniesla, strčil mi do ruky kvety so slovami: „*Pre tú, ktorá mi dáva zmysel žiť.*“ Moje nadšenie z toho, že azda mne niekto túži darovať kvet, sa okamžite vytratilo. Odkedy som u bylinkárky bývala, vždy o ôsmej kamsi zmizla. A tento milý pán so zelenými očami na ňu čakal každé ráno s inou vetou. Vety mal napísané na malom papieriku, ktorý žmolil v ruke...

KOMENTÁR VYUČUJÚCEJ

Príbehy z uličky¹ vzbudili záujem predovšetkým autormi. Zbierka desiatich poviedok je výsledkom zblíženia detí a práce dospelých s puncom starobylosti. Autori, žiaci Základnej školy Ľudovíta Fullu v Košiciach, sa nechali inšpirovať prácou remeselníkov na Hrnčiarskej ulici v Košiciach. Niekoľko mesiacov strávili návštevami dielní, niekedy priložili ruku k dielu a – tvorili. Knižná prvotina žiakov druhého stupňa skúmaná očami literárneho kritika môže pôsobiť trochu rozkolísane v žánri, v štylistike – niekde by sa žiadalo v dejovom rámci niečo dopovedať, inde zas čosi ubrať. Avšak pre osem mladých autorov je útla zbierka poviedok výsledkom štylistických zručností a záručenia doterajších čitateľských skúseností. Bez nich by *Príbehy z uličky* nemohli vzniknúť. Nepopierame, že autori disponujú určitou mierou talentu a čítanie je pre nich prirodzenou kultiváciou osobnosti. „Niektorí vravia, že byť spisovateľom je ľahké, ale nie je to tak. Byť spisovateľom je poriadna drina, ale i veľmi príjemné. Čaro písania je v tom, že môžem vymýšľať rôzne zápletky, mená a vlastne všetko písaním zabaliť do vlastného sveta,“ zhodnotil svoj literárny počín šiestak Daniel Mantič. Aj keď príbehy napísali deti a všetky sa končia šťastne, nie sú určené iba detskému čitateľovi a bolo by neadekvátne hovoriť o rozprávkach. Sú skôr posolstvami dobra pre dospelých, večne uponáhľaných a otupených starosťami. Autori ponúkajú desať láskavých príbehov, v ktorých do popredia vystupujú hodnoty dnes pohltené industrializovaným svetom a materializmom. V *Príbehoch z uličky* na prvom mieste stojí ucelená rodina ako synonymum ochrany a lásky. Závery poviedok by sa mohli zdať poetické a priamočiare, ale čaro útlej zbierky pramení aj zo šťastných koncov „Keď pozerám film a skončí inak, ako som si predstavovala, nemám z toho dobrý pocit. Rada by som dej zmenila, ale už to nejde. A práve v tejto našej knižke sme všetko mohli urobiť podľa seba. Radšej mám, keď dobro vyhráva nad zlom,“ vyznáva sa Gabika, autorka príbehu *Zázračné bylinky* „Pre mňa je pocit, že niekto si v knihe nalistuje moju poviedku s mojím menom ešte stále neuveriteľný. A cítim sa možno len takou malilinkou spisovateľkou, ktorá práve začala žiť svoj veľký sen,“ priznáva sa Zuzana Mladšíková, autorka poviedky *Kamilka*. Zbierka poviedok okrem posolstiev, ktoré do textov ukryli mladí autori, odovzdáva aj posolstvo radosti. Radosti z vlastnej literárnej tvorby, radosť z hry so slovami a napokon aj isté uspokojenie z odovzdávania myšlienok. Nie každej škole sa naskytne príležitosť napísať knihu, ale každý učiteľ má možnosť inšpirovať žiakov k vlastnej literárnej tvorbe. Tvorivé písanie môže dať žiakom viac ako diktáty alebo rozbor úryvkov z učebnice literárnej výchovy. Hodiny tvorivého písania otvárajú priestor na zaujímavé a plodné rozhovory o prepojení literatúry so životom, učia žiakov vzájomne sa počúvať, rešpektovať hodnoty a šikovný učiteľ dokáže inšpirovať k čítaniu tematicky totožných alebo podobných literárnych textov, aké píše jeho žiaci. Tvorivé písanie a diskusia k napísanému je stále marginálnou činnosťou v oblasti školského literárneho vzdelávania. V záplave metód a foriem vzdelávania (niekedy minimálne tvorivých) ponúkame priestor na hovorené či písomne vyjadrenie názorov a myšlienok žiakovi. Ten má totiž vždy čo povedať.

¹ Bajiová, S. – Gernešiová, A. – Illés, J. – Laurenčíková, G. – Lengyelová, V. – Mantič, D. – Mladšíková, Z. – Takáčová, B.: *Príbehy z uličky*. Košice : Košice región umenia a kultúry, 2013.

ČÍM VIAC ŽIAKOV, TÝM VIAC KRIEDY (FEJTÓN)

Alžbeta Takácsová

Gymnázium na Hubeného 23 v Bratislave

Vyučujúci: PhDr. Ján Papuga, PhD.

Počas hodiny matematiky vtrhol do triedy pán riaditeľ a akýsi fúzatý ujo. Z rozhovoru medzi učiteľkou a riaditeľom vyplynulo, že ten milý zarastený pán si prišiel po našu interaktívnu tabuľu, pretože škola si nemôže dovoliť financovať takúto zbytočnosť. Ani na telesnej to nebolo bohviečo. Volejbal sme museli hrať so splasnutou loptou, pretože kompresor škola vymenila za kýblik kried. Dnes nám bolo dokonca oznámené, že si máme zajtra priniesť hrubšie svetre, pretože vykurovať takú veľkú budovu je jednoducho stratové...

Aby nám neodpojili elektrinu, pridali do našej triedy nových žiakov. Nevieť presne, kde ich vyhrabali, ale nič extra to nie je. Čítať a písať ako tak vedieť, ale akékoľvek vyššie činnosti spojené s mozgovými funkciami, žiaľ, nebadať. Aj keď, nesťažujem sa. Vďaka tejto „geniálnej“ skupinke máme aspoň svetlo v triede.

Keď už nedokážem vydržať pohľad na deprimovanú učiteľku a na mojich tupých spolužiakov, ktorí majú neprávom nálepku gymnazisti, utekám z triedy. Túlam sa prázdny chodbami, ktoré sa nezaplnia ani po zazvonení. Kedysi plné chodby kričiacich detí sa zmenili na tichú predzvesť čohosi desivého.

Kvalita vzdelávania sa dala na ústup v momente, keď začali byť školy platené podľa počtu žiakov – postupne mizne z rôznych vzdelávacích inštitúcií, ktoré sú ochotné zobrať kohokoľvek, aby prežili túto čudernú finančnú hru, ktorú s nimi rozohral štát. Na jednej strane zákony a ministerstvo, na druhej školy. A obeť tejto hry? Študenti.

KOMENÁR VYUČUJÚCEHO

V nadväznosti na študentskú reportáž, ktorá bola uverejnená v 1. čísle časopisu Slovenčinár, si dovoľujem zopakovať, že využívanie „zložitejších“ a nepovinných slohových žánrov (útvarov) môže viesť k vytvoreniu zaujímavých prác, ktoré môžu žiakov osloviť a motivovať k ďalšiemu písaniu. Fejtónu sa na hodinách slovenčiny venujem niekoľko rokov. Každý zo žiakov musí napísať aspoň jeden. Témy bývajú: aktuálna politická situácia alebo problematika školstva. Nevyhýbam sa politickým témam v rámci vyučovania, samozrejme, bez ovplyvňovania v prospech politickej strany. Avšak žiaci si prevažne vybrali tému im najbližšiu – teda tú školskú. Je veľmi zaujímavé počuť, ako vnímajú tínedžeri naše školstvo. Výsledkom zadanej úlohy je uverejnená práca mojej žiačky, ktorá rada píše a chcela by sa stať novinárkou. Verím, že týmto krokom motivujem kolegov k práci s rôznorodými žánrami na hodinách štylistiky.

V CENTRE SÚČASNEJ SLOVENSKEJ LITERATÚRY

Ing. Rastislav Šarišský

Literárne informačné centrum v Bratislave

Literárne informačné centrum je príspevková organizácia Ministerstva kultúry Slovenskej republiky, ktorej úlohou je sledovať literárne dianie na Slovensku, reflektovať ho a propagovať doma aj v zahraničí. Zameriava sa na súčasnú literatúru. Niektoré z jeho aktivít môžu učiteľom pomôcť v náročnom poslaní naučiť deti čítať a rozumieť prečítanému.

Mesačník *Slniečko* je najstarší časopis pre deti, ktorý sa vytrvalo bráni bulvarizácii. Je určený žiakom 3. a 4. ročníka základnej školy. Prostredníctvom kvalitných textov ponúka témy na etickú výchovu, seriál *Deti v zelenom* na hodiny prírodovedy a vlastivedný seriál *Desať divov Slovenska*. Nečudo, že je medzi učiteľmi obľúbený.

Čítanka *Slniečka* je výberom toho najlepšieho, čo sa v *Slniečku* urodilo. Ponúka témy na celý rok. Reč je, samozrejme, o školskom roku, začína septembrom a končí sa júnom.

Pri hľadaní odpovede na otázku „Čo mi tá báseň hovorí?“ pomôže *Ťahák* na básne, inšpiratívna kniha Daniela Heviera, ktorá, ako píše sám autor, „*nedáva návody, know-how, ani zaručené správne riešenia... Má oveľa skromnejšie ciele: svojho čitateľa nakaziť dobrodružstvom čítania (napríklad poézie).*“

Prehľad o tvorbe súčasných autorov a nových knihách poskytuje dvojtyždenník *Knižná revue*. Prináša informácie o knižných novinkách, recenzie, rozhovory, krátke správičky o podujatiach. Na rozdiel od *Slniečka* nemá letné prázdniny. Júlové dvojčíslo obsahuje unikátne hodnotenia knižnej tvorby vydané v predchádzajúcom kalendárnom roku a augustové bibliografický prehľad daného roka.

Ďalším užitočným zdrojom informácií je stránka www.litcentrum.sk. Usiluje sa predstaviť čo najširšie spektrum v súčasnosti vydávaných autorov, aspoň stručným životopisom a zoznamom diel. Významnejším spisovateľom sa venuje hlbšie, pribúdajú hodnotenia tvorby, ukážky z diel, zoznam ocenení, štúdií, rozhovory atď.*

*Príspevok bol prednesený na VII. konferencii Slovenskej asociácie učiteľov slovenčiny v Žiline, ktorá sa konala v dňoch 3. – 4. októbra 2013.

KATEDRA SLOVENSKEHO JAZYKA A KOMUNIKÁCIE FILOZOFICKEJ FAKULTY UMB VO SVETLE TRADÍCIÍ A PERSPEKTÍV

Prof. PaedDr. Vladimír Patráš, CSc.

Katedra slovenského jazyka a komunikácie

Filozofická fakulta Univerzity Mateja Bela v Banskej Bystrici

Univerzita ako ustanovizeň vedy, vzdelávania a kultúry v širokom význame so svojim vážnym spoločenským postavením predstavuje starostlivo ustrojený systém so synchronne pevnou a najmä funkčnou vzťahovou sieťou, ktorá profesionálne reaguje na meniace sa podmienky, predpoklady a požiadavky. V univerzitnom systéme obzvlášť dôležité miesto nadobúda katedra. Jej postavenie sa stáva priam výsadným, ak ide o pracovisko s dlhodobou utváranými a známymi tradíciami, s overeným a prínosným programom a najmä žiadanou, všeobecne rešpektovanou vedecko-vzdelávacou orientáciou, ktorú podporuje úsilie vskutku účinne naplňať svoje vážne poslanie v modernej vzdelanostnej spoločnosti.

Jednou zo základných vedeckovýskumných, vzdelávacích a sociokultúrnych súčastí Filozofickej fakulty Univerzity Mateja Bela v Banskej Bystrici je *Katedra slovenského jazyka a komunikácie* (KSJK). Jej poslanie po organizačnom rozčlenení v roku 2013 nadväzuje na rozvinutú, všeobecne známu tradíciu slovakisticko-učiteľského vzdelávania, ktorá sa pestuje už od roku 1954, teda od začiatkov vysokoškolskej prípravy v centre Slovenska. Naznačme vývinovú líniu, ktorá vyústila do vzniku KSJK a potom priblížme výhľady jedného z nástupníckych pracovísk.

V strede lingvisticko-slovakistickej vetvy pôvodnej katedry vždy dominoval záujem o prirodzený jazyk, jazykovedu, postupne a účinne obohacovaný o ľudskú komunikáciu a komunikačnú kultúru. Jazykoveda a vzdelávanie v slovenskom – národnom, materinskom, štátnom – jazyku postupne získali v Banskej Bystrici svoje konkurencieschopné postavenie v domácej a medzinárodnej vede, výskume a vysokoškolskom štúdiu. Pracovisko od polovice 80. rokov 20. storočia prostredníctvom neformálneho, nepočetného odborného združenia (Banskobystrickej sociolingvistickej školy) uskutočňuje interdisciplinárne bádania.

Počas uplynulých šiestich desaťročí z katedrovej pôdy vzišli viacerí predstavitelia jazykovednej slovakistiky, pedagogiky, kultúry, umenia, mediálneho, akademického, spoločenského a kultúrneho života. Medzi renomovaných absolventov patria verejní pracovníci, slovenskí spisovatelia, novinári, výskumníci, riadiaci zamestnanci a, pravdaže, kvalitne pripravení učitelia slovenčiny na všetkých stupňoch škôl. Katedra si vychovala aj vlastné vedecké a pedagogické osobnosti, ktoré na jej pôde aj dnes podnetne rozvíjajú katedrové idey, poslanie a zámery.

Jazykovedná slovakistika rozvíjaná na Katedre sa úspešne včleňovala nielen do československého lingvistického kontextu, ale aj do širšieho sveta. Katedra tak utvárala, resp. rozvíjala prínosné kontakty s inými jazykmi a jazykovými prostrediami. Tomu zodpovedá aj dlhými rokmi vypracovaná a udržiavaná domáca a medzinárodná partnerská spolupráca s jazykovedcami, vedeckými skupinami a akademickými inštitúciami na Slovensku a v zahraničí (Bulharsko, Česko, Chorvátsko, Maďarsko, Nemecko, Poľsko, Rumunsko, Rusko, Slovinsko, Srbsko, Ukrajina a iné krajiny).

Popri trvalom záujme o štruktúru a systém slovenského národného jazyka sa na pôde KSJK aj v nástupníckom profile rozvíja vývinová, porovnávacia, všeobecná a aplikovaná jazykoveda a sociolingvistika. Tvoriví pracovníci katedry využívajú a obohacujú poznatky z komunikológie, medzijazykových a interkultúrnych štúdií, mediálnych štúdií, všeobecnej a kognitívnej jazykovedy, didaktiky jazyka a praktických aplikácií. Medzi ne patrí vyučovanie slovenčiny ako cudzieho jazyka, slovenského jazyka pre krajanov žijúcich v zahraničí, výhľadovo sa pripravujú ďalšie účelové vzdelávacie kurzy pre kultúrnu verejnosť. Členovia katedry sa pritom usilujú programovo zameriavať pozornosť na poznávacie, spoločensko-komunikačné a hodnotové stránky prirodzeného jazyka vrátane modernej verbálnej a neverbálnej komunikácie.

Odbornému areálu katedrových aktivít zodpovedá aj ponuka potrebných, primeraných študijných programov na všetkých troch stupňoch vysokoškolského štúdia. Personálne, kvalifikačne a materiálno-technicky vybudovaná, konkurencieschopná KSJK má na ne všestranné predpoklady a všetky potrebné oprávnenia vrátane platnej akreditácie. Katedrovú zostavu tvorí 10 zamestnancov. V jej štruktúre pôsobia traja univerzitní profesori (z toho 1 emeritný profesor, doktor vied), traja docenti (z nich 1 zvažuje započatie inauguračného konania) a štyria odborní asistenti (všetci s akademickým titulom PhD.; z nich najmenej 1 s ambíciami na habilitačné pokračovanie).

Vedeckovýskumný, publikačný a osobnostný svet členov KSJK dlhodobo a systematicky utvárajú tieto nosné okruhy:

- jazykovo-komunikačná problematika skúmaná a predstavovaná v systémovom profile, dejinnom priereze a súčasnom dynamickom videní,
- historická a porovnávacia jazykoveda,
- sociolingvistická, medzijazyková a mediologická problematika,
- systematický, viacúrovňový záujem o vybrané komunikačné sféry a situácie vrátane dorozumievania v spoločenstvách migrantov, azylantov a v tzv. okrajových skupinách a subkultúrach,
- bežná hovorená komunikácia, komunikácia politikov a v politike, v popkultúre, reklame, firemných prostrediach, umeleckých dielach a pod.,
- didaktické vzťahy a súvislosti,
- aplikovaná jazykoveda.

Uvedené odborné sféry podporuje ich výrazné interdisciplinárne previazanie. Príslušníci katedry predstavujú výsledky skupinových a individuálnych vedeckých úsílí v podobe knižných publikácií – vedeckých a odborných monografií, prehľadovo-profilových

diel, vysokoškolských učebníc a učebníc pre základné školy, ale aj vedeckých štúdií, článkov a príspevkov, a prostredníctvom nich dosahujú domácu, ale i medzinárodnú publicitu s patričným ohlasom. Úsilia členov katedrovej zostavy s ohľadom na hlavný predmet záujmu – slovenský národný jazyk – sa sústreďujú na publikovanie výsledkov vedeckovýskumnej činnosti predovšetkým v slovenčine. V záujme informačného rozširovania poznatkov sa počíta s pribúdaním publikačných výstupov aj v iných, predovšetkým svetových jazykoch.¹

Predstaveným zámerom zodpovedá aj koncepčné vybudovanie a skladba ukončených, riešených a pripravovaných vedeckovýskumných projektov v rámci zahraničných a domácich podporných inštitúcií. V slovenských podmienkach je to najmä Vedecká grantová agentúra (VEGA), Agentúra pre podporu vedy a výskumu (APVV) a Kultúrno-edukačná grantová agentúra (KEGA).² Viacerí členovia katedry v tímovej spolupráci na domacom pracovisku a s partnerskými inštitúciami mimo neho znova uspeli v nedávnom schvaľovacom kole s novými žiadosťami o podporu svojich vedeckých zámerov v agentúrnej súťaži.

Odborné nasadenie členov KSJK sa v metodicky prispôsobenej podobe dostáva aj do samotného vysokoškolského vzdelávania vo všetkých študijných programoch a formách, ktoré KSJK aj naďalej zabezpečuje na jazykovednej a lingvodidaktickej línii. Ide o tieto oblasti:

- príprava budúcich učiteľov v študijnom odbore 1.1.1. učiteľstvo akademických predmetov v špecializácii slovenský jazyk (a literatúra) v kombinácii s ďalším predmetom. Študenti v dennom dvojstupňovom štúdiu získavajú pedagogickú spôsobilosť na 2. stupeň základných škôl a na všetky typy stredných škôl;
- jednodoborový neučiteľský študijný program 2.1.27. slovenský jazyk a literatúra. Okrem bakalárskeho a magisterského štúdia má katedra v uvedenom odbore akreditovaný aj študijný program 3. stupňa (doktorandské štúdium); KSJK do blízkej budúcnosti pripravuje samostatný doktorandský študijný program so zameraním na slovenský jazyk;
- doktorandské štúdium v študijnom programe a študijnom odbore 2.1.33. všeobecná jazykoveda, realizované v spolupráci s dvoma ďalšími pracoviskami na UMB;
- medziodborové štúdium slovenského jazyka a literatúry v kombinácii s cudzími jazykmi. Ide o študijné programy v študijnom odbore 2.1.35. prekladateľstvo a tlmočníctvo. V súlade s profiláciou medziodborového štúdia je jazyková výučba sústredená predovšetkým na súčasnú jazykovedu. Pracovníci katedry v spolupráci pomáhajú zabezpečovať predmety určené pre študentov odboru prekladateľstvo a tlmočníctvo, ktoré sú zamerané na dôkladnú znalosť slovenského jazyka ako nevyhnutného predpokladu pre profesionálneho prekladateľa a tlmočníka.

¹ Výber z publikačnej činnosti členov KSJK v štruktúre pôvodnej katedry od r. 2007 sa nachádza na <http://www.fhv.umb.sk/katedry/katedra-slovenskeho-jazyka-a-literatury/veda-a-vyskum/publikacie>

² Prehľad aktuálneho stavu riešených projektov sa nachádza na webovej stránke <http://www.fhv.umb.sk/katedry/katedra-slovenskeho-jazyka-a-literatury/veda-a-vyskum/projekty-a-granty>.

Okrem uvedených druhov štúdia katedra uvažuje o pokračujúcich vzťahoch s Metodickým centrom UMB pre Slovákov žijúcich v zahraničí a zahraničných študentov ako odborný garant a realizátor odborno-metodických kurzov pre učiteľov všetkých typov krajských škôl, kultúrnych pracovníkov a novinárov pôsobiacich v krajských komunitách Slovákov vo viacerých európskych štátoch. Katedra odborne garantuje výučbu slovenčiny ako cudzieho jazyka pre zahraničných študentov UMB a záujemcov o štúdium na univerzite.

Študijné programy s orientáciou na slovakistiku a slovenský národný jazyk sú prednostne koncipované v slovenčine. Časť predmetov v študijnom programe 3. stupňa všeobecná jazykoveda je prezentovaná v angličtine a/alebo v nemčine. KSJK počíta s ďalším rozvojom vzdelávania v iných (napr. slovanských) jazykoch podľa svojich možností. Veľkú výzvu predstavujú slovensko-české štúdiá.

Absolventi študijných programov v rámci pôsobnosti KSJK sú pripravení kvalifikovane pôsobiť v širokej spoločenskej, hospodárskej a kultúrnej sfére ako učelia všeobecno-vzdelávacích predmetov, kvalifikovaní vedci a schopní popularizátori jazykovedy na verejnosti, jazykovo-komunikačne vybavení verejní pracovníci, zamestnanci v inštitúciách kultúrneho života a médií, pracovníci v turizme, pri spravovaní, prezentovaní a ochrane kultúrnych pamiatok, v umeleckej produkcii, zábavnom priemysle a pod. Nadobudnuté schopnosti, zručnosti a skúsenosti ich predurčujú na kompetentné pôsobenie aj v oblasti informačno-komunikačných technológií, polygrafického priemyslu a vydavateľskej činnosti, v mediálnej komunikácii a mediálnych spoločenstvách, vo verejnej správe a samospráve a pod. Za hranicami Slovenska – napr. v krajských spoločenstvách – sa uplatňujú ako pedagógovia, prekladatelia a tlmočníci, komunikační experti, asistenti a kultúrno-osvetoví pracovníci.

KSJK v ďalšom vývine v rámci filozofickej fakulty zamýšľa:

- dosiahnuť medzinárodnú akreditáciu 1 študijného programu doktorandského štúdia,
- rozvinúť e-learningové formy a dištančné štúdium v katedrovej ponuke a najmä v externom štúdiu,
- podporovať integrovanie jazykovedných disciplín na fakulte s cieľom spoluvytvárať kvalitatívne hodnotné odborné skupiny a dosahovať medzinárodne konkurencieschopné výsledky,
- rozvinúť ponuku prakticky ladených účelových kurzov pre širšiu verejnosť s primeraným komerčným prínosom a faktickým posilnením ekonomickej stránky.

Vedecké, pedagogické a spoločensko-kultúrne renomé nástupníckej Katedry slovenského jazyka a komunikácie a spoločenská, skupinová a individuálna úspešnosť jej členov sa nekonkurenčným, ale ústretovým počínaním trvalo a neprerušene buduje na fakultnej, univerzitnej, celoslovenskej a medzinárodnej úrovni. Tvorivé dispozície pracoviska, ktoré sú takpovediac menej viditeľné, ale prinajmenšom také vážne ako napr. priama pedagogická činnosť, možno aj naďalej vnímať prostredníctvom pozvaní do domácich a zahraničných vedeckých orgánov, redakčných rád, odborných komisií, do expertíznych zostáv na najvyššej úrovni, habilitačných a inauguračných komisií a pod.

Stranou nemožno ponechať ani značnú mestotvornú úlohu, ktorú katedra naďalej plní v spolupráci s vedeckými, odbornými, kultúrno-spoločenskými a komerčnými ustanovizňami v Banskej Bystrici. Je len samozrejmé, že KSJK má ambície opätovne uspieť aj v pripravovanej akreditácii. Tieto fakty spolu s uvedenými argumentmi vskutku vystupujú do popredia ako funkčný, realistický a presvedčivý obraz o zodpovednom jestvovaní a vážnosti perspektívneho pracoviska, ktoré by malo zachytávať, chce vyhľadávať a je povinné zabezpečovať ďalšie impulzy a výzvy aj v nasledujúcich obdobiach.

LITERATÚRA

- 10 rokov Fakulty humanitných vied Univerzity Mateja Bela v Banskej Bystrici.* Edit. V. Varinský. Banská Bystrica : Univerzita Mateja Bela – Fakulta humanitných vied, 2005.
- 20 rokov Pedagogickej fakulty v Banskej Bystrici 1954 – 1974.* Zost. M. Firc. Martin : Osveta, 1975.
- FINDRA, J.: *Základné míľniky na ceste za univerzitou.* Banská Bystrica : Univerzita Mateja Bela, 2007.
- KRŠKO, J.: *Katedry slovenského jazyka a literatúry na Univerzite Mateja Bela v Banskej Bystrici.* In: *Slovenská reč*, 66, 2001, č. 3, s. 157 – 160.
- Na prelome času.* Zost. a zodp. red. M. Štilla. Banská Bystrica : Pedagogická fakulta, 1991.
- PATRÁŠ, V.: *Zo života slovakistickej katedry. KSJK v období samostatnej Pedagogickej fakulty (1954 – koniec 80. rokov).* In: *Literárne tradície Banskej Bystrice (80. roky 20. storočia). Zborník z vedeckej konferencie Banská Bystrica 29. marca 2006. Banská Bystrica: Fakulta humanitných vied Univerzity Mateja Bela v Banskej Bystrici – Štátna vedecká knižnica – Spolok slovenských spisovateľov 2009, s. 26 – 30.*
- Univerzita Mateja Bela. Tradície a perspektívy.* Red. M. Murgaš. Banská Bystrica: Univerzita Mateja Bela, 1999.
- Univerzita Mateja Bela. Desať rokov rozvoja a perspektív.* Red. J. Michal. Banská Bystrica: Univerzita Mateja Bela, 2003.
- Unde et quo vadis Fakulta humanitných vied Univerzity Mateja Bela?* Zost. M. Štulrajter. 2004. Banská Bystrica: Univerzita Mateja Bela – Fakulta humanitných vied, 2004.

PREHĽAD SÚŤAŽÍ ZAMERANÝCH NA SLOVENSKÝ JAZYK A LITERATÚRU

PhDr. Ján Papuga, PhD.

Gymnázium na Hubeného 23 v Bratislave

Dnešné školy sa snažia prezentovať prácu učiteľov a žiakov rôznymi spôsobmi tak, aby si získali prípadných záujemcov o štúdium. Webové stránky sú plné textov a fotografií o aktivitách školy. Jednou z ciest, ako prezentovať prácu slovenčinárov a predmetu slovenský jazyk a literatúra je aj účasť v rôznych súťažiach. Aj keď mnohé organizácie vyhlasujúce súťaže nemotivujú žiakov dostatočne (zaujímavými cenami), ignorujú fakt, že ich práce sú aj zásluhou učiteľov (nijakým spôsobom ich neodmeňujú) alebo po prihlásení sa do súťaže neposkytujú po jej vyhodnotení okamžitú spätnú väzbu, dajú sa nájsť aj súťaže, ktoré tieto nedostatky nemajú. Stačí vyhľadávať na internete. Napriek tomu akákoľvek výhra v súťaži motivuje prácu učiteľa i žiaka, posunie ho dopredu a možno ovplyvní jeho „pisateľskú“ kariéru. Aj preto vám, vážení kolegovia, uvádzam zoznam¹ súťaží, ktorých som sa so žiakmi počas svojej pedagogickej praxe zúčastnil a v niektorých boli žiaci našej školy aj ocenení. V prípade, že poznáte ďalšie súťaže zamerané na náš predmet, neváhajte ma osloviť a môžeme naše informatórium dopĺňať.

Hor sa teda do súťaženia, držím vám a vašim žiakom palce a nezabúdajte, že Slovensko ešte stále potrebuje majstrov hovoreného a písaného slova.

- **Mladý novinár** (1. súkromné gymnázium, Bajkalská, Bratislava)²
- **Štúrovo pero** (Krajská knižnica Ľudovíta Štúra, Zvolen)
- **Cesta za poznaním minulosti** (Múzeum SNP, Banská Bystrica)
- **Svätoplukovo kráľovstvo oživa** (Matica slovenská, Martin, ZŠ s MŠ kráľa Svätopluka, Šintava)
- **Literárny Kežmarok** (Slovenská národná knižnica, Martin a mesto Kežmarok)
- **Detský čin roka** (OZ Detský čin roka)
- **Štúrov Zvolen** (mesto Zvolen a MŠVVŠ SR)
- **Prečo mám rád slovenčinu, prečo mám rád Slovensko** (MŠVVŠ SR, MK SR, ŠPÚ, SPN, Matica slovenská, Jazykovedný ústav Ľudovíta Štúra, Vydavateľstvo Matice slovenskej, Spolok slovenských spisovateľov a Úrad pre Slovákov žijúcich v zahraničí)

¹ Informácie o uvedených súťažiach sú ľahko dostupné na internete.

² V zátvorke je uvedený organizátor súťaže.

- **Olympiáda zo slovenského jazyka a literatúry** (Iuventa – Slovenský inštitút mládeže, Bratislava)
- **Šaliensky Matko** (Miestna organizácia Matice slovenskej Šaľa a časopis Slniečko)
- **Hviezdoslavov Kubín** (Národné osvetové centrum, Bratislava)
- **Račiansky jahodový kvet** (Miestny odbor Matice slovenskej v Rači, Bratislava)

ŽIVOTNÉ JUBILEUM UNIVERZITNÉHO PROFESORA JÁNA FINDRU

Prof. PaedDr. Vladimír Patráš, CSc.

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

„Tvorba textu je síce krásna, ale najmä zložitá spoločenská hra a ako každá hra musí mať svoje pravidlá, ktoré – chcem, či nechcem – musím rešpektovať. Ak si tieto pravidlá začnem svojvoľne prispôbovať, meniť, spravidla prehrávam. [...] každý z nás je síce právoplatným vlastníkom jazyka, no nemôže s ním narábať ako so súkromným majetkom. Musí rešpektovať jeho sociálne, kolektívne parametre. Zároveň však je v tomto stanovisku obsiahnutá aj primeraná miera tolerancie normy v rozmedzí vzťahu individuálne – sociálne. Potvrdzuje to tézu, že nič nie je v jazyku (ako systéme), čo by predtým nebolo v texte, v reči. Všetko, čo teraz, v každej chvíli vstupuje do textu, sa tlačí do jazyka, do systému, a potom ako systémový prvok sa chce stať zložkou normy. Práve v tom je predpoklad i záruka pohybu v jazyku. Ale ani v mene individuálnej slobody si nemôže každý „súkromne“ regulovať tento pohyb podľa vlastných predstáv.“

Úvodný citát z reprezentatívnej jubilanovej monografickej práce *Jazyk v kontextoch a v textoch* z roku 2009 si jemne nárokuje na zdôraznenie jednej zo zásadných črt, ktorá je zreteľne prítomná v jubilantových vedeckých, pedagogických a publikačných počinoch. Videnie, skúmanie a interpretovanie univerzálneho dorozumievacieho kódu, ktorým prirodzený jazyk (reč) nepochybne je, v jeho ustavičnom pohybe a zároveň s „domovským právom“ na pevné – systémové, komunikačné, myšlienkové, pragmatické a napokon i osobnostné – podložie trvalo a priaznivo ovplyvňuje architektúru oslávencovho profesionálneho a ľudského sveta.

Dr. h. c. univ. prof. PhDr. Ján Findra, DrSc., jazykovedec a vysokoškolský učiteľ, akademický funkcionár, spisovateľ a kultúrny dejateľ, sa narodil 25. marca 1934 v Málinci v Novohrade. Ľudovú a meštiansku školu vychodil v rodisku, Gymnázium Boženy Slančíkovej-Timravovej v Lučenci navštevoval počas rokov 1950 – 1953. Po maturite odišiel do Bratislavy, kde v roku 1957 ukončil štúdium slovenčiny a dejepisu na vtedajšej Fakulte spoločenských vied Vysokej školy pedagogickej. Do roku 1961 pôsobil na Pedagogickej škole v Lučenci a potom nastúpil na vtedajší banskobystrický Pedagogický inštitút. Na slovakistickej katedre v rámci inštitútu a postupne troch nástupníckych organizácií pôsobil do leta vlaňajšieho roka, teda viac než pol stovky rokov.

Ján Findra získal vedeckú hodnosť kandidáta filologických vied (CSc.) v roku 1966 po obhajobe dizertačnej práce *Jašíkova cesta k syntéze*. Akademický titul PhDr. mu bol udelený v roku 1969. Za docenta sa habilitoval v roku 1973 prácou *Kapitoly z formovania a*

vývinu odborného štýlu v spisovnej slovenčine (vedecko-pedagogický titul mu bol udelený v roku 1975). V roku 1984 po obhajobe doktorskej dizertačnej práce *Kontext a stavebné jednotky textu* dosiahol vedeckú hodnosť doktora filologických vied (DrSc.). Za univerzitného profesora bol vymenovaný v roku 1986.

Na konci 80. a začiatkom 90. rokov profesor Findra ako dekan vtedajšej samostatnej Pedagogickej fakulty vyvinul veľké úsilie, aby Banská Bystrica napokon vstúpila do národného, vedeckého, pedagogického a kultúrneho povedomia Slovenska ako univerzitné centrum. Po vzniku Univerzity Mateja Bela bol zvolený za jej prvého rektora. V roku 1993 sa stal prvým vedúcim Kancelárie prezidenta Slovenskej republiky. V januári 2000 sa navrátil na univerzitu a pokračoval v pôsobení akademického zamestnanca – vysokoškolského učiteľa a jazykovedca. Rektorka UMB mu v roku 2013 na návrh vedeckej rady udelila čestný titul emeritného profesora. V pracovnej zostave dnešnej Katedry slovenského jazyka a komunikácie Filozofickej fakulty UMB dodnes zaujíma čestné miesto.

V životnom oblúku profesora Findru badať tri zreteľné, vzájomne späté rozmary osobnostných aktivít – veda a výskum, pedagogická činnosť a spoločenská angažovanosť. Jeho vedeckovýskumná činnosť je po desaťročia zameraná na súčasnú slovenčinu – na jazykové roviny, teóriu textu, poetiku, náuku o slovnej zásobe, didaktiku jazyka a slohu, problematiku kultúry vyjadrovania, rétoriky a umeleckého prednesu. Nosnú výstuž pritom predstavuje lingvistická štylistika. Od 80. rokov Findrove publikačné počiny v jazyku a jazykovede sprevádza integratívny rozmer – venuje sa komunikačným syntézam, sociolingvistiky, kultúre vyjadrovania a javiskovej reči.

Jubilantova vedecká a publikačná produkcia predstavuje takmer 800 položiek. Vydal 16 monografií (v 18 vydaniach) – z toho 4 ako kolektívne diela, 1 v zahraničí. Samostatne – ako autor, resp. spoluautor – je autorom 10 učebníc pre vysoké a stredné školy. Vo vedeckých časopisoch a zborníkoch doteraz uverejnil 170 vedeckých štúdií (v tom 15 v zahraničí) a takmer 600 odborných a populárno-náučných článkov a recenzií. Zúčastnil sa bezmála šiestich desiatok domácich a zahraničných vedeckých konferencií. V médiách sa publicisticky prejavoval 42 ráz. Počet ohlasov a citácií na jeho práce predstavuje najmenej pol tisícky položiek.

Findrova vedeckovýskumná činnosť počas desaťročí jeho tvorivého pôsobenia v slovenskej jazykovede teda nadobúda skutočne reprezentatívne rozmery. Tento poznatok sa viaže nielen k číselnému vyjadreniu, ale najmä k polyfónii vedeckých záujmov. Výsledky jubilentových vedeckých záujmov a odborných úsilí sa k adresátom dostávajú predovšetkým v podobe knižných vedeckých monografií, slovníkov, vysokoškolských učebníc, vedeckých a odborných štúdií, článkov a učebníc pre stredné a vysoké školy. Ich záber sa neobmedzuje iba na vedecké spoločenstvá; profesor Findra esejisticky podfarbenými prácami oslovuje aj širšie kruhy kultúrnej verejnosti.

Ján Findra venuje sústredenú pozornosť (lingvistickej) štylistike. Zanietený, erudovaný vedec cielene hľadá a nachádza osobitosti štýlu v umeleckých textoch slovenských prozaikov. Upútala ho najmä moderná tvorba 20. storočia (Rudolf Jašík, František Hečko, Vladimír Mináč, František Švantner, Ľudo Ondrejov, Božena Slančíková Timrava, Vincent

Šíkula, Jaroslava Blažková), trvalo ho zaujímajú prózy Ladislava Balleka. Množstvo originálnych príspevkov k jazykovo-štylistickému profilu a kompozičnej stránke umeleckej prózy našlo publikačný priestor predovšetkým na stránkach vedeckých a odborných časopisov, v prednáškach na domácich a zahraničných vedeckých podujatiach – konferenciách, seminároch, sympóziách a pod.

Pravdaže, vedecké syntézy autorových úsilí sa k záujemcom dostávajú predovšetkým v podobe knižných vedeckých monografií. Kategória individuálneho štýlu Rudolfa Jašíka je spracovaná v knihe *Rozbor štýlu prózy* (1971); problematike umeleckého slova je venovaná samostatná knižná publikácia *Umenie prednesu* (1974; 2. vyd. 1979). Jubilantove štylisticko-poetologické úvahy sú sprístupnené v rozsiahlych zborníkových prácach. Za všetky spomeňme štúdie s charakterom monografie *Rozprávač a sujet* (1971), *Odsek ako prvok epickej štruktúry* (1973), vedecké štúdie *K problematike individuálneho štýlu* (1969), *Jazyk Hečkovho Červeného vína* (1978), *Švantnerov rozprávač* (1986), *Rozprávanie ako základ Ondrejovovej epiky* (1987), *Ondrejov – rozprávanie a štýl* (1988), *K štylistike Timravinej prózy* (1990), *Hraničné zložky sujetu v Pomocníkovi* (2002) a ďalšie. V prácach z tohto okruhu Ján Findra ako štylistik tvorivo korešponduje s literárnou vedou. Potom vôbec neprekvapuje, že ako lingvista-štylistik vždy dokázal nadväzovať a uskutočňovať funkčnú, obojstranne účelnú a prínosnú spoluprácu s literárnymi vedcami. Dôkazom tohto prospešného smerovania je napr. kolektívne dielo *Slovník literárnovedných termínov* (1979; 2. doplnené vyd. 1987).

Vo vedeckej produkcii venovanej štylistike lexikálnych prostriedkov si osobitnú pozornosť zasluhujú tie práce, v ktorých autor rozvíja vlastné teoretické úvahy o pohybe v štylistike slovnej zásoby. Pripomeňme štúdie *Obrazné pomenovanie v odbornom štýle* (1977), *O funkčných možnostiach polysémie a homonymie* (1978), *Profesionalizmy ako vrstva slovnej zásoby* (1981), *Dynamika štylistiky lexém* (1988), *Lexika v texte a sociálnom kontexte* (1993), *Štylistika internetových textov* (1997), *Premeny sémantiky a štylistiky lexém* (1999) a mnoho ďalších. Vymedzenie štýlémy, sledovanie vzťahov medzi obsahom a formou v texte, postavenie a úlohy odborného, umeleckého a hovorového štýlu v komunikácii, problematika odseku, vzťahy medzi paradigmatickou a syntagmatickou osou v štylistike, slohohopostupové modely, publicistický štýl a žurnalistická oblasť všeobecne – to sú medzníky, ktoré si jubilant vždy rád všímal a pri ktorých sa pristavuje dodnes.

Mimo Findrovho fokusu neostala ani základná a stredná škola. Vedecký základ, metodologická premyslenosť a metodická priamosť sa uplatnili v prvých učebniciach pre stredné školy *Slovenská gramatika a sloh pre 2. ročník pedagogických škôl* (1963) a *Slovenská gramatika a sloh pre 3. a 4. ročník pedagogických škôl* (1965), v ktorých J. Findra pôsobil ako spoluautor. V spolupráci s Emilom Tvrdoňom vznikla dodnes cenená publikácia *Ústny prejav a umelecký prednes* (1986); na ňu nadviazali metodické texty *Umelecký prednes na prvom stupni základnej školy* (1987) a *Text a škola: teoretický a metodický aspekt* (1990).

Mnohé z Findrových pozoruhodných štylistických úvah si našli trvalé miesto aj v učebniciach a cvičebniciach pre vysokoškolských študentov. Treba uviesť najmä dlho-

dobu vyhľadávané a využívané kolektívne dielo *Slovenský jazyk a sloh* (1983; 2. vyd. 1986). V spolupráci s Martou Patákovou boli vydané starostlivo koncipované a metodicky inšpiratívne *Cvičenia zo štylistiky* (1974; 2. vyd. 1978; 3. vyd. 1990). Na príznakovo vybudovanú vetu a jej pôsobenie v textoch sa zameriava monografická práca *Expresívne syntaktické konštrukcie* (2004). V slovenskej – nielen odbornej – spoločnosti účinne zarezonoval súbor 11 esejí s názvom *Jazyk, reč, človek* (1998). Jeden z vrcholov tvorivých úsilí profesora Jána Findru a syntézu jeho doterajších štylistických náhľadov už pred desaťročím utvorila *Štylistika slovenčiny* (2004) a následne aj cvičebnica *Štylistika slovenčiny v cvičeniach* (2005).

Na skoršie čiastkové práce venované otázkam umeleckého prednesu Ján Findra tvorivo nadviazal dielom *Stavba a prednes rečníckeho prejavu* (1989). V knihe sa prejavil jeho zmysel pre tvorivé praktické uplatnenie vedeckých výskumov v práci všetkých, ktorí využívajú ústnu formu dorozumievania predovšetkým vo verejných oficiálnych komunikačných sférach a pripravených komunikačných situáciách.

Kultúre vyjadrovania autor venuje systematickú pozornosť až do dnešných dní. O tomto jeho záujme svedčí viacero pôvodných štúdií, ktoré publikoval v časopisoch a vedeckých zborníkoch doma a v zahraničí (Česká republika, Maďarsko, Srbsko a i.): *K teórii a praxi jazykovej kultúry* (1999), *Jazyková kultúra a kultúra vyjadrovania* (1999), *Jazyková kultúra, kultúra vyjadrovania, prepínanie kódu* (2003) a i.

Z najnovšieho obdobia uveďme monograficky spracovaný reprezentatívny výber z Findrových štúdií *Jazyk v kontextoch a v textoch* (2009) a knižnú publikáciu *Javisková reč a umelecký prednes* (2010). Knižne vydaný súbor pôvodne časopiseckých príspevkov *Jazyková komunikácia a kultúra vyjadrovania* a rozšírené a prepracované vydanie jeho diela *Štylistika súčasnej slovenčiny* majú spoločné vročenie 2013. Pre jubilentove aktuálne publikačné aktivity sú teda charakteristické tvorivé syntézy so značným vedeckým prínosom, odbornou hodnotou a nezanedbateľným kultúrno-spoločenským poslaním.

Profesor Ján Findra pôsobil v početných a rozmanitých vedeckých a odborných inštitútoch, vedeckých radách a poradných orgánoch. Slovenskej, ale aj zahraničnej verejnosti je známy aj ako organizátor a porotca na prehliadkach a festivaloch, spojených s umeleckým slovom. Je vedeckým redaktorom, editorom alebo zostavovateľom viac než dvoch desiatok vedeckých publikácií. Za svoju vedeckú, odbornú, organizátorskú a spoločenskú činnosť získal viacero prestížnych ocenení. Okrem iných je nositeľom významného Veliteľského kríža s hviezdou Poľskej republiky (1997), laureátom Ceny primátora mesta Banská Bystrica (2002); v roku 1997 mu bola udelená Zlatá medaila Univerzity Mateja Bela v Banskej Bystrici. V roku 2004 mu univerzita, ktorú na počiatku 90. rokov spoluzakladal a o vznik a rozvoj ktorej sa výrazne pričínal, udelila čestný titul *doctor honoris causa*. Jeho osobnosť je zárukou presvedčivého argumentovania vo vedeckých diskusiách, dôležitou súčasťou lingvistických prehľadov, hodnotnou názorovou platformou odborných publikácií a ozdobou ťažiskových encyklopedických diel.

Na záver opäť uveďme citát, ktorý pochádza z toho istého textu ako vstupná pasáž: „Z druhej strany zas nikto nemá právo konzervovať normu, hoci aj kodifikovanú, a v každej

zmene hľadať ohrozenie jazyka. Takto vymedzovaná norma je vždy v pozadí voľby výrazu. Nie ako diktát, ale ako korektív. Ak nie jazyková, tak slohová a komunikačná. Tam, kde nejde o zámerné, funkčné narušenie týchto noriem, tam ide nielen o omyl, ale aj o spoločenskú degradáciu. Iba v tom je nádhera onej jazykovej hry pre toho, kto vie, čo mu jazyk dáva v čase tvorby jazykového prejavu, keď mu síce prikazuje, a teda čiastočne ukrája z jeho súkromnej slobody voľby, no zároveň mu dáva možnosť, aby sa vo svojom texte prezentoval ako jedinečná osobnosť.“ Druhý úryvok motivicky dopĺňa a koncepčne podporuje Findrovu panorámu spoločensky vymedzovanej a zároveň individuálne rešpektovanej jazykovo-komunikačnej slobody, pravdaže, aj zodpovednosti človeka za svoje prejavy a konanie.

Nech oba textové fragmenty symbolicky objímu aj samotný vinš. Popri zdraví a harmónii v súkromí prajme oslávencovi aj naďalej stálu prítomnosť tvorivého nepokoja, trvalé potešenie z vedeckých výsledkov, učiteľských počínaní a ľudských úspechov jeho niekdajších študentov a kolegov a napokon hľadanie a nachádzanie ďalších zázračných jazykových zákutí a odborných tém, ktoré istotne zaujímavo stvární v ďalších príspevkoch.



Slovenská asociácia učiteľov slovenčiny

Dočasné sídlo: Kadnárova 4, 831 52 Bratislava

web: <http://saus.yw.sk>; e-mail: janpapuga@gmail.com

Členovia SAUS, učitelia SJL, predmetové komisie SJL

Pozvánka na konferenciu SAUS

Vážené kolegyně, kolegovia, Rada Slovenskej asociácie učiteľov slovenčiny (SAUS) si Vás dovoľuje pozvať na III. celoslovenskú konferenciu SAUS, ktorá sa uskutoční v dňoch 20. a 21. novembra 2014 v Bratislave. Pozývame nielen našich členov, ale aj sympatizantov a záujemcov o predmet slovenský jazyk a literatúra. Z bohatého programu s množstvom hostí uvádzame stručný prehľad.

Program:

- Valné zhromaždenie – zmena stanov, informácia o financovaní,
- časopis Slovenčinár,
- štátny vzdelávací program a jeho revízia (ŠPÚ, ÚPK),
- NUCEM – maturita a testovanie 9,
- prezentácia kníh a učebníc, alternatívnych zdrojov na vyučovanie SJL,
- najnovšie poznatky z jazyka, komunikácie a literatúry,
- tvorivé dielne a odborné sekcie (interpretácia poézie, tvorivé písanie a pod.)
- a iné.

Konečná podoba programu bude zverejnená na stránke SAUS v októbri 2014 (<http://saus.yw.sk>).

Vyzývame záujemcov o diskusný príspevok, aby kontaktovali predsedu SAUS prostredníctvom e-mailu (janpapuga@gmail.com). Prosíme o dodržanie maximálneho času príspevku 15 minút a o nevyhnutné zaslanie jeho textovej verzie v elektronickej podobe na uvedenú e-mailovú adresu. Diskusný príspevok bude publikovaný v časopise Slovenčinár. Organizátor konferencie si vyhradzuje právo príspevok odmietnuť.

Miesto konania:

Konferencia sa uskutoční v priestoroch **Ústavu vzdelávania a služieb na Bárdošovej ulici 33 v Bratislave.**

Doprava:

Z hlavnej železničnej stanice autobusom č. 32, resp. z Predstaničného námestia trolejbusmi č. 204, 209 na zastávku Stromová (zastávka

je na znamenie), tam prestúpiť na minibus č. 44 – vystúpiť na zastávke Júnová – na znamenie.

Z autobusovej stanice Mlynské Nivy trolejbusom č. 206 na zastávku Stromová (na znamenie), tam prestúpiť na minibus č. 44. Výstup na zastávke Júnová - na znamenie.

Konferenčný poplatok:

Výška konferenčného poplatku je **20 €** pre člena SAUS a **30 €** pre nečlena. Konferenčný poplatok zahŕňa prenájom konferenčnej sály, učební, techniky a občerstvenie. Konferenčný poplatok treba uhradiť do **20. 10. 2014** prevodom na bankový účet **VÚB č. SK2002000000002932562854**. **Do poznámky uveďte svoje meno a priezvisko.** Upozorňujeme, že v prípade neúčasti sa konferenčný poplatok nevracia.

Fotokópiu o zaplatení prevodom spolu s vyplnenou prihláškou zašlite poštou na adresu tajomníčky SAUS: Mgr. Renáta Ondrejková, Jazykovedný ústav Ľ. Štúra SAV, Panská 26, 813 64 Bratislava alebo e-mailom: saus2012ba@gmail.com.

Ubytovanie:

Účastnícky poplatok, ubytovanie, stravu a cestovné si hradia účastníci individuálne, resp. ich hradí vysielajúca organizácia. Ubytovanie je rezervované pre 50 osôb v mieste konania konferencie. Cena za noc pre osobu v dvojlôžkovej izbe je 22 € (v jednolôžkovej 33 €). Ubytovanie si účastníci konferencie zabezpečujú sami prostredníctvom týchto kontaktov: 00421 2 5477 2123 (recepcia), 00421 2 54477 2060 (služby); recepcia@uvs.sk (do objednávky prosíme napísať: konferencia SAUS).

Stravovanie bude zabezpečené v priestoroch konania konferencie. Cena jedného obeda je 8 €, cena za dva dni 16 €. V prípade, že máte záujem o stravovanie, označte v prihláške možnosť „áno“.

Kultúrny večer:

Aj tento raz by sme sa radi stretli s učiteľmi slovenského jazyka a literatúry na neformálnom kultúrnom večeri v spoločnosti vzácneho hosťa z oblasti jazykovedy alebo literatúry v príjemnom prostredí bratislavského podniku. V prípade, že by ste mali o takéto stretnutie záujem, označte v prihláške možnosť „áno“. Verím, že sa stretneme v priateľskej atmosfére, na ktorú sa nezabúda.

Termín:

Záväzné prihlášky zasielajte Renáte Ondrejkovej, tajomníčke SAUS do **15. 9. 2013**. Z organizačných dôvodov nemôžeme po tomto termíne prijať ďalšie prihlášky.

Tešíme sa na Vašu účasť.

PhDr. Ján Papuga, PhD., v. r.
Predseda Rady SAUS

Mgr. Renáta Ondrejková, v. r.
Tajomníčka Rady SAUS



Slovenská asociácia učiteľov slovenčiny

Dočasné sídlo: Kadnárova 4, 831 52 Bratislava
web: <http://saus.yw.sk>; email: janpapuga@gmail.com

PRIHLÁŠKA – NÁVRATKA

(prihlášku môžete zaslať aj v *elektronickej* podobe – oskenovanú)

Závazne sa prihlasujem na III. celoslovenskú konferenciu Slovenskej asociácie učiteľov slovenčiny venovanú aktuálnym otázkam vyučovania slovenského jazyka a literatúry, ktorá sa bude konať v dňoch 20. – 21. novembra 2014 v Bratislave. Konferencia sa začína o 8,30 – 9.30 hod. (presný čas uvedieme v októbri).

Kontaktné údaje účastníka:

Meno, priezvisko, titul:

Kontaktná adresa:

Pracovisko:.....

Telefón:

E-mail (veľmi dôležitý údaj):

Odkiaľ ste sa dozvedeli o SAUS a o konferencii:

Som člen/sympatizant (nehodiace sa škrtnite).

Svojím podpisom potvrdzujem, že som bankovým prevodom na bankový účet VÚB č. SK2002000000002932562854 zaplatil/-a konferenčný poplatok a záväzne sa prihlasujem na konferenciu SAUS.

Vyplňte prosím záujem o:

- **obedy:** 20. 11. – ÁNO/NIE; 21. 11. – ÁNO/NIE,
- **kultúrny večer:** 20. 11. – ÁNO/NIE.

V prípade ďalších otázok, námietok a iných informácií kontaktujte predsedu alebo tajomníčku Rady SAUS.

Dátum: Podpis:.....

PRIPRAVUJEME V BUDÚCOM ČÍSLE

V treťom čísle časopisu *Slovenčinár* sa dozviete podrobnejšie informácie o priebehu a programe III. celoslovenskej konferencie SAUS v Bratislave.

INFORMÁCIE PRE PRISPIEVATEĽOV

Vaše doposiaľ nepublikované príspevky posielajte e-mailom na adresu **slovincinar-saus@post.sk** v programe MS Word: typ písma: Times New Roman, veľkosť písma 12; riadkovanie 1,5. Za svojím príspevkom uveďte zoznam použitej literatúry v abecednom poradí v súlade s platnou bibliografickou normou. Rozsah príspevku sa neurčuje. Abstrakt a resumé sa nevyžaduje. Váš príspevok autorizujte menom, priezviskom, akademickým titulom, názvom a adresou pracoviska. Príspevok musí byť v súlade s obsahovým zameraním časopisu. Súčasťou textu môžu byť aj fotografie, tabuľky, grafy a pod. Redakčná rada si v spolupráci s prispievateľom vyhradzuje právo upraviť alebo skrátiť niektoré príspevky, príp. príspevok neuverejniť. Za zaslané príspevky vám vopred ďakujeme.

Slovenská asociácia učiteľov slovenčiny dočasne mení svoje sídlo a korešpondenčnú adresu: ***Slovenská asociácia učiteľov Slovenčiny, Kadnárova 4, 831 52 Bratislava.***