



SAUS

Slovenská asociácia učiteľov slovenčiny  
Bratislava

ISSN 1339-4908

# SLOVENČINÁR

Časopis Slovenskej asociácie učiteľov slovenčiny

Ročník 3 • 2016

1

# **SLOVENČINÁR**

ČASOPIS SLOVENSKEJ ASOCIÁCIE UČITEĽOV SLOVENČINY

ROČNÍK 3●2016●ČÍSLO 1● Vychádza trikrát ročne

## **Hlavný redaktor:**

doc. PhDr. Miloslav Vojtech, PhD.

*(Filozofická fakulta Univerzity Komenského v Bratislave)*

## **Výkonný redaktor:**

PhDr. Ján Papuga, PhD.

*(Slovenská asociácia učiteľov slovenčiny v Bratislave)*

## **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 Lúblane)*

Mgr. Renáta Ondrejková

*(Jazykovedný ústav Ľudovíta Štúra Slovenskej akadémie vied v Bratislave)*

prof. PaedDr. Vladimír Patráš, CSc.

*(Filozofická fakulta Univerzity 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.saus2002.sk/casopis.html>

## **Výtvarný návrh obálky:**

Ada Poklač a Dušan Weiss

**ISSN 1339-4908**

## OBSAH

---

<b>EDITORIÁL</b> .....	4
------------------------	---

### **PRÍSPEVKY ZO VII. KONFERENCIE SLOVENSKEJ ASOCIÁCIE UČITEĽOV SLOVENČINY V KOŠICIACH (19. 11 – 20. 11. 2015)**

Daniela Slančová: <i>Dynamika žánru v súčasnej komunikácii</i> .....	6
Ján Papuga: <i>Štúr dnes – prehliadané paralely</i> .....	16
Július Lomenčík: <i>Slovenčina na slovenskom evanjelickom a. v. patronátnom gymnáziu v Revúcej – inšpirácie a podnety pre súčasné vyučovanie (1. časť)</i> .....	24
Ľuboslava Lacjaková: <i>Prvé slovenské gymnázium v Revúcej – jeho minulosť, prítomnosť a... budúcnosť?</i> .....	34
Miloslav Vojtech: <i>Podoba literárnej zložky v inovovanom štátnom vzdelávacom programe zo slovenského jazyka a literatúry</i> .....	41
Ján Papuga: <i>Inovovaný štátny vzdelávací program zo slovenského jazyka a literatúry</i> .....	50
Alžbeta Palacková: <i>Externá časť maturitnej skúšky zo slovenského jazyka a literatúry v kontexte národných testovaní</i> .....	61
Eva Žibrúňová: <i>S informatikou sa... dá</i> .....	65
Anna Ištvánová: <i>Vyučovanie slovenského jazyka v Maďarsku a jeho problémy</i> .....	68

### **ŠTÚDIE**

Milan Ligoš: <i>Nad inovovaným štátnym vzdelávacím programom zo slovenského jazyka a literatúry pre sekundárne vzdelávanie</i> .....	73
Zuzana Bariaková – Martina Kubealaková: <i>Bez kurióznych rámcov</i> .....	84

### **NÁMETY A ROZHĽADY**

Barbora Klučárová: <i>Náboženské motívy v slovenskej medzivojnovnej literatúre</i> .....	90
Annamária Genčiová: <i>Náukobeh slovenčiny</i> .....	95

### **RECENZIE A KNIŽNÉ INŠPIRÁCIE**

Mária Matiová: <i>Frazeológia v didaktike vyučovania slovenského jazyka ako cudzieho jazyka</i> .....	98
Alica Ternová: <i>Praktické základy slovenského pravopisu</i> .....	100
Eva Kňazeková, Daniela Štroncerová, Ján Papuga: <i>Tri recenzie na divadelnú hru Arkádia v rámci projektu Pedagógovia v zákulisí divadla</i> .....	101

### **Z PRÁC ŽIAKOV A ŠTUDENTOV**

Monika Hudáková: <i>Sofokles – Antigona (pracovný list)</i> .....	111
Dominik Šimko: <i>Zrkadlo a pentagram</i> .....	115

## OBSAH

---

### **NÁZORY NA TÉMU**

*Ako ďalej Slovenská asociácia učiteľov slovenčiny?* ..... 119

### **INFORMATÓRIUM**

*Zo VII. konferencie Slovenskej asociácie učiteľov slovenčiny v dňoch 19. – 20. 11. 2016* ..... 121

*Ponuka pre učiteľov* ..... 125

*Knižná novinka* ..... 126

**INFORMÁCIE PRE PRISPIEVATEĽOV** ..... 128

Na úvod sa chceme ospravedlniť za neskoršie vydanie 1. čísla už tretieho ročníka nášho časopisu. Čoraz viac pociťujeme, ako nás zaťažujú naše pracovné i osobné záležitosti, ktoré nám bránia venovať sa výlučne časopisu *Slovenčinár*. O to viac sa tešíme, keď po jeho vydaní počujeme pochvalné slová a otázky, kedy vyjde ďalšie číslo.

Príprava aktuálneho čísla časopisu nás zdržala aj pre to, že toto číslo má vo svojej histórii najväčší stranový rozsah, keďže sme doň zahrnuli aj príspevky z poslednej konferencie Slovenskej asociácie učiteľov slovenčiny v Košiciach. V neposlednom rade nám záleží na tom, aby sa pre rýchlosť prípravy jednotlivých čísel neznižovala úroveň časopisu. Okrem toho by nás stres z dodržiavania pravidelných termínov vydávania obral o motiváciu k tvorbe časopisu, ktorá je jedinou odmenou pre redakčnú radu.

Ak by sme sa vrátili k poslednej konferencii Slovenskej asociácie učiteľov slovenčiny, ktorá sa po prvý raz konala na východe Slovenska, vynorili by sa nám veľmi príjemné spomienky. Košice, metropola východu, nás privítala príjemným jesenným počasím (konferencia sa konala 19. 11. – 20. 11. 2016), aktívnymi slovenčinármi v radoch poslucháčov i prednášateľov a veľkou účasťou (vyše 100 účastníkov). Na konferenciu zavítali aj nové tváre z okolitých miest a obcí, pre ktoré sú konferencie v Bratislave príliš vzdialené. Nezabudnuteľná bola aj večerná prehliadka Košíc s pánom Kolcunom z informačného centra a neformálna beseda so spisovateľom a univerzitným profesorom Stanislavom Rakúsom. Pozitívne ohlasy sme dostali aj na špecializované sekcie, ktoré sa aj tento rok vydarili. Konferencia si tak opäť zachovala svoj odborný, kultúrny i špecializovaný charakter. Uvedomujeme si aj nedostatky, ktoré nám účastníci mohli sprostredkovať formou dotazníka. Výsledky z neho budeme prezentovať v nasledujúcom čísle a rozhodne sa ich budeme snažiť aplikovať do prípravy konferencie v roku 2016. S vedomím, že nie každému môžeme vyhovieť. Veľmi sa však tešíme tomu, že sme vyhovelí požiadavkám zrealizovať konferenciu v Košiciach. Mrzí nás však, že nás noví účastníci neodmenili prihlásením sa za členov SAUS, čím by sa upevnila vážnosť jedinej slovenčinárskej asociácie.

Súčasťou konferencie bola hromadná pripomienka k trom bodom, ktoré dlhodobo naši členovia a priaznivci požadujú – navýšenie počtu hodín slovenského jazyka a literatúry, resp. slovenského jazyka a slovenskej literatúry na stredných školách alebo povinné delenie hodín nášho predmetu, zrušenie povinnej literatúry alebo vyňatie svetovej a súčasnej slovenskej literatúry zo zoznamu povinnej literatúry pre ISCED 3, návrat k dvom vzdelávacím úrovňam v predmete slovenský jazyk a literatúra na stredných školách. Už naše variantné riešenia dokazujú, že sme schopní kompromisov, teda nezotrvávame pri krajných stanoviskách. Takisto vieme poskytnúť závažné argumenty na naše návrhy. Hromadnú pripomienku, resp. hromadné uznesenie podpísala väčšina účastníkov konferencie. Zámerne sme ne zvolili formu petície, pretože nemáme záujem vyvíjať tlak takýmto spôsobom. Zotrvávame na odborných postojoch, no formu petície v budúcnosti neodmietame, keďže máme skúsenosť, že aj logické a odôvodnené nápady ťažko a príliš pomaly prenikajú k riadiacim inštitúciám, kým sa nevyvinie potrebný (alebo mediálny) tlak. Podpísané hromadné uznesenie v týchto dňoch predkladáme novému vedeniu Ministerstva školstva, vedy, výskumu a športu Slovenskej republiky s požiadavkou osobného

## EDITORIÁL

---

stretnutia s novým pánom ministrom. Ďalšie informácie o konferencii nájdete v časti Informatórium a na webovej stránke asociácie [www.saus2002.sk](http://www.saus2002.sk) v časti Konferencie a valné zhromaždenia.

Veríme, že sa nám s vedením ministerstva podarí nájsť spoločnú reč a konečne sa dospeje k dôkladnej reforme nielen školstva, ale aj obsahu vzdelávania. Tak či onak, naše aktivity v prospech slovenského jazyka a literatúry budú naďalej pokračovať. Aj toto číslo časopisu je dokladom toho, že problémov v našom predmete a námetov na jeho formovanie je neúrekom. Aktuálne príspevky sú však len vzorkou z toho, čo slovenčinári môžu ponúknuť pedagogickým inštitúciám, pre ktoré sa chceme stať partnermi v komunikácii, ale zároveň i konštruktívnymi kritikmi.

PhDr. Ján Papuga, PhD.,  
výkonný redaktor časopisu

## DYNAMIKA ŽÁNRU V SÚČASNEJ KOMUNIKÁCI

Prof. PhDr. Daniela Slančová, CSc.

*Katedra slovenského jazyka, Inštitút slovakistiky a mediálnych štúdií  
Filozofickej fakulty Prešovskej univerzity v Prešove*

Vo svojom príspevku uvediem niekoľko poznámok k dynamike pojmu žáner, a to z hľadiska terminologickej dynamiky, ktorej budem venovať prvú časť príspevku, ako aj z hľadiska synchronnej a diachrónnej dynamiky, ktorej bude venovaná druhá časť príspevku. V prvej časti sa zameriam hlavne na chápanie pojmu žáner, ktoré môžeme nájsť vo vybranej vzorke slovenských učebníc pre vysoké, stredné aj základné školy. V druhej časti sa sústredím na žáner editoriál, ktorého chápanie je určované tak terminologickou, ako aj diachrónnou, synchronnou a kultúrnou dynamikou.

### 1. Terminologická dynamika žánru

Aj pri stručnom náhľade do slovenských učebníc pre všetky stupne škôl už na prvý pohľad zaujme nejednotnosť terminológie vo vzťahu k pojmu, ktorý by sme mohli vymedziť ako zovšeobecnenie, generalizáciu, abstrakciu jazykových prejavov, textov určitého typu, určitého druhu; prípadne ako súbor pravidiel, normu/normy, na základe ktorej členovia istého spoločenstva texty/jazykové prejavy príslušného typu, druhu tvoria a interpretujú. Na pomenovanie tohto pojmu sa zväčša používa internacionalizmus žáner. Toto pomenovanie má francúzsky pôvod (porov. *Slovník cudzích slov*)<sup>1</sup>. Ide o slovo, ktoré má vo všeobecnom povedomí svoju terminologickú domovskú oblasť hlavne vo svete literatúry a výtvarného umenia<sup>2</sup>, no terminologicky aj neterminologicky sa používa aj v ďalších oblastiach ľudskej činnosti<sup>3</sup>.

S konceptom žánru sa v slovenskej kultúrnej a školskej tradícii pracuje od základnej školy. Termín žáner sa však nepoužíva jednotne; vyskytuje sa spoločne s príbuznými ter-

---

<sup>1</sup> Porov. aj *Encyklopédia jazykovedy* v hesle žáner: „Pojem žáner vznikol ako literárnovedný termín v 17. storočí vo Francúzsku na označenie literárneho diela (N. Boileau-Despréaux, *L'art poétique*, 1647).“ (s. 500).

<sup>2</sup> Porov. významy, ktoré uvádza *Krátky slovník slovenského jazyka*: 1. obraz, zobrazenie scén z každodenného života; 2. umelecký druh: literárny, hudobný, publicistický, detektívny ž.; resp. *Slovník cudzích slov*: 1. výtvarný obraz, zobrazenie scén s námetom z denného života nejakého typického prostredia: sociálny ž.; 2. menšie slovesné dielo s takým námetom; 3. spôsob, odbor, druh (najmä umelecký); lit. skupina diel vyznačujúca sa určitými spoločnými znakmi (najmä kompozičnými, tematickými, formovými a pod.). (<http://slovníky.juls.savba.sk/>).

<sup>3</sup> Príklady Slovenského národného korpusu (prim-6.0-public.all) ukazujú, že slovo žáner sa vyskytuje v rozličných kultúrnych oblastiach: literatúra, hudba, film, tanec, výtvarné umenie, náboženstvo, veda, žurnalistika, rečníctvo..., ba aj v prenesenom význame v politike (žáner protestu), resp. obrazne: „Mňačko nie je môj žáner“. ([http://korpus.juls.savba.sk:8080/manatee.ks/do\\_query?query=%C5%BE%C3%A1ner](http://korpus.juls.savba.sk:8080/manatee.ks/do_query?query=%C5%BE%C3%A1ner)).

mínmi, predovšetkým s termínom útvar. V krátkom prehľade vybranej vzorky učebníc slovenského jazyka pre všetky stupne škôl si priblížime jeho chápanie.

### 1.1 Termín žáner a príbuzné termíny v učebniciach pre vysoké školy

Vo vysokoškolských učebniciach J. Mistríka *Štylistika* (vyšla v troch vydaniach: 1985, 1989, 1997) sa žáner chápe ako konkrétna realizácia komunikátu: „Komunikát sa realizuje iba prostredníctvom konkrétneho žánru – analogicky ako veta iba prostredníctvom konkrétnej aktualizovanej výpovede... komunikáty sú v podstate modely (vzorce) žánrov...“ (s. 371)<sup>4</sup>. Komunikát sa zároveň chápe ako synonymum termínu slohový útvar: „Pomenovania slohový útvar, skrátene útvar a komunikát budeme používať striedavo“ (s. 370). Podobne celá podkapitola (s. 370 – 393) v rámci kapitoly *Architektonika textu* má názov *Slohové útvary čiže komunikáty*. V tejto kapitole sa spomína aj termín žáner, resp. žánre, ktorý sa chápe ako „špecifické podoby komunikátov“ (s. 371). Autor pripomína, že „dnes už hovoríme o žánroch vecnej i o žánroch umeleckej literatúry, existuje celý rad náučných, rečníckych, publicistických, administratívnych i umeleckých žánrov“ (s. 371).

V prácach, ktoré predchádzali kompendium *Štylistika*, napr. v *Štylistike slovenského jazyka* (1977) a ešte výraznejšie v práci *Žánre vecnej literatúry* (1975) J. Mistrík chápe vzťah medzi útvarom a žánrom presne naopak. Zovšeobecneným modelom formálne i obsahovo uzavretého kontextového celku, ako je napríklad správa, fejtón, slávnostný prejav, zmluva, posudok, prípis, prednáška a pod., je práve žáner a „... konkrétnejším kontextovým celkom je útvar. Za útvar pokladáme konkrétny, formálne i obsahovo uzavretý kontextový celok, napríklad konkrétnu novinársku správu, satirický fejtón, konkrétny prejav pri istom jubileu, konkrétnu hospodársku zmluvu, konkrétny oponentský posudok, úradný prípis, prednášku na istú tému atď.“ Autor ďalej dodáva, že „medzi žánrom a útvarom niekedy nieto výrazných diferenčných prvkov, a preto sa názvy žáner a útvar veľmi často používajú striedavo.“

Analógie žánru a útvaru ako pojmov, s ktorými sa možno stretnúť aj v iných oblastiach ľudskej činnosti, vidí J. Mistrík takto: „Pojmy žáner a útvar sa vyskytujú aj v mimojazykových a neliterárnych oblastiach. O žánroch sa hovorí napr. v hudbe, v divadle, vo výtvarnom umení. O útvaroch sa okrem toho hovorí aj v geológii, v geometrii, mineralógii, v sociológii, astronómii...“ (Mistrík, 1975, s. 18)<sup>5</sup>.

*Encyklopédia jazykovedy*, ktorá vyšla v roku 1993 pod hlavnou redakciou J. Mistríka uvádza len termín žáner. Definuje sa ako „formálne i obsahovo uzavretá textová jednotka, ktorá sa vyčleňuje na základe špecifických kompozičných, jazykových a tematických znakov; svojbytná jednota kompozičnej štruktúry, opakujúca sa vo viacerých dielach vývinu umeleckej i vecnej literatúry, takže sa pokladá za historickú kategóriu.“ Neuvádzanie žiadneho synonymného termínu k termínu žáner je do istej miery paradoxné, keďže hlav-

---

<sup>4</sup> Strany uvádzame podľa 3. vydania z roku 1997.

<sup>5</sup> Nejednotnosť v chápaní žánru a útvaru, ako aj ich synonymné používanie možno nájsť už v prvej monografickej štylistickej práci J. Mistríka (*Praktická slovenská štylistika*, 1961), ako aj v práci *Štylistika* M. Ivanovej Šalingovej (1965). Je zaujímavé, že konzistentne sa termín žáner používa len v súvislosti so žánrami publicistického štýlu, pravdepodobne pod vplyvom publikácie M. Marka *Otázky novinárskych žánrov* (1952), na ktorú sa odvolávajú obaja autori.



ným redaktorom a s najväčšou pravdepodobnosťou aj autorom hesla žáner v *Encyklopédii jazykovedy* bol J. Mistrík a toto dielo vyšlo paralelne so Štylistikou.

Konzistentne pracuje vo svojich učebniciach (1983, 2004, 2013) s termínom žáner J. Findra. Teoreticky však rozoberá tento pojem až v posledných dvoch citovaných prácach. Žáner chápe ako špecifickú modelovú štruktúru textu, ktorá sa konštituuje na priesečníku modelovej štruktúry povrchovej organizácie textu (funkčný, jazykový štýl) a modelovej štruktúry hĺbkovej, obsahovo-tematickej organizácie textu (slohový postup; na nižšej klasifikačnej úrovni slohový útvar). Stretávame sa teda s iným chápaním terminologického pomenovania slohový útvar, než to bolo u J. Mistríka: slohový útvar je u J. Findru druh obsahovo-tematickej organizácie textu na nižšej úrovni zovšeobecnenia než slohový postup, napr. slohovými útvarmi opisného textového modelu (slohového postupu) sú náučný opis, náladový opis, opis osoby, charakteristika, opis pracovného postupu (2013, s. 194); slohovými útvarmi výkladového modelu sú výklad a úvaha (2013, s. 218 – 220).

V učebnici J. Pavloviča *Prednášky zo štylistiky slovenčiny* (2011) sa síce termín žáner nedefinuje, no používa sa viac-menej v klasickom význame pri charakteristike jednotlivých štýlov v podobe žánre s dvojbodkou a viac-menej presnou, nehierarchizovanou enumeráciou (napr. v rámci dokumentárneho subvariantu administratívneho štýlu sa uvádza: „žánre: zápisnica, protokol, rezolúcia, záväzok, zmluva, splnomocnenie, potvrdenie, testament“ (s. 124). U tohto autora sa stretávame s ďalším chápaním termínu útvar, a to v rámci náučného štýlu: „K tradičným špeciálnym útvarom odbornej literatúry... sa zaraďujú aj ďalšie texty“ (s. 117), ku ktorým autor radí encyklopédiu, repetitórium, kompendium, chrestomantiu, antológiu, rešerš a anotáciu.

## 1.2 Termín žáner a príbuzné termíny v učebniciach pre základné a stredné školy

Už z tohto krátkeho prehľadu vidno, že interpretácia termínov žáner a útvar je nejednotná a rovnako nejednotné je aj ich používanie. Nie div, že takáto nejednotnosť sa potom premieta aj do učebníc pre základné a stredné školy. Uvedieme len niektoré príklady. V učebniciach slovenského jazyka pre základné školy sa s terminologickým pomenovaním konceptu „typ textu“ stretávame v učebnici Slovenský jazyk pre 9. ročník základnej školy a 4. ročník gymnázia s osemročným štúdiom autoriek J. Krajčovičovej a J. Kesselovej (2011) v kapitole *Staň sa dobrým rečníkom* v nasledujúcej podobe: „Prívet, slávnostný prejav, prejav na konferencii či diskusný príspevok sú útvarmi rečníckeho štýlu.“ (s. 26). V súvislosti s náučným štýlom sa však stretávame s vyjadrením: „K žánrom náučného štýlu patria: vedecký referát, štúdia, encyklopédia, výklad, odborný opis, prednáška.“ (s. 89); v súvislosti s administratívnym štýlom sa znova používa termín útvar: „K administratívnym útvarom patria: potvrdenka, vysvedčenie, podací lístok, peňažný poukaz, rôzne preukazy, objednávka, žiadosť, úradný list, úradný životopis atď.“ (s. 93). V prehľade učiva na s. 115 – 116 sa už uvádzajú iba slohové útvary – a to aj tie, ktoré sa predtým označovali ako žánre.

V učebniciach slovenského jazyka pre stredné školy 1 – 4 autoriek M. Caltíkovej, Z. Laukovej, A. Polakovičovej a Ľ. Štarkovej sa termíny útvar a žáner používajú ako synonymá bez výraznejšie uchopiteľnej motivácie, v podstate náhodne. Napr. v učebnici 1 (2008) nachádzame takúto štylizáciu: „vyžitie slohových útvarov/žánrov v jazykových štýloch“ (s. 21). V tabuľke pod týmto názvom sa vyskytuje (v súvislosti s jazykovými štýlmi) iba termín

žáner („základné členenie žánrov“). No už na druhej strane (s. 22) sa v súvislosti so slohovými postupmi používa len terminologické pomenovanie slohové útvary – v tejto kolónke sa objavujú tie isté pomenovania ako na predchádzajúcej strane v súvislosti so žánrami: epos, odborný opis, recenzia, glosa, úvodník, editoriál, reportáž. Učebnica 2 (2010) sa venuje publicistickému štýlu a na s. 24 vo vyčlenenom boxe člení útvary publicistického štýlu na spravodajské, analytické a beletristické, no hneď na nasledujúcej strane sa charakterizujú spravodajské, analytické a beletristické žánre. V učebnici 3 (2010) autorky pokračujú v synonymickom používaní oboch termínov, napr. nadpis na s. 19 znie: „Výkladové žánre v náučnom štýle“; pri publicistickom štýle sa zasa komentár na s. 29 v rozsiahlejšom komparatívnom opise (s. 29) charakterizuje ako útvar, no v informačnom boxe hneď vedľa na tej istej strane ako žáner. V učebnici 4 v súvislosti s rečníckym štýlom sa využíva len termín žáner, napr. žánre rečníckeho štýlu, špecifikované ďalej ako agitačné, náučné a príležitostné.

Definícia a hierarchizácia termínov slohový útvar a žáner, ktorú nachádzame v učebnici *Slovenský jazyk pre 1. – 4. ročník stredných škôl* autoriek K. Hincovej a A. Húskovej (2008) sa líši od doteraz predstavených koncepcií. Autorky v kapitole *Slohový útvar a žáner* pri vymedzení pojmu žáner vychádzajú z klasického chápania slohového postupu a štýlu, ktoré sa premietajú do konkrétneho textu prostredníctvom dvojstupňového vzoru: slohového útvaru a žánru, pričom slohový útvar je na vyššej úrovni abstrakcie než žáner. Autorky potom dôvodia: „Slohový útvar je ustálený myšlienkový celok, ktorý má svoju pevnú štruktúru a špecifické znaky. Slohový útvar slúži ako vzor, v ktorom sa realizuje vybraný slohový postup. Každý slohový postup sa môže realizovať vo viacerých slohových útvaroch. Napr. informačný slohový postup sa môže realizovať v týchto slohových útvaroch: oznam, správa, životopis, interview, anketa ap... Väčšina slohových útvarov sa môže uplatňovať v niekoľkých jazykových štýloch, t. j. v niekoľkých odlišných komunikačných situáciách. Napr. životopis ako slohový útvar sa môže uplatniť v administratívnom štýle (úradný životopis) alebo v umeleckom štýle (beletrizovaný životopis).“ (s. 295). Pri tvorbe konkrétneho textu sa podľa autoriek riadime podľa troch vzorov: slohového postupu, slohového útvaru a jazykového štýlu, pričom „spojením všetkých troch vzorov nám vznikne konečný vzor, podľa ktorého môžeme napísať konkrétny text spĺňajúci všetky požadované vlastnosti. Tento konečný vzor, v ktorom sa premietne slohový postup, slohový útvar a jazykový štýl, sa nazýva žáner“ (s. 296). Ako príklad takéhoto chápania sa uvádza žáner úradného, resp. beletrizovaného životopisu. Konkrétny text úradného životopisu konkrétneho uchádzača o zamestnanie vzniká podľa žánrového vzoru úradného životopisu, v ktorom sa spája vzor informačného slohového postupu, životopisu ako slohového útvaru a administratívneho štýlu. Konkrétny text beletrizovaného životopisu známeho spisovateľa sa tvorí podľa žánrového vzoru beletrizovaného životopisu, v ktorom sa spája vzor informačného slohového postupu, životopisu ako slohového útvaru a umeleckého štýlu. Podobne konkrétny text komentára aktuálnej vnútropolitckej situácie sa tvorí podľa žánrového vzoru komentára, v ktorom sa spája vzor úvahového slohového postupu, úvahy ako slohového útvaru a publicistického štýlu. Autorky teoreticky vychádzajú z názorov J. Findru, no ich chápanie pojmov slohový útvar a žáner sa s východiskovým poňatím spomínaného autora nezhoduje.

Aj keď je odlišné chápanie pojmov a termínov legitímnou súčasťou poznania, podľa môjho názoru takáto terminologická dynamika, ktorú v súvislosti s konceptom „zovšeobecný typ textu“, „textový model“, „druh textu“ nachádzame v učebniciach, je na hranici terminologického chaosu. Vo vysokoškolských učebniciach by sa podľa môjho názoru pri prezentovaní jednotlivých autorských koncepcií malo viac poukázať na možné rozličné chápania pojmu žáner a príbuzných pojmov, pričom jednotlivé súbory stredoškolských učebníc a tým viac učebníc pre základné školy by mali vychádzať z jednotnej koncepcie a mali by sa vyhnúť terminologickej synonymii a viacznačnosti. Pri terminologickom pomenovaní konceptov „zovšeobecný typ textu“, „textový model“, „druh textu“, „textový vzor“ by som sa osobne prikláňala k používaniu pomenovania žáner. Ide o internacionálne pomenovanie s dlhou tradíciou, ktoré v podobnom význame funguje nielen v lingvistike a literárnej vede, ale aj vo viacerých oblastiach ľudskej činnosti. Používanie takéhoto kultúrneho internacionalizmu by mohlo posilniť aj vedomie interdisciplinárneho pojmového prepojenia<sup>6</sup>.

## 2. Synchronná a diachrónna dynamika žánru

Pri uvažovaní o synchronnej a diachrónnej dynamike žánru vychádzam z chápania žánru ako zovšeobecného, generalizovaného, abstrahovaného modelu textov istého typu a zároveň ako súboru pravidiel na tvorbu a recepciu textu v konkrétnom komunikačnom akte uskutočňujúcom sa v konkrétnej komunikačnej situácii. Dá sa teda hovoriť o žánrovej norme ako o jednom z typov noriem, ktorými sa pri komunikácii riadime. Okrem žánrovej normy sa uplatňujú napr. ešte normy sociálne, komunikačné, registrové (štýlové) a, samozrejme, jazykové (porov. Slančová, 1994; 1996). Pojem žáner umiestňujem na úroveň abstraktného; pojem text na úroveň konkrétneho. Text je teda konkretizáciou žánru.

Žáner predstavuje zovšeobecnú jednotku, ktorá vzniká generalizáciou vlastností tematicky, funkčne, kompozične, jazykovo a formálne blízkych textov. Je to práve charakter témy a postoja k nej, základná a vedľajšie funkcie, základná makrokompozičná a mikrokompozičná štruktúra, ako aj preferované jazykové prostriedky a formálne usporiadanie vrátane rozsahu, ktoré ako komplex vytvárajú vedomie žánrovej normy. Ako každá norma, aj žánrová norma, hoci svojou podstatou predstavuje isté obmedzenie, keďže platnosť normy je definovaná aj jej záväznosťou, nám zároveň pomáha zorientovať sa v komunikácii. Vedomie žánru je súčasťou jazykového vedomia jednotlivca, konkrétne, interakčného subsystému systému jazykového správania v zmysle, ako ho vymedzil J. Horecký (2001, porov. aj Slančová, 2006).

Okrem záväznosti sa, podobne ako iné normy, aj žánrová norma vyznačuje dynamikou, premenlivosťou. Dynamika žánru je daná jednak jeho synchronnou variabilitou, to znamená javom, ktorý J. Mistrík (1975) nazýva rozptylom žánru a chápe ho ako odkláňanie sa od konvenčnej alebo klasickej podoby, ktorá vyplýva zo zákonitej variability, rôznorodosti sú-

---

<sup>6</sup> M. Sokolová (2008) sa prihovára za internacionálnu lingvistickú terminológiu v súvislosti s gramatickou terminológiou nielen v odborných vedeckých textoch, ale aj pri vyučovaní na stredných a základných školách. Internacionálna terminológia má podľa nej zjednocujúci efekt a je v súlade s jednou z vedúcich tendencií obohacovania slovnéj zásoby slovanských jazykov v 20. storočí (a zrejme to tak bude aj v nasledujúcich rokoch).

visiacimi s individualitou tvorcu a variabilitou kontextu, v ktorom sa komunikácia uskutočňuje. Synchronná dynamika žánru vytvára predpoklady na jeho historickú premenu v čase. Vtedy hovoríme o diachrónej dynamike žánru. Okrem toho, žánrové vedomie je aj kultúrne podmienené. Ten istý žánrový model môže nadobudnúť rozličnú podobu v rozličnom kultúrnom kontexte.

Dynamiku žánrov v súčasnosti do značnej miery ovplyvňujú nové technológie s výrazným vplyvom na podobu humánnej komunikácie. Príkladov možno nájsť viacero, napr. podoba žánru inzerát a podžánru zoznamovací inzerát, ktorá si síce zachováva žánrovú dominantu<sup>7</sup> „niekto hľadá niekoho za platnosti istých predpokladov stručným spôsobom“, no podoba zoznamovacieho inzerátu publikovaného v tlači a uverejneného na internetových stránkach (za predpokladu, že nejde o rovnaké podoby textu, ale o také, ktoré využívajú možnosti elektronického prostredia) sa svojou formou aj štylistikou líšia. Nové technológie sú príčinou toho, že doslova pred našimi očami zanikol žáner telegram (hoci napr. v učebnici *Slovenský jazyk pre stredné školy 1* sa ako príklad pre slohové útvary informačného slohového postupu ešte spomína), príp. že pred očami jednej generácie vznikol a dnes už je v telefonickej komunikácii okrajovým žáner odkaz na telefónnom záznamníku (porov. aj Slančová – Bellová, 2003). Nové technológie sú príčinou transformácií epištolárnej (listovej) komunikácie, napr. súčasná podoba elektronickej listovej komunikácie, krátkych textových správ, príp. epištolárny žáner publicistického ohlasu s jeho transformáciou na diskusiu za článkami publikovanými na internete (porov. napr. aj Patráš, 2009). Ako príklad uplatnenia rozličných typov žánrovej dynamiky môže poslúžiť žáner editoriál.

### 2.1 Žáner editoriál v prieniku diachrónej, synchronnej a kultúrnej dynamiky

Slovo editoriál<sup>8</sup> sa do slovnej zásoby slovenčiny dostáva zhruba v 90. rokoch minulého storočia, keď sa daný žáner začína objavovať v slovenskej tlači. Toto slovo sa po prvýkrát objavuje v 2. vydaní *Slovníka cudzích slov* (2005) (v 1. vydaní z r. 1997 sa ešte nenachádza) v hesle: „editoriál, editorial -u m. <a < l> úvodník vyjadrujúci postoj k aktuálnemu problému napísaný redakciou al. vydavateľom, redakčný komentár“. Následne ho zachytáva *Slovník súčasného slovenského jazyka 1. zv. A – G* (2006): „editoriál [d] –lu L. –li pl. N –ly m. (z angl.~ lat.): úvodný článok novín, časopisu, niekedy na závažnú aktuálnu tému vyjadrujúci postoj redakcie, redakčný komentár, redakčné vyhlásenie“.

V slovníkových vymedzeniach slova si možno všimnúť dve skutočnosti, tak z hľadiska formy, ako aj z hľadiska obsahu. Z hľadiska formy *Slovník cudzích slov* uvádza dve variantné podoby, s dlhým *á* (na prvom mieste) aj s krátkym *a*. *Slovník súčasného slovenského jazyka* uvádza už len podobu s dlhým *á*. Slovníkové zachytenie odráža dobovú prax písania tohto slova a jeho postupné zdomácnovanie.

Z hľadiska obsahu si možno všimnúť sémantizáciu lexémy editoriál pomocou sém „úvodník“, resp. „úvodný článok“. Práve so žánrovým vysvetľovaním editoriálu prostredníctvom úvodníka sa stretávame vo viacerých teoretických prácach, pričom prvá zmienka o editoriáli, ktorú sa mi v žánrologických prácach podarilo nájsť, je konštatovanie J. Mistríka

---

<sup>7</sup> K termínu žánrová dominanta porov. napr. Tušer, 2010.

<sup>8</sup> Bližšie k žánrovému vymedzeniu editoriálu porov. Slančová, 2013.

(1975, s. 55), ktorý sa domnieva, že „v slovenskej žánrológii sú neznáme publicistické útvary anglosaské, ako editorial, column...“, pričom na s. 143 podáva bližšiu charakteristiku týchto žánrov: „V anglosaskej tlači sa vyvinulo niekoľko žánrov, ktoré sú formálne zhodné s naším úvodníkom. Najživší je tzv. editorial (s krátkym a – pozn. D. S.), ktorý je redakčným článkom – úvodníkom, komentárom, fejtónom i karikatúrou. Niektoré noviny prinášajú na prvých stránkach celý rad editorialov, ktoré vážnym úvodníkovým tónom a štýlom hovoria k rozličným spoločenským situáciám.“ Táto charakteristika sa opakuje vo všetkých vydaniach *Štylistiky* (Mistrík, 1985, 1989, 1997). J. Findra v *Štylistike slovenčiny* (2003) ani v jej novšom vydaní (*Štylistika súčasnej slovenčiny*, 2013) editoriál nespomína, no pri charakteristike úvodníka (s. 215, resp. 293) konštatuje, že: „...klasický úvodník sa v dnešných novinách nevyskytuje. Jeho funkciu do istej miery plní komentár, ktorý však má iné zameranie. V niektorých časopisoch možno za úvodník považovať úvodný stĺpček, v ktorom redaktor stručne glosuje obsah najdôležitejších článkov, a tak čitateľa orientuje i získava.“<sup>9</sup>

V odbornej žurnalistickej literatúre sa editoriál a úvodník sa chápu ako takmer absolútne synonymá (Tušer, 1999; 2010; Hochelová, 2001; Rončáková, 2011). V názoroch na podstatu editoriálu možno vidieť cestu od neexistencie k priznávaniu existencie žánru a zároveň aj nestabilné miesto v systéme žánrov: hoci sa zväčša pokladá za samostatný žáner racionálnej (analytickej) publicistiky, uvažuje sa o jeho existencii prostredníctvom iných, viac etablovaných žánrov: editoriál = úvodník, komentár, otvorený list, úvaha, stĺpček, fejtón, ba aj karikatúra. To všetko sú príklady na diachrónnu dynamiku žánru.

Kultúrnu dynamiku žánru editoriál sa pokúsim vysvetliť na pozadí jeho charakteristiky: je to druh úvodného článku; glosujúci príhovor (list) (šéf)redaktora, ktorý často poskytuje i stručný prehľad tém daného čísla a komentuje ich. Umiestnený býva na prvých stranách periodika. Anglický názov editorial interpretujem ako list vydavateľa (editora) adresovaný čitateľom periodika (a letter from the editor). Editoriál zaraďujem k žánrom epištolárnej publicistiky. Pod epištolárnou publicistikou rozumiem takú publicistiku, ktorá na komunikáciu využíva rozlične modifikovaný žáner listu (o epištolárnej komunikácii porov. bližšie Ruščák, 2002). V dichotomickej žánrovej klasifikácii lokalizujem editoriál do priestoru medzi racionálnou a emocionálnou publicistikou; v trichotomickej klasifikácii medzi analyticou a beletristickou publicistikou.

Editoriál v zmysle uvedenej charakteristiky sa, ako som to už uviedla, začína v slovenskej periodickej tlači objavovať začiatkom 90. rokov minulého storočia<sup>10</sup>. Na jej pôde došlo

---

<sup>9</sup> V takomto porovnaní vynikne charakteristika žánru editoriál v učebnici *Slovenský jazyk pre stredné školy 2*, kde autorky (s. 38 – 39) charakterizujú editoriál ako slovo šéfredaktora alebo iného člena redakcie, ktorý je oddelený od ostatného textu, má formu komentára; ako krátke aktuálne zamyslenie, v ktorom sa uplatňuje postoj autora alebo redakcie; má podobu príhovoru čitateľovi alebo úvahy, pričom témou nemusia byť len závažné spoločenské alebo politické otázky. Vždy sa však viaže na aktuálny obsah a číslo časopisu. Podľa autoriek jeho forma ešte nie je ustálená, možno ho nazvať aj úvodným stĺpčekom a, čo je z hľadiska dynamiky žánru dôležité, konštatujú, že nahrádza staršiu formu úvodníka.

<sup>10</sup> Za prácu, ktorá v slovenských podmienkach najvýraznejšie prispela k teórii editoriálu a k vysvetleniu jeho miesta v dejinách slovenskej žurnalistickej tlače, treba pokladať diplomovú prácu K. Hudákovvej (2004). Analyzujú sa v nej editoriály a žánre, ktoré možno chápať ako predchodcov editoriálu, v tridsiatke slovenských časopisov, a to od doby ich vzniku – k najstarším spracovaným periodikám patria dodnes vychádzajúce *Život* (začal vychádzať v r. 1946) a *Slovenka* (1948) – až po rok 2003.

k stretnutiu dvoch tendencií: v období pred rokom 1989 úvodník charakterizovali okrem iných vlastností významná, spoločensky naliehavá téma, dôležitý aktuálny problém, direktívnosť a postulatívnosť a zovšeobecnenie (porov. *Malá encyklopédia žurnalistiky*, 1982, s. 512). Aj v tomto období však existovalo žurnalistické prostredie, napr. v nedeľných, resp. víkendových prílohách novín, v obrázkových časopisoch, ktoré umožňovalo v úvodných textoch využiť príhovorovú a celkovo „voľnejšiu“ formu s inklináciou skôr ku glose, s potlačením direktívno-postulatívneho momentu. Práve v tom možno vidieť živnú pôdu na vznik dnešného editoriálu v prostredí slovenskej periodickej tlače. Postupné etablovanie editoriálu v podmienkach slovenských tlačených médií tak do istej miery odráža celkovú spoločensko-kultúrnu klímu svojej doby, keď zvonka prichádzajúca realita vrátane pomenovania sa stretla s priaznivo nastavenou situáciou domácej tradície, pričom došlo k ich prepojeniu a vznikla tak nová kvalita.

Synchrónnu dynamiku žánru editoriál možno zasa vidieť v tom, že hoci si zachováva svoju žánrovú dominantu v zmysle vyššie uvedenej charakteristiky, má svoje rozličné podoby. Zvlášť sa vyníma podoba editoriálu v periodikách určených primárne ženám, v ktorých sa tento žáner ako „vlajková loď časopisu“ modifikuje prítomnosťou špecifických funkcií spojených s emocionálne podfarbenými rodovými kategóriami, vyvolávaním pocitu výnimočnosti u čitateľky a pocitu priateľstva medzi časopisom a jeho čitateľkami, ako aj nevyhnutnosti sledovať časopis na základe identifikácie čitateľky a hodnôt, ktoré sú predstavené práve v editoriáli daného časopisu (bližšie o editoriáli v ženskej tlači porov. Klingová, 2014a, 2014b).

### Záver

Cieľom môjho príspevku bolo poukázať na to, že dynamika je organickou súčasťou pojmu žáner. S tým, že pojem a termín žáner je v európskej kultúrnej tradícii prítomný niekoľko storočí a že sa využíva v teoretickom aj praktickom zmysle vo viacerých oblastiach ľudskej činnosti, nevyhnutne súvisí aj jeho terminologická dynamika. Na druhej strane, školská prax by sa mala terminologickej synonymii a nejednoznačnosti vyhýbať. Tá, ak nie je dostatočne zdôvodnená, môže byť príčinou (v našom prípade) nekvalitného osvojenia si jedného zo základných kultúrnych pojmov. Napokon, terminologická synonymia nie je prirodzene, vítaným javom ani vo vedeckej komunikačnej sfére. Rozdielny postoj je podľa mňa možné zaujať voči diachrónej a synchrónej dynamike žánru, na ktorú by sa malo poukazovať aj v školskej praxi (čo sa, súdiac podľa textov učebníc, aj robí). Chápanie žánru ako dynamického javu, ktorý prechádza vývinom a existuje vo viacerých podobách (pri zachovaní žánrovej dominanty) prispieva k jeho náležitému pochopeniu.

**PRÍSPEVKY ZO VII. KONFERENCIE  
SLOVENSKEJ ASOCIÁCIE UČITEĽOV SLOVENČINY V KOŠICIACH  
(19. 11 – 20. 11. 2015)**

---

**LITERATÚRA**

- CALTÍKOVÁ, M. – LAUKOVÁ, Z. – POLAKOVIČOVÁ, A. – ŠTARKOVÁ, Ľ.: *Slovenský jazyk pre stredné školy 1*. Bratislava : Orbis Pictus Istropolitana, 2008.
- CALTÍKOVÁ, M. – LAUKOVÁ, Z. – POLAKOVIČOVÁ, A. – ŠTARKOVÁ, Ľ.: *Slovenský jazyk pre stredné školy 4*. Bratislava : Orbis Pictus Istropolitana, 2009.
- CALTÍKOVÁ, M. – LAUKOVÁ, Z. – POLAKOVIČOVÁ, A. – ŠTARKOVÁ, Ľ.: *Slovenský jazyk pre stredné školy 2*. Bratislava : Orbis Pictus Istropolitana, 2010.
- CALTÍKOVÁ, M. – LAUKOVÁ, Z. – POLAKOVIČOVÁ, A. – ŠTARKOVÁ, Ľ.: *Slovenský jazyk pre stredné školy 3*. Bratislava : Orbis Pictus Istropolitana, 2010.
- Encyklopédia jazykovedy*. Bratislava : Obzor, 1993.
- FINDRA, J. – GOTTHARDOVÁ-ŠTIBRANÁ, G. – JACKO, J. – TVRDOŇ, E.: *Slovenský jazyk a sloh*. Bratislava : Slovenské pedagogické nakladateľstvo, 1983.
- FINDRA, J.: *Štylistika slovenčiny*. Martin : Osveta, 2004.
- FINDRA, J.: *Štylistika súčasnej slovenčiny*. Martin : Osveta, 2013.
- HINCOVÁ, K. – HÚSKOVÁ, A.: *Slovenský jazyk pre 1. – 4. ročník stredných škôl*. Bratislava : Slovenské pedagogické nakladateľstvo, 2008.
- HOCHELOVÁ, V.: *Slovník novinárskej teórie a praxe*. Nitra : Filozofická fakulta UKF, 2001.
- HORECKÝ, J.: *Systém verbálneho správania*. In: *Človek a jeho jazyk. 2. Jazyk ako pamäť kultúry*. Bratislava : Veda, 2001, s. 109 – 116.
- HUDÁKOVÁ, K.: *Editoriál v súčasnej slovenskej tlači*. Diplomová práca. Prešov : Filozofická fakulta Prešovskej univerzity v Prešove, 2004.
- Malá encyklopédia žurnalistiky*. Bratislava : Obzor, 1982.
- IVANOVÁ-ŠALINGOVÁ, M.: *Štylistika*. Bratislava : Obzor, 1965.
- KLINGOVÁ, J.: *Editoriál v slovenskej ženskej tlači*. In: *Médiá a text. 4*. Prešov : Prešovská univerzita v Prešove, 2014a, s. 60 – 73. Dostupné na: [file:///D:/Users/Admin/Down-loads/Klingova%20\(2\).pdf](file:///D:/Users/Admin/Down-loads/Klingova%20(2).pdf)
- KLINGOVÁ, J.: *Komunikačné stereotypy editoriálu v slovenskej ženskej tlači*. In: *9. Študentská vedecká konferencia*. Prešov : Prešovská univerzita v Prešove, 2014b, s. 385 – 391. [online] Dostupné na: [file:///D:/Users/Admin/Downloads/6\\_Klingova%20\(2\).pdf](file:///D:/Users/Admin/Downloads/6_Klingova%20(2).pdf)
- KRAJČOVIČOVÁ, J. – KESSELOVÁ, J.: *Slovenský jazyk pre 9. ročník základnej školy a 4. ročník gymnázia s osemročným štúdiom*. Bratislava : Slovenské pedagogické nakladateľstvo, 2011.
- MISTRÍK, J.: *Praktická slovenská štylistika*. Bratislava : Slovenské pedagogické nakladateľstvo, 1961.
- MISTRÍK, J.: *Žánre vecnej literatúry*. Bratislava : Slovenské pedagogické nakladateľstvo, 1975.
- MISTRÍK, J.: *Štylistika slovenského jazyka*. Bratislava : Slovenské pedagogické nakladateľstvo, 1977.
- MISTRÍK, J.: *Štylistika. 1., 2., 3. vyd.* Bratislava : Slovenské pedagogické nakladateľstvo, 1985, 1989, 1997.
- PATRÁŠ, V.: *Sociolingvistické aspekty elektronicky podmienenej komunikácie*. Karviná : Slezská univerzita v Opavě, Obchodně podnikatelská fakulta v Karviné, 2009.
- PAVLOVIČ, J.: *Prednášky zo štylistiky slovenčiny*. Trnava : Trnavská univerzita v Trnave, Pedagogická fakulta, 2011.
- RONČÁKOVÁ, T.: *Žurnalistické žánre. Učebnica pre poslucháčov vysokoškolského štúdia*. Ružomberok : Verbum, 2011.
- RUŠČÁK, F.: *Štylistika epištolárnych textov*. Prešov : Náuka, 2002.
- SLANČOVÁ, D.: *Praktická štylistika. Štylistická príručka. 1., 2. vyd.* Prešov : Slovacontact, 1994, 1996.

**PRÍSPEVKY ZO VII. KONFERENCIE  
SLOVENSKEJ ASOCIÁCIE UČITEĽOV SLOVENČINY V KOŠICIACH  
(19. 11 – 20. 11. 2015)**

---

- SLANČOVÁ, D.: *K vymedzeniu pojmu a termínu štyléma*. In: *Slovo o slove. Zborník Katedry komunikačnej a literárnej výchovy Pedagogickej fakulty Prešovskej univerzity*. 12. Prešov : Katedra komunikačnej literárnej výchovy Pedagogickej fakulty Prešovskej univerzity, 2006, s. 10 – 16.
- SLANČOVÁ, D.: *Editoriál ako žáner (z pohľadu prešovských mediálnych štúdií)*. In: *Médiá a text*. 4. Prešov : Prešovská univerzita v Prešove, 2014, s. 201 – 204. Dostupné na: [file:///D:/Users/Admin/Downloads/Slancova%20\(3\).pdf](file:///D:/Users/Admin/Downloads/Slancova%20(3).pdf)
- SLANČOVÁ, D. – BELLOVÁ, Z.: *Odkaz na telefónnom záznamníku ako (formujúci sa) žáner*. In: *Komunikácia a text*. Prešov : Náuka, 2003, s. 288 – 298.
- Slovník súčasného slovenského jazyka. A – G*. Bratislava : Veda, 2006.
- Slovník cudzích slov. 2., doplnené a upravené vydanie*. Bratislava : Slovenské pedagogické nakladateľstvo – Mladé letá, 2005.
- SOKOLOVÁ, M.: *Funkcie synonymnej internacionálnej lingvistickej terminológie v súčasnosti*. In: *Jazyk a jazykoveda v pohybe. Na počesť Slavomíra Ondrejoviča*. Bratislava : Veda, 2008, s. 304 – 310.
- TUŠER, A.: *Ako sa robia noviny*. 1. vydanie. Bratislava : Sofa, 1999.
- TUŠER, A.: *Ako sa robia noviny*. 4. prepracované vydanie. Bratislava : Bratislavská vysoká škola práva, 2010.



## ŠTÚR DNES – PREHLIADANÉ PARALELY

**PhDr. Ján Papuga, PhD.**

*Katedra predprimárnej a primárnej pedagogiky  
Pedagogická fakulta Univerzity Komenského v Bratislave*

*„Kdo již necítí lidských prav v sobě, ten je ztratí, kdo si je šlapati dává, ten není jich hoden, kdo se sám nebrání, není hoden podpory a obrany jiných.“*

*„Ja zdeliť sa chcem celý svojmu ľudu! Ja namáham sa preňho o radosť. Preň myslím, cítim, trpím, plačem žiale. Ja ľúbim svoj ľud. Ľúbim neskonale. I preto volám v tú noc čiernu bludu: Tu chlieb i svetlo. Pod' sem... Bud' môj host!“*

*„Národ musí byť povedomý svojej národnej hrdosti a usilovne si ju zastávať: ak si to nevie, nie je iného hoden, ako aby bol čo otrok podmanený!“*

*Ľudovít Štúr*

V jeseni predchádzajúceho roka ma Múzeum Janka Kráľa<sup>1</sup> v Liptovskom Mikuláši oslovilo, aby som si v rámci ich pravidelných vzdelávacích cyklov pripravil k 200. výročiu narodenia Ľudovíta Štúra jednu prednášku pre žiakov a jednu pre verejnosť. Mal som veľký rešpekt pred touto ponukou, nakoľko Liptovský Mikuláš bol z hľadiska národných pohybov v 19. storočí veľmi dôležitým centrom slovenského kultúrneho života. Čo už ja, rodený Bratislavčan, im môžem povedať o tejto jedinečnej osobnosti? Vítalo mi v myšlienkach. Navyše prednáška sa konala v autentických priestoroch Hodžovej fary, v ktorej sa schádzal najznámejší slovenský spolok Tatrín (1844 – 1848), v ktorom bola okrem iného uzákonená Štúrova spisovná slovenčina. Nezostávalo mi nič iné, ako sa na úlohu prednášateľa dôkladne pripraviť. Stanovil som si stratégiu, ktorá je totožná s tým, ako vyučujem: pútavosť (nie za cenu skreslenia faktov), vyvážený pohľad, nedopúšťať sa zámerných faktografických chýb, ponúknuť široké spektrum náhľadov, prepájať život Ľudovíta Štúra a jeho dobu so súčasnosťou, nachádzať medzi nimi paralely, aktualizovať historické skutočnosti a pod. V neposlednom rade bolo dôležitým cieľom mojich prednášok popularizovať skutočné osobnosti Slovenska a stavať ich do kontrastu so súčasnými „rýchlo kvasenými celebritkami“. Bolo pre mňa dôležité podať poslucháčom, najmä žiakom, informácie tak, aby históriu nevnímali ako prežitok, ako retrospektívu<sup>2</sup>, ale ako inšpiráciu pre

---

<sup>1</sup> Informáciu o tejto inštitúcii uvádzam na konci svojho príspevku.

<sup>2</sup> V súčasnej pedagogike som zaznamenal tendenciu odmietania všetkého „starého“ a naopak, upriamovania pozornosti na súčasné, nové, novodobé. Takúto tendenciu treba sčasti odmietnuť. Práve historické a prežité môže byť inšpiráciou, námetom, východiskom pre vyučovanie nového, moderného, súčasného. Samozrejme, ide o spôsob podania „starého“ možno práve prostredníctvom paralel, ktoré ponúkam vo svojom

**PRÍSPEVKY ZO VII. KONFERENCIE  
SLOVENSKEJ ASOCIÁCIE UČITEĽOV SLOVENČINY V KOŠICIACH  
(19. 11 – 20. 11. 2015)**

---

súčasnosť. O správnosti výberu tejto stratégie ma presvedčilo vrelé prijatie v Liptovskom Mikuláši. Vo svojom príspevku sa pokúsim bližšie konkretizovať svoju stratégiu, ktorá môže byť inšpirujúca pri hľadaní aktualizácií a paralel k zdanlivo notoricky známym témam.



Publikum v Múzeu Janka Kráľa v Liptovskom Mikuláši

Pri príprave na svoju prednášku som si naštudoval viaceré zdroje<sup>3</sup> a dospel som k odľahčenému poznaniu, že o dinosauroch vieme možno viac ako o Ľudovítovi Štúrovi. Nejde o to, že nemáme nedostatok zdrojov a informácií. Stretol som sa však s poznatkami, ktoré sa nesprávne interpretujú, ba nadinterpretujú, dokonca sa nesprávne vyučujú. Ako príklad uvediem najznámejšie stretnutie trojice našich romantikov v roku 1843 na Hurbanovej fare v Hlbokom. Toto stretnutie sa veľmi často interpretuje ako „uzákonenie“ spisovného jazyka. Zabúda sa však na to, že k uzákoneniu štúrovčiny došlo až v roku 1844 na zasadnutí Tatrína v Liptovskom Mikuláši, práve na pôde Hodžovej fary. Udalosť z roku 1843 sa má vnímať iba ako dohoda o uzákonení spisovnej slovenčiny. Inou problematickou oblasťou je vzťah Štúra k ypsilonu. Žiaci, ale aj mnohé internetové portály neraz formou recesie pripisujú zavedenie nepopulárnej hlásky práve jemu. V skutočnosti mal Ľ. Štúr výhrady voči

---

príspevku. Učenie „starého“ sa nemôže považovať ani za encyklopedickosť a memorovanie, ktoré sa niektoré pedagogiky pokúšajú z vyučovania odstrániť. Memorovanie je jednou z overených metód vyučovania a nevyhnutnou súčasťou života. Nekritické preberanie rôznych novodobých, ale hlavne neoverených trendov a ich absolútnu aplikáciu vo vyučovaní odmietam, najmä ak spochybňujú overené „klasické“ metódy, ktoré sa dajú modifikovať aj podľa požiadaviek súčasnej doby.

<sup>3</sup> Príjemne ma prekvapil internetový zdroj – wikipédia. Tá okrem mnohých informácií o Ľ. Štúrovi obsahuje na niekoľkých stranách pomerne komplexnú až detailnú informáciu o Štúrových Slovenských národných novinách: [https://sk.wikipedia.org/wiki/Slovenskje\\_n%C3%A1rod%C5%88je\\_novini](https://sk.wikipedia.org/wiki/Slovenskje_n%C3%A1rod%C5%88je_novini).

ypsilonu, ba vyvolal aj názorový konflikt s M. M. Hodžom. V pôvodnej štúrovčine teda ypsilon nebol. Ale týmto výklad nemôžeme ukončiť. Ypsilon bol z hľadiska etymologického princípu zavedený až hodžovsko-hattalovskou reformou. A pri jej schválení bol aj Ľ. Štúr. Pohľad na „vinu“ Štúra teda nie je jednoznačný<sup>4</sup>. Dôležité je však vyhnúť sa skresľovaniu informácií vyváženosťou výkladu, najmä na hodinách slovenského jazyka a literatúry.

Posledným príkladom na voľné narábanie s historickými skutočnosťami, ktorý môžeme uviesť, je Štúrov vzťah k Adele Ostrolúckej, ktorý sa interpretuje na pozadí čitateľsky príťažlivého Zúbkovho románu, ktorý je ale z veľkej časti literárnou fikciou. Chápať Štúrov vzťah k tejto žene ako osudový, romantický či lúboštný je nepresné. Je to kapitola Štúrovho života, v ktorej si môžeme jednotlivé fakty skôr domýšľať, no nie ich jednoznačne podávať ako autentickú skutočnosť, ako to robia niektorí popularizátori našich dejín. Takisto nemožno úplne vylúčiť to, že Štúrov vzťah k Adelke bol iba platonický. Aj v tomto prípade treba dať žiakom komplexnejší pohľad, keď už si nájdeme v rámci vyučovania širší priestor aj na životopisné údaje. Skresľovanie alebo idealizácia či dezinterpretácia faktov by nemala byť prostriedkom na zážitkové sprístupňovanie učebných tém.

Takýchto nepresností som našiel ešte niekoľko, no venovať sa podrobne obsahu mojej skoro dvojhodinovej prednáške, nie je cieľom tohto príspevku<sup>5</sup>. V ďalšom texte by som chcel zdôrazniť predovšetkým paralely medzi životom Ľudovíta Štúra a súčasnosťou. Súvisí to s tým, čo som už vyššie uviedol, t. j. uvedomiť si, že história je inšpiráciou pre súčasnosť. Ďalšou dominantou tohto textu je aj poukázanie na rozpor medzi tým, čo sa o Štúrovi proklamuje, a tým, čo sa robí v skutočný prospech popularizácie našej minulosti. Teda poukázanie na rozpor slova a činu.

Rok Ľudovíta Štúra otvoril priestor na pripomenutie tejto osobnosti. Občas som sa čudoval, aké rôzne inštitúcie si očividne z marketingových dôvodov spájajú svoje aktivity s jeho menom. Okrem toho sa k nemu vyjadrovali rôzni politici, komentátori, žurnalisti, umelci, ktorí obyčajne poznajú iba povrch tejto problematiky. A nie vždy títo ľudia vyznávajú hodnoty, ktoré Štúr a jeho generácia vštepili slovenskému národnému hnutiu. Ako učiteľ sa nemôžem stotožniť s tým, že sa niektorí k jeho posolstvu hlásia len preto, že sa vyhlásil rok Ľudovíta Štúra. Z úcty k tejto osobnosti by to chcelo viac než prázdne slová. Učitelia slovenského jazyka a literatúry majú možnosť poukázať na rozpory aj prostredníctvom nasledujúcich námetov.

Ľ. Štúr redigoval prvé politické noviny v časoch silnej cenzúry. Preto musel publikované texty často prispôbovať tejto realite, čo mu vyčítal napríklad Janko Král'. Keby bol však Štúr rovnako nerozvážny ako Janko Král', sotva by si získal toľko úcty a rešpektu aj zo strany svojich odporcov a nedokázal by to, čo dokázal. Cenzúra v tom čase však bola súčasťou dobovej vydavateľskej praxe, keďže súdobá politika nebola postavená na demokracii. Napriek nevyhnutným zásahom boli texty v Štúrových novinách dôrazné a nezávislé od záujmov rôznych skupín. Hlásal nadčasovú slobodu slova, rovnoprávnosť

---

<sup>4</sup> Bola to v podstate kompromisná dohoda medzi zástancami štúrovskej slovenčiny, češtiny ale aj katolíckych kultúrnych a duchovných činiteľov, ktorí odmietali jednak štúrovskú slovenčinu i češtinu a pokračovali v jazykovej tradícii bernolákovcov. Táto dohoda posilnila historicko-etymologický pravopisný princíp, ktorého súčasťou bolo aj rozlišovanie i – y, resp. í – ý.

<sup>5</sup> Svoju prednášku o Ľudovítovi Štúrovi som realizoval aj na základných školách v Turzovke a v Sučanoch.

pred zákonom (aj táto téza sa dnes javí nadčasovo), slobodné podnikanie a často sa vyjadroval aj k vzdelávaniu. Už vtedy dokonca kritizoval biedny stav v školstve, nízke platy učiteľov a písal dokonca o nevyhnutnosti zakladania priemyselných škôl, uvedomujúc si, že presila všeobecného vzdelávania nepohne národ vpred. Štúr teda viedol svoje noviny tak, aby obsahovali články, ktoré súvisia so životom bežných ľudí. V tomto kontexte, ako aj v kontexte slobody slova, som sa vo svojich úvahách zamyslel nad tým, kam sa posunula súčasná publicistika. Cenzúra podnecovaná rôznymi záujmami ani dodnes nevymizla, sloboda slova je na strane elít, často sa zneužíva, a či súčasná publicistika slúži ľuďom, alebo politickému zákulisiu, nech zostane rečnickou otázkou. Isté však je, že takéto hodnoty sú v silnom kontraste k tomu, čo hlásal celý rok oslavovaný Štúr.

I keď Štúr písal aj o nízkych platoch učiteľov, napriek tomu pracoval aj v sťažených existenciálnych podmienkach, ba z vlastných zdrojov financoval svoje pronárodné aktivity. V kontexte poukazovania na problémy v školstve nachádzame paralely so súčasnými učiteľmi, z ktorých veľká časť robí nad rámec svojho platu. Štúr však vnímal svoje poslanie bez ohľadu na existenciálne podmienky, ktoré v tej dobe boli horšie ako dnes. Na nízke platy upozorňoval, no napriek tomu pracoval. Známe je, že popri tom dával aj súkromné hodiny, teda si musel takisto privyrábať. Asi aj v tom spočíva obetavosť nášho povolania, na ktoré sa zabúda nielen dnes, ale už dlhodobo. Isté je, že platové ohodnotenie kvalitného učiteľa je nevyhnutné, no zároveň to nie je prvotným problémom vzdelávania a činnosti v prospech toho, čomu veríme. Štúr je toho dôkazom.

Štúr bol postavený aj zoči-voči zákazom, ktoré napokon vyvrcholili jeho odvolaním z evanjelického lýcea v Bratislave. Jedným z nariadení bol aj zákaz študentských spolkov, čo revolučne naladenú generáciu mladých ľudí pobúrilo natoľko, že si napriek tomu zakladali tajné spolky. Na tomto mieste aktualizujem tieto udalosti tak, že rozvíjam so žiakmi diskusiu o tom, do akej miery môžu v škole vysloviť svoj názor. Keďže som vyučoval na všetkých stupňoch škôl, mám pomerne rozsiahle spektrum názorov, ktoré nie sú, žiaľ, v prospech mnohých učiteľov. Často platí, že učiteľ má vždy pravdu a strach z vyjadrenia názoru a jeho súvislosť s výslednou známkou mi potvrdili mnohí žiaci, ale aj rodičia. Dnes sa akékoľvek žiacke či študentské hnutia zakázať nemôžu, no nevhodnosť vlastného názoru je stále súčasťou niektorých škôl a učiteľov. Dokonca sa zotrváva na správnosti názoru učiteľa, aj keď ide dokázateľne o nesprávny názor alebo pochybenie<sup>6</sup>.

V kontexte s tým, čo sa deje so životným prostredím, ako sa ničí jeho kvalita, ako sa zastavujú mnohé zelené plochy rôznymi developerskými projektmi, ako sa rúbu slovenské lesy, poukazujem na Štúrov pozitívny vzťah k prírode. Zahltený mnohými povinnosťami často chodieval na prechádzky vo svojom rodnom kraji, ale aj do iných kútov dnešného Slovenska. Zúčastnil sa výstupu na Kriváň, ktorý naňho hlboko zapôsobil. Dnes by sa Ľudovít Štúr čudoval, ako sami Slováci dovoľujú devastáciu životného prostredia a slovenských obcí, ktoré boli odjakživa bohatstvom a pýchou Slovenska.

K výročiu Ľudovítovi Štúra sa prihlásili aj mnohí politici vo vrcholných štátnych funkciách. Tí, ako zástupcovia občanov, by sa však mali inšpirovať odkazom osobností, ku kto-

---

<sup>6</sup> Osobne sa teším tomu, keď ma žiaci upozornia na chybu alebo nesprávne tvrdenie. Je to dôkazom, že som ich naučil aj rozmýšľať, aj vyjadrovať bez strachu svoje názory, námietky. A to je dôležitým cieľom môjho vyučovania.

rým sa verejne hlásia. Mali by mať úctu k svojmu jazyku a používať ho na vyššej jazykovo-kultúrnej úrovni, ako ho počúvame pri ich prejavoch. Štúr bol predsa kodifikátor národného jazyka, ktorého správne používanie bolo nevyhnutné pre jeho „prežitie“ v časoch silnej maďarizácie. Dnes síce hrozbu odstránenia slovenčiny nepocítujeme, no to neznamená, že by úroveň prejavov niektorých politikov mala klesnúť tak, že sa stávajú nezrozumiteľnými a problémovo vnímateľnými. Štúrovský postoj k jazyku by si mali zachovať aj médiá, ktoré sa takisto hlásia k tejto osobnosti napriek tomu, že vplývajú na národ početnými chybami vo svojich hovorených i písomných textoch. Médiá sa stávajú pomerne významným kodifikačným impulzom, no v súvislosti s tým, že nimi presadzované „inovácie“ v slovenčine neraz spôsobujú komunikačné nedorozumenia, nie je takéto ich počínanie pre jazyk prínosom. Aj v spojitosti s tým, že mediálny jazyk nevnímame ako ľudový, resp. reflektujúci stav v úze. Naopak, vnímame ho ako neologický, s početnými cudzími prvkami, ktoré sa v spontánnej reči bežne nepoužívajú. Vplyv médií však môže byť taký, že časom zasiahne aj charakter slovenčiny. Nedbalý vzťah k osobitému charakteru jazyka sa odráža na žiakoch a študentoch, teda na budúcej generácii, ktorá bude určovať, akú podobu bude slovenčina mať.

Keby sa politici z rôznych úrovní riadenia štátu, ale aj iní riadiaci pracovníci namiesto rečnenia o význame Ľ. Štúra zahĺbili do jeho hodnôt i konania a osvojili by si ich, určite by došlo v mnohých oblastiach k potrebným zmenám. Ľudovít Štúr pracoval pre národ (nie pre seba), uznával slobodu (nie prenasledovanie za názor), staval sa za rovnoprávnosť (nie za vyčleňovanie elít), bojoval za spravodlivosť (proti krivde na rôznych úrovniach), pracoval nezištne (nie za „veľké“ peniaze a slávu), obetoval sa za svoj národ, vedel rozhodnúť, ale aj dospieť ku kompromisom, miloval svoj národ a pod. Koľkí zo súčasných „špičiek“ národa smeruje činmi k hodnotám tejto osobnosti, ku ktorej sa vehementne hlásia?

O rozpore slov a skutkov svedčí aj vzťah k historickým pamiatkam. Hurbanova fara v Hlbokom, v ktorej došlo k pamätnému stretnutiu, čaká na svoju obnovu, stále nie je prístupná verejnosti. Dom, v ktorom mal Ľ. Štúr prenajatú izbu, aby mohol navštevovať vdovu a sirotu po bratovi Karolovi, chátra. Je v stave, za ktorý som sa hanbil, keď som ho žiakom v rámci expozície v Múzeu Ľ. Štúra v Modre ukázal<sup>7</sup>. Nádherný renesančný kaštieľ Ostrolúckych je rovnako v dezolátnom stave, rovnako ako rad ďalších historických stavieb súvisiacich s iným obdobím slovenskej histórie (napr. kaštieľ v Rusovciach). Aj vzťahom k historickým a kultúrnym pamiatkam dokazujeme, či hlásenie sa k osobnostiam len proklamujeme, alebo myslíme vážne. Inšpiráciu by sme si mohli vziať zo zahraničia, kde k významným pamiatkam pristupujú zodpovednejšie a dokážu ich zaujímavým spôsobom prezentovať turistom. Alebo touto ľahostajnosťou nepovažujeme pamiatky na štúrovskú generáciu za významné? Nech si odpovedia zodpovední za takýto stav kultúrneho dedičstva.

Za dôležité poslanie učiteľa slovenského jazyka a literatúry považujem aj to, aby poukázal na to, ako sa v súčasnosti pristupuje k všetkému, čo má slovenský pôvod. Čoraz viac mladá generácia vzhliada k inonárodným kultúram a motívom napriek tomu, že sa aj slovenská kultúra vyznačuje svetovými kvalitami. Žiaľ, je obmedzená tým, že sme malý národ, máme menší vplyv, ťažšie čelíme konkurencii väčších kultúr. Peteraj, Feldek, Elán

---

<sup>7</sup> Vyobrazenie Štúrovho domu nájdete na: <http://www.visitmodra.sk/schnellovsky-dom/os-1091>.

(hudobná skupina), Hviezdoslav, Rúfus, Chudík a pod. by boli vo svete poprednými, slávnymi a vplyvnými osobnosťami schopnými konkurovať svetovým umelcom. U nás sa však presadzuje tendencia negatívne hodnotiť, spochybňovať slovenské, vyhľadávať fakty, ktoré posúvajú naše osobnosti do negatívneho svetla. Zasiahlo to aj osobnosť Ľudovíta Štúra.

Často podsúvaným mýtom je jeho údajná homosexuálna orientácia. Napriek tomu, že žijeme v 21. storočí, takéto zaradenie sa stále chápe pejoratívne. Rozhodne je to ľahšie, ako poukázať aj na fakt, že Štúr mal na tie časy pomerne vášnivý vzťah s Máriou Pospíšilovou. Okrem toho, obetovanie sa v prospech národa tak, že sa človek vzdá manželstva, nebolo v romantických časoch nezvyčajné (porov. titanizmus literárnych postáv, ktoré sa rôznymi spôsobmi obetovali, mal často autobiografický základ). Argumenty v prospech takejto fámy sú iba dohadom, no vyhovujú zámienkam spochybňovať slovenské. Viacero žiakov mi potvrdilo, že súčasťou hodín slovenského jazyka a literatúry o Ľ. Štúrovi bola informácia o jeho jednoznačnej homosexuálnej orientácii. Takéto vyjadrenie ale nie je ničím podložené a ani jeho použitie ako zaujímavosti neprispieva k serióznosti výkladu učiteľa.

Keď sa už iné nenájde, hovorí sa o ňom, že bol egocentrik. Chcelo by to dôslednejšiu psychoanalýzu, aby som mohol presvedčivo podať takúto informáciu. No je táto jeho vlastnosť skutočne dôležitá v kontexte toho, čo spravil pre národ? Okrem toho viedol romantickú generáciu, videl vtedajšie aktivity v kontexte, tak je len prirodzené, že v niektorých prípadoch rozhodol samovoľne a na svojom rozhodnutí zotrval. Je to egoizmus? Egocentrizmus? Tvrdohlavosť? Často sa mu vyčíta, že odhováral svojich spolupracovníkov od manželstva. Takisto konal, keď sa blížila svadba jeho najbližšieho spolupracovníka J. M. Hurbana, čo sa vníma s pohoršením. Zamlčiava sa však iná stránka Štúrovho činu. On totiž vedel, že aktivisti tej doby sú zraniteľní, keď majú rodinu. A práve pred tým varoval svojich spolupracovníkov. Nakoniec sa zmieril s Hurbanovým sobášom a po neúspešnej revolúcii sa dokonca prihovril za to, aby mu vrátili jeho faru v Hlbokom. Ako argument použil to, že Hurban má rodinu a nemôže zostať bez bydlia. O tomto nesebeckom kroku sa zvyčajne (zámerne?) nehovorí.

Zaznamenal som aj informáciu, že Štúr bol neschopný na praktické a každodenné veci. Aj toto je dôležité v porovnaní s tým, čo pre národ vykonal? Po zodpovedaní na túto otázku sa uhol pohľadu možno zmení. Viem, že takéto „pikošky“ robia výklad zaujímavým a príťažlivým. Ale za cenu jednostranného až hanlivého prístupu? Kedy a prečo sme ako malý národ začali znevažovať národné? Len si skúsme predstaviť, že by anglo-americký svet začal spochybňovať napríklad Shakespeara.

Hlásiť sa k výročiu Ľudovíta Štúra bolo aspoň v predchádzajúcom roku trendom. V školách sa dlhodobo dáva priestor slovenskému romantizmu, a tým aj Ľ. Štúrovi v rámci hodín slovenského jazyka a literatúry alebo dejepisu. Hoci... inovovaný štátny vzdelávací program zo slovenského jazyka a literatúry pre ISCED 3 obsahuje meno Ľ. Štúra iba v rámci jazyka (na základnej škole sa štúrovská generácia nespomína)<sup>8</sup>. Rovnako je to aj s inými osobnosťami národného života. A keďže učebné osnovy sú určované štátom, práve tým, čo sa hlásil k odkazu Ľ. Štúra<sup>9</sup>, a mal by zabezpečovať, aby žiaci spoznávali osobnosti náro-

---

<sup>8</sup> V inovovanom ŠVP z dejepisu pre ISCED 2, 3 sa spomína iba revolúcia 1848/1849.

<sup>9</sup> V Národnej rade Slovenskej republiky sa vo vstupnej sále vyníma pri zástavách a ústave busta Jozefa Milošlava Hurbana. Jeho meno sa v ŠVP takisto neuvádza.

**PRÍSPEVKY ZO VII. KONFERENCIE  
SLOVENSKEJ ASOCIÁCIE UČITEĽOV SLOVENČINY V KOŠICIACH  
(19. 11 – 20. 11. 2015)**

---

da, stojí za zamyslenie, do akej miery je záujem o posolstvo Štúra zo strany politikov vážny. Či to nie je len súčasť ich komunikačného klišé. Pritom Štúrovo pôsobenie je vynikajúcou prierezovou témou, východiskom k mediálnej výchove, dajú sa prostredníctvom nej rozvíjať medzipredmetové vzťahy a v neposlednom rade sa dá upozorniť na paralely, ktoré sa prehladajú.

Ľudovít Štúr by bol v súčasnej dobe iste *persona non grata*. Pretože vyslovoval nahlas a verejne svoje názory, stál si za nimi, presadzoval ich a konal. V dnešnej „demokratickej“ dobe by bol pravdepodobne považovaný za extrémistu, príp. nacionalistu. Ako každý, kto vysloví názor, ktorý je v opozícii voči väčšinovému. Aj na to by mohli myslieť tí, čo sa hromadne hlásia k tejto osobnosti. Lebo Štúr nie sú len prázdne slová a dlhé brady. Skrýva sa za ním svojrázna a často nepochopená filozofia života, húževnatá práca, nevidaná obetavosť, pomenovanie pravdy, veľká schopnosť slova a hlavne čin. Nezdá sa mi, že mnohí, v poslednom čase narýchlo vzniknutí popularizátori našich dejín, poznajú aj tieto aspekty Štúrovho života, a že sa nimi aj riadia, resp. inšpirujú. Alebo hrajú len na efekt? Štúr by nemal byť osobnosť, ktorú budeme iba spomínať, ale aj napodobňovať. Napodobňovanie skutočných osobností posunie Slovensko ďalej.

#### LITERATÚRA

- KODAJOVÁ, D.: *Posmrtný život Ľudovíta Štúra*. In: *Nové kontexty života a diela Ľudovíta Štúra*. Modra : Modranská muzeálna spoločnosť, 2012.
- MAŤOVČÍK, A.: *Ľudovít Štúr. Kaledárium života a diela 1815 – 1856*. Martin : Informačné centrum Námestovo a Slovenská národná knižnica, 2014.
- MIHALKOVIČOVÁ, B.: *Ľudovít Štúr, život a pamätné miesta*. Bratislava : Dajama, 2014.
- ŠKVARNA, D.: *Ľudovít Štúr a modernizácia slovenskej spoločnosti pred rokom 1848*. In: *Studia academica slovacca 44*. Bratislava : Univerzita Komenského, 2015.

#### O MÚZEU JANKA KRAĽA<sup>10</sup>

Expozícia sa nachádza na Námestí Žiadostí slovenského národa v jedinečnom komplexe budov napojených na mikulášsky evanjelický kostol z roku 1785. Bola otvorená v júni 1987. Stará evanjelická fara (Hodžova fara) približuje búrlivé 40. roky 19. storočia, vznik a priekopnícku činnosť spolku Tatrín – predchodcu Matice slovenskej (1844 – 1848), prípravu a vyhlásenie prvého národno-politického programu Slovákov – *Žiadosti slovenského národa* (1848). Fara bola svedkom pôsobenie takých osobností, akými boli kňazi Matúš Blaho, Michal Miloslav Hodža, Jur Janoška. Autentické priestory, dobový nábytok, vzácne knihy, faksimile dobových dokumentov i obrazový materiál dokumentujú dôležité postavenie Liptovského Svätého Mikuláša ako jedného zo stredísk národného a politického života na Slovensku v polovici 19. storočia. Prehliadku je možné spestriť premietaním videonahrávok o osobnostiach mesta, pripravením rôznych kvízov či pripraviť vzorovú vyučovaciu hodinu. V expozícii je možné zakúpiť si propagačný materiál o vzniku a pôsobení spolku Tatrín

---

<sup>10</sup> Viac informácií na: <http://www.mjk.sk/>.

**PRÍSPEVKY ZO VII. KONFERENCIE  
SLOVENSKEJ ASOCIÁCIE UČITEĽOV SLOVENČINY V KOŠICIACH  
(19. 11 – 20. 11. 2015)**

---

a Žiadostiach slovenského národa. Oproti Múzeu Janka Kráľa sa nachádza Liptovská galéria Petra Michala Bohúňa<sup>11</sup>, ktorá takisto ponúka školám rôzne expozície a vzdelávacie programy.



Múzeum Janka Kráľa v Liptovskom Mikuláši

---

<sup>11</sup> Viac informácií na: <http://www.galeriam.sk/sk/Aktuality>.



## SLOVENČINA NA SLOVENSKOM EVANJELICKOM A. V.<sup>1</sup> PATRONÁTNOM GYMNÁZIU V REVÚCEJ – INŠPIRÁCIE A PODNETY PRE SÚČASNÉ VYUČOVANIE SLOVENSKEHO JAZYKA A LITERATÚRY (1. ČASŤ)

**Doc. PaedDr. Július Lomenčík, PhD.**

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

Jeden z významných profesorov Slovenského evanjelického a. v. patronátneho gymnázia v Revúcej Samuel Ormis vo svojom hlavnom diele *Výchovoveda pre seminaristov a rodičov* (I. diel *Výchovoveda*, 1871, II. diel *Učboveda*, 1874) považoval za cieľ vyučovania „známost, vedu a vtip, to jest aby žiak poznal Boha (...), aby vedel, čo je dobré a čo zlé (...) a aby sa pri každej udalosti, pri každom čine dovtípil, čo sa srovnáva s pravdou a dobrotou, a tak aby bol dobrý“ (podľa: J. Čečetka, 1947, s. 148). Podľa tohto trojakého cieľa poukázal na „tri stĺpy pred chrámom slávy Božej... – vieru, mravnosť a osvetu“, podľa ktorých „...delíme všetky náuky, ktorým sa v školách má vyučovať, a to: 1. náboženstvo, 2. známost seba samého, čiže človekospyt a 3. znalosť prírody, čiže prírodoveda“ (tamže, s. 148). Medzi „náuky“, podľa človekospytu, ktoré majú tomu napomôcť, zaradil „reč ako prostriedok ľudského obcovania, a to materinská reč a cudzie reči“, ale napríklad aj „čítanie“ (tamže, s. 148). Podľa Samuela Ormisa vyučovanie predmetu „slovenská reč“ (podľa súčasného označenia predmet Slovenský jazyk a literatúra) medzi ostatnými vyučovacími predmetmi aj na revúckom gymnáziu „... má naučiť nie, aký som ja, ale aký mám byť, čiže má predstaviť obraz dokonalého človeka“ (podľa neho k tomu vedie aj písanie, dejepis, zemepis, zdravotveda, dušespyt, veda o myslení a ústavoveda, tamže, s. 148 – 149). Pri takomto hodnotení vyučovania sa stotožňoval s Komenským, že „človek sa má všetkému učiť, Bohu, sebe a svetu“ (tamže, s. 149). V súvislosti s uvedeným si Samuel Ormis položil aj otázku: „koľko z každej náuky má sa žiak učiť“. Pri odpovedi vychádzal z dvoch základných premís – podľa jednej z nich vraj „tak mnoho sa má dieťa učiť, koľko len vládze!“ Pri druhej sa opiera zasa o výpovede iných, že „zo všetkého učme sa len začiatkom!“ (tamže, s. 150). S. Ormisovi sa nepozdával ani jeden z uvedených názorov, a tak vytvoril syntézu, v ktorej zdôraznil: „...sám učiteľ má opatrne rozhodnúť, aké veľké úlohy má dávať a ako ďaleko viesť žiaka v jednotlivých odboroch.“ (tamže, s. 150). Z tohto konštatovania možno podčiarknuť skutočnosť, akú významnú úlohu podľa neho zohráva učiteľ v každom vyučovacom predmete pri sprístupnení obsahu z rôznych vedných odborov žiakom v jednotlivých ročníkoch školy.

Obsah vzdelávania na *Gymnásiume* v Revúcej môžeme posúdiť podľa „*naukového plánu*“ (učebného plánu), ktorý sa v podstate zhodoval s generálnym plánom platným pre

---

<sup>1</sup> A. V. – ausburského vyznania.

všetky gymnáziá. Zodpovedal po každej stránke učebnému plánu, ktorý bol schválený ministerstvom, ale mal aj svoje špecifické stránky. Učbársky zbor (profesorský zbor) na učbárskych poradách zostavoval učebný plán, ktorý schvaľoval patronátny konvent. Predmetom učenia od začatia vyučovania dňa 17. septembra 1862 „...boly všetky v pláne od generálneho konventu r. 1861 vyznačené reči a vedy a k tomu podľa žiadostí okolitých cirkví, jako spoluzakladateľov gymnasia i daktoré reálne známosti.“ (A. H. Škultéty, 1889, s. 54). Spoločne boli vyučované jazyky slovenčina, maďarčina a nemčina. Osobitne sa prednášalo náboženstvo, latinčina, zemepis, dejepis, počto- a meroveda a prírodopis. Z praktických predmetov to bolo v prvom polroku hospodárstvo, v druhom polroku štepárstvo a v oboch krasopis (A. H. Škultéty, 1889, s. 54). Na gymnázium sa po jeho dobudovaní na osemtriedne vyučovali predmety: náboženstvo, latinčina, gréčtina, slovenčina, maďarčina, nemčina, zemepis a dejepis, počty a merba, prírodné vedy, filozofia, kreslenie, krasopis, spev a telocvik. Bolo to teda klasické gymnázium. Učebné osnovy a učebný plán museli síce vyhovovať duchu oficiálnej školskej politiky, ale učitelia mali možnosť prispôbiť alebo upraviť učebný plán miestnym potrebám praxe. To isté platilo aj o počte vyučovacích hodín pre jednotlivé predmety, ktoré nemali jednotnú úpravu (A. Čuma, 1965, s. 38 – 39).

Gymnázium bolo prvou strednou školou na Slovensku, kde „náukozdelnou“ rečou bola slovenčina. Žiaci prichádzali z jednotlivých regiónov s rôznou úrovňou ovládania slovenského jazyka. Mnohí na elementárnych školách napríklad nedostali v tomto smere dostatočné základy. Bývalý žiak gymnázia Michal Bodický, neskorší cirkevný spisovateľ a literárny historik, vo svojich *Rozpomienkach a pamätiach* (1933) uvádza, že bol „...bez dostatočnej prípravy, chýbali mi najpotrebnejšie známosti...“, pričom podľa neho „vynikali Liptáci, najmä Mikulášania, lebo mali doma znamenité ľudové školy, ako i Kubínčania, ktorí sa učili ešte i latinsky.“ (s. 20). V súvislosti s ovládaním slovenčiny napísal, že „Liptákom bolo ľahšie správne vyslovovať, lebo v Liptove hovorí sa najpravidelnejšie. Ťažšie bolo nám Novohradčanom, kde sa miesto y vyslovuje e, teda miesto hrušky – hruške, a skloňuje sa dobrýho miesto dobrého.“ Preto podľa neho mal August Horislav Škultéty „... s nami mnoho oštary, dokiaľ vyrovnal rečové odchyľky rozličných krajov, ale on trpelive opravoval rečové chyby a my sme sa prehárčali medzi sebou: ry – ri, by – bi = rebe.“ (tamže, s. 21). Spisovná slovenčina nestačila ešte zaujať plné pozície vo verejných prejavoch a v škole a na revúckom gymnázium študovali žiaci takmer z celého Slovenska ovplyvnení vo svojich prejavoch rozličnými nárečovými prvkami. Preto najmä v prvých gymnaziálnych triedach musel A. H. Škultéty venovať mimoriadnu pozornosť slovenskej ortoepii.

Nevyhnutnou podmienkou zlepšovania jazykovej kultúry žiakov revúckeho gymnázia v slovenskom jazyku bola dobrá znalosť slovenčiny všetkých profesorov. Andrej Čuma síce uviedol, že „učitelia ovládali slovenčinu veľmi dobre slovom i písmom“ (1962, s. 39), ale Michal Bodický poukázal na vplyvy revúckeho nárečia u profesora Rudolfa Homolu, ktorý „...bol Revúčan, a to bolo poznať i na jeho reči. Hovoril celkom revúckym nárečím, a bolo by sa patrilo, aby sa bol usiloval osvojiť si čistú slovenčinu“ (1933, s. 19). Ďalší z bývalých žiakov Jozef Škultéty zasa vysoko hodnotil peknú slovenčinu u A. H. Škultétyho, keď ho ako správca privítal po príchode na revúcke gymnázium. Dokonca aj pod týmto vplyvom dochádza u Jozefa Škultétyho, v tom čase pomaďarčeného, k prerodu, keď si začína uvedomovať svoj slovenský pôvod. V tejto súvislosti možno ešte spomenúť charakteristiku jazyka

A. H. Škultétyho publikácie *Pamäti...* (usporiadal aj za pomoci priateľov) od Matildy Hayekovej: „...jazyk knihy odráža vývinové štádium slovenčiny matičných rokov, teda po oboch kodifikáciách a po jeho nebývalom rozvoji v období činnosti Matice slovenskej a troch slovenských gymnázií. Tým, že Pamäti písal revúcky profesor a tlačili ich na strednom Slovensku, došlo iste miestami ku stredoslovakizovaniu textu. Ale aj napriek tomu si zachoval Škultéty jazyk svojský, dobove podfarbený, juhovýchodoslovenský charakter.“ (1970, s. 65). Ďalej poukázala aj na neobyčajne zaujímavú syntax, ktorá „nesie stopy svojich čias, keď inteligenciu vychovávali klasické gymnáziá a kultúrny človek sa ešte stále snažil vedome alebo podvedome hovoriť v latinskom duchu.“ (tamže, s. 73). Možno síce predpokladať, že úroveň ovládania slovenčiny u profesorov bolo rôzna, ale na druhej strane „...láska k svojmu povolaniu, sebazaprenie a obetavosť pri výchove slovenskej mládeže, živená silným národným pocitom“ (T. Srogoň, 1965, s. 29) ich určite aj v tomto smere viedla k neustálemu zdokonaľovaniu osobnej jazykovej kultúry, samozrejme v intenciách vtedajšej úrovne vývinu slovenského jazyka. Výsledky práce školy ukázali, že na škole pôsobili výrazné pedagogické osobnosti, ktorých „odborná pripravenosť bola podľa priznania cirkevnej a svetskej vrchnosti na patričnej výške.“ (J. Gallo, 1969, s. 49). Pritom istým hendi-kepom pre ich učiteľské pôsobenie bola skutočnosť, že „...boli zväčša povoláním kňazi, bez špeciálneho vzdelania pre ten-ktorý predmet, čo sami považovali za nedostatok.“ (J. Gallo, 1969, s. 49). Patronátny výbor a správca školy mali pri výbere profesorov na vyučovanie slovenskej reči „šťastnú ruku“, pretože tento predmet učili August Horislav Škultéty, Gustáv Lojko (literárne meno Hostivít Tisovský) a Mieroslav Kovalevský.

V učebnom pláne zaujímal predmet „slovenská reč“ mimoriadne postavenie, pretože vedomosti, jazykové a komunikačné zručnosti, ale aj literárne kompetencie získané na vyučovacích hodinách slovenčiny žiaci uplatňovali vo všetkých ďalších predmetoch, keďže boli vyučované v slovenskom jazyku. Slovenčina tak nadobudla centrálnu postavenie, a to aj napriek nedostatočnému počtu hodín (2 hod. týždenne vo všetkých triedach). Spôsobené to bolo pravdepodobne i tým, že na revúckom gymnáziu sa vyučovali okrem klasických jazykov – latinčiny, gréčtiny (vo vyšších triedach) – dve cudzie reči – nemčina a maďarčina. Na nemeckých alebo maďarských len jedna z nich. Pre všeobecnú vzdelanosť a pre potreby samotných žiakov bolo nevyhnutné vyučovať nemčinu a maďarčinu, aby sa žiaci po maturite mohli bez problémov zapojiť do reálneho života v rámci monarchie ako celku, osobitne však v Uhorsku. Problémy s výučbou cudzích jazykov zvládli podľa profesora Samuela Ormisa „...úvedením spôsobu výučby podľa Komenského, čím docielili sme ten prospech, že žiaci už v III. a IV. triede samotvorné práce píšú. I z tejto strany nadobudli sme tú skúsenosť, že aj cudzím jazykom najzdarilejšie vyučuje sa prostredníctvom materinského jazyka a máme nádej, že učedník, ktorý u nás dokončí beh gymnaziálny, nadobudne si toľkú známosť maďarčiny, nemčiny, koľko mu je v živote a k prospešnému čítaniu maďarských a nemeckých spisov potrebné.“ (Výročná zpráva za škols. rok 1865/66; podľa: T. Srogoň, 1962, s. 26 – 27). Za takejto situácie, keď bol už na gymnáziu neúnosný počet hodín, musel potom kľúčový predmet slovenská reč mať len uvedenú časovú dotáciu. Nedostatok vyučovacích hodín slovenčiny sa nahrádzal formami skromného doučovania a prácou vo vzdelávacích krúžkoch.

Z obsahu vyučovania slovenčiny v jednotlivých ročníkoch („náukový plán“ gymnázia uvádza Dušan Dubovský v publikácii *Revúca kolíska slovenského stredného školstva*, 1993) zistíme, že predmet slovenská reč už vtedy tvorili v podstate jeho tri základné zložky: jazyková, slohová, resp. slohovo-komunikačná a literárna zložka. V jazykovej zložke sa preberali základné poznatky z jednotlivých rovín jazykového systému – zvukovej, lexikálnej, morfolologickej a syntaktickej. Základ tvoril spisovný jazyk kodifikovaný štúrovcami a stabilizovaný hodžovsko-hattalovskou reformou. V školskej praxi sa vôbec prvýkrát každá podoba, zložka a funkcia tejto kodifikácie spisovnej slovenčiny didakticky transformovala nielen v rámci vyučovania predmetu slovenská reč, ale vyskúšali sa možnosti tohto jazyka aj vo funkcii vyučovacieho jazyka.

Pri založení gymnázia sa v školskom roku 1862/63 v „I. gymnasiálnej triede“ a „II. gymnasiálnej triede“ (A. H. Škultéty vo svojich *Pamätiach* píše, že „*obe triedy učily sa spolu slovenskú reč*“, čo bolo spôsobené malým počtom profesorov v prvých školských rokoch) „učedníci“ (žiaci) sa učili „hlásky a sklonné čiastky reči: podstatné, prídavné, číselné a miestné meno, časoslovo a nesklonné čiastky reči“. V „II. gymnasiálnej triede“ sa pozornosť venovala „slovesu, opakovaniu všetkých častok reči a pravopisným pravidlám“. Takto uvedené učivo sa v prvých dvoch triedach učilo aj v školskom roku 1863/64, keď sa škola skompletizovala do štyroch tried nižšieho gymnázia.

Obsah učiva sa opieral o učebnicu Antona Halúzku, vzor. učiteľa na hl. škole v B. Bystrici, *Krátka Mluvnica a Pravopis jazyka slovenského* (V B. Bystrici tlačou Filipa Macholda 1863). Bola to útlá knižočka (65 s.), tzv. návodná kniha pre vyučovanie maďarčiny na ľudových školách, ale uplatnenie nachádzala aj pre nižšie triedy stredných škôl. Obsahovala päť oddielov: I. *Mluvnická príprava*. II. *O sklonných čiastkach reči*, medzi ktoré zaraďuje podstatné meno, prídavné meno, číselné meno, všemeno a sloveso. III. *O nesklonných čiastkach reči*: príslovky, predložky, spojky, výkrikníky. IV. *Pravopisné pravidlá*, z ktorých sa venuje „kladeniu náležitých litier“ a „rozdeľovaniu písma“. V. *O sade*, kde poukazuje na to, že „*každá sada obsahuje v sebe: Podmet, prísudok a sponu*“, ďalej uvádza, že „*v každej sade máme rozoznávať obsah a formu: „Dľa obsahu delia sa sady na a) oznamovacie, b) otázkové, c) rozkazovacie, d) žiadacie; dľa formy delia sa sady na A) jednoduché a B) zložené*“. V piatom oddiele Halúzka ponúka aj zadania úloh, napr. „*odpíšte nasledujúce sady a podčiarknite v nich podmet jedenkrát a prísudok dvakrát*“ (s. 53). V „III. gymnasiálnej triede“ spojenej so „IV. gymnasiálnou triedou“ sa preberala „náuka o vetách podľa Karla Kunza“.

V školskom roku 1864/65 došlo vo vyučovaní jazykovej zložky predmetu k zásadnej zmene učebnice. Začala sa používať učebnica profesora katolíckeho gymnázia v Banskej Bystrici Fraňa Mráza *Slovenská Mluvnica pre gymnasia, reálky, praeparandie a vyššie oddelenia hlavných škôl* (Vo Viedni 1864. Tlačou vel. otcov Mechitharistov), v ktorej autor v „predmluve“ (predslove) uviedol, že učebnicu napísal „...*na návrh vysokodôstojného P. Jozefa Bartona, opáta, král. radcu a najvyššieho dozorca škôl okresu prešporského r. 1863. 27. augusta pod č. 61407*“ s cieľom, aby Mluvnica... poslúžila „...*nečím k obľahčeniu obťažného doteraz vyučovania reči slovenskej bez príhodnej školskej knihy a že môže nečím prispieť k tomu, aby slovenskí mladíci učiace sa krásam a zvláštnostiam reči svojej, zamilovali ju a posriedkom jej vzdelávajúce sa i v druhých rečách a vedách, stali sa hodnými synmi*

vlasti a národu.“ Ďalej F. Mráz poznamenal: „*Pri sostavení držal sa podpísaný sporiadateľ a terajšej spisovnej reči, svôjho bývalého profesora p. Martina Hattaly a síce aj staršej roku 1857 vydanej aj novšej tohoročnej porovnávacej mluvnice. Čo do rozdelenia držal sa podpísaný nektorých nemeckých grammatikov, z ktorých najviac upotrebil výtečné dielo R. J. Wursta pod názvom ‚Sprachdenklehre‘.*“ (F. Mráz, 1864). Táto učebnica je rozsiahlejšia (187 s.) a koncepcnejšia – tvorí ju desať oddielov: „*I. oddiel obsahuje z hláskoslovnia to najpotrebnejšie, o znakoch totižto hlások a jejich podelení. II. Z tvaroslovnia o tvorení slov uvádza tiež len to najpotrebnejšie. V III. vykladá sa obširne nauka o jednoduchej vete. V IV. pojednáva sa dosť úplne o tvaroch všetkých ohybných a neohybných častok reči; V. obsahuje nauku o sťaženej vete; VI. o složenej; VII. o skrátенých vetách úplne; VIII. o mnohonásobných vetách a označovaní viet; IX. o obvetí na krátko; – a trebars už behom celej mluvnice udával sa všade spôsob pravého písania slov a náležitého kladenja delidiel, preca v X. oddiele, čo dodatku, udávajú sa pohromade zvláštne pravidlá pravopisu.*“ (s. 2). Prostredníctvom tejto učebnice si žiaci uvedomovali, že pre dobrú komunikáciu ústnu i písomnú je potrebné poznať jednotlivé slová, ich skladanie do viet a poznať základné pravopisné pravidlá. Mrázova učebnica tvorila vcelku seriózny teoretický základ pre preberanie základných pravidiel z „*Hláskoslovnia, tvorenia slov, ale aj o rozličných druhoch slov, tvarosloví: podstatné, prídavné meno, zámeno, číslovky*“, ako sa píše v obsahu vyučovania v I. gymnaziálnej triede. V druhej triede na to nadviazalo učivo o „*slovesách, nesklonných častiach reči a pravopisné pravidlá*“. V tretej triede sa podľa tejto Mluvnice učila syntax, a to „*nauka o vetách a obvetách*“. Pre zaujímavosť uvádzame, čo označoval Fraňo Mráz za „*obvetie čili periodu*“. „*Obvetie je složená, z dvoch častok pozostávajúca mnohonásobná veta, z ktorých prvá tak sa má k druhej, jako pobočná veta k hlavnej; prvá totižto čiastka nadobýva úplného smyslu len skrze druhú; a preto pri prednášaní prvej hlas sa povyšuje, pri druhej ale snižuje. – Prvá čiastka sa menuje napovedou (predvetie, protasis), druhá dopovedou (závetie, apodosis)*“ (F. Mráz, 1864, s. 174). Prínosom učebnice sú aj didaktické inštruktívne texty. Konkrétne F. Mráz po prebratí jednotlivých tém ponúka úlohy, ktoré sú v mnohom vypracované podľa jednotlivých úrovní poznávacích procesov, čiže úlohy sú formulované nielen na vedomosti na základe pamäte, ale aj úlohy na aplikáciu, nižšie a vyššie kognitívne procesy a tiež tvorivé úlohy.

Na ilustráciu uvádzame znenie niektorých úloh (výber úloh je z viacerých tematických celkov): – *Vyhľadajte 20 odvodených slov!*; – *Napište po 6 podstatných, prídavných mien a sloviess nasledujúcimi predponami: vy-, pri-, na-, za-, do-, pre-, roz- a u-!*; – *Vyhľadajte sami 20 osobných vlastných mien, a udajte o každej dajakú nedobrá vlastnosť!*; – *Ktoré podstatné mená tvoria genitív množného čísla vynechaním koncovky, ktoré na –i? Čo sa má brať pri tom do povahy?*; – *Utvorte 12 viet v jednotnom a množnom čísle so zvratnými slovesy!* V ďalších školských rokoch sa v náukovom pláne pre prvú triedu uvádza, že sa preberali aj „*príslovky, predložky, spojky, citoslová*“ a pozornosť sa venovala samozrejme pravopisu. A v druhej triede sa podľa F. Mráza preberalo „*tvaroslovie a pravopis*“. Napríklad v školskom roku 1864/65 sa dozvedáme, že v tretej triede A. H. Škultéty preberal „*nauku o vetách a obvetách*“ podľa rukopisu, čiže pravdepodobne sa pri sprostredkovaní poznatkov Škultéty opieral aj o iné teoretické zdroje, ktoré si spracovával. O A. H. Škultéty bolo známe, že k vyučovaniu pristupoval veľmi tvorivo a pri mnohých témach najmä

z rétoriky a literatúry si vypracovával vlastné poznámky, ktoré vytvorili výrazný teoreticko-metodický základ pre vypracovanie viacerých učebníc, ktoré napokon zostali v rukopise. V tomto smere sa pravdepodobne napíňali slová Samuela Ormisa, že výraznú úlohu tu zohráva aj samotný učiteľ. V školskej správe za školský rok 1865/66 z pozície správcu uviedol, že „každý učbár prinútený je v svojom odbore učiť podľa rukopisov, ktoré z roka na rok opravuje, aby časom vytlačené pri vyučovaní za rukovod slúžiť mohli.“ (podľa: Dubovský, 1993, s. 65).

V prvých dvoch školských rokoch sa v štyroch gymnaziálnych triedach preberalo učivo len z jazykovej zložky, najmä z gramatiky morfológické a syntaktické pravidlá dopĺňané pravopisnými pravidlami. Od školského roku 1864/65 sa už preberalo učivo aj zo slohovej a literárnej zložky. V slohovej zložke dominovali najmä „písomné úlohy, rečňovanky, resp. rečnenie a slohové cvičenia“. V slohovom výcviku sa zadávali mesačne aj domáce a školské písomné práce, a to už od I. triedy. Kompozičné práce sa písali na témy etického a spoločensky aktuálneho charakteru. Napríklad v poznámkovom zošite Daniela Kováča (z Ratkovej v Gemeri), žiaka V. ročníka zo školského roka 1866/67 sa za I. semester nachádzajú tieto témy: „V nešťastí skusuje sa priateľstvo“; „Život na salaši“; „Len zlý sa v tme kryje“; „Lakomec čo má, to nemá“ (Podľa: J. Gallo, 1969, s. 56 a 174). O témach písomných slohových prác sa dozvedáme napríklad aj zo *Správy o slovenskom evanjelickom a. v. vyššom gymnáziu v Revúcej... na školský rok 1869/70*. Zostavovateľ A. H. Škultéty uvádza tieto témy pre jednotlivé vyššie gymnaziálne triedy: „V. trieda: Ne z mutného oka, z ruky pilné naděje kvitne; Človek – koruna prírody; Nevinný väzeň (rozprávka). VI. trieda: Skromnosť – najkrajšia ozdoba mládeže. VII. trieda: Aké stanovisko zaujíma porekadlo latinské: „*quisque suae fortunae faber*“ a porekadlo slovenské: „*pomáhaj si sám i Bôh ti pomôže*“ oproti žalmu 127. *Nebudeli Hospodín stavěti domu etc?*; *Čo zošlächťuje krásocit mládeže?*; „*Modli sa a pracuj, a čo zarobíš – zavaruj!* Poťahom na spoločenský a literárny život.“ (1870, s. 24 – 25). Takto zameraný obsah slohovej zložky slovenskej reči hlavne na písomné práce a rečnenie potvrdzuje aj list Cyrila Braxatorisa svojmu otcovi Andrejovi Sládkovičovi (zo dňa 28. sept. 1865), v ktorom píše, že slovenskú reč ho učí pán Škultéty a „*učíme sa rečniť a robíme práce*“. Škultéty ako vynikajúci štylista upozorňoval žiakov v písomných prácach nielen na pravopis, ale hlavne na slovosled a na správnosť výrazov. Mimoriadnu pozornosť venoval aj rétorickým cvičeniam a ako znameňitý rečník (recitátor) učil žiakov prednášať naspamäť básničky. Michal Bodický ho označil za „...ozajstného slovenského Cicera“ (1933, s. 19). A. H. Škultéty napísal aj učebnicu *Rhetoriky a Poetiky pre V. a VI. triedu* (zostala v rukopise). Napokon úlohou pedagógov bolo neustále sa zdokonaľovať v pedagogickej práci na základe nielen štúdia nových poznatkov vo svojom odbore, ale aj vlastnou tvorivou činnosťou pomáhať skvalitňovať výchovno-vzdelávací proces, okrem iného aj tvorbou potrebných učebníc, ktorých bol nedostatok. V organizačnom poriadku gymnázia („*Ústrojnosť gymnázia*“) to bolo explicitne vyjadrené v odseku o pracovnej náplni učbárov: (§ 11. *Učbári. A) Učbári napospol. A) Predovšetkým pečovať majú o to, aby vo vedeckom vzdelávaní seba samých, – zvlášte v tom oboru, ktorý jim sverený je, snažne pokračovali, pri tom ale i celým mravným obcovaním svojim za vzdelavateľný príklad mládeži slúžili.*“ (Podľa: D. Dubovský, 1993, s. 34 – 35). O praktickom uplatnení uvedených zámerov revúckych učbárov svedčí informácia

o „literárnej činnosti na ev. Slov. veľgymnásiume vo Veľkej Revúci“ v Národných novinách. Personálna bibliografia eviduje v správe u profesora Samuela Ormisa 18 jednotiek, Augusta Horislava Škultétyho 21, Gustáva Schmidta 1 rukopis, Pavla Krmana 3 jednotky, Jozefa Kvet. Holuba 13 jednotiek, Mier. Kovalevského 8, Rudolfa Homolu 4 jednotky. Menovaní profesori vydali 20 samostatných kníh, v tlači uverejnili 36 rozličných vedeckých úvah a dizertácií. Pre tlač mali pripravených 32 rukopisov a navyše pre školy 14 ďalších rukopisov. Autor príspevku (P...c) sa domnieva, že „... činnosť totiž literárna je pravý a spoľahlivý odlesk ducha, a nič mravné teleso tak charakterizovať nemôže, ako práve tieto skutočné konkrétne data, ktoré sú písané a tlačené svedectvá tomuto i budúcu veku; ony jedine tvoria tajný kľúč, ktorým sa otvára tajná duchovná povaha ak jednotlivcov tak i istej spoločnosti.“ (1874, s. 3 – 4). A. H. Škultéty si ako profesor a správca gymnázia plne uvedomoval nedostatok potrebných učebníc. Napríklad pri vyučovaní slovenčiny v nižších ročníkoch sa síce používala učebnica gramatiky od Halúzku a Fraňa Mráza i čítanka od Černého, ale na požiadavky gymnázia to nestačilo a vyššie ročníky vyhovujúce učebnice nemali. Preto okrem spomínanej učebnice pre potreby vyučovania slovenskej reči napísal Škultéty aj učebnicu *Prosodie pre IV. triedu* a *Historiu literatúry Česko-Slovenskej pre VII. a VIII. triedu*. Do tlače síce boli pripravené, ale pre nepriaznivé kultúrno-spoločenské pomery už nevyšli. Aj napriek tomu zohrali vo výchove a vzdelávaní žiakov významnú úlohu.

Z dobových dokumentov o vyučovaní slohovej zložky možno dedukovať, že cieľom vyučovania materinskej reči bolo rozvíjať komunikačné schopnosti žiakov, a to v ústnej i písomnej podobe. K takémuto záveru nás oprávňuje z bohatej mimoškolskej činnosti existencia *vzdelávacieho krúžku*, ktorého cieľom bolo „...vzájomné vzdelávanie sa mládeže slovenskej pestovaním reči materinskej, ducha národného a šľachetných mravov.“ (Škultéty, 1889, s. 140). V rámci vzdelávacieho krúžku pracoval na škole aj krúžok rečnícky, zriadený pre žiakov VII. a VIII. triedy a pre seminaristov. Hlavnou činnosťou krúžku bol nácvik rétorických zručností. Tie spočívali v tom, že vybraný rečník dostal tému, na ktorú musel voľne hovoriť 10 – 15 minút bez písomnej prípravy. Vystúpenie potom posudzoval určený predseda zasadnutia, ktorý spolu s ostatnými členmi rečnícky výkon zhodnotil. Ján Gallo v monografickom spracovaní o revúckom gymnáziu uvádza, že „*témy prejavov, prípadne prejavy sa nezachovali*“ (1969, s. 62). V tomto sa prakticky preukázal vplyv nových pedagogických teórií, pretože takto sa žiaci naučili byť aktívni. Dávala sa im možnosť zdokonaľovať sa v stavaní slov a štylizovaní, lebo do krúžku nosili písomné práce. A keďže to bolo akési rečnícke fórum, učili sa aj verejne vystupovať, vyjadrovať svoje myšlienky. Hlavným cieľom bolo neprijímať len pasívne vedomosti, ale najmä získané teoretické poznatky prakticky realizovať v písomnej a ústnej komunikácii. Rečnícke cvičenia tak zohrali významnú úlohu v príprave žiakov na ich neskoršie verejné pôsobenie, a to najmä v právnickom, teologickom a učiteľskom povolání. Pri organizácii krúžku sa prejavil zásadný podiel Augusta Horislava Škultétyho v mimoškolskej výchovnej práci na gymnáziu, ktorý sa rozhodujúcou mierou podieľal na dôležitom zástoji revúckeho gymnázia vo vývine slovenskej kultúry. Stal sa spolutvorcom jej koncepcie, usiloval sa, aby dosiahla úroveň doby, a aby slovenská inteligencia dostala dobrý základ do budúcnosti. Tejto práci venoval všetok svoj čas a schopnosti. Dokladom toho sú aj priaznivé neformálne svedectvá jeho žiakov. Napríklad Michal Bodický ho označil za otca mládeže, lebo „...on nebol natoľko učite-

*lom ako vychovávateľom mládeže. Nijaký milenec, nijaký nežný manžel nemôže sa chovať k svojej milenke, lebo manželke s takou náklonnosťou, akou sa Škultéty choval k zverenej mládeži.*“ Iný žiak Ondrej Bella hovorí o ňom ako o „... pestúnovi svojim žiakom; svojim príkladom žitia chcel imponovať. Radi ho mali, ctíli ako otca, – ale nechápali ho.“ (rukopis). Aj jeho menovec, neskorší významný matičný činovník, Jozef Škultéty poukázal na účinkovanie osobnosti A. H. Škultétyho na jeho žiakov. Konkrétne si zaspomínal na prvé spoločné stretnutie, keď „...mňa, mračného, urputného, preniklo svetlo, ktoré žiarilo z jasnej postavy direktorovej. Tak sa mi zdalo, že je izba od jeho jasného, dobrého, láskavého zjavu taká vidná. Moja maďarónska hlava hneď tam dostala závrat. Dojem toho prvého okamženia sprevádzal ma potom, kýmkoľvek mal som naň potreby.“ (Škultéty, 1887, s. 213). Morálny profil A. H. Škultétyho ako pedagóga zvýraznil aj Svetozár Hurban Vajanský, ktorý v nekrológu ho označil za pedagóga telom i dušou, „...zrodený za vodcu zrelšej mládeže. On vplýval na mládež menej prísnosťou, no viac ťarchou svojej mohutnej osobnosti, srdcom, jako sa hovorí. On nesmial sa nad žiadnym chybným krokom, ani nezúril: vlieval umným slovom dobrotu vlastnej duše a naprával duchovnou indukciou to, čo stihly pokaziť pomery a zlé príklady. A nadovšetko, pel starého štúrovského idealismu pršal s neho na mládež vekov nových; on, čo pedagog, stal sa prenášaťelom ducha dobrého z čias veľkých a poloza- budnutých. A on žil v mládeži.“ (Vajanský, 1892, s. 1).

Významnú úlohu vo vyučovaní slovenskej reči zohrala literárna výchova. Nezachovalo sa síce veľa autentických svedectiev o jej praktickej realizácii, ale aj napriek útržkovitým údajom a správam označil Cyril Kraus literárnu výchovu na revúckom gymnáziu za kvalitatívne na dobrej úrovni, lebo podľa neho „...študenti boli v literárnej problematike zorientovaní, boli oboznámení nielen s literatúrou antickou, ale aj so súčasnou literatúrou a profesori pri vyučovaní literatúry vychádzali z novších koncepcií.“ (1998, s. 132). Literárnej zložke predmetu slovenská reč sa v prvom školskom roku pozornosť ešte nevenovala. V druhom školskom roku existencie gymnázia sa v III. gymnaziálnej triede (spojenej so IV. gymnaziálnou triedou) učila „*prosodia podľa Frant. Sušila a Jána Hollého; – o veršoch časomerných, o najobyčajnejších rozmeroch, strofách, rýmoch a veršoch pre spev určených*“, pretože v uvedenom čase nebola vhodná slovenská učebnica na vyučovanie literatúry. Vychádzalo sa z Hollého teoretickej state, v ktorej vykladá princípy svojho časomerného prozodického systému – *Prozodia o dlho- a krátkozvučnosti Slovek*, ktorú uverejnil v úvode knižky prekladov z antickej poézie pod názvom *Rozličné básne hrdinské, elegiacké a lirické z Vergília, Teokrita, Homéra, Ovidia, Tirtea a Horáca* (1824). Podľa tejto prozódie Jána Hollého učil August Horislav Škultéty, ktorý už ako študent – ako to vo vlastnom životopise naznačil – s veľkou dychtivosťou čítal Jána Hollého a dokonca jednu z jeho selaniek preložil do latinských hexametrov. Svoj vzťah k Hollého básnickej tvorbe preukazoval aj v Spoločnosti česko-slovenskej na evanjelickom lýceu v Bratislave. Na „sedniciach“ Spoločnosti často prednášal verše z eposu *Svätopluk*. Neskoršie svojou dedikačnou básňou *Janu Hollému bretislavští Slávové* v zastúpení Slovanského ústavu pozdravil barda slovenskej poézie. Hollého teoretické závery z prozódie boli zo začiatku pre A. H. Škultétyho východiskom na hodinách literárnej výchovy. Od školského roku 1865/66 sa v IV. triede už vyučovanie prosodie a metriky uvádza podľa rukopisu. Aj v sprístupňovaní literárnej teórie si postupne vypracovával vlastné prednášky, ktoré boli podkladom pre vydanie učebnice



**PRÍSPEVKY ZO VII. KONFERENCIE  
SLOVENSKEJ ASOCIÁCIE UČITEĽOV SLOVENČINY V KOŠICIACH  
(19. 11 – 20. 11. 2015)**

---

*Prosodie pre IV. triedu.* Na rozdiel od súvekých učebníc a poetík, ktoré sa takmer výlučne orientovali na literatúru antickú a klasickú, Škultéty venoval pozornosť aj súčasnej literatúre a ľudovej slovesnosti. Vychádzal z Jungmannovej *Slovesnosti* (1846), z ktorej urobil výťah a funkčne ho prispôbil potrebám revúckeho gymnázia. Pridržiaval sa predlohy a ukážky s citom a na vysokej úrovni preložil do slovenčiny. Podľa Cyrila Krausa „...Škultétyho *adaptabilnosť slávila úspechy, jeho prednášky z poetiky spĺňajú všetky parametre dobrej učebnice*“ (1994, s. 28). Takto vo vyučovaní literárnej výchovy sa uplatňovala metóda podľa cieľa, čiže utváranie základov literárnych vedomostí žiaka získavaním poznatkov o základných literárnoteoretických pojmoch.

*Pokračovanie v budúcom čísle.*

#### **LITERATÚRA**

- BELLA, O.: *Zápisky*, rukopis uložený v Archíve literatúry SNK, č. 210 a.
- BODICKÝ, M.: *Rukopisné poznámky*. Literárny archív SNK Martin.
- BOTTO, J.: *Dejiny Matice slovenskej 1863 – 1875*. Turčiansky Sv. Martin : Matica slovenská, 1923.
- BOLFÍK, J.: *Literárno-pedagogické práce Augusta Horislava Škultétyho*. In: *Jonatan Dobroslav Čipka, August Horislav Škultéty*. Materiály z celoslovenskej vedeckej konferencie o ich živote a diele, konanej dňa 7. júna 1969 v Tisovci pri príležitosti osláv 150. výročia ich narodenia. Zostavil Július Bolfík. Bratislava : Obzor, 1970, s. 58 – 64.
- COMPAGNON, A.: *Démon teorie. Literatúra a běžné myšlení*. Brno : Host, 2009.
- ČEČETKA, J.: *Zo slovenskej pedagogiky*. Turčiansky sv. Martin : Matica slovenská, 1940.
- ČERNÝ, E.: *Návrh o sostavení „Výboru z literatúry slovenskej“*. Pešťbudínske vedomosti, 1864, č. 90, s. 3 – 4, č. 91, s. 3 – 4.
- DUBOVSKÝ, D.: *Revúca kolíska slovenského stredného školstva*. Revúca : Mestské kultúrne stredisko Revúca, 1993.
- GALLO, J.: *Revúcke gymnázium (1862 – 1874)*. Bratislava : Obzor, 1969.
- GALLO, J.: *Využitie literárnych tradícií v našej práci*. Slovenský jazyk a literatúra v škole, 10, 1963, č. 6, s. 168 – 170.
- GALLO, J.: *August Horislav Škultéty (1819 – 1892)*. Jednotná škola, 21, 1969, č. 7, s. 648 – 658.
- HAYEKOVÁ, M.: *Slovenčina v matičných rokoch*. In: *Jonatan Dobroslav Čipka, August Horislav Škultéty*. Materiály z celoslovenskej vedeckej konferencie o ich živote a diele, konanej dňa 7. júna 1969 v Tisovci pri príležitosti osláv 150. výročia ich narodenia. Zostavil Július Bolfík. Bratislava : Obzor, 1970, s. 65 – 75.
- IVANIČOVÁ, L.: *Čítanky Emila Černého*. Jednotná škola, 20, 1968, č. 8, s. 748 – 758.
- IVANIČOVÁ, L.: *Gustáv H. Lojko-Tisovský – priekopník vyučovania slovenskej literatúry*. Jednotná škola, 21, 1969, č. 4, s. 357 – 367.
- KRAUS, C.: *August Horislav Škultéty v dobovom literárnom kontexte*. In: *Život a dielo Augusta Horislava Škultétyho 1819 – 1892*. Bratislava : Univerzita Komenského, 1994, s. 20 – 29.
- KRAUS, C.: *O literárnej výchove na slovenských gymnáziách*. In: *Literárnomúzejný letopis 28*. Zostavil I. Sedlák. Martin : Matica slovenská, 1998. S. 131 – 135.
- KUKUČÍN, M.: *Mladé letá*. Bratislava : Slovenské nakladateľstvo detskej knihy, 1953.
- MÁTEJ, J.: *Portréty slovenských pedagógov a vlasteneckých učiteľov*. Bratislava : Slovenské pedagogické nakladateľstvo, 1977.

**PRÍSPEVKY ZO VII. KONFERENCIE  
SLOVENSKEJ ASOCIÁCIE UČITEĽOV SLOVENČINY V KOŠICIACH  
(19. 11 – 20. 11. 2015)**

---

- P...c.: *Literárna činnosť na ev. Slov. veľgymnasiume vo Veľkej Revúci*. Národné noviny, 5, 7. júla 1874, č. 79, s. 3 – 4)
- R. K.: *Zo zápisníka revúckych gymnazistov*. Slovenské pohľady, 42, 1926, č. 3, s. 168 – 170.
- SROGOŇ, T.: *Založenie a význam revúckeho gymnázia v dejinách školstva na Slovensku v druhej polovici 19. storočia*. In: *Sto rokov revúckeho gymnázia 1862 – 1962*. Sborník vybraných príspevkov z vedeckej konferencie konanej pri príležitosti založenia gymnázia v Revúcej dňa 15. septembra 1962. Bratislava : Slovenské pedagogické nakladateľstvo, 1965, s. 7 – 32.
- ŠKULTÉTY, A. H.: *Pamäti slovenského ev. a. v. gymnázia a s ním spojeného učiteľského semeniska vo Veľkej Revúci*. Na základe hodnoverných listín pomocou priateľov usporiadal, zostavil a vydal. Ružomberok : tlačou Karola Salvu – nákladom vydavateľovým, 1889.
- J. Š.: *Vlastný životopis Augusta H. Škultétyho*. Slovenské pohľady, 32, 1912, č. 10 – 11.
- ŠKULTÉTY, J.: *Slovenské pohľady*, roč. 7, č. 9, 1887, s. 213.
- ŠMATLÁK, S.: *Dejiny slovenskej literatúry II (19. storočie a prvá polovica 20. storočia)*. Bratislava : Národné literárne centrum, 1999.
- TURAY, Š.: *August Horislav Škultéty: život a dielo*. Ústí nad Orlicí : Vydavatelství a nakladatelství PIPEX, 2010.
- Výbor zo slovenských pedagogov*. Sostavil, úvodom a poznámkami opatril Juraj Čečetka. Bratislava : Štátne nakladateľstvo, 1947.
- VAJANSKÝ, S. H.: *August Horislav Škultéty*. Národné noviny, 23, č. 60 (24. mája 1892), s. 1 – 2.
- VARSÍK, M.: *Z viery túžob a nádejí*. Martin : Osveta, 1993.
- WINKLER, T – ELIÁŠ, M. a kol.: *Matica slovenská. Dejiny a prítomnosť*. Martin : Matica slovenská, 2003.
- ZOCH, I. B.: *Životopis G. H. Lojku Tisovského vo Výročnej správe revúckeho gymnázia za šk. r. 1870 – 71. Zpráva o slovenskom evanj. a. v. vyššom gymnasiuume Veľkorevúckom a s ním dočasne spojenom Semenisku učiteľskom na školský rok 1869/70*. Sost. August Horislav Škultéty, t. č. správca. Rožňava, Rýchlotiskom Michala Kováča 1870.

## PRVÉ SLOVENSKE GYMNAZIUM V REVÚCEJ – JEHO MINULOSŤ, PRÍTOMNOSŤ... A BUDÚCNOSŤ?

**Mgr. Ľuboslava Lacjaková**

*Prvé slovenské literárne gymnázium v Revúcej*

### Z histórie

Bol 16. september 1997, deň 135. výročia založenia Prvého slovenského gymnázia v Revúcej. Jeho novšia budova po rozsiahlej rekonštrukcii opäť ožila. Architekt a pamiatkari si dali na jej výzore záležať. Zachovali úžasného historického ducha tejto národnej kultúrnej pamiatky a súčasne z nej vytvorili moderné sídlo netradičného vzdelávania. Domov v nej našli prví päťdesiat študenti novootvoreného Prvého slovenského literárneho gymnázia (ďalej PSLG), jedinej školy tohto druhu s celoslovenskou pôsobnosťou. Slávnostne ju otvárala ministerka školstva Eva Slavkovská, ktorá do kroniky školy napísala: „*Daj Boh šťastia tejto škole, všetkým ľuďom v nej.*“

Podmienky študentov boli takmer totožné s ich predchodcami z 19. storočia – celý profesorský zbor tvorila len riaditeľka a dve učiteľky, čerstvé absolventky. Okrem základných učebníc boli jedinými pomôckami tabuľa a krieda. No žiaci z celého Slovenska a ich pedagógovia to nevzdávali. Táto škola bola totiž od svojho vzniku jedinečná; vyučovali sa tu predmety, ktoré nemalo žiadne gymnázium na Slovensku. Prvá garantka, Natália Ihnátková, navrhla do učebného plánu medzi špecifické predmety literárnu tvorbu, rétoriku, latinčinu, jazyk vzdelancov, rozšírené vyučovanie slovenského jazyka a literatúry a dejepisu. Raritou bola najmä literárna tvorba, ktorú prvé dva roky vyučovala slovenčinárka Mgr. Ľuboslava Lacjaková. Nahradil ju básnik Ondrej Nagaj, ktorý obetavo každý týždeň prichádzal z Turčianskych Teplíc.

Školu po jej vzniku postupne navštívili takmer všetci vrcholní predstavitelia nášho štátu (uvádzam ich funkcie v čase návštevy): prezident Rudolf Schuster a Michal Kováč, predseda NRSR Jozef Migaš, ktorý bol garantom každoročnej súťaže Mladá literárna Revúca, predseda vlády Róbert Fico, minister spravodlivosti Ján Čarnogurský, minister školstva Milan Ftáčnik. Mimoriadne vzácnou bola pre nás návšteva ministra školstva Dušana Čaploviča pri príležitosti 150. výročia založenia Prvého slovenského gymnázia. Do kroniky školy napísal slová, ktoré sú aktuálne aj dnes: „*Nech Vaša jedinečná škola prekvitá a polená, ktoré sú jej hádzané pod nohy od neprajníkov, nech zmiznú z tohto sveta.*“

No aké by to bolo literárne gymnázium bez literátov? Vystriedali sa tu mnohé zvučné mená, ktoré sme dovtedy poznali z obálok kníh a učebníc: Peter Jaroš, Ján Majerník, Vojtech Kondrót, Anton Rákay, Ľubomír Feldek, Daniela Kapitáňová, Drahoslav Machala, Ján Štrasser, Michal Hvorecký, Pavel Dvořák, Ladislav Ťažký, ktorého myšlienku si opäť dovoľm zacitovať: „*Život si treba pamätať aj proti svojej vôli.*“ A nakoniec pre zaujímavosť

uvediem dvoch potomkov spisovateľov, ktorí študovali v PSLG – Elenka, dcéra Vincenta Šikulu a Lucka, vnučka Jána Lenča.

V roku 2001 sa konali prvé maturitné skúšky, súčasťou ktorých bol aj monitor zo slovenského jazyka a literatúry, predchodca dnešnej externej časti maturitnej skúšky. Pôvodne priemerní, na poslednú chvíľu pozháňaní žiaci z celého Slovenska, za štyri roky štúdia v našej škole vedomostne vyrástli, čoho dôkazom je aj tretie miesto v monitore na Slovensku. No nielen školskými povinnosťami žili a žijú naši študenti. Od začiatku bola a je pre školu charakteristická bohatá mimoškolská činnosť, účasť v súťažiach, kde často obsadzujeme prvé priečky.

Už počas prvého školského roka založili študenti školský časopis *Svet v literách*, ktorý existuje podnes. Pravidelne sa s ním zúčastňujeme celoslovenskej súťaže *Štúrovo pero* a získali sme už viac ocenení – Cenu vydavateľstva Martinus, Cenu Literárneho fondu, Cenu Katedry žurnalistiky FiF UK, Hlavnú cenu TV Markíza a ďalšie. Úspešní sme aj v celoslovenskom kole súťaže v rétorike *Štúrov Zvolen*, kde sme viackrát obsadili popredné priečky. S našou školou sa už niekoľko rokov spája študentské divadlo Z.N.A.K. (Zhoda náhod alternatívnej kultúry), ktoré sa prezentuje prevažne vlastnou tvorbou a trikrát za sebou sa úspešne prebojovalo na celoslovenskú prehliadku divadiel poézie *Hviezdoslavov Kubín*. Za zmienku určite stojí ojedinelý projekt *New writing*, v ktorom študenti pod vedením skúsených lektorov písali dramatické texty. Ich prezentácia sa konala v budove SND v Bratislave a ukážky z prác čítali známe osobnosti slovenskej hereckej scény – František Kovár, Dušan Jamrich, Zuzana Krónerová... Z našej školy sa pod vedením súčasného vyučujúceho literárnej tvorby Mgr. Mariana Lacka do projektu zapojilo 20 žiakov a na prezentácii zaznelo 17 ich textov.

A je tu osobitná skupina aktivít, ktorými žije každoročne celá škola; v roku 2003 vznikol malý tvorivý nápad – usporiadať „literárny maratón“, počas ktorého by študenti PSLG tvorili a prezentovali svoje literárne diela. 24-hodinové podujatie malo ešte pomerne skromné lektorské zastúpenie – Ondrej Nagaj, Anton Rákay, Marian Grupač. K programu patrila aj výtvarná dielňa, filmový klub, koncert školskej skupiny, polnočný debaťný klub. Úspech maratónu bol nečakaný. Odvtedy sa stal súčasťou nášho každoročného kolotoča podujatí. Názov sme zmenili na *Carpe diem*, účastníci prichádzajú z celého Slovenska, program sa pripravuje na profesionálnejšej úrovni a pracuje sa na ňom celý rok. Za 12 rokov sa tu vystriedal celý rad osobností literatúry, hudby a divadelných súborov. Za všetkých spomeniem aspoň niekoľkých – Daniela Kapitáňová, Viera Satinská, Anna Blahová-Šikulová, Vladimír Sadílek, Ondrej Herec, Anton Baláž, Viliam Marčok, Silvester Lavrík, Koloman Kertész-Bagala, Michal Hvorecký, Martin Geišberg, Marian Čekovský, Jana Oláhová, skupina Close Harmony Friends a mnohí ďalší.

K ďalším netradičným podujatiam, ktorých pôvodcami sú študenti, patrí Deň tvorivosti, Deň PSLG, Literárna vzbura, literárne kaviarne.

Chcem sa ešte pochváliť našimi úspechmi v súťaži SOČ (Stredoškolská odborná činnosť). Znovu musím zdôrazniť malý počet žiakov školy, napriek ktorému sa takmer každoročne zúčastňujeme krajskej súťaže SOČ, niekoľkokrát sme si odniesli najcennejšie trofeje aj z celoslovenských kôl a dvakrát reprezentovali naše práce SR na celoštátnej súťaži SOČ v Českej republike.

Pred dvanástimi rokmi sme prvýkrát vyhlásili aj celoslovenskú súťaž *Kukučínova literárna Revúca*. Je zvláštna tým, že ju organizuje stredná škola pre základné školy. Prvé ročníky sa konali s podporou MŠ, no posledné roky už bojujeme sami. Túto súťaž pravdepodobne poznajú kolegovia slovenčinári zo základných škôl. Žiaci ôsmych a deviatych ročníkov môžu prispievať prácami v kategóriách poézia, próza a publicistika. Účasť v súťaži je zohľadnená aj na prijímacích pohovoroch. Propozície aktuálneho ročníka sme posielali do škôl, no nájdete ich aj na našej stránke <https://pslgrevuca.edupage.org/>.

Naša škola je síce malá, no napriek tomu spolupracuje s najvýznamnejšími kultúrnymi inštitúciami na Slovensku. V roku 2008 sme boli spoluorganizátormi výnimočného podujatia – stretnutia riaditeľov prvých gymnázií v rámci V4. Škola je dobre známa v kruhoch Spolku slovenských spisovateľov či Matice slovenskej. Práve v spolupráci s Literárnym ústavom Matice slovenskej sme boli spoluorganizátormi troch celoslovenských vedeckých konferencií<sup>1</sup>.

Od prvej konferencie v roku 2010 sa rozvíjajú naše vzťahy s nevšedným človekom, jazykovedcom, vysokoškolským pedagógom, prof. PhDr. Jánom Kačalom, DrSc., ktorého vedecké práce niekoľko generácií slovenčinárov veľmi dobre pozná ešte z čias svojho vysokoškolského štúdia a neraz po nich siahame aj teraz. Nemôžem nespomenúť vysokoškolského pedagóga, šéfredaktora časopisu *Slniečko*, prof. Ondreja Sliackeho, ktorý nemohol chýbať na konferencii o Martinovi Kukučínovi. A nakoniec, ale určite nie posledný, náš vzácny priateľ, doc. PaedDr. Július Lomenčík, PhD. z Katedry slovenského jazyka a komunikácie FF UMB v Banskej Bystrici.

Na záver tejto časti sa snáď ešte patrí spomenúť absolventov, ktorých mená vám možno budú známe: v RTVS už niekoľko rokov pôsobí redaktorka Martina Kvačkajová; reláciu *Kapura* moderuje Katarína Birková; v redakcii SME je redaktorom Lukáš Onderčanin; námestníkom generálneho riaditeľa Slovenského národného múzea a súčasne riaditeľom Múzea Betliar a Krásna Hôrka sa stal len 29-ročný Július Barczy; medzi desať najlepších fotografov sveta bola zaradená Zuzana Hudáková, žijúca v Anglicku; redaktorom televízie TA3 je Ján Bavala.

### **Školský vzdelávací program LITERIKA**

V úvode som spomínala špecifické predmety, s ktorými sme začínali. Po čase sa však ukázalo, že tieto predmety nemôžu súťažiť s niektorými školami, preto sme v roku 2004 zaviedli nový predmet, ktorý bol opäť jedinečný na strednej škole; základy žurnalistiky. Ministerstvo školstva osnovy schválilo a prvý učiteľ, PhDr. Jozef Lapšanský, PhD., začal vyučovať. Latku nastavil vysoko, o čom svedčia vyjadrenia vysokoškolských učiteľov žurnalistiky, podľa ktorých sú naši absolventi na úrovni študentov 2. – 3. semestra žurnalistiky.

Prišiel rok 2008, na miesto ministra nastúpil Ján Mikolaj, ktorý uviedol do života Štátny vzdelávací program (ďalej ŠVP) a s ním Školské vzdelávacie programy (ďalej ŠkVP). Tie dali priestor širšej špecifikácii škôl, čím vzrástla aj ich konkurencieschopnosť, a my sme opäť

---

<sup>1</sup> 2010 – konferencia k 150. výročiu narodenia Martina Kukučina; 2012 – konferencia k 150. výročiu založenia Prvého slovenského gymnázia „Slovenské školstvo a literatúra v Revúcej, Revúca v literatúre“, ktorej hosťom bol aj minister školstva Dušan Čaplovič; 2013 – konferencia k 200. výročiu narodenia Sama Tomášika.

**PRÍSPEVKY ZO VII. KONFERENCIE  
SLOVENSKEJ ASOCIÁCIE UČITEĽOV SLOVENČINY V KOŠICIACH  
(19. 11 – 20. 11. 2015)**

museli uvažovať nad zatraktívnením školy. Do nášho ŠkVP, ktorý sme nazvali LITERIKA, sa dostali nové predmety. Literárna tvorba bola rozšírená na literárno-dramatickú a svetlo sveta uzrel aj predmet čítanie a interpretácia. Pre úplnosť uvádzam učebný plán PSLG s aktuálnou skladbou predmetov:

Vzdelávacia oblasť	Predmet/ročník	1.	2.	3.	4.	spolu
Jazyk a komunikácia	slovenský jazyk a literatúra	3+1	3	3+1	3+2	12+4
	prvý cudzí jazyk	3	3	4	4	14
	druhý cudzí jazyk	3	3	3	3	12
						<b>38+4</b>
Človek a príroda	fyzika	2	2	1		5
	chémia	2	2	1		5
	biológia	2	2	1	1	6
						<b>16</b>
Človek a spoločnosť	dejepis	2	2	2	+2	6+2
	geografia	1	1	1	1	4
	občianska náuka			2	1+1	3+1
						<b>13+3</b>
Človek a hodnoty	etická/náboženská výchova	1	1			2
						<b>2</b>
Matematika a práca s informáciami	matematika	3	3	3	3	12
	informatika	1	1	1		3
						<b>15</b>
Umenie a kultúra	umenie a kultúra		1	1	1	3
						<b>3</b>
Zdravie a pohyb	telesná a športová výchova	2	2	2	2	8
						<b>8</b>
Špecifické predmety	čítanie a interpretácia	2	2	2		6
	literárny seminár				2	2
	literárno-dramatická tvorba/základy žurnalistiky	2	2			4
	rétorika	1	1			2
						<b>+14</b>
Povinne voliteľný predmet (podľa záujmu žiakov)				4	6	10
						<b>+10</b>
povinná časť + voliteľné hodiny		<b>31</b>	<b>31</b>	<b>32</b>	<b>32</b>	<b>126</b>

### Charakteristika predmetu literárno-dramatická tvorba

Vyučovací predmet literárno-dramatická tvorba nadväzuje na vyučovací predmet slovenský jazyk a literatúra, ktorý mali žiaci 8. a 9. ročníka nižšieho sekundárneho vzdelávania. Integrálne spája percepciu základných literárno-teoretických znalostí žiakov s praktic-

kými cvičeniami vlastnej literárnej tvorby. Rozvíja tvorivé myslenie, zručnosti písania a návyky žiakov, formuje ich vlastné názory a hodnotové postoje. Cieľom dramatickej zložky je príprava na štúdium herectva, dramaturgie, scenáristiky, réžie. Konceptia vyučovacieho predmetu predpokladá uplatňovanie zážitkových metód edukácie, kreatívne chápanie tvorby v nadväznosti na širšiu kultúrnu aktivitu človeka. Využíva projekčné metódy, dramatickú výchovu i priamu skúsenosť v snahe motivovať žiakov, rozvíjať a kultivovať ich osobnosť. Poznanie literárno-teoretických pojmov a estetických názorov v paralele literárno-dramatickej tvorby a kultúry ako takej bude záverečnou syntézou vedomostí a zručností maturanta literárneho gymnázia.

### **Charakteristika predmetu základy žurnalistiky**

Vyučovací predmet základy žurnalistiky má v školskom vzdelávaní špecifické a výnimočné postavenie. PSLG v Revúcej je jedinou strednou školou gymnaziálneho typu, na ktorej sa vyučuje, a to v prvom a druhom ročníku s dotáciou 66 hodín. Na túto oblasť teoretických základov žurnalistiky nadväzuje v 3. a 4. ročníku voliteľný predmet seminár zo základov žurnalistiky rozvíjajúci praktické zručnosti v tvorbe konkrétnych novinárskych prejavov (žánrov) s dotáciou 66 hodín ročne. Umožňuje študentom nielen sledovať produkty masmediálnej tvorby, ale učí ich aktívne rozpoznávať, tvoriť, využívať a orientovať sa v nich, získavať kompetencie na serióznú žurnalistickú tvorbu, odlišovať ju od bulvárnej, využívať ju v organizovaní si života, v pestovaní hodnotového systému. Učí zaujímať sa o aktuálne spoločenské dianie, orientovať sa v ňom, vedieť nájsť jeho mediálne analytické hodnotenia, zaujímať kritický, konštruktívny prístup k spoločenským procesom, byť aktívnym členom spoločnosti.

Základným cieľom predmetu základy žurnalistiky je zorientovať študentov 1. a 2. ročníka v masmediálnom prostredí. Cieľom v prvom ročníku je predovšetkým poznať historický vývoj i súčasné postavenie a úlohy subjektov masovej informácie v spoločnosti a na mediálnom trhu, funkcie, prostriedky aj dôsledky pôsobenia printových a elektronických médií. Aby sa žiaci naučili orientovať vo svete informácií, vedeli rozlíšiť objektívnu (serióznu) informáciu od bulvárnej. Preto je potrebné pomáhať mladým prijímateľom mediálnych obsahov zorientovať sa v nich. Filtrovať a selektovať z nich to pozitívne, chrániť sa pred negatívnymi vplyvmi. V druhom ročníku predmet základy žurnalistiky túto nadstavbu rozvíja, umožňuje zoznámenie sa s novinárskymi formami spracovania mediálnych obsahov, aby študenti získali základy novinárskych zručností, identifikovania a tvorby jednotlivých žánrov.

### **Charakteristika predmetu rétorika**

Vyučovací predmet rétorika má styčné plochy s vyučovacím predmetom žurnalistika. V ŠKVP je zaradený do 1. a 2. ročníka štúdia s dotáciou jednej hodiny týždenne. Rétorika integrálne spája percepciu základných rétoricko-teoretických znalostí žiakov s praktickými cvičeniami vlastnej rétorickej tvorby, teda prípravy vlastných alebo vopred zadaných tém, ich spracovanie a prednesenie pred širším kolokviom žiakov triedy. Rozvíja tvorivé myslenie, zručnosti písania, nadväzujúceho na prednášanie, návyky žiakov, formuje ich vlastné názory a hodnotové postoje.

Koncepcia vyučovacieho predmetu rétorika predpokladá uplatňovanie zážitkových metód edukácie, kreatívne chápanie rétorickej tvorby v nadväznosti na širšiu kultúrnu aktivitu človeka. Využíva projekčné metódy, dramatickú výchovu i priamu skúsenosť v snahe motivovať žiakov, rozvíjať a kultivovať ich osobnosť.

Poznanie žurnalistických a rétorických pojmov a estetických názorov v paralele žurnalistickej tvorby a jej prednášanie, bude záverečnou syntézou vedomostí a zručností matu-ranta literárneho gymnázia.

Kultúrne kompetencie, ktoré rozvíja voliteľný predmet rétorika:

- povedomie žurnalistickej tvorby a rétoriky;
- rešpekt a tolerancia k hodnotám verbálneho prejavu, základné interkulturálne kompetencie pre komunikáciu rétoriky s inými žánrami a druhmi umeleckej tvorby;
- pochopenie významu umeleckých faktorov rétoriky a prednášania ako súčasťi ume-nia v živote človeka a spoločnosti;
- rozlišovanie hlavných žánrov rétoriky;
- kultivovaná jazyková gramotnosť, schopnosť kreatívneho vyjadrovania myšlienok, skúseností a emócií prostredníctvom vlastnej literárnej rétorickej a žurnalistickej tvorby;
- práca s informáciami o významných domácich a svetových žurnalistických a rétoric-kých prejavoch;
- porozumenie súčasnej žurnalistickej a rétorickej tvorby;
- žurnalistická komunikácia;
- zodpovedné a kritické postoje k súčasnej domácej a svetovej žurnalistickej a réto-rickej tvorbe.

### **Charakteristika predmetu čítanie a interpretácia**

Predmet je doplnením a rozšírením štúdia slovenského jazyka a literatúry. Zaoberá sa hlbším prienikom do štruktúry literárnych diel, literárnou komparáciou, kritikou, rozborom diel na základe vlastného čítania, porovnávaním rôznych foriem spracovania diel (literár-na, filmová, hudobná, výtvarná). Dovolím si uviesť s trochou nadsádzky písanú krátku humoresku o začiatkoch vyučovania žurnalistiky v spomienkach jej vyučujúceho PhDr. Lapšanského, PhD.:

*Genialita je schopnosť produktívnej reakcie proti vlastnej výchove.  
(Bernard Berenson)*

*Provokatívny aforizmus nebol síce majákom svietiacim premiérovým študentom základov žurnalistiky v revúckom PSLG, ale driemal kdesi v pod či závedomí nádejných reportérov počas ich celej štvorročnej púte zakľúčenej sprvu osvedčeniami a neskôr legitímnymi maturitnými exámenami.*

*Začiatočné zasnuby gymnazistov s novým vyučovacím predmetom sa nezaobišli bez rozpakov, lenže tie študentská biomasa flexibilne prekonávala šťastnou symbiózou úprimného nezájmu o médiá a zdravou psychohygienou neomylnou eliminujúcou prípadné hochštaplerské biflošstvo a karierizmus.*



**PRÍSPEVKY ZO VII. KONFERENCIE  
SLOVENSKEJ ASOCIÁCIE UČITEĽOV SLOVENČINY V KOŠICIACH  
(19. 11 – 20. 11. 2015)**

---

*S pribúdajúcimi hodinami sa ale vyklúvali šidielka z vrecúšok: svojstvenné vyznania a charakterotvorné postoje študentov k novému predmetu. Rodili sa sošné, zapamätaniahodné výroky. Talentovaný slohár a štylista s neotrasiteľným flegmatizmom pri preberaní rozhlasovej žurnalistiky vyhlásil: „Ja rádio nepočúvam...“ Hja, prvé dotyky a spojenia s typológiou médií a teóriou žánrov otvárali unikátny časopriestor pluralitných diskurzov; nič na tom nemení fakt, že študenti netušili etymológiu týchto odborných termínov.*

*Čo ako sa devy a mládenci javili nadosmrtné zaštepění proti vírusom podenkového sveta mediálnych celebrit, dala sa s nimi nájsť spoločná reč na rovine rozborov konkrétnych printových žurnalistických prejavov, relácií odvysielaných v elektronických médiách. Prvolezecké obdobie žurnalistickej výuky sa začalo v školskom roku 2005/2006 a priekopnícke spoločenstvo študentské ešte nezasiahla pandémia facebookov, twiterov a podobných antisociálnych internetových osídiel záhadne zosieťovaných. Bola to nie hemingwayovská „lost“, ale revúcka „happy“ generation. Občasné esemeskovanie na obstarožných mobiloch počas vyučovania mohli pedagógovia tolerovať, lebo register funkcií predpotopných telefónov nedevastoval čuvy, zmysly a rozmyšľanie omladiny tak ako dnes.*

*Niežby táto generácia, ktorá hrdo niesla pochodeň ponad (občas, vedomostne i popod) pereje neznámych dimenzií a horizontov žurnalistických, dáko vášnivo hltala Mňačka, Gryzlova a ďalších tvorcov zlatej reportárskej elity slovenskej. No spontánne, bystro reagovala na reportáže a črty, pokiaľ jej pedagógovia tieto beletristické útvary vnucovali s rešpektovaním zásady: dejiny majú osvecovať rozum, a nie zaťažovať pamäť.*

*Boli to študenti s iskiarkou literárneho vnímania aj estetického cítenia. Akceptovali pre-línanie krásnej literatúry (knihomoli dokonca aj poézie) s beletristickými novinárskymi žánrami a obohacovali tieto komparácie vlastnými postrehmi, glosami, bárs od veci aj od té-my... Ibaže práve táto insitnosť vytvárala svojím spôsobom až pôvabné podložie na rozvíjanie gramotnejších prienikov do masmediálnej sféry. Našťastie, sa ona nestala pre bystré mladé duše a mysle stratosférou. Ani najlaxnejšie individua sa v žurnalistickej teórii a praxi nestratili; najmä príslušníčky nežného statusu aj rodu si s pozoruhodnou intuíciou osvojili terajšiu rosničkovú televíznu personálno-marketingovú stratégiu: čo nevieme, to ušarmujeme...*

*Obstojí tvrdenie, že prví študenti vyučovacieho predmetu základy žurnalistiky v PSLG predbiehali svojím štýlom „free journalism“ dobu, ktorú žili. Dnes sa môžu so zadostučinením čudovať vlastnej genialite krásliacej ich časy zapálených lýtok, ale predovšetkým masmediálne neskazených myslí, duší a srdiečok.*

## **Záver**

Môj príspevok zachytil len veľmi zostručnený výpočet aktivít, úspechov a celkovej práce našej školy. Napriek nespornej výnimočnosti dnes škola bojuje o prežitie. Má síce podporu MŠ, no zriaďovateľ (BBSK) má na jej existenciu iný názor. V tejto súvislosti mi nedá nespomenúť paralelu s Prvým slovenským gymnáziom, ktoré síce zatvorila maďarská vláda, ale nezastali sa ho ani vlastní, Revúčania... Nuž, nikto nebýva doma prorokom. Preto vás chcem, milí kolegovia, slovenčinári, poprosiť o pomoc, aby sa história nezopakovala. Informujte žiakov a rodičov o našej škole, ktorá má celoslovenskú pôsobnosť a motivujte talentovaných žiakov, aby sa prihlásili k nám. Pomôžte nám, aby táto výnimočná škola mala pred sebou aj budúcnosť.

## PODOBA LITERÁRNEJ ZLOŽKY V INOVOVANOM ŠTÁTNO M VZDELÁVACOM PROGRAME ZO SLOVENSKEHO JAZYKA A LITERATÚRY

**Doc. PhDr. Miloslav Vojtech, PhD.**

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

Učiteľskou obcou i odbornou verejnosťou dlho očakávanú inováciu štátneho vzdelávacieho programu zo slovenského jazyka a literatúry možno v kontexte vývinu tohto základného pedagogického dokumentu po roku 2008 vnímať ako prvý (hoci zatiaľ iba parciálny) krok k jeho zásadnejšej premenene a modernizácii. Aj keď dokument – vo vzťahu k literárnej zložke vzdelávania – odstránil aspoň tie najzásadnejšie a najdiskutabilnejšie deformácie, ktoré obsahoval štátny vzdelávací program z roku 2008<sup>1</sup>, stále v ňom zostalo zakonzervovaných veľa negatív a reliktov z jeho predchádzajúcej podoby.

Skôr, než sa budem venovať podobe literárnej zložky v inovovanom štátnom vzdelávacom programe zo slovenského jazyka a literatúry pre gymnáziá so štvorročným a päťročným vzdelávacím programom, dovoľm si krátky exkurz.

V akademickom roku 2012/2013 sa do prvých ročníkov slovakistických študijných programov Filozofickej fakulty Univerzity Komenského v Bratislave zapísali prví maturanti, ktorí prešli novým systémom vzdelávania, ktorý zadefinoval vtedy nový štátny vzdelávací program. Zmeny v literárnej zložke vyučovania, najmä programové odbúranie literárno-historickej línie vzdelávania a akcentovanie tzv. poetologického (či skôr literárno-teoretického) princípu v „literárnohistorickom vákuu“ sa výrazne podpísali pod kvalitu študentov vtedajších prvých ročníkov. Naplno sa začali prejavovať dôsledky deficitu systematického prístupu k literatúre na strednej škole, najmä absencia procesuálneho vnímania literatúry, značne formalistický prístup k interpretácii literárneho textu, ahistorické vnímanie literatúry a jej kontextových väzieb a akontextovosť vnímania slovenskej literatúry a jej širších medziliterárnych súvislostí. No paradoxne sa nepotvrdil ani očakávaný kvalitatívny nárast literárnoteoretických poznatkov, či už išlo o genologickú či verzologickú problematiku, ktoré vtedajší štátny vzdelávací program výrazne akcentoval. Pokus o dekonštrukciu systému tradičného stredoškolského literárneho vzdelávania sa nepodpísal iba pod

---

<sup>1</sup> Podrob. VOJTECH, M.: *Štátny vzdelávací program z literatúry pre 1. a 2. ročník stredných škôl. Analýza koncepcie a nedostatkov*. In: *K problematike vyučovania materinského jazyka a literatúry IV*. Bratislava : Univerzita Komenského, 2009, s. 57 – 63; PAPUGA, J.: *Bariéry v „reforme“ slovenského jazyka a literatúry*. In: *K problematike vyučovania materinského jazyka a literatúry IV*. Bratislava : Univerzita Komenského, 2009, s. 16 – 23.

kvalitu študentov slovakistiky. V tejto súvislosti je potrebné pripomenúť, že klasické literárnohistorické osnovanie prinášalo všeobecnú predstavu o procesualnosti a premenách literatúry ako jednej zo zložiek umenia a kultúry, a tým aj predstavu o premenách a výmenách umeleckoestetických paradigiem. Literárnohistorická línia vzdelávania na stredných školách tak nepriamo vytvárala predpoklady pre následné zvládnutie iných umelecko-historických odborov, ale aj filozofie, kulturológie, dejín umenia či estetiky. Nepremyslený reformný zásah do literárneho vzdelávania z roku 2008 mal teda negatívny dopad aj na kvalitu humanitného a spoločenskovedného vzdelávania na Slovensku, ale aj na zníženie úrovne celkového spoločensko-kultúrneho rozhľadu absolventov stredných škôl a gymnázií, alebo inak povedané, mal výrazný dopad na zníženie toho, čo môžeme nazvať všeobecnou kultúrnou gramotnosťou. Tieto trendy veľmi exaktne potvrdili a naďalej dlhodobu potvrdzujú aj testy všeobecných študijných predpokladov, ktorými musí prejsť každý z uchádzačov o štúdium na Filozofickej fakulte Univerzity Komenského v Bratislave<sup>2</sup>. Na jednej strane testy ukázali, že záujemcovia o štúdium najlepšie zvládajú jazykové úlohy, no najmenej úlohy týkajúce sa všeobecného kultúrneho a historického prehľadu, čo je, žiaľ, alarmujúce.

Vráťme sa však k inovovanej verzii Štátneho vzdelávacieho programu zo slovenského jazyka a literatúry pre gymnáziá so štvorročným a päťročným vzdelávacím programom a jeho literárnej zložke. V prvom rade je potrebné ako pozitívum oceniť uvoľnenie osnovania učiva z literatúry. Opustil sa problematický model žánrovo-druhového členenia a vyučovanie literatúry sa tak môže opäť plnohodnotne vrátiť aj k chronologickému typu osnovania, ktorý považujem pre gymnaziálny typ literárneho vzdelávania za najoptimálnejší. Ide o osvedčený model vyučovania literatúry, ktorý je štandardom literárneho vzdelávania v európskom kultúrnom priestore. Samozrejme, pod pojmom „chronologické osnovanie“ si nemožno predstaviť mechanický návrat k pozitivistickému encyklopedizmu, memorovaniu nadiktovaných a následne mechanicky naučených obsahov literárnych diel zoradených chronologicky, nepodopretých žiadnou čitateľskou skúsenosťou či prehnane deterministicky konštruované historizovanie.

Ak chceme analyticky uchopiť dokument inovovaného Štátneho vzdelávacieho programu ako celku, musíme sa najprv vyrovnáť s jeho štruktúrou. Napriek výraznej redukcii

---

<sup>2</sup> Test všeobecných študijných predpokladov sa orientuje na overenie všeobecných schopností, zručností a spôsobilostí uchádzačov o vysokoškolské štúdium humanitného, spoločenskovedného a filologického zamerania. Kládie dôraz na verbálne, analytické a logické schopnosti, vrátane všeobecného historického a aktuálneho spoločenského prehľadu, orientovaného na tvorivú prácu s faktami, na systémové myslenie a schopnosti postihnúť trendov a súvislostí. Test zahŕňa nasledovné oblasti: všeobecný spoločenský prehľad (orientácia v aktuálnych domácich i zahraničných udalostiach a procesoch, porozumenie a interpretácia termínov, ktoré zachycujú aktuálne reálie v spoločenskej, politickej, ekonomickej a kultúrnej oblasti, poznanie významných súčasných udalostí, osobností a inštitúcií); všeobecný historický prehľad (schopnosť zoradovať historické fakty, dávať ich do vzájomných súvislostí, príčinných a následných vzťahov, triedenie, rozlišovanie a klasifikovanie poznatkov a ich aplikácie); jazykové úlohy (schopnosť analyzovať jazykové prostriedky slovenského jazyka z hľadiska ich gramatických, lexikálnych a štylistických vlastností, bohatstvo slovnej zásoby, význam a forma v slovnej zásobe); analytická práca s textom (orientácia v texte, práca s informáciami, analytické operácie, vyvodzovanie záverov, kritické myslenie); logické úlohy (slovné úlohy, analytické a logické myslenie, úsudok, vyvodzovanie) a intelektové predpoklady pre štúdium (všeobecná inteligencia, verbálna, numerická a abstraktná inteligencia, postreh, bystrosť úsudku).

dokumentu, ktorá patrí k jeho prednostiam (rozsah inovovaného pedagogického dokumentu sa zredukoval z pôvodných 65 strán, ktoré obsahovala verzia z roku 2008 na 45 strán textu), zostáva inovovaný Štátny vzdelávací program naďalej komplikovane štruktúrovaným dokumentom, ktorý nepôsobí ústretovo voči jeho základným používateľom – učiteľom, ale aj rodičom.

V nasledujúcich úvahách zameriam pozornosť najmä na koncepčné otázky literárneho vzdelávania na gymnaziálnej úrovni, ktoré dokument prináša, a analyticky poukážem na tie jeho zložky, ktoré vnímam ako problematické.

1. Už pri čítaní úvodných strán dokumentu sa vynára otázka, aké je miesto literárneho vzdelávania v rámci predmetu slovenský jazyk a literatúra i v komplexnom rámci gymnaziálneho vzdelávania na Slovensku. Dokument vo svojej základnej štruktúre logicky a tradične člení predmet slovenský jazyk a literatúra na tzv. „jazykovú zložku“ a „literárnu zložku“ pričom navrhuje aj ich optimálnu proporcionalitu (pomery 3:2, 2:2 alebo ich integráciu). V úvode časti *Literárna zložka* na mieste, kde by sme predpokladali jej jasné vymedzenie v rámci predmetu i v podmienkach gymnaziálneho vzdelávania, sa stretávame iba so všeobecnou charakteristikou cieľov „literárnej výchovy“. Na jednej strane sa teda hovorí o „literárnej zložke“ a na druhej o „literárnej výchove“. Položme si však otázku, do akej miery je pojem „literárna výchova“ na gymnaziálnej úrovni udržateľný, a v čom spočíva „výchovnosť“ literatúry? Najmä ak sa pozrieme na predmetové kompetencie v tabuľke č. 3 (s. 28 – 29) a ich následnú amplifikáciu, tak vidíme, že vychádzajú skôr z didakticky aplikovaného scientistického modelu literárnej vedy a teórie komunikácie s nevyhnutým presahom k informačným technológiám. Tým sa literárna zložka približuje skôr k „nevýchovne“ zameraným predmetom. Navyše pojem „literárna výchova“ v sebe ukrýva istú, do značnej miery „rizikóvu“, jednostrannosť vnímania literatúry a literárneho textu: ukrýva v sebe jednostranné akcentovanie tzv. výchovnej funkcie literatúry a literárneho textu (ktorá je typická iba pre isté špecifické literárne obdobia a smery) a je na úkor jeho primárne estetického vnímania.

2. Ako „aplikačný kontext“ pre jednotlivé nadpredmetové „kľúčové kompetencie“ a „predmetové kompetencie“ sa vždy dôsledne uvádzajú pojmy „lyrický text, epický text, dramatický text, vecný text“. Tento aplikačný kontext dokument charakterizuje ako „textovú zložku vzdelávacieho štandardu, ktorú tvoria jednotlivé literárne žánre/literárne druhy stanovené v obsahovom štandarde. Kontext predstavuje priestor na rozvíjanie čitateľských a interpretačných kompetencií, ktoré sú spojené s vytváraním a osvojovaním základných teoretických poznatkov o diele“ (s. 29)<sup>3</sup>. Prítomnosť tzv. vecnej literatúry v rámci aplikačného kontextu sa – aj vzhľadom na základný cieľ literárnej zložky vzdelávania, ktorý je orientovaný na literatúru primárne umeleckého charakteru – javí ako redundantný, a to najmä vo vzťahu k jednotlivým predmetovým kompetenciám. Aj obsahový štandard, ktorý je súčasťou dokumentu, pracuje iba s umeleckými žánrami lyrického, epického a dramatického charakteru. To, čo možno subsumovať pod pojem „vecná literatúra“, nájdeme iba

---

<sup>3</sup> *Slovenský jazyk a literatúra – gymnázium so štvorročným a päťročným vzdelávacím programom*. Dostupné na: [http://www.statpedu.sk/sites/default/files/dokumenty/inovovany-statny-vzdelavaci-program/slovensky\\_jazyk\\_a\\_literatura\\_g\\_4\\_5\\_r.pdf](http://www.statpedu.sk/sites/default/files/dokumenty/inovovany-statny-vzdelavaci-program/slovensky_jazyk_a_literatura_g_4_5_r.pdf).

v časti Všeobecné pojmy (s. 40) v rámci tzv. podsystémov literatúry, ako pojem „odborná (náučná) literatúra“ či „populárnovedecká literatúra“<sup>4</sup>.

3. Rozdelenie tzv. „aplikačného“ kontextu najmä na „lyrický, epický a dramatický text“, ako aj celkové uchopenie genologickej problematiky v Štátnom vzdelávacom programe, najmä ich systemizácia v obsahovom štandarde, opakuje známe nedostatky, ktoré sa vyskytovali už v dokumente z roku 2008. Literárne druhy a žánre sú vnímané ako izolované, pevne ohraničené a statické kategórie, bez akejkoľvek vnútornej dynamiky a vzájomnej interakcie. Táto predstava o literárnych druhoch a žánroch, ako ju prezentuje Štátny vzdelávací program, je maximálne abstraktná, schematická a v konečnom dôsledku ťažko aplikovateľná na viaceré literárne texty v školskej praxi, nehovoriac už o jej vzdialenosti a odtrhnutosti od aktuálneho literárnovedného bádania.

Uvedíme zopár príkladov na problémové miesta: poézia v obsahovom štandarde má uvedené iba dve podoby – lyrickú a epickú. Z dejín poézie však vieme, že ide iba o dva krajné typy. V dejinách poézie jestvuje veľké množstvo básnických textov, ktoré sú druhovo synkretické, teda v rôznej proporcionalite sa v nich kríži lyrická výpoveď s epickou príbehovosťou. Typickým príkladom je romantizmus, pre poetiku ktorého je žánrový a druhový synkretizmus typologicky príznakovým prvkom. Ak teda obsahový vzdelávací štandard nepozná hybridné lyricko-epické básnické formy a pojem lyricko-epická básnická skladba, tak ako má učiteľ postupovať v prípade tzv. „štandardizovaných literárnych diel“, medzi ktorými nájdeme viacero emblematických príkladov lyricko-epických básnických textov (napríklad Samo Chalupka: *Mor ho!*, Ján Botto: *Smrť Jánošíkova*, Janko Král: *Zakliata panna vo Váhu a divný Janko*)<sup>5</sup>?

Ďalším príkladom na rozpor medzi štruktúrou obsahového štandardu a zoznamom „štandardizovaných literárnych diel“ je v prípade Hugolína Gavloviča a jeho básnickej skladby *Valaská škola – mravúv stodola*. V obsahovom štandarde chýba (vo vzťahu k tejto básnickej skladbe tradične využívaný) pojem didakticko-reflexívna poézia<sup>6</sup>. Analogický problém vidíme aj v prípade *Předzpěvu* z Kollárovej *Slávy dcery*. Ak sa Kollárova *Sláva dcera* v rámci štandardizovaných literárnych textov zredukovala iba na jej úvodnú časť (*Předzpěv*), tak mal obsahový štandard počítat aj s priliehavým žánrovým označením – teda s elégiou<sup>7</sup>.

V skupine žánrov patriacich do tzv. epickej poézie je zaradená aj balada. Vieme však, že tento žáner má takisto hybridný charakter a jeho podstata je primárne lyricko-epická.

---

<sup>4</sup> Analytická a diskurzívna práca s odbornou literatúrou musí byť nevyhnutnou „predmetovou kompetenciou“ vo všetkých predmetoch a zložkách gymnaziálneho vzdelávania.

<sup>5</sup> Porov.: *Autori a štandardizované diela*. In: *Slovenský jazyk a literatúra – gymnázium so štvorročným a päťročným vzdelávacím programom*. Dostupné na: [http://www.statpedu.sk/sites/default/files/dokumenty/inovovany-statny-vzdelavaci-program/slovensky\\_jazyk\\_a\\_literatura\\_g\\_4\\_5\\_r.pdf](http://www.statpedu.sk/sites/default/files/dokumenty/inovovany-statny-vzdelavaci-program/slovensky_jazyk_a_literatura_g_4_5_r.pdf), s. 45.

<sup>6</sup> Porov.: ŠMATLÁK, S.: *Dejiny slovenskej literatúry I*. Bratislava : Národné literárne centrum, 2007, s. 275; KÁKOŠOVÁ, Z.: *Kapitoly zo slovenskej literatúry 9. – 18. storočie. Typológia a poetika stredovekej, renesančnej a barokovej literatúry*. Bratislava : Univerzita Komenského, 2005, s. 113; MINÁRIK, J.: *Baroková literatúra. Svetová, česká slovenská*. Bratislava : SPN, 1984, s. 253.

<sup>7</sup> V tejto súvislosti je potrebné doplniť, že okrem elégie obsahový štandard neobsahuje ani ďalší základný lyrický žáner – ódu. Pritom uvádza ako žáner napr. ľudovú pieseň, pričom vieme, že toto značne všeobecné označenie v sebe skrýva množstvo ďalších žánrových podtypov a variácií.

Balada je príkladom žánru, ktorý sa nedá jednoznačne vtesnať k jednému literárnemu druhu (ako je to v obsahovom štandarde). Ide o žáner, ktorý má (v diachronickom pohľade) rôzne podoby a tvary, ktoré môžeme bohato dokumentovať aj príkladmi zo slovenskej literatúry – od krajne epického (Tablicove balady) cez synkretický lyricko-epický (slovenská romantická balada) až po lyrický (Kraskova balada).

Úporná snaha v žánrovej taxonómii za každú cenu skĺbiť druhové a tvarové hľadisko sa javí aj pre konečného prijímateľa pracujúceho s literárnym textom ako zbytočne komplikovaná a prináša so sebou aj viaceré riziká a nedôslednosti. Obsahový štandard nerešpektuje skutočnosť, že viaceré literárne žánre môžu mať prozaickú i veršovanú podobu. Takýmito žánrami sú napríklad bájka, legenda, podobenstvo či povesť. Tieto žánre sú však v obsahovom štandarde uvedené iba v rámci subsystemu epickej prózy. Rovnako problematické je aj zaradenie tzv. malých žánrov folklóru (porekadlo, príslovie, pranostika) do skupiny epických prozaických žánrov. Opäť môžu mať veršovanú i neviazanú podobu, no rovnako sporná je aj ich „epickosť“. Tieto útvary je potrebné vnímať skôr ako osobité typy frazeologizmov, teda skôr ako súčasť frazeológie.

Za redundantné v obsahovom štandarde možno na druhej strane pokladať diferenciaciu literárnych žánrov na základe autorstva (ľudová povesť/autorská povesť; ľudová rozprávka/autorská rozprávka) a v prípade rozprávky aj jej členenie na televíznu/filmovú/rozhlasovú, ktoré nie je genologickým členením a ide mimo hranice literatúry ako osobitého druhu umenia<sup>8</sup>.

Uvedené príklady sú dôkazom toho, že literárne žánre sú dynamickými kategóriami, ktoré podliehajú formálnym i estetickým premenám a nemožno ich vtesnávať do jednoznačných druhových a tvarových typov. Uvedených nedôsledností a omylov sa autori dokumentu mohli vyhnúť jednoduchým spôsobom – vzdať sa problematického triedenia literárnych žánrov na lyrickú poéziu, epickú poéziu a epickú prózu a vytvoriť iba jednoduchý zoznam štandardizovaných pojmov z tejto oblasti, ktorý by bol pre učiteľa postačujúci.

4. Za ďalšie problematické miesto obsahového štandardu považujem časť *Literárne obdobia a smery*. Okrem toho, že tento zoznam nerešpektuje viaceré špecifiká literárno-historického vývinu slovenskej literatúry (napríklad dve kvalitatívne odlišné fázy stredovekej literatúry, preromantizmus a biedermeier, pluralitný viacprúdový model romantizmu, postromantizmus, špecifické črty slovenskej avantgardy, katolícku modernu a pod.), dopúšťa sa aj viacerých zjednodušení a nepresností (humanizmus nie je ekvivalentom renesancie, osvietenstvo nie je ekvivalentom pojmu klasicizmus). Vhodnejším riešením by bolo diferencovať medzi literárnymi obdobiami a smermi v tzv. svetovej literatúre a osobitne v slovenskej.

5. Uvedené problémy, ktoré súvisia so štruktúrou obsahového štandardu, sú však (ako už bolo naznačené) veľmi jednoducho revidovateľné a riešiteľné korekciou jednotlivých tabuľkových častí textu. Za oveľa závažnejší problém analyzovaného dokumentu považujem celkovú „filozofiu“ chápania a vnímania literatúry a literárneho textu. Viaceré kritické

---

<sup>8</sup> Skôr by sa tu fakultatívne ponúkala základná žánrová typológia rozprávky (fantastické, zvieracie, realistické, legendické, démonologické rozprávky a pod.)

ké výhrady, ktoré sa dotýkali predchádzajúcej podoby Štátneho vzdelávacieho programu z roku 2008 tomuto dokumentu vytykali smerovanie k formalistickým interpretáciám, rozčesnutie obsahovej a formálnej štruktúry textu v rámci odporúčaných analytických a interpretačných postupov, neakcentovanie súvislostí medzi jednotlivými rovinami literárneho textu, nedostatočný systémový pojmový aparát na hĺbkové preniknutie do štruktúry umeleckého diela, nevyváženosť a neproporcionalitu medzi literárnoteoretickými a literárnohistorickými súvislosťami, komplexnosť recepcie literárneho textu a pod.<sup>9</sup> Napriek uvoľneniu osnovania literárneho učiva, ktoré už nevnucuje učiteľovi problematický žánrovo-druhový model, v inovovanom štátnom vzdelávacom programe napriek tomu zostalo pomerne veľké množstvo reliktov z predchádzajúcej koncepcie. Ak si podrobne pozrieme tabuľkové časti dokumentu venované jednotlivým predmetovým kompetenciám a výkonovým štandardom, tak vidíme, že v dokumente stále dominuje formalistický prístup k literárnemu textu, teda primárne jeho vonkajšková deskripcia, akcent na literárnu formu a formálnu štruktúru (vyhľadať štylistické prostriedky, určiť prostriedky rytmickej organizácie, identifikovať časti klasickej vnútornej kompozície, identifikovať kompozičný postup, určiť literárnodruhovou príslušnosť textu, odlíšiť pásmo postáv a rozprávača, určiť typ rozprávača, vyhľadať umelecké jazykové prostriedky a pod.). Týmto literárnoteoretickým aspektom literárneho textu (zväčša z oblasti deskriptívnej poetiky) je v dokumente venovaný najväčší priestor. Sú súčasťou výkonového štandardu v časti II. *Pamäťové a klasifikačné a aplikačné kompetencie* (najmä bod 3. *Aplikovať literárnovedné vedomosti na literárne texty*) a časti III. *Analytické a interpretačné kompetencie* (bod. 2. *Analyzovať literárny text z hľadiska štylistických, tematických a kompozičných prostriedkov a určiť ich funkčné využitie v diele*). Ide najmä o mechanické činnosti založené na princípe „vyhľadaj“, „identifikuj“, „urči“, „definuj“, primárne reflektujúce formálnu štruktúru literárneho textu, pričom tieto časti sa vyznačujú výraznou pojmovou preťaženosťou.

Oproti tomu výkonový štandard časti II. 4. *Integrovať čitateľské skúsenosti, literárnoteoretické a literárnohistorické vedomosti s recepčnými skúsenosťami z iných druhov umenia*<sup>10</sup> je neproporčne „skromný“, ba až minimalistický, metodologicky nejasný a vágny. Rovnako to platí aj o kompetencii „hodnotiť dielo z vlastného stanoviska v kontexte doby jeho vzniku a v súčasnom kontexte“, kde formulácie výkonového štandardu ustrnuli iba v pozitivisticko-deterministickej rétorike.

6. Ako problémové možno vnímať aj niektoré z uvádzaných *Tvorivých kompetencií*. Ako problémová sa javí napríklad kompetencia *Parafrázovať dej epického a dramatického textu*, ktorá v takejto izolovanej podobe (bez prepojenia s ostatnými zložkami literárnej štruktúry) môže viesť k riziku povrchného a prvoplánového vnímania literárneho textu,

---

<sup>9</sup> Podrob.: HAJDUČEKOVÁ, I.: *Otázniky nad reformou literárneho vzdelávania*. Pedagogické rozhľady, 2011, č. 2, s. 11; PRÍHODOVÁ, E.: *Učebnice slovenskej literatúry pre slovenskú menšinu v Maďarsku ako podnet na reformu školstva na Slovensku*. In: *K problematike vyučovania materinského jazyka a literatúry III*. Bratislava : Univerzita Komenského, 2008, s. 30; VOJTECH, M.: *Štátny vzdelávací program z literatúry pre 1. a 2. ročník stredných škôl. Analýza koncepcie a nedostatkov*. In: *K problematike vyučovania materinského jazyka a literatúry IV*. Bratislava : Univerzita Komenského, 2009, s. 57 – 63.

<sup>10</sup> *Slovenský jazyk a literatúra – gymnázium so štvorročným a päťročným vzdelávacím programom*. Dostupné na: [http://www.statpedu.sk/sites/default/files/dokumenty/inovovany-statny-vzdelavaci-program/slovensky\\_jazyk\\_a\\_literatura\\_g\\_4\\_5\\_r.pdf](http://www.statpedu.sk/sites/default/files/dokumenty/inovovany-statny-vzdelavaci-program/slovensky_jazyk_a_literatura_g_4_5_r.pdf), s. 34 – 35.

redukovaného iba na mechanické prerozprávanie jeho obsahu. Za diskusiu by takisto stáli kompetencie hovoriace o schopnosti „transformovať text diela do iného literárneho druhu, formy alebo žánru“<sup>11</sup>.

Naopak je potrebné oceniť predmetovú kompetenciu akcentujúcu schopnosť interpretovať literárny text, teda schopnosť „samostatne napísať interpretáciu obsahujúcu opis, analýzu, syntézu elementov, prípadne hodnotenie) literárneho diela“<sup>12</sup>. Škoda len, že táto kompetencia je uvedená iba v rámci optimálneho výkonu žiaka, pri minimálnom výkone sa neuvádza. Práve tvorivá schopnosť samostatne napísať interpretáciu literárneho textu (napríklad vo forme eseje), by mala byť samozrejmom súčasťou a bežným štandardom literárneho vzdelávania najmä na našich gymnáziách. Táto forma reflexie literárneho textu je už dlhodobo bežnou súčasťou stredoškolského vzdelávania v zahraničí a prispieva k integrácii literárneho vzdelávania so zložkou jazykovou a slohovou<sup>13</sup>.

Ak by sme mali komplexne hodnotiť text inovovaného štátneho vzdelávacieho programu, tak mnohé problémové miesta pramena najmä z jeho komplikovanej štruktúry. Nastavený systém predmetových koncepcií a snaha aplikovať ich (výrazne nerovnomerne) vo výkonovom štandarde prispieva k separovaniu a fragmentarizácii jednotlivých zložiek literárneho vzdelávania namiesto ich integrujúceho uchopenia. Väčšina predmetových kompetencií je síce zameraná na prácu s literárnym textom, na jeho čítanie a interpretáciu, no výkonový štandard vypovedá skôr o tom, že ide viac o dominanciu analýzy formálnej roviny textu, nie o autentickú a plnohodnotnú interpretáciu v pravom zmysle slova. V predmetových kompetenciách a vo výkonovom štandarde sú minimálne prepracované práve zložky literárnej interpretácie akcentujúce hodnotové vnímanie literatúry, autorovu koncepciu človeka, jeho myšlienkový a hodnotový svet, postoje, vnímanie literárneho textu na pozadí širších procesuálnych literárnohistorických súvislostí, diskurzívne vnímanie literárneho textu ako estetického komunikátu a pod. Interpretácia textu v školskej praxi by sa mala vyznačovať vyváženým a organickým prepojením synchronného a diachrónneho aspektu vnímania literárneho textu a na aspekty jeho „literárnosti“. Formálnu rovinu literárneho textu a jeho poetiku je potrebné (v rámci jej komplexného vnímania) vždy reflektovať kontextovo, v interakcii s dobovými literárnymi normami a s recepciou literárneho diela na pozadí dobových komunikačných modelov a zvyklostí. V interakcii s literárnosmerovým pozadím literárneho textu je rovnako potrebné uvažovať aj o podobách obraznosti, o charaktere básnického subjektu a verša v poézii, o podobe rozprávača a sujetovo-fabulačných vzťahov v próze, tematologických a motivických aspektoch textu, štylistických a kompozičných postupoch, ale aj o podobách literárneho jazyka. V súvislosti s tým je potrebné prehodnotiť aj statické vnímanie literárneho žánru na dynamickú entitu, ktorá je odrazom dobových literárnoestetických preferencií (napríklad klasicizmus preferuje čisté, vyhranené a hierarchicky usporiadané literárne žánre v hodnotovej opozícii vysoké ↔ nízke: tragédia, epos, óda, elégia oproti komédii, piesni, satire, epigramu; pre romantizmus je oproti tomu typický žánrový a druhový synkretizmus: lyricko-epická básnická skladba, ba-

---

<sup>11</sup> Tamže, s. 39.

<sup>12</sup> Tamže.

<sup>13</sup> Porov: KRAKAR VOGEL, B.: *Štátna maturita z materinského jazyka na gymnáziách v Slovinsku*. In: *K problematike vyučovania materinského jazyka a literatúry II*. Bratislava : Univerzita Komenského, 2007, s. 26 – 36.



lada, básnická poviedka; realizmus preferuje prozaické formy: črtu, poviedku, novelu, román, avantgardy zasa prichádzajú s deštrukciou tradičných žánrových schém a s ich aktualizáciou a pod.). Jednotlivé literárne žánre tým, že sa v rozličných literárnych obdobiach integrujú do iných vývinových súvislostí, nadobúdajú na jednej strane rôzne modifikovanú podobu a tvar (reflektujú napríklad iné témy, inovujú špecifické fabulačno-sujetové postupy, menia podobu literárneho jazyka), no na druhej strane si zachovávajú svoju príznakovú vnútornú štruktúru.

Príkladom optimálneho a inšpiratívneho riešenia literárnej problematiky v základnom pedagogickom dokumente je napríklad český *Rámcový vzdelávací program pro gymnáziá* (2007). Jasné členenie dokumentu na *očekávané výstupy* a *učivo* prináša koncepcne jasný model literárneho vzdelávania s rovnováhou všetkých jeho zložiek<sup>14</sup>.

Na záver je potrebné vyjadriť sa ešte k jednému zásadnému problému, ktorý otvára inovovaný štátny vzdelávací program, a to je otázka tzv. povinného čítania alebo povedané slovami tohto dokumentu „štandardizovaných literárnych diel“. Myslím, že nemá zmysel otvárať otázku proporcionality tohto zoznamu a vyjadrovať sa k optimálnosti a primeranosti začlenenia jednotlivých autorov a literárnych textov do tohto výberu, v ktorom chýba viacero zásadných diel slovenskej literatúry, z ktorého vypadli také výrazné osobnosti našej poézie, ako je Ján Hollý či Pavol Országh Hviezdoslav, a naopak sa ocitli texty, ktorých zaradenie do tohto zoznamu je skôr diskutabilné. Koncepciu tzv. povinného čítania je potrebné skôr zásadne prehodnotiť. Základný pedagogický dokument by mal iba stanoviť „emblematické“ literárne texty slovenskej literatúry, ktoré sa musia povinne zaradiť do vyučovania, no nemusia byť určené na komplexne a detailné čítanie. Môže ísť o výber niekoľkých básnických textov z rozsiahlejších zbierok, viacero kratších prozaických textov (poviedok, noviel), kompozične ucelené úryvky väčších epických (básnických či prozaických) textov a pod., na ktorých sa dá demonštrovať autorova poetika a ktorým sa bude venovať pozornosť<sup>15</sup>, prípadne určiť iba autorov a výber konkrétnych literárnych textov ponechať plne v kompetencii učiteľa. V prípade textov súčasnej slovenskej a svetovej literatúry ponechať zasa úplnú voľnosť v rukách učiteľov. „Nejde teraz o to, že by učiteľ nevedel sprístupniť žiakom aj povinné diela a otvoriť ich mysle dobrodružstvu či zážitku z čítania. Nejde ani o to zrušiť povinnosť žiakov prečítať istý počet diel. Ide o to, že učitelia najlepšie vedia vybrať literárne diela na čítanie pre danú triedu v závislosti od jej charakteru, naladenia, zamerania štúdia, typu školy a pod. Slovenčinári majú dostatočne odborné vysokoškolské vzdelanie a čitateľskú skúsenosť, aby sami vedeli stanoviť v rámci školy zoznam literárnych diel, ktoré by mladých ľudí motivovali k čítaniu slovenskej a svetovej literatúry rôznych období. Inovovaný ŠVP túto kompetenciu učiteľov naďalej po-

---

<sup>14</sup> Podrob. PAPUGA, J.: *Desať postrehov k inovovanému Štátnemu vzdelávaciemu programu zo slovenského jazyka a literatúry pre ISCED3*. Slovenčinár, 2, 2015, č. 2, s. 46 – 51. Tento základný pedagogický dokument inšpiratívne spracúva literárnohistorickú líniu vzdelávania, pričom sa nevyhýba ani takým zásadným otázkam recepcie literárneho textu, ako sú aspekty intertextuality a medziliterárnosti.

<sup>15</sup> Túto cestu riešenia naznačuje už aj terajší zoznam autorov a štandardizovaných diel. Najmä v prípade poézie ide iba o niektoré segmenty básnických textov, nie vždy šťastne vybrané (napríklad J. Kollár: *Předzpěv zo Slávy dcery*). Vo väčšine prípadov je uvedené iba meno básnika (I. Krasko, J. Smrek, R. Dilong, M. Válek, M. Růfus, J. Urban) bez konkretizácie zbierky a básnického textu s poznámkou „vlastný výber“. Podobný princíp by mohol byť uplatnený aj v prípade prózy a drámy.

**PRÍSPEVKY ZO VII. KONFERENCIE  
SLOVENSKEJ ASOCIÁCIE UČITEĽOV SLOVENČINY V KOŠICIACH  
(19. 11 – 20. 11. 2015)**

---

piera<sup>16</sup>. Téma tzv. povinného čítania ako súčasť štátneho vzdelávacieho programu by si iste zaslúžila širšiu a otvorenú diskusiu, výsledkom ktorej by mal byť premyslený, optimálny a najmä cieľovej skupine primeraný systém výberu literárnych textov určených na školskú interpretáciu a čítanie, ktorý do škôl vráti radosť z čítania a poznávania literatúry.

#### **LITERATÚRA**

- HAJDUČEKOVÁ, I.: *Otázniky nad reformou literárneho vzdelávania*. Pedagogické rozhľady, 2011, č. 2, s. 11.
- KÁKOŠOVÁ, Z.: *Kapitoly zo slovenskej literatúry 9. – 18. storočie. Typológia a poetika stredovekej, renesančnej a barokovej literatúry*. Bratislava : Univerzita Komenského, 2005.
- KRAKAR VOGEL, B.: *Štátna maturita z materinského jazyka na gymnáziách v Slovinsku*. In: *K problematike vyučovania materinského jazyka a literatúry II*. Bratislava : Univerzita Komenského, 2007, s. 26 – 36.
- MINÁRIK, J.: *Baroková literatúra. Svetová, česká slovenská*. Bratislava : SPN, 1984.
- PAPUGA, J.: *Bariéry v „reforme“ slovenského jazyka a literatúry*. In: *K problematike vyučovania materinského jazyka a literatúry IV*. Bratislava : Univerzita Komenského, 2009, s. 16 – 23.
- PAPUGA, J.: *Desať postrehov k inovovanému štátnemu vzdelávaciemu programu zo slovenského jazyka a literatúry pre ISCED3*. Slovenčinár, 2, 2015, č. 2, s. 46 – 51.
- PRÍHODOVÁ, E.: *Učebnice slovenskej literatúry pre slovenskú menšinu v Maďarsku ako podnet na reformu školstva na Slovensku*. In: *K problematike vyučovania materinského jazyka a literatúry III*. Bratislava : Univerzita Komenského, 2008, s. 26 – 31.
- Slovenský jazyk a literatúra – gymnázium so štvorročným a päťročným vzdelávacím programom*. Dostupné na: [http://www.statpedu.sk/sites/default/files/dokumenty/inovovany-statny-vzdelavaci-program/slovensky\\_jazyk\\_a\\_literatura\\_g\\_4\\_5\\_r.pdf](http://www.statpedu.sk/sites/default/files/dokumenty/inovovany-statny-vzdelavaci-program/slovensky_jazyk_a_literatura_g_4_5_r.pdf).
- ŠMATLÁK, S.: *Dejiny slovenskej literatúry I*. Bratislava : Národné literárne centrum, 2007.
- VOJTECH, M.: *Štátny vzdelávací program z literatúry pre 1. a 2. ročník stredných škôl. Analýza koncepcie a nedostatkov*. In: *K problematike vyučovania materinského jazyka a literatúry IV*. Bratislava : Univerzita Komenského, 2009, s. 57 – 63.

---

<sup>16</sup> PAPUGA, J.: *Desať postrehov k inovovanému štátnemu vzdelávaciemu programu zo slovenského jazyka a literatúry pre ISCED3*. Slovenčinár, 2, 2015, č. 2, s. 46 – 51., s. 49.

## INOVOVANÝ ŠTÁTNY VZDELÁVACÍ PROGRAM ZO SLOVENSKEHO JAZYKA A LITERATÚRY?

**PhDr. Ján Papuga, PhD.**

*Katedra predprimárnej a primárnej pedagogiky  
Pedagogická fakulta Univerzity Komenského v Bratislave*

K inovácii štátneho vzdelávacieho programu (ŠVP) došlo v priebehu školského roku 2014/2015, ale jeho kontúry sa pripravovali skôr (napr. formou verejného pripomienkovania ŠVP pre ISCED 2). Aplikácia inovovaného ŠVP sa uviedla do vyučovania v aktuálnom školskom roku od 1. a 5. ročníka základných škôl a od 1. ročníka stredných škôl.

Po inovácii obsahu predmetu slovenský jazyk a literatúra volali samotní učitelia, ktorí nachádzali v tomto dokumente chyby, považovali ho za zložitý a samoučelne štruktúrovaný, za nepoužiteľný v praxi a predimenzovaný zbytočnými témami. Napriek zreteľným nedostatkom pôvodného ŠVP tento fungoval od roku 2008, teda rozhodnutie pristúpiť k jeho inovácii vítame. Aj Slovenská asociácia učiteľov slovenčiny (ďalej SAUS) formou pripomienok a diskusií na svojich konferenciách vyžadovala čo najskoršiu zmenu ŠVP. Aj na základe toho sme vypracovali rozbor pôvodného ŠVP a poslali sme ho s návrhmi na zmeny Štátnemu pedagogickému ústavu (ďalej ŠPÚ) a niekoľkým členom ústrednej predmetovej komisie slovenského jazyka a literatúry (ďalej ÚPK).

Na prekvapenie odbornej verejnosti nebol ŠVP pre ISCED 3 zverejnený na pripomienkovanie, ako to bolo v prípade ISCED 2. Práve v osnovách pre základné školy sme postrehli, že mnohé z našich pripomienok boli zapracované. Následne aj v osnovách pre stredné školy. Napriek tomu sa domnievame, že zverejnenie tohto závažného dokumentu na pripomienkovanie by prinieslo aj iné užitočné postrehy verejnosti, ktorá sa zaujíma o problematiku vyučovania slovenského jazyka a literatúry. Aj keď došlo k menším zmenám, aj v inovovanom ŠVP nachádzame stále pretrvávajúce nedostatky, s ktorými sa rozhladený slovenčinár nemôže stotožniť.

Odstránenie fenoménu povinnej literatúry, ktorá je sporná výberom literárnych diel, je napriek kritke mnohých slovenčinárov stále v nedohľadne. Áno, problémový *Dom v stráni* bol odstránený zo zoznamu, no pridali sa (resp. zostali) ďalšie diskutabilné diela. S jedným z nich sa nestotožňujú mnohí učitelia, ba vieme si predstaviť, že s ním môžu mať problém aj cirkevné školy (knihy *Sekerou a nožom*). Snaha priblížiť sa súčasnej literatúre sa nemôže realizovať tak, že sa všetkým školám predpíše kontroverzné dielo, ktorého odučenie môže byť v konkrétnych podmienkach škôl a charakteroch tried problematické. Navyše od súčasných literárnych textov je nutné mať istý časový odstup, aby sme ich vedeli adekvátne reflektovať. Avšak sám učiteľ vie posúdiť, či žiakom predloží na vyučovaní súčasný literárny text a sám dokáže rozhodnúť, ktoré dielo zmysluplne naplní cieľ vyučovania. Aj preto SAUS

navrhuje, aby výber súčasnej slovenskej literatúry a tzv. svetovej literatúry zostal v kompetencii slovenčinárov danej školy.<sup>1</sup>

Nebola akceptovaná ani roky opakovaná požiadavka zvýšenia dotácie pre slovenský jazyk a literatúru na stredných školách. Často počúvame vyjadrenia, že dotáciu si určili v rôznych pracovných (bližšie nešpecifikovaných) skupinách sami učitelia. Môžem to však považovať za prázdne výhovorky najmä v súvislosti s tým, že slovenský jazyk a literatúra má ako predmet ústredné postavenie, povinne sa z neho maturuje a supluje nedostatky vyučovania čitateľskej gramotnosti na iných predmetoch. Stredoškolský učiteľ slovenčiny by sotva súhlasil s takou nízkou dotáciou. Pripomíname aj to, že stredné odborné školy potrebujú rozhodne viac priestoru na rozvinutie kompetencií v predmete slovenský jazyk a literatúra, keďže žiaci týchto škôl inklinujú skôr k odborným predmetom a práve preto je potrebný väčší priestor pre tento predmet. Okrem toho stredné odborné školy málokedy venujú disponibilné hodiny seminárom zo slovenčiny, ktoré by posilnili jej vyučovanie. Zvýšenie hodinovej dotácie by pomohlo aj žiakom v národnostných školách, ale bolo by aj prostriedkom na fixáciu problematických javov, ktoré si žiaci (aj škôl s vyučovacím jazykom slovenským) neosvojili na základných školách (napr. pravopis). Napriek opodstatnenosti argumentov slovenčinárov je táto naša požiadavka pre rôzne pseudoargumenty ignorovaná. Čo je nepochopiteľné, keďže na neklasifikovanom náboženstve môže byť maximálne 20 žiakov, kým na maturitnom predmete učíme s plným počtom žiakov (aj 32). SAUS navrhla aj kompromis: buď posilnenie predmetu v ISCED 3 o jednu hodinu, alebo povinné delenie hodín slovenského jazyka a literatúry na dve skupiny, ako je to v prípade cudzích jazykov<sup>2</sup>.

Ak sa napriek uvedenému nenájde vôľa k zvýšeniu dotácie, tak pristúpme aspoň k dôslednejšej kvalitatívnej i kvantitatívnej selekcii obsahu predmetu v ISCED 3, ktorá uvoľní priestor a umožní učiteľom so žiakmi spoznávať, rozvíjať a fixovať nové, resp. nedostatočne osvojené kompetencie. Inak bude tvrdenie „*mal si sa to naučiť na základnej škole*“ častým argumentom pre učiteľov, ktorí jednoducho nemajú čas na dôslednejšie (konštruktivistické – ako požaduje reforma) vyučovanie.

Napriek rôznym požiadavkám redukcie učebných tém a ich harmonizácie s pracovným prostredím absolventov škôl sa stále kladie dôraz na pojmovosti bez jej usúvzťažnenia s praxou, ďalej na klasickej jazykovej či literárnej analýze, stále sa navádza na jazykové rozborý či rôzne samoučelné klasifikácie. Komunikačný a konštruktivistický prístup sa iba naznačujú, v presile obsahu vyučovania nie je v rámci strednej školy priestor na ich rozvíjanie, a to nehovoríme o nutnosti diferencovať obsah vyučovania slovenského jazyka a literatúry podľa typu strednej školy.<sup>3</sup>

Inovovaný ŠVP pre oba stupne škôl bol skrátenejší. Pre ISCED 2 má „len“ 84 strán, ISCED 3 má „len“ 45 strán. Problém rozsahu dokumentu by sa pravdepodobne neotváral, keby bol ŠVP zrozumiteľný, jednoducho štruktúrovaný a prístupný učiteľom, rodičom i žiakom. Tieto kvality však nemá ani inovovaný ŠVP a v kontexte požadovanej debyrokratizácie vyz-

---

<sup>1</sup> Podrobne: PAPUGA, J.: *Desať postrehov k inovovanému Štátnemu vzdelávaciemu programu zo slovenského jazyka a literatúry pre ISCED 3*. Slovenčinár, 2, 2015, č. 2, s. 46 – 51.

<sup>2</sup> Tamže.

<sup>3</sup> Návrat k dvom vzdelávacím úrovňam má SAUS v agende.

nieva mnohostranný dokument stále kontraproduktívne. Ak ho porovnáme so ŠVP z iných predmetov (okrem cudzích jazykov), v ktorých sa jednoducho rozlišuje iba obsahový a výkonový štandard bez zložitých vysvetľovaní, vysvetliviek, značiek a navádzaní na spôsob vyučovania, môžeme konštatovať, že náš dokument je v negatívnom zmysle naďalej výnimočný.

ÚPK neustále zotrúva na rozlišovaní minimálneho a optimálneho výkonu, čo je osobitosťou iba slovenského jazyka a literatúry, hoci takéto rozlišovanie je v praxi neaplikovateľné. Možno by sa o ňom dalo uvažovať, keby sme pristúpili v rámci ISCED 3 k dvom úrovniam vyučovania predmetu, ako je to v cudzích jazykoch. V súčasnom stave rozlišovanie výkonov predlžuje rozsah ŠVP a robí ho neprehľadným.

O tom, že cieľom ŠVP je komplikovať prácu pedagógov svedčí aj to, že sa predpísala počet slov v diktátoch pre jednotlivé ročníky ZŠ. To by sa dalo na prvý pohľad privítať, odstupňovanie počtu slov podľa veku žiakov poslúži ako psychohygienický aspekt pri zadávaní diktátov, ak predpokladáme, že odporúčaný počet slov pochádza zo spoľahlivých pedagogicko-psychologických zdrojov<sup>4</sup>. Vybrať diktát a spočítať slová na textovom editore zaberie učiteľovi relatívne krátky čas. Avšak tvorcovia ŠVP predpísali výber rozsahu textov diktátu pre jednotlivé ročníky podľa počtu *plnovýznamových* slov. A to sa už tak rýchlo spočítať nedá, čo v kontexte s inými prekážkami ŠVP oberá učiteľov o ďalší čas.

Ako sme už uviedli, v inovovanom ŠVP sa vyskytli aj pozitívne zmeny. Ich prínos sa zastiera pretrvávajúcimi problémami, ktoré sme uviedli vyššie a poukážeme na ne aj v ďalšom rozbere inovovaného ŠVP.

### **ŠVP zo slovenského jazyka a literatúry pre ISCED 2**

Ak by sme začali pozitívami, oceňujeme zvýšenie časovej dotácie na tomto stupni. Nepochopiteľné je nepridelenie jednej jedinej hodiny v 7. ročníku, ktorý má namiesto päťhodinovej dotácie štvorhodinovú. V každom prípade je na základnej škole dostatočný priestor na rozvíjanie všetkých troch zložiek predmetu<sup>5</sup>.

Hodnotenie návratu k ročníkovému prerozdeleniu učiva je nejednoznačné. Keď sa školám umožnilo zaraďovať si témy do jednotlivých ročníkov na základe vlastného uváženia, ozvala sa časť učiteľov, ktorí namietali proti tejto voľnosti, argumentujúc, že žiak pri prechode z jednej školy do inej bude mať problémy v nadviazaní na školský vzdelávací program (ďalej ŠkVP) novej školy. Následne si tento názor osvojilo ministerstvo školstva a zaviedlo sa ročníkové prerozdelenie učiva bez ohľadu na to, že sa nedá centrálné určiť, aká téma je pre ktorú triedu, školu či vek v danom ročníku vhodná. Tadiaľ nevedie cesta k požadovanému individuálnemu prístupu k žiakom.

K pozitívnym inováciám zaraďujeme aj stupnicu na hodnotenie diktátov (pozri aj vyššie) a kritériá na opravu slohových prác, ktoré sa pokúšajú objektivizovať hodnotenia diktátov a povinných slohových prác, majú pomáhať začínajúcim učiteľom, umožňujú

---

<sup>4</sup> Zdroje, podľa ktorých sa vypracoval ŠVP, sa dlhodobo v tomto dokumente ani formou odporúčanej literatúry neuvádzajú.

<sup>5</sup> Tento priestor by sa nemal využívať zavádzaním nadbytočných literárnych alebo jazykovedných tém do školských vzdelávacích programov, ale na hlbšie pochopenie učiva, rozvíjanie kompetencií a na fixáciu.

žiakom kontrolovať, či boli objektívne hodnotení a mali by ich viesť pri písaní slohových prác. Avšak aj pri tomto pozitívnom zámere zlyhal ľudský faktor.

Zo stredných škôl sme zvyknutí, že sa podobné kritériá uplatňujú v súvislosti s povinnými maturitnými slohmi (je ich osem). V prípade ZŠ patrí k povinným slohovým útvarom *rozprávanie s prvkami opisu, statický opis, rozprávanie s využitím priamej reči, umelecký opis, charakteristika osoby, slávnostný prejav, životopis, výklad, úvaha*. Logicky by sa dalo predpokladať, že práve pre tieto útvary sa vypracujú zjednocujúce kritériá hodnotenia. Žiaľ, vo zverejnenej verzii sa spomína iba *rozprávanie, jednoduché rozprávanie, úvaha, opis, výklad*.

Predložené kritériá dokážeme chápať ako koncept na hodnotenie slohov, ktorý môže byť podkladom pre učiteľov na vypracovanie vlastných hodnotiacich kritérií (ďalšie obearanie učiteľov o čas) pozostávajúcich z vonkajšej formy, vnútornej formy a z celkového dojmu (spolu 28 bodov). Keď žiakov pripravíme na takýto spôsob posudzovania a hodnotenia slohových prác, nebudú prekvapení, keď ich takto budú hodnotiť aj na stredných školách a na písomnej forme internej časti maturitnej skúšky. Je však nedôslednosťou riadiacej inštitúcie, že nepredložila učiteľom a žiakom ucelený a prepracovaný dokument. Namiesto toho tu máme dobre mienený, ale nedostatočne vypracovaný metodický text. Ak sa bližšie pozrieme na vnútornú formu jazyka, ktorá sa hodnotí najväčším počtom bodov, zistíme ďalšie nedostatky zasahujúce aj do faktografickej roviny:

a) V rámci časti *obsah* sa v ŠVP spomína *myšlienkové vyústenie* a k tomu je priradené vysvetlenie: *Úvaha – primeranosť vyjadrovania sa veku žiakov*. Netreba hlbšieho zamyslenia na to, aby sme videli, že v skutočnosti ide o štylistiku textu, nie o jeho obsah a súvislosť medzi *myšlienkovým vyústením* a *primeranosťou vyjadrovania* je hmlistá. Okrem toho sa nedá predstaviť si, že by sa do hodnotenia mala zaradiť aj *primeranosť vyjadrovania sa veku žiakov*, ktorá je vysoko individuálnou premennou<sup>6</sup>. Je to preto nadbytočná položka, ktorá navyše nesúvisí s obsahom práce a jej hodnotenie je kontroverzné.

b) Časť *kompozícia* uvádza položku *nadväznosť a logickosť textu*. Táto je vzápätí rozvinutá aj spojením: *Úvaha – citáty, umelecké prostriedky a hodnotenie problému*. Opäť sme svedkom neprehliadnuteľného skríženia dvoch rôznych oblastí – kompozície (resp. textovej syntaxe) so štylistikou.

c) Pozastavili sme sa aj nad spojením *opis – primeranosť jazyka – prirovnania, neutrálnosť* v časti *jazyk*. Prvá otázka, ktorá sa vynára, je, čo znamená ďalšie vágne spojenie *primeranosť jazyka*. Ako takéto všeobecné spojenie pomôže učiteľovi v hodnotení opisu? Ak si pozrieme vysvetlenie *primeranosti*, ktoré sa realizuje v tomto ŠVP cez pomlčku spojeniami *prirovnania, neutrálnosť* (v celom znení: *opis – primeranosť jazyka – prirovnania, neutrálnosť*), musíme sa iba pousmiať nad oxymorickým spojením umeleckého prostriedku (*prirovnania*) s *neutrálnosťou*, ktorá je v opozičnom vzťahu s umeleckou príznakovosťou.

d) Záverečnou časťou zložky hodnotenia slohovej práce vo vnútornej forme je *štýl*. Ten sa v ŠVP definuje napr. spojením *Zrozumiteľnosť textu ako celku*, čo však nie je výlučnou oblasťou štýlu, resp. štylistiky. Pri spojeniach *tvorivá lexika a podanie zaujímavou, nezvy-*

---

<sup>6</sup> Podobná položka sa nachádza aj v hodnotení úvahy v *Kritériách na hodnotenie písomnej formy internej časti* (2016). Aj tento dokument je nutné prepracovať. Kritériá na hodnotenie písomnej formy internej časti sú zverejnené na webových stránkach Národného ústavu certifikovaných meraní vzdelávania.

čajnou formou, ktorá vyvoláva v čitateľovi zvedavosť je súvislosť so štylistikou rovnako relatívna a okrem toho sa toto kritérium nedá aplikovať do všetkých povinných slohových útvarov, napr. do *životopisu*, *statického opisu* alebo do *výkladu*, kde je požiadavka tvorivosti a zaujímavosti nadbytočná, druhoradá. Ak sa teda kritériá na vypracovanie a hodnotenie slohových prác mali vzťahovať ku všetkým povinným útvarom, bolo potrebné tieto kritériá dostatočne zovšeobecniť alebo vypracovať pre každý povinný slohový útvar samostatné kritériá.

Určite nemôžeme prijať ani to, že sa určuje, ktorý slohový útvar písať v jednotlivých ročníkoch. Takýto výber je individuálny, závisí od charakteru triedy, a preto by malo zostať v kompetencii učiteľov, kedy zhrnú učivo o danej téme formou písania kontrolnej slohovej práce v danom slohovom útvare.

Nápad uviesť do vyučovania slovenského jazyka a literatúry na základnej škole kritériá na hodnotenie slohov vítame, no máme dôvody odmietnuť podobu, v akej boli zverejnené. Za negatíva považujeme ich nedôsledné, chybné a neúplné vypracovanie, ktoré učiteľovi nedovolí ich jednoduchú aplikáciu a tým aj uľahčenie a zjednotenie kontroly a hodnotenia slohových prác. Navrhujeme ich dôkladné prepracovanie, k čomu SAUS ponúka pomocnú ruku<sup>7</sup>.

Keď sa pozrieme na obsahový štandard ŠVP pre ISCED 2, zistíme, že napriek tomu, že sme zasielali naše návrhy, mnohé chyby a nedostatky z pôvodného ŠVP pretrvali:

a) *Zložené slová* sa majú odučiť v 7. ročníku, kým *spojovník*, ktorý je nevyhnutnou súčasťou niektorých zložených slov, sa nachádza až v 9. ročníku. Aj toto je dôsledok návratu k prerozdeleniu učebných tém podľa ročníkov.

b) *Pravopis* ako pojem sa zavádza v 9. ročníku, hoci sa osvojuje počas celého 2. stupňa základnej školy.

c) Pojem *vsuvka* je zaradený do zvukovej roviny jazyka, no rovnako ako pojem *prís-tavok* by sa mal nachádzať aj v časti *syntaktická rovina jazyka*.

d) Problematické je aj zaradenie *jednovýznamových a viacvýznamových slov* do 5. ročníka bez súvzťažného pojmu *homonymá*, keďže si žiaci, ale i učitelia často zamieňajú homonymá s viacvýznamovými slovami. Možno by sa táto problematika mohla posunúť do vyššieho ročníka, kde by sa jav vzniku lexikálnych významov mohol odučiť komplexne. Zdôrazňujem slovo „možno“, keďže takýto presun závisí od schopností triedy. Avšak po návrate k rozdeleniu učiva do ročníkov je miera prispôsobenia školského vzdelávacieho programu učiteľmi danej školy nižšia<sup>8</sup>. Súvzťažným pojmom k viacvýznamovým slovám je aj nepriame pomenovanie – *metafora*. Ťažko učiť polysémiu bez poukázania na obraznú alebo vecnú súvislosť.

---

<sup>7</sup> Do kritérií slohových prác treba integrovať aj tendenciu súčasných textov, ktorou je hybridizácia (synkretizmus) funkčných jazykových štýlov, slohových postupov a slohových útvarov. Požiadavka štýlovej čistoty vychádza aj z kritérií na hodnotenie maturitných slohov. Zadávanie maturitných slohov v Českej republike tendenciu hybridizácie zohľadňuje.

<sup>8</sup> Napriek obmedzeniam ŠVP je v rukách učiteľa, či si nelogicky odčlenené témy vloží do jedného tematického celku. Učitelia túto možnosť aj využívajú. No zároveň musia dodržať inovovaný ŠVP a ročníkové prerozdelenie učiva. Preto bol výhodnejší variant usporiadavania učiva predmetovou komisiou.

e) Opakovane upozorňujeme na zbytočné a samoučelné prerozdelenie jednotlivých druhov zámen a čísloviek medzi ISCED 2 a 3. Súvislosť medzi slovenčinou na základnej a strednej škole sa má realizovať inak ako takýmto formálnym spôsobom.

f) Opakujeme aj sporné zaradenie *prístavku* medzi vedľajšie vetné členy, ktoré zostalo aj v inovovanom ŠVP.

Positívom je odstránenie „zvieracích“ prídavných mien, ktoré sme pripomienkovali, keďže v jazykovede sa s takýmto pojmom neoperuje.<sup>9</sup>

Literatúru na základnej škole a jej prípadné inovácie netreba osobitne analyzovať, keďže predpísaná obsahová náplň je rokmi overená a na základnej škole ide predovšetkým o budovanie vzťahu k literatúre, jej čítanie, tvorivé písanie a jej základné pochopenie bez poukazovania na široké historicko-spoločenské a kultúrne súvislosti. Je dobré, že na rozdiel od ŠVP pre ISCED 3 nie sú literárne žánre zaradené podľa literárnych druhov. Preto nedochádza k problematickému literárnodruhovému zaradeniu žánrov, ktoré môžu mať básnickú, prozaickú alebo (aj) dramatickú podobu. Takýto stav by bol želateľný aj v ISCED 3<sup>10</sup>. Vyzdvihujeme aj to, že dlhodobo nie je snaha zavádzať na základnej škole povinnú literatúru a veríme, že sa takýto stav nezmení, ba prenesie sa čoskoro aj na stredné školy.

### ŠVP zo slovenského jazyka a literatúry pre ISCED 3

Aj v tomto dokumente sa zrealizovali niekoľké zmeny, ktoré sme zasielali jeho tvorcom. Opäť by sa však žiadalo dôkladnejšie prepracovanie, ktoré by odstránilo nedostatky podobné tým, ktoré sme uviedli vyššie.

Vítame, že bola vypočítaná požiadavka nezadeľovať témy do ročníkov, čoho realizácia by bola na úrovni stredných škôl skutočne problematická. Voľnosť učiteľov v konštituovaní ŠKVP zostala zachovaná, dokonca aj v stanovení, v ktorom ročníku sa budú písať jednotlivé povinné slohové žánre formou kontrolných písomných prác.

S veľkou úľavou sme prijali, že sa po mnohých pripomienkach SAUS explicitne umožnilo ľubovoľné osnovanie literárneho učiva, teda umožnil sa aj chronologický prístup vo vyučovaní literatúry<sup>11</sup>. Zohľadnili sa aj návrhy zaviesť útvary *motivačný list* a *recenzia*, s ktorými sa žiaci stretávajú v praktickom živote. Špecifikovanie jazykov, ktoré má žiak poznať v rámci indoeurópskej skupiny, je tiež pozitívnym krokom k tomu, aby sa odstránila zbytočná encyklopedickosť vyplývajúca z toho, že nebolo jasné v predchádzajúcom ŠVP, ktoré z indoeurópskych jazykov majú žiaci poznať. Z problematických (a nadbytočných) pojmov vypadli *doplnok* a *vedľajšie vety doplnkové*. Podľa nášho osobného názoru by sa syntax mohla aj naďalej redukovať, keďže v súčasnej podobe je zameraná predovšetkým na jazykové rozборы, nie na podstatu, ktorou je správne a logické spájanie slov do viet a viet do súvetí (a do textu).

---

<sup>9</sup> Terminológia je osobitnou problematikou pedagogických dokumentov.

<sup>10</sup> Porov. VOJTECH, M.: *Podoba literárnej zložky v inovovanom štátnom vzdelávacom programe zo slovenského jazyka a literatúry*. Slovenčinár, 3, č. 1, 2016, s. 41 – 49.

<sup>11</sup> Pripomíname, že chronologické osnovanie literárnych tém nesmie znamenať návrat k encyklopedickosti a prehnanej historizácii. Pozri aj PAPUGA, J.: *K reforme predmetu slovenský jazyk a literatúra. (Reakcia na článok v učiteľských novinách)*. Slovenčinár, 1, 2014, č. 2, s. 42 – 50.



Ako sme už uviedli, ŠVP je napriek zjednodušeniam stále zložitým dokumentom, hoci možností na jeho zjednodušenie sa otvára niekoľko. Aj samotní autori ŠVP strácali prehľad v tomto dokumente, čo sa prejavilo v niekoľkých pochybeniach vyplývajúcich z nepozornosti:

a) Podľa vysvetliviek sa v obsahovom štandarde tučným písmom označuje pojem, ktorý bol zavedený na predchádzajúcich stupňoch. Pojem *fonéma* je takýmto spôsobom zvýraznený, no v predchádzajúcich stupňoch vzdelávania sa s ním neoperovalo (čo je aj logické).

b) *Odborné názvy* (slová) sú vyznačené obyčajným písmom (čo znamená, že sú v príslušnom stupni vzdelávania nové), hoci už boli zavedené v ISCED 2.

c) Prečo sa pri jednotlivých pádoch v ISCED 3 píše aj zastarané názvy s radovými číslovkami, t. j. *prvý pád*, *druhý pád* a pod.? Číslovanie pádov sa vypustilo už v ISCED 1 aj v ISCED 2. Nie je dôvod navrátiť sa k prekonanej teórii.

Sme presvedčení, že uvedené chyby by sa v centrálnom pedagogickom dokumente nemali vyskytovať. Okrem uvedených nepozorností sme našli pri analýze ŠVP aj pravopisné chyby. Možno práve zjednodušenie dokumentu by predchádzalo chybám z nepozornosti, ktorých sa orgán garantujúci kvalitu ŠVP dopustil.

Ďalšou oblasťou nedôslednosti inovácie ŠVP sú obsahové alebo terminologické nedostatky, ktoré sme už pripomienkovali, no napriek tomu sa nezpracovali:

a) V syntaktickej rovine jazyka sa pracuje s pojmom *neslovesný prísudok*. V jazykovede sa však zamýšľaný typ prísudku označuje ako *slovesno-menný prísudok*. V ISCED 2 sa už uviedol popri prívlastku *neslovesný* aj prívlastok *slovesno-menný*. Rešpektujeme síce zaužívanú prax, no ŠVP by mal byť terminologicky presný a nemal by tieto dva terminologické prívlastky dávať na úroveň synonym. Pojem *neslovesný prísudok* sa skôr spája s javom typu *A dieťa bum na zem!*, no tu sa už približujeme k problematike vetného základu, v ktorom sa nedá hovoriť o prísudku, ktorý sa spája s podmetom. Jednoznačným označením prísudku pozostávajúceho zo slovesa a „mena“ je *slovesno-menný*. Nezaradenie pojmu *slovesno-menný* do ISCED 3, hoci v ISCED 2 sa tento nedostatok čiastočne odstránil, možno tiež považovať za nepozornosť autorov ŠVP.

b) Pojem *zhoda* v zmysle vzťahu medzi podmetom a prísudkom je už zavedený v ISCED 2, opakuje sa v ISCED 3 ako už zavedený pojem. Vieme, že formálno-syntaktické vzťahy sa realizujú v triáde: *zhoda*, väzba, primkýnanie. Nie je naším cieľom prehusťovať obsah práve syntaktickej roviny jazyka. No selekcia jedného z pojmov skresľuje pohľad na podstatu syntaxe. Buď treba odstrániť pojem *zhoda*, alebo zaviesť aj väzbu<sup>12</sup> a primkýnanie.

c) Opakovaným problémom je textová syntax, ktorá je relatívne novou disciplínou v pedagogickej praxi. Jej východiská nie sú dostatočne známe<sup>13</sup>, chýba jej dôkladná metodická aplikácia, hoci rozsah tejto náuky by sa dal prepojiť s rozvíjaním čitateľskej gramotnosti. ISCED 3 spája *textovú syntax* iba so *súdržnosťou*, *titulkom/názvom*, *odsekom*, *kapitolou*, *úvodom*, *jadrom* a *záverom*, čo skresľuje potenciál tejto disciplíny.

---

<sup>12</sup> Termín väzba sa využíva aj pri vyučovaní cudzích jazykov.

<sup>13</sup> Na oboznámenie sa s predmetom textovej syntaxe odporúčame knihu J. Dolníka a E. Bajzíkovej: *Textová syntax* (1998).

Posledná pripomienka k obsahovému štandardu ŠVP sa dotýka toho, že dokument je stále zaplnený témami, ktoré sú zbytočné, v praxi nevyužiteľné alebo nie sú už v súlade s aktuálnym poznaním. Neustále sa opakujú a stabilizujú jazykové témy, ktoré sa kopírujú z predchádzajúcich pedagogických dokumentov bez ich aktualizácie a kritickej selekcie. Nezosťáva tak čas na problematické kompetencie žiakov, ktoré treba rozvíjať nielen na úrovni základnej školy, ale aj na strednej škole: pravopis, tvorenie textov, rozvíjanie čitateľskej gramotnosti a pod. V slohu naďalej zotrúva zaraďovanie textov do jazykových štýlov a slohových postupov, nezohľadňujú sa tendencie súčasnej komunikácie, ktorá je v protipóle k tzv. štýlovej čistote (pozri vyššie). ŠVP tak zaostáva nielen za aktuálnym poznaním v lingvistiky, ale aj za charakterom novodobej komunikácie.

V súčasnosti na stránkach ŠPÚ nájdeme prihlášky na školenia k inovovaným štátnym vzdelávacím programom. Zdá sa mi to absurdné. Je to, akoby sme robili vzdelávanie k učebnici, ktorá by bola nedokončená a vo forme konceptu. Možno je cieľom týchto seminárov kompenzovať nedostatky inovovaného pedagogického dokumentu. Verím len, že nie je zámerom osvojiť si ŠVP aj s chybami a presvedčiť učiteľov, že nejde o chyby, ale o novú koncepciu vyučovania. Tak či tak sa znova vynaložia nemalé financie a úsilie pedagógov absolvovať vzdelávanie k dokumentu, ktorý bude treba v predmete SJL v čo najkratšom čase dôkladne prepracovať, aby zodpovedal svojej vážnosti, aby bol zrozumiteľný všetkým účastníkom vzdelávacieho procesu, aby zodpovedal ústrednému postaveniu slovenského jazyka a literatúry a korešpondoval s aktuálnymi poznatkami v oblasti lingvistiky a literatúry. V aktuálnej podobe je inovovaný ŠVP iba na polceste k smerodajnému dokumentu určujúcemu obsah vyučovania slovenského jazyka a literatúry a akákoľvek jeho ďalšia inovácia je nevyhnutná<sup>14</sup>. Avšak základným predpokladom na vznik efektívneho ŠVP je komunikácia s učiteľmi základných a stredných škôl, nie iba rozhodovanie v pracovnej skupine členov ÚPK. Slovenská asociácia učiteľov slovenčiny je pripravená spolupodieľať sa na ďalšej inovácii pedagogických dokumentov.

### Prieskum

V rámci VII. konferencie Slovenskej asociácie učiteľov slovenčiny 2015 v Košiciach sme si formou dotazníka urobili prieskum náhľadov na ŠVP zo slovenského jazyka a literatúry (resp. slovenského jazyka a slovenskej literatúry). Zúčastnilo sa ho 62 respondentov z rôznych častí Slovenska a z rôznych typov a stupňov škôl. Otázka znela: *Uvedte najväčšie nedostatky štátneho vzdelávacieho programu zo slovenského jazyka a literatúry*. Uvádza-me niektoré odpovede:

*Nestotožňujem sa s ním v celom rozsahu. \* Má veľký rozsah. \* Nestotožňujem sa s povinnou literatúrou. \* Nie je rozpracovaná téma rétoriky. \* Nezmyselné presuny učiva. \* Veľké množstvo povinných literárnych diel. \* Byrokracia. \* Dokument nemá prepojenie*

---

<sup>14</sup> Napriek tomu, že počúvame zo strany učiteľov nespokojnosť s častými zmenami pedagogických dokumentov, trváme na tom, aby k dôležitým zmenám v krátkom čase určite došlo. ŠVP má byť dynamický a flexibilný dokument, ktorý má korešponďovať s vývinom požiadaviek na vyučovanie predmetu, t. j. nemá sa konzervovať a zotrúvať v podobe s preukázateľnými chybami a neaktuálnym obsahom. Ak by bola nová podoba ŠVP prehľadnejšia, zmeny v ňom by boli čitateľnejšie a učitelia by si ľahšie a bez námietok zvykli na aktualizáciu svojho ŠKVP.

*s praxou. \* Neprehľadné a komplikované tabuľky. \* ŠVP je nezrozumiteľný pre začínajúceho slovenčinára. \* Kvantum učiva a zbytočné pojmy. \* V ŠVP pre národnostné menšiny posilniť konverzáciu. \* Zvýšiť časovú dotáciu pre SJL na ISCED 3. \* Nejednoznačné položky. \* Nediferencuje sa obsah gymnázia a strednej odbornej školy. \* Súhlasíme s tvrdeniami J. Papugu a M. Vojtecha. \* Nie je obsahový súlad medzi cieľovými požiadavkami a ŠVP. \* Chýba dialóg ŠPÚ a slovenčinárov.*

**Dodatok:**

V čase prípravy tohto čísla časopisu *Slovenčinár* sa v Televíznych novinách Markízy odvysielala dňa 14. 3. 2016 reportáž *Kniha pre maturanťov*<sup>15</sup>. Jej témou bolo zaradenie zbierky dvojice spisovateľov Pišťanka a Taragela *Sekerou a nožom* (1999) medzi povinnú literatúru pre stredné školy (ISCED 3). V tejto reportáži sa vyjadril aj predseda Slovenskej asociácie učiteľov slovenčiny v zmysle, že kniha nemusí byť vhodná na vyučovanie v každom type školy, pre každého učiteľa. K téme sa vyjadrila aj hovorkyňa ministerstva školstva Beáta Dupalová Ksenzighová: „*Je to reprezentatívne dielo, ktoré veľmi presne odráža premenu spoločnosti po roku 89. (...) Jej zaradenie vychádza z požiadavky učiteľov, aby mohli žiakov pritiahnúť k čítaniu aj takými zaujímavými textami.*“

Na základe tejto reportáže nám dovoľte doplnenie a spresnenie informácie o nevhodnosti povinného zaradenia uvedeného literárneho diela do vyučovania: Súhlasíme s dlhodobou požiadavkou slovenčinárov, aby sa medzi povinnú literatúru zaradili aktuálnejšie literárne diela (teda, ak naďalej rátame s centrálnym určovaním literatúry), ktoré by motivovali žiakov k čítaniu a vyvážili by presilu povinných starších literárnych textov. Avšak rovnako naliehavo a dlhodobo požadujeme, aby za zrušila tzv. povinná literatúra, ktorá by odstránila zbytočné kontroverzie až averzie k určovaniu povinných diel. Zaradením diela *Sekerou a nožom* sa síce čiastočne naplnila požiadavka po aktuálnejších literárnych textoch, no zároveň sa jeho výberom znova polarizuje slovenčinárska obec. Pluralitu názorov a rôzne diskusie na zadanú tému neodmietame, avšak zotrvávame na presvedčení, že uvedené dielo môže byť problematické z hľadiska typu školy, presvedčenia učiteľa, charakteru triedy, ale aj veku žiakov, keďže dielo môže byť zaradené do akéhokoľvek ročníka strednej školy (teda, nie iba do maturitného, ako to uvádzala reportáž). Môže sa ľahko stať, že sa k textu s výraznými pornografickými prvkami dostanú aj žiaci nižších vekových skupín, neplnoletí, ak učitelia usúdia, že je pre nich vhodný alebo neveria, že môže negatívne vplývať na výchovu žiakov. Nedomnievame sa totiž, že mládež je taká „skazená“, že dielo v nej nevyvolá žiadne prekvapenia, že zobrazuje ich každodenný život a život dospelých vôbec.

Okrem toho máme na Slovensku aj cirkevné stredné školy, ktorým sa povinným určením tohto literárneho diela upiera právo odmietnuť vyučovanie témy na základe svedomia, presvedčenia, viery. Ak dané dielo vynechajú, riskujú, že žiaci po jeho zaradení do maturitného testovania zlyhajú v niektorých úlohách a nezískajú bod/body. Problematické môže byť aj vyučovanie tohto diela na stredných odborných školách, kde sú študenti

---

<sup>15</sup> Nájdate na: <http://videearchiv.markiza.sk/video/televizne-noviny/televizne-noviny/43169-televizne-noviny>.

zameraní na iné predmety, vyučovanie literatúry vnímajú problematickejšie, a preto sa chápanie diela touto cieľovou skupinou môže pri nevhodnom výklade obmedziť na vnímanie (zážitok z) vulgárnych a pornografických motívov bez ich nevyhnutnej interpretácie. V neposlednom rade si vieme predstaviť nevôľu rodičov pri vyučovaní literárneho diela, ktoré môže zasahovať do ich výchovy.

Vysvetlenie ministerstva školstva sa nám zdá povrchné, výber vulgárnej, erotickej, ba až pornografickej literatúry s účelom zaujať študenta je v súvislosti so stupňujúcou sa vulgarizáciou spoločnosti nevhodný argument. Škola ako inštitúcia by nemala devalvovať kultúrnosť žiakov takýmito textami bez ohľadu na to, ako sa mladí ľudia správajú reálne v živote alebo na to, či majú prístup k „ostrejším“ textom. Škola nie je inštitúcia masmediálneho charakteru, ktorá by si mala získavať pozornosť žiakov za každú cenu – aj za cenu porušenia etických noriem. Túto úlohu, nanešťastie, zastupujú masmédiá a internet, škola by mala ponúkať alternatívy k životnému štýlu, ktoré nám podsúvajú médiá.

Určite uznávame kvality uvedenej knihy v kontexte slovenskej literatúry, ba hodnotíme ju z rôznych interpretačných hľadísk vysoko. Uznávame, že máme učiteľov, ktorí vedia analyzovať texty podobného charakteru so žiakmi na odbornej úrovni, upozorňujúc ich na rozvíjanie umeleckej hyperboly, ktorá sa inšpiruje spoločnosťou po roku 1989. Avšak chceme dôrazne upozorniť na to (resp. zopakovať to), že kniha nemôže byť objektívne i subjektívne prijatá všetkými slovenčinármi, žiakmi i rodičmi z vážnych, vyššie uvedených dôvodov a rozhodne by mala mať štatút odporúčanej (nie povinnej) literatúry, čo je hlavným posolstvom nášho dodatku.

Na záver pripomíname kompromis v stanovovaní povinných diel, ktorý predložila Slovenská asociácia učiteľov slovenčiny: „*Tento celok („povinná literatúra“) vyvoláva nevôľu u niektorých učiteľov slovenčiny. Niektorí požadujú absolútnu voľnosť pri výbere literatúry, iní zase prijímajú centrálnu určovanie literatúry na detailný rozbor. Riešením by mohol byť **výber významných slovenských diel** (resp. diel slovenskej proveniencie), ktoré formovali podobu slovenskej literatúry a majú nenahraditeľné postavenie v našej literatúre a kultúre. Nemusela by to byť práve „povinná“ literatúra, ale učelia by takýto výber museli povinne zaradiť do vyučovania. **Ostatné literárne diela (diela zo svetovej literatúry) by si vyberali sami. Sami by si vyberali aj diela zo súčasnej literatúry, lebo je naozaj sporné, či Dušek – Pišťanek a Taragel – J. Urban sú najvýraznejšími reprezentantmi slovenskej literatúry 20. – 21. stor., ktorí by mali byť v učebných osnovách. Výber „emblémových“ diel by bol výsledkom diskusie s literárnymi vedcami a učiteľmi (radi sa na tom zúčastníme). Predpokladaný argument, že určovanie povinnej literatúry si vyžaduje testovanie EČ MS nemôžeme prijať, keďže vieme, že druh či pôvod analyzovaného textu v testoch EČ MS môže byť ľubovoľný. V aktuálnom návrhu „povinnnej“ literatúry učelia požadujú vyradenie Jilemnického, Puškina, Taragela – Pišťanka...***“<sup>16</sup>

---

<sup>16</sup> Komplettný text návrhu pripomienok SAUS k ŠVP pre ISCED 3 nájdete na: [http://www.saus2002.sk/initiativy/pripomienky\\_isced3-2014.pdf](http://www.saus2002.sk/initiativy/pripomienky_isced3-2014.pdf).

**Úryvok z poviedky *V rodine*** (zo zbierky *Sekerou a nožom*, 1999):

*Tóno ju vyrobenými rukami krčovitó drží a na brucho, hrud' i krk jej šľahá horúce semeno. Každý výron sprevádza hlasným vzdychom, plným úľavy z ťažkého života, plného práce a verejnoprospešnej činnosti. (...) Robí mu dobre, keď mu studený vzduch ochladzuje mokré chlpy na hrudi, na bruchu a v rozkroku.*

**LITERATÚRA:**

BAJZÍKOVÁ, E. – DOLNÍK, J.: *Textová lingvistika*. Bratislava : Stimul, 1998.

PAPUGA, J.: *Desať postrehov k inovovanému štátnemu vzdelávaciemu programu zo slovenského jazyka a literatúry pre ISCED3*. *Slovenčinár*, 2, 2015, č. 2, s. 46 – 51.

PAPUGA, J.: *Cieľové požiadavky vs. štátny vzdelávací program (ISCED 3)*. *Slovenčinár*, 2, 2015, č. 1, s. 53 – 57.

PAPUGA, J.: *K reforme predmetu slovenský jazyk a literatúra*. (Reakcia na článok v učiteľských novinách). *Slovenčinár*, 1, 2014, č. 2, s. 42 – 50.

VOJTECH, M.: *Podoba literárnej zložky v inovovanom štátnom vzdelávacom programe zo slovenského jazyka a literatúry*. *Slovenčinár*, 3, č. 1, 2016, s. 41 – 49.

## EXTERNÁ ČASŤ MATURITNEJ SKÚŠKY ZO SLOVENSKEHO JAZYKA A LITERATÚRY V KONTEXTE NÁRODNÝCH TESTOVANÍ

**Mgr. Alžbeta Palacková**

*Národný ústav certifikovaných meraní vzdelávania v Bratislave*

### **Pár slov na úvod**

Externé testovanie žiakov na základných a stredných školách sa už stalo bežnou súčasťou školského života. Napriek tomu, alebo možno práve preto, sa mu miestami nedostáva správnej interpretácie – niekde je prijímané ako „nutné zlo“, inde ako príležitosť na umelé porovnanie sa s druhými. Poďme sa preto pozrieť na testovanie z druhej strany – pohľadom tvorcov testov, pričom snád zistíme, že všetkým zainteresovaným ide o to, aby sa kvalita vzdelávania na Slovensku skutočne zvyšovala.

### **NR-testy („norm referenced“) – rozlišovacie testy**

Testy externej časti maturitnej skúšky – rovnako ako ostatné národné testy – patria k tzv. rozlišovacím testom – testom relatívneho výkonu, ktoré treba odlišiť od testov absolútneho výkonu. Cieľom NR-testov nie je v prvom rade overenie miery osvojenia testovaných poznatkov žiakmi, cieľom je vytvorenie poradia podľa miery úspešnosti v absolvovanom teste priradením percentilu každému žiakovi. Celková priemerná úspešnosť takto koncipovaných testov by sa mala pohybovať **v rozmedzí 40 – 60 %**.

To, ako bude test vyzerieť, určuje špecifikácia testu – každoročne je zverejňovaná na webovej stránke Národného ústavu certifikovaných meraní vzdelávania (ďalej NÚCEM). Pre vyučovacie jazyky a slovenský jazyk a slovenskú literatúru je špecifikácia testu rovnaká – okrem iného stanovuje počet ukážok a ich zloženie z hľadiska štylistiky či počet a typ položiek, ktoré sa k ukážkam budú viazať.

### **Proces prípravy maturitného testu zo slovenského jazyka a literatúry (SJL)**

Podobne ako v iných predmetoch, ktoré majú externú časť, predmetový koordinátor v NÚCEM-e pripraví špecifikáciu testu, na základe ktorej **autorský tím** zložený z vyučujúcich slovenského jazyka a literatúry začne vytvárať testové položky. Toto obdobie prípravy testov zaberie autorom **približne tri mesiace**. Autori musia dodržať stanovený celkový počet slov v textových ukážkach, obsahové a štylistické zameranie ukážok, počet položiek z jednotlivých oblastí (jazyk, literatúra, čítanie s porozumením), predpokladanú náročnosť položiek z hľadiska využitia myšlienkových operácií, pričom vychádzajú z *Cieľových požiadaviek na vedomosti a zručnosti maturantov zo slovenského jazyka a literatúry* (ŠPÚ, 2012).

Prvé verzie kompletných testov predmetový koordinátor prispôsobí pre potreby skúšobného (pilotného) overovania – sú vytvorené **testové zošity**, ktoré sa administrujú žiakom rôznych druhov stredných škôl. Žiaci okrem riešení úloh zapisujú aj svoje pripomienky k úlohám a do istej miery sa tak stávajú spolutvorcami maturitných testov. Takáto spolupráca NÚCEM-u so školami a žiakmi je **obojstranne výhodná** – maturanti majú možnosť vyskúšať si ešte pred marcovým „ostrým“ testovaním riešenie testov maturitného typu, zapisovanie do originálnych odpovedových hárkov a pod. Pre NÚCEM predstavuje výhodu priamy kontakt so žiakmi, možnosť oboznámiť sa s ich názormi na ukážky či položky. V overovacom testovaní teda z nášho pohľadu nejde v prvom rade o preverenie vedomostí žiakov, ale o získanie informácií o vlastnostiach testových položiek.

Po skončení overovacieho testovania, ktoré **trvá dva až tri mesiace**, sú riešenia žiakov štatisticky spracované a nasleduje podrobná **položková analýza**, ktorá koordinátorom poskytne informácie o parametroch položiek. Spracovanie výsledkov závisí od množstva dát a väčšinou sa časovo prekrýva s riadnym a náhradným termínom národných testovaní, preto táto fáza prípravy externého testu **trvá približne tri mesiace**.

V štatistikách si všimame najmä hodnoty *obťažnosti* (koľko žiakov dokázalo na položku správne odpovedať), *citlivosti* (ako položka rozlišuje žiakov jednotlivých výkonnostných skupín) a tzv. *Point biserial* (ako položka koreluje so zvyškom testu – či žiaci celkovo v teste úspešní danú položku zvládli alebo nie). Na základe vyhodnotenia spomínaných ukazovateľov sa ďalej rozhodne o osude položky. Ak sú všetky hodnoty priaznivé, položka má predpoklady byť zaradená do externého testu. Ak sú hodnoty nepriaznivé, autorský tím je povinný **ďalej s položkou pracovať** a upraviť ju, resp. v krajnom prípade úplne položku vylúčiť. Niekedy sa ukáže napr. nevhodný distraktor pri úlohe s výberom odpovede – môže byť pre žiakov mätúci (ak ho volia aj celkovo v teste úspešní žiaci), alebo nie je pre žiakov dosť atraktívny (je nezmyselný či príliš ľahko vylúčiteľný). Inokedy sa napr. javí celá položka ako príliš náročná – autori majú možnosť znížiť jej náročnosť napr. konkretizovaním odseku ukážky, v ktorom je potrebné vyhľadať správnu odpoveď, špecifikovaním slovného druhu hľadaného slova, redukovaním počtu hľadaných slov a pod. Opakom je, ak sa položka ukáže ako extrémne ľahká – ani takáto položka nemá v rozlišovacom teste miesto. Na úpravy testov po vyhodnotení výsledkov overovacieho testovania majú autori **približne dva mesiace**.

Druhá verzia testov je predmetovým koordinátorom pripravená na **recenziu**, resp. ak je to po zásadnejších úpravách testových položiek potrebné, realizuje sa druhé overovacie testovanie žiakmi. Za bežných okolností však nastupuje spomínaný cca **mesačný** proces recenzovania testov, v ktorom recenzenti z radov vyučujúcich, metodikov či autorov učebníc jednotlivo pristupujú k testom, dôkladne ich preriešia, posúdia kvalitu a aktuálnosť ukážok, položiek a vypracujú **rozsiahly posudok** testu, v ktorom v prípade potreby navrhnu úpravy položiek či ukážok. Na záver vyjadria svoje odporúčanie použiť/nepoužiť daný test v národnom testovaní.

Po skončení recenzií koordinátor pripraví sumár návrhov recenzných úprav pre autorský tím, ktorý po analýze pripomienok **zapracuje potrebné zmeny** do tretej verzie testov a finalizuje aj kľúč správnych odpovedí k testu. Tento proces trvá **niekoľko týždňov**.

Predmetový koordinátor nakoniec finálnu verziu testu **pripraví pre grafika**, pričom graficky upravený výtlačok testu je overený vedúcim autorského tímu i recenzentmi. Grafické spracovanie oboch foriem jedného testu trvá **asi dva týždne**. Niekoľkokrát skontrolovaný test na záver **schvaľuje riaditeľ** NÚCEM-u. Po schválení sa môže začať **tlač testov**, ktorá v prípade SJL vzhľadom na počet výtlačkov potrvá približne mesiac.

Na základe tohto opisu je zrejmé, že príprava maturitného testu zo slovenčiny netrvá mesiac, ani dva, ale vyše roka, pričom si treba uvedomiť, že termíny konania EČ a PFIČ MS sú tri – riadny v marci, náhradný v apríli a opravný v septembri. Spomínaný kolobeh sa opakuje pri každom z nich – nehrá rolu, či sa na testovaní zúčastní 40 alebo 40 tisíc žiakov – proces prípravy národného testu **zostáva rovnaký**.

### **Z pripomienok predsedov školských a predmetových maturitných komisií**

NÚCEM dostáva od jednotlivých odborov školstva okresných úradov každý rok začiatkom septembra **správy predsedov** školských maturitných komisií o priebehu maturitnej skúšky. Z posledných správ za uplynulý školský rok 2014/2015 vyberáme niektoré pripomienky predsedov ŠMK a PMK k testu riadneho termínu zo SJL (kódy testov 5286 a 5487) a pripájame k nim stanovisko NÚCEM-u.

- **Dlhé texty v literárnych ukážkach** – Testy EČ MS zo slovenského jazyka a literatúry prechádzajú pilotným testovaním, a rovnako ako pri riadnom testovaní po štatistickej analýze nevykazujú výsledky žiakov relevantné hodnoty neriešenosti či vynechanosti. Analýzy riešenia úloh žiakmi nepoukazujú na neprimeranosť dĺžky ukážok.

- **V teste boli použité archaické tvary slov (súc, očú), ktoré sú málo frekventované, žiaci ich nemajú možnosť počuť** – Pripomienka je neopodstatnená, v rámci lexikológie sú archaizmy bežne preberanou látkou a súčasťou cieľových požiadaviek, odhliadnuc od toho boli tvary zapojené do kontextu ukážky.

- **Brať ohľad na rôznu úroveň žiakov gymnázií a stredných odborných škôl** – Testy EČ MS zo slovenského jazyka a literatúry vychádzajú z cieľových požiadaviek, ktoré sú pre oba druhy stredných škôl rovnaké. Výsledky žiakov gymnázií i ostatných druhov stredných škôl sú v súlade s očakávaniami vzhľadom na typ testovania.

- **Znížiť mieru testovania čítania s porozumením v prospech testovania iných zručností, zamerať sa aj na teoretické vedomosti** – *Počet úloh zameraných na testovanie čítania s porozumením bol výrazne zredukovaný. Ešte väčšia miera redukcie nie je možná vzhľadom na cieľové požiadavky a špecifikáciu testu.*

- **Literárne ukážky vyberať z diel určených cieľovými požiadavkami (povinných autorov)** – V teste EČ MS zo SJL 2015 sa vyskytli položky viažuce sa k dvom dielam z povinnej literatúry. Vzhľadom na špecifikáciu testu nie je možné ani žiaduce vyberať ukážky len z povinných diel. Kompetenciou žiaka musí byť do určitej miery analyzovať aj neznámy text.

- **Neúmerne zvyšovaná náročnosť testov po obsahovej a formálnej stránke** – Nerozumieme pripomienke o zvyšovaní náročnosti po „formálnej stránke“. Pokiaľ ide o obsahovú stránku testu, úlohy zamerané na čítanie s porozumením, ktoré si učiteľská verejnosť opakovane žiadala zredukovať, boli nahradené položkami z oblasti jazykovedy a literatúry, čím podľa očakávania klesla celková priemerná úspešnosť žiakov v teste.



• **Boli použité úlohy, ktoré majú subjektívnu interpretáciu (č. 35 v teste 5487), matematický charakter (č. 2 v teste 5487), polemický charakter (č. 47 v teste 5487)** – V spomínaných úlohách išlo o čítanie s porozumením, ktoré nemusí vždy spočívať iba vo vyhľadani explicitne uvedenej informácie v texte, ide v ňom aj o interpretáciu a integráciu myšlienok. „Matematický charakter“ úlohy odmietame – išlo o jednoduché čítanie s porozumením v zatvorenej úlohe s možnosťami odpovedí, pričom správna odpoveď bola doslovne uvedená v poslednom riadku ukážky, položka patrila medzi najľahšie v teste.

• **Slovenský jazyk a literatúra – PFIČ MS: zväziť zaradenie slohového útvaru výklad, náročný pre žiakov SOŠ** – Výklad je jedným z 8 povinných žánrov uvedených v cieľových požiadavkách, jeho literárna téma nediskriminovala žiakov podľa zamerania školy, keďže si žiaci v prípade zvolenia výkladu mohli vybrať ľubovoľné literárne obdobie.

Aj na niekoľkých uvedených príkladoch je vidieť, že jeden test nemôže uspokojiť všetkých žiakov či učiteľov. Pripomienky predsedov ŠMK/PMK si často dokonca protirečia – i to je odrazom osobných preferencií pokiaľ ide o zameranie ukážok, oblasti testovania v položkách, pomer jednotlivých obsahových častí testu a pod.

#### **Pár slov na záver**

Zámerom NÚCEM-u je každý rok pripraviť kvalitné testy zo všetkých predmetov, ktoré majú externú časť. Nie je však možné na základe nameraných výsledkov testovania, s ktorými nikdy nebude spokojný každý, prispôbovať náročnosť testov „momentálnemu stavu“ testovanej populácie – inými slovami, **nedá sa znižovať** pomyselná latka. Ak by sa niečo také dialo, bolo by to pravým opakom toho, čo chceme dosiahnuť.

Národné testovanie zo školskej praxe už **nevymizne** – bol by to krok späť oproti európskemu, resp. svetovému trendu. Preto sa treba s externým testovaním zmieriť, brať ho ako patričnú súčasť školského života, ktorá sa už nedémonizuje ako čosi, čo „ruší interakciu učiteľ – žiak“, „nedovoľuje viesť so žiakom dialóg“, „škatuľkuje žiakov na základe jediného výsledku“ a pod.

Na úplný záver nášho článku si dovoľíme pripomenúť, že akékoľvek **medziročné porovnanie výsledkov národného testovania nie je korektné**, keďže NÚCEM na rozdiel od iných krajín zverejňuje administrované testy pre potreby žiakov a učiteľov, a preto nie je možné zaradiť do nového testu tzv. *kotviace položky* (súbor rovnakých úloh, aké riešili predchádzajúce ročníky), na základe analýzy ktorých by sa dali porovnať výsledky jednotlivých populačných ročníkov.

## S INFORMATIKOU SA... DÁ

PaedDr. Eva Žibrúňová

*Základná škola na Ulici slovenských partizánov v Považskej Bystrici*

Slovenský jazyk a literatúra (ďalej SjaL) je jedným z kľúčových všeobecnozdelávacích predmetov. Pojem kľúčový však nie vždy ide ruka v ruke s ďalším termínom – obľúbený. Popularita SjaL je „vdaka“ širokému spektru vyučovacích predmetov, ktoré žiaci základnej školy majú, výrazne ohrozená. „Stav ohrozenia“ určite ani jednému z nás – slovenčinárov – nevyhovuje. Preto hľadáme, situjeme, analyzujeme možnosti, ktoré by náš predmet udržali čo najdlhšie na horných priečkach rebríčka popularity, resp. ktoré by náš predmet posúvali vyššie.

Jednou z takýchto možností je informatika. Svojím obsahom je už na prvý pohľad v porovnaní so slovenčinou odlišným predmetom. Je pre ňu príznačná jasnosť, zrozumiteľnosť, práca s údajmi, budovanie informatickej kultúry... Strohosť, fádnosť predmetu, ktoré sú jasným likvidantom kreativity, tvorivosti, fantázie... však možno zminimalizovať prienikom informatiky so SjaL v duchu myšlienky J. A. Komenského: „...cieľom našej didaktiky nech je od začiatku do konca hľadať a nájsť spôsob, ako odstrániť zo škôl zmätok, nechť a márnú prácu a ako zaviesť do nich viac pokoja, radosti a pevných výsledkov.“ Možností, ako uvedený cieľ dosiahnuť, je určite nepreberné množstvo. V priestoroch ZŠ na Ulici slovenských partizánov v Považskej Bystrici – v spolupráci s informatičkou Mgr. Martinou Kališovou v priebehu rokov uzrelo svetlo sveta mnoho spoločných projektov. Prezentácia troch z nich je uvádzaná nižšie.

**E-kniha** predstavuje obsiahlejší produkt spolupráce informatiky so SjaL. Vytvorili ju žiaci – siedmci – zo svojich autorských príbehov a ilustrácií. E-kniha vznikala v priebehu jedného školského roka počas hodín SjaL, informatiky, ale aj v čase mimoškolských aktivít. Postupný vznik produktu vznikol etapovito:

1. etapa – anketa siedmakov medzi tretiakmi s názvom – Čo najradšej čítaš? Výsledok ankety motivoval siedmakov na písanie príbehov veľkej žánrovej pestrosti (zvieracie rozprávky, potterovky, príbehy zo života detí, fantazijné rozprávky, práce encyklopedického charakteru, komiksy...);

2. etapa – tvorba jednotlivých príbehov, „odborných“ článkov, analýza prác, vzájomné hodnotenie, úprava vytvorených dielok, opätovné hodnotenie;

3. etapa – tvorba ilustrácií k jednotlivým dielkam – každý autor si svoju prácu ilustroval sám;

4. etapa – zostavenie otázok, ktoré súviseli s textom a spolu s ilustráciou jednotlivé príbehy dopĺňali.

Na záver školského roka nadobudla naša e-kniha konečnú podobu. Ponúkli sme ju kolegyniam na 1. stupeň ako učebnú pomôcku na hodiny čítania s cieľom aj takto rozvíjať prácu s textom.

**Komiks** – téma vyučovacích hodín viacerých predmetov – bol pre nás tiež jednou z možností zvýšiť obľúbenosť SjaL, ale aj rozvíjať kreativitu, nápaditosť detí. Ich záujem o tento spôsob vyjadrenia deja sme využili v triede, ktorá bola „v zajatí dinosaurov a sci-fi literatúry“. Na hodinách SjaL vznikli najskôr sci-fi príbehy, v ktorých dominovali dinosaury. Príbehom sme dali podobu scenára. V súlade s ním sme:

- 1) rozanalyzovali dej,
- 2) stanovili, aké zábery dinosaurov v bratislavskom Dinoparku treba urobiť,
- 3) dohodli, čo bude treba v komikse stvárniť pomocou ilustrácií.

Nasledovala exkurzia do Dinoparku, množstvo fotozáberov a hodiny informatiky, na ktorých vznikli tri samostatné príbehy, spojené názvom komiksu **Naša cesta do praveku**.

Po komikse, ktorý opäť používame ako učebnú pomôcku na hodinách SjaL, informatiky, mediálnej výchovy či výchovy umením, mali „mladí tvorcovia“ veľkú chuť vytvoriť opäť niečo zaujímavé, pekné... Keďže ich záujem o dinosaury vystriedala inteligentná plastelína, napísali mladí autori príbeh o tomto „fenoméne“. Tentokrát vznikol jeden príbeh, ktorý vytvárali postupne všetci žiaci triedy. Na hodinách SjaL sme príbeh hodnotili, upravovali, opäť hodnotili. Keď nadobudol konečnú verziu, pretvorili sme ho do podoby literárneho scenára. K jednotlivým výstupom scenára deti pripravili zoznam fotozáberov a potom opäť nasledovala práca spojená s hodinami informatiky – fotenie, dopracovávanie záberov, nahrávanie dialógov a napokon – prezentácia filmu **Nevšedný príbeh vo všedný deň**.

Doteraz predstavené práce vznikali v matematických triedach so zvýšeným počtom výuky prírodovedných predmetov a, samozrejme, aj matematiky. Boli to práve deti z takýchto tried, ktoré nám signalizovali, že aj ony – prírodovedne orientované – majú záujem o umenie, chcú sa rozvíjať všestranne. Zrazu ale prišla trieda jazyková – s inými deťmi, inými záumami, ale opäť šikovná, cieľavedomá, tvorivá... Keďže sa medzičasom práve **film** ukázal ako výborná možnosť zaujať pozornosť žiakov, rozvíjať ich tvorivosť, fantáziu, zvýšiť ich záujem o slovenčinu... vydali sme sa aj v novej triede práve touto cestou. Stavili sme na báje, ktoré sme práve vtedy – v 6. ročníku – preberali. Od starovekých gréckych bájí sme sa prepracovali k slovanským/slovenským bájam, absolvovali veľa hodín v knižnici, zrealizovali projektové vyučovanie, exkurzie... Výsledok? Tvorba vlastnej báje – 24 detí vymýšľalo báj na ústrednú temu – Ako vznikol Manín (vrch nad Považskou Bystricou). 24 bájí prešlo čítaním, hodnotením prác spolužiakmi, rodičovskou porotou, ktorá vybrala tri víťazné báje. Tie sa stali podkladom na napísanie literárneho scenára. A potom nasledovala už známa cesta tvorby „filmového“ dielka:

- 1) zoznamu fotozáberov – ktoré museli súhlasiť so scenárom,
- 2) návrh a tvorba kostýmov, kulís,
- 3) fotenie spojené s prácou kostymérok a maskérok,
- 4) tvorba ilustrácií – nie všetky časti deja sa totiž dali zachytiť fotograficky,
- 5) nahrávka dialógov,
- 6) vznik a prezentácia filmu – **Ako vznikol Manín**.

**PRÍSPEVKY ZO VII. KONFERENCIE  
SLOVENSKEJ ASOCIÁCIE UČITEĽOV SLOVENČINY V KOŠICIACH  
(19. 11 – 20. 11. 2015)**

---

Film nezapadá prachom, používame ho ako učebnú pomôcku na hodinách literatúry pri preberaní bájí, je dostupný aj kolegyniam na prvom stupni.

Projekty, ktoré som predstavila, sa určite dajú uskutočniť aj lepšie, zaujímavejšie, kvalitnejšie. My sme jednotlivé práce robili s cieľom rozvíjať danosti detí, prepojiť možnosti predmetov, nájsť nový, resp. netradičný spôsob, ako zvýšiť záujem detí o školu, predmety v nej v zmysle Chesterfieldovho „*Čo je vôbec hodné toho, aby bolo vykonané, je tiež hodné toho, aby to bolo uskutočnené poriadne.*“ A s informatikou to bolo a je možné...

## VYUČOVANIE SLOVENSKEHO JAZYKA V MAĎARSKU A JEHO PROBLÉMY

**Dr. Anna Ištvánová**

*Katedra slovanských filológií*

*Inštitút slovanských a baltských jazykov – ELTE Bölcsészettudományi kar*

Problematiku, ktorá je naznačená v názve príspevku, môžeme priblížiť dvojakým pohľadom; zo zorného uhla verejného školstva alebo z pohľadu vysokoškolských inštitúcií, úlohou ktorých je zabezpečiť pedagogický dorast pre celé vertikum verejného školstva.

Ako zodpovedná pracovná sila pre výchovu pedagógov na odbore slovenského jazyka a literatúry Katedry slovanských filológií mám za úlohu riešiť problémy, ktoré sa v tejto súvislosti ukazujú. Z poslania a úloh katedry vyplýva, že odborné štúdium vychádza zo spoločného slavistického základu a podobne je to aj na pedagogickom smere. Problémy sa ukazujú už aj vo fáze prípravy študentov spoločného základu. Inštitút filológie slovanských a baltských jazykov zahŕňa štyri katedry okrem už spomenutej Katedry slovanských filológií. Katedra slovanských filológií zoskupuje odbory bulharčina, čeština, chorvátčina, slovenčina, slovinčina a srbčina. Do Inštitútu patrí aj Katedra ruského jazyka a literatúry a dve menšie katedry: Katedra poľského jazyka a literatúry a Katedra ukrajinského jazyka a literatúry. Baltské jazyky – lotyščina a litovčina – sú zastúpené na úrovni lektorátov a patria ku katedre ruštiny. Ku Katedre slovanských filológií je pripojený aj lektorát macedónčiny. Odbor čeština nemá pedagogický smer. Ruština sa deklaruje na fakulte ako odbor strednej veľkosti. Ostatné odbory všetkých menovaných katedier sú kategorizované ako malé odbory a národnostné odbory. Z tejto pozície vznikajú špecifické problémy.

Veľká časť problémov je determinovaná diferencovaným zložením verejného školstva. V Maďarsku sa pri budovaní národnostnej školskej siete po druhej svetovej vojne vychádzalo z predvojnových tradícií, kedy národnosti mali trojaký typ škôl: školy s vyučovacím jazykom danej národnosti, školy, v ktorých sa vyučoval len jazyk danej národnosti a medzi dvomi typmi boli aj školy, kde sa nevyučovali síce všetky predmety v jazyku danej národnosti, ale okrem jazyka a literatúry boli ďalšie predmety vyučované v materinskom jazyku žiakov<sup>1</sup>. Tento systém v podstate prežíva dodnes, prispôsobený špecifikám danej národnosti. Treba poznamenať, že pre Rusínov, resp. Ukrajincov neboli založené národnostné školy, podobne aj poľská národnosť je uznávaná na tejto úrovni len od politického prevratu roku 1989. Tieto uvedené fakty treba brať do úvahy pri zostavovaní programu pedagogickej výchovy študentov našich vysokoškolských inštitúcií.

---

<sup>1</sup> DIÓSZEGI, I.: *Az Eötvös Loránd Tudományegyetem Bölcsészettudományi Karának története, 1635 – 1985*. Budapest : Eötvös Loránd Tudományegyetem, 1989, s. 111 – 130.

Na druhej strane determinuje obsahovú náplň výchovy pedagogického dorastu legislatívne upravená štruktúra a obsahová náplň vzdelávacieho programu. V súčasnosti je v Maďarsku platný Bolonský systém. Podľa tohto systému sa štúdium delí na dve etapy: na BA (bakalársky) a MA (magister, master) stupeň. Podľa tohto systému na bakalárskom stupni (BA) dostávajú študenti len filologickú prípravu, na magisterskom stupni (MA) si môžu voľiť filologický alebo pedagogický smer<sup>2</sup>. Zistilo sa však, že dva roky na prípravu pedagógov nestačia, je to veľmi krátky čas na prehĺbenie odborných a pedagogických teoretických poznatkov a na absolvovanie pedagogickej praxe študentov. Z tohto dôvodu vláda modifikovala prípravu pedagógov: pre nich je platné päťročné štúdium v nedelenej forme, čo znamená, že od prvého ročníka majú už aj pedagogické predmety.<sup>3</sup>

Ani na bakalársky stupeň, ani na novú formu pedagogického smeru sa nerobia prijímacie skúšky, čo prináša problémy v úrovni ovládania slovenského jazyka študentov. Zákon povoľuje prihlásiť sa aj uchádzačom, ktorí vôbec neovládajú slovenčinu alebo ju ovládajú na veľmi nízkom stupni. Z týchto dôvodov plynú závažné problémy. Prijatý študent neovláda základné poznatky zo slovenskej literatúry a kultúry, nehovoriac o poznatkoch o našej minorite.

Súbor úloh pedagóga, na ktoré treba študenta pedagogického smeru pripraviť, vyplývajú z vyššie stručne spomenutých typov národnostných škôl v Maďarsku. V krátkosti na tomto mieste uvedieme typy slovenských škôl v Maďarsku.

Slovenská menšina v Maďarsku má dve gymnáziá, vlastne dvanásťročienky s internátom rozšírené aj o škôlku. Škola v Budapešti sa deklaruje ako jednojazyčná škola, békéš-čabianska ako dvojazyčná. Ďalšie dvojazyčné základné školy máme v Slovenskom Komlóši, v Sarvaši, a v Novom Meste pod Šiatrom, z ktorých posledné dve majú internát. Sarvašská škola má tiež škôlku, komlóšska má oporu v miestnej evanjelickej škôlke. Školy, v ktorých sa vyučuje slovenčina iba ako predmet, sú predovšetkým dedinské školy. Úroveň vyučovania slovenčiny v týchto školách je veľmi rôznorodá, napr. škola v Šáre má personálne obsadenie, ktoré umožňuje zabezpečiť prax pre nastávajúcich pedagógov, viaceré školy sa zase dostali do takej situácie, že sa v nich vyučuje slovenčina v minimálnom počte hodín.

Na univerzite sa má pripraviť pedagóg pre druhý stupeň základnej školy a gymnázium, ako aj na miesto vychovávateľa v internáte. Z vyššie uvedených údajov o verejnom školstve vyplýva, že nastávajúci pedagóg má byť pripravený na široké spektrum úloh. Situáciu v školách komplikuje ešte fakt, že deti do základných škôl neprinášajú z rodinného prostredia slovenský jazyk. V prípade škôl, ktoré majú škôlky, jazyková príprava v slovenčine je zabezpečená predškolskom veku. Do národnostného školského systému vstupujú deti s rozličnou jazykovou pripravenosťou a úrovňou, ktorú potom má pedagóg na prvom stupni zjednotiť. Táto situácia sa opakuje aj po nástupe na gymnázium. Vo vyučovacom procese sa majú kombinovať dvojaké metódy: na jednej strane sa má vyučovať jazyk metódou cudzieho jazyka, na strane druhej obsahová stránka jednotlivých predmetov má dosiahnuť úroveň metodiky materinského jazyka.

---

<sup>2</sup> [http://www.felvi.hu/felveteli/jelentkezes/a\\_magyar\\_felsooktatas/Felsooktatasi\\_rendszer](http://www.felvi.hu/felveteli/jelentkezes/a_magyar_felsooktatas/Felsooktatasi_rendszer).

<sup>3</sup> <http://tkk.elte.hu/category/felvetelizoknek/>.

Treba pripomenúť aj odlišné postoje k slovenskému jazyku, ktoré si žiaci prinášajú z rodiny. Nie všetci rodičia sú rovnako uvedomelí Slováci, zapísanie dieťaťa do slovenskej školy má aj praktické dôvody, napr. škola je blízko, najmä deti s problematickým rodinným pozadím sa dávajú do škôl s internátom. Tieto problémy rovnako charakterizujú aj vysokoškolských študentov, ktorí si volia štúdium slovenského jazyka, resp. jeho pedagogický smer. Koordinátor na vysokej škole má tieto zložité problémy preklenúť a riešiť.

Úspešnosť závisí na jednej strane od mentálnych schopností študenta, ale aj od toho, nakoľko je študent dobrým partnerom. Dobrým spoľahlivým partnerom je cvičná škola. Našich nastávajúcich pedagógov posielame na prax do Békéšskej Čaby. Táto škola reprezentuje všetky stupne a formy práce slovenského menšinového pedagóga, preto výber padol na túto školu. Okrem toho, pri škole pôsobí metodické centrum Celoštátnej menšinovej samosprávy v Maďarsku. Z tohto strediska vychádzajú inovatívne koncepcie na zlepšenie kvality nášho verejného školstva, okrem toho tu sa rediguje aj metodický časopis *Slovenčinár*.

V Békéšskej Čabe sa koncentrujú aj iné inštitúcie našej minority ako bázové múzeum, bázová knižnica, Slovenský dom, Výskumný ústav Slovákov v Maďarsku. Praktikant má možnosti zoznámiť sa s kooperačnými možnosťami medzi rôznymi inštitúciami, z hľadiska úloh pedagóga zase s formami mimoškolskej výchovy. V Békéšskej Čabe fungujú viaceré civilné organizácie slovenskej menšiny. Žiaci školy, a počas praxe aj nastavajúci pedagóg, sa účasťou na podujatiach týchto inštitúcií majú možnosť sa stretnúť s príslušníkmi viacerých generácií Slovákov v Maďarsku a tým pádom aj s viacerými podobami jazyka, ktoré sú živé v békéškočanádskej oblasti.

V školách sa vyučuje spisovná podoba jazyka, ktorá bohužiaľ stratila kontakt s jazykovými obmenami, ktoré boli stáročia živým komunikačným prostriedkom v tomto regióne. Závažným problémom je jav, ktorý sa týka väčšiny príslušníkov slovenskej minority, ktorí chodili do slovenskej školy. Spisovnú slovenčinu, ktorú sa naučili v škole, už nepociťujú za živú. Od založenia systému samospráv u nás sa vyvíja komunikačná podoba slovenčiny. Možnosti zamestnávania odborníka na metodiku v Inštitúte filológie slovanských a baltských jazykov sú obmedzené, najmä pri vyplňaní povinných hodín v úväzku. Okrem toho sa vo výchove pedagógov má sledovať aj štruktúra: spoločný základ + špecifikum podľa jazykov. Je ťažké ale vytvoriť spoločný základ, lebo jednotlivé národnosti nemajú rovnako vytvorené vertikum vlastného školstva. Napríklad Chorváti a Srbi majú gymnáziá, poľština sa momentálne v žiadnej škole nevyučuje, bulharskú základnú školu financovalo Bulharsko, ale pred pár rokmi sa dohodlo s maďarskou vládou na zániku tejto školy. V súčasnosti je bulharská trieda pričlenená do jednej z budapeštianskych škôl.

S podobnými problémami zápasia aj neslovanské národnosti v Maďarsku, napríklad nemecká národnosť, ktorá má finančne výhodnejšiu situáciu, dostáva značnú podporu od Spolkovej republiky Nemecko a od podnikateľov a firiem, ktoré sídlia v Maďarsku.

Okrem výchovy budúcich pedagógov má pracovník poverený výchovou budúcich pedagógov aj iné úlohy. Napríklad Inštitút filológie slovanských a baltských jazykov sa zapojil do grantu metodického centra fakulty *Támop – A pedagógusképzés megújításáért*, t. j. *Program obnovy výchovy pedagógov*. Program sa začal riešiť na jeseň 2014 a skončil sa v septembri 2015. Na programe participovali z našej strany za poľský jazyk Dr. Dziewońska-Kiss

**PRÍSPEVKY ZO VII. KONFERENCIE  
SLOVENSKEJ ASOCIÁCIE UČITEĽOV SLOVENČINY V KOŠICIACH  
(19. 11 – 20. 11. 2015)**

---

Dorota a Dr. Ráduly Zsuzsanna, za chorvátsky jazyk Dr. Kálec-Simon Orsolya, za bulharský jazyk Dr. Dudás Mária, za srbský Dr. Urkom Aleksander, za slovinský Dr. Lukácsné, Dr. Bajzek Mária a za slovenský jazyk Dr. Tusková Tünde, Dr. Mária Zsiláková a Dr. Anna Ištvánová. Participovali na ňom aj pedagógovia z národnostných škôl. Na viacerých fórach sa riešili problémy za účasti pedagógov, ktorí objasnili niektoré fenomény z hľadiska praxe.

V rámci tohto programu boli vypracované tézy doškoľovacieho programu mentorov. Tento materiál je prístupný na internete na <http://metodika.btk.elte.hu/>. Na tejto istej webovej stránke je uverejnená medzinárodná bibliografia, metodiky, materiál viacjazyčných metodických príručiek a slovník metodickej terminológie.

Účast pedagógov národnostných škôl poukázal na slabiny našich predstáv, na základe týchto osobných stretnutí si uvedomujeme naše úlohy na krátke a dlhšie etapy. Dôležitou úlohou bude pre nás bude vypracovať ekvivalenciu maďarsko-slovenského súboru metodickej terminológie. Náročky nehovoríme o slovníkovom diele, lebo táto terminológia by mala tvoriť len časť moderného dvojazyčného slovníka, ktorý u nás absentuje. Ani takýto súbor terminológie nebude jednoduché zostaviť, lebo sémantické polia jednotlivých termínov sa nekryjú. Napríklad základná škola na Slovensku je deväťtriedna, kým v Maďarsku všeobecná škola (kalk maďarského termínu általános iskola) trvá osem rokov. A toto je len jediný príklad, ktorý poukazuje na odlišnosti.

Národnostný školský systém v Maďarsku je zakotvený v maďarskej legislatíve, preto sú len čiastočne použiteľné metodické príručky, resp. iné pomôcky vydané na Slovensku pre slovenské, ale aj pre maďarské národnostné školy. Na tomto poli vidíme možnosť na spoluprácu s asociáciou, ktorá ma pozvala na toto fórum. Samozrejme, musí sa vyvinúť úzka spolupráca aj medzi pospolitosťou aktívnych slovenských pedagógov nášho národnostného školstva a medzi inštitúciami, kde sa koná príprava pedagógov pre celé vertikum našej národnostnej školskej siete.

Dovoľte mi ešte jednu poznámku. S problematikou výchovy pedagógov sa z poverenia riaditeľa Inštitútu filológie slovanských a baltských jazykov zaoberám hlbšie iba rok. Pri zostavovaní príspevku som konzultovala s docentkou Máriou Žilákovou, ktorá má najlepší odborný pohľad na túto problematiku z oboch strán, keďže dlhé roky participovala na riešení rôznorodých problémov nášho verejného školstva, desaťročia mala živé kontakty s viacerými našimi školami a osobné kontakty s mnohými pedagógmi aj na Slovensku.

#### **LITERATÚRA**

[http://www.felvi.hu/felveteli/jelentkezés/a\\_magyar\\_felsooktatás/Felsooktatasi\\_rendszer](http://www.felvi.hu/felveteli/jelentkezés/a_magyar_felsooktatás/Felsooktatasi_rendszer)

<http://tkk.elte.hu/category/felvetelizoknek/>

DIÓSZEGI, I.: *Az Eötvös Loránd Tudományegyetem Bölcsészettudomány Karának története, 1635 – 1985.*

Budapest : ELTE, 1989.

MELICH, J.: *A bölcsészkarai oktatás és a középiskolai tanárképzés reformjához.* Budapesti Szemle 1937. március. s. 287 – 308.

UHRIN, E.: *Szlovákok és a szlovák nyelvi helyzet Békéscsabán.* Dostupné na: [http://nemzetisegek.hu/reperitorium/2015/01/belivek\\_31-34.pdf](http://nemzetisegek.hu/reperitorium/2015/01/belivek_31-34.pdf)



**PRÍSPEVKY ZO VII. KONFERENCIE  
SLOVENSKEJ ASOCIÁCIE UČITEĽOV SLOVENČINY V KOŠICIACH  
(19. 11 – 20. 11. 2015)**

---

SZABÓ O.: *A szlovák oktatásügy Magyarországon*. In: Szabó Orsolya: *Kétnyelvűség és kettős identitás a Budapesten élő szlovákok körében*. Doktorská práca. ELTE BTK, 2012. s. 94 – 127. Dostupné na: <http://doktori.btk.elte.hu/lingv/szaboorsolya/diss.pdf>.

ZSILÁK, M.: *Aktuálne problémy slovakistiky*. ELTE BTK Szláv Filológiai Tanszék. Budapest, 2007.

# NAD INOVOVANÝM ŠTÁTNYM VZDELÁVACÍM PROGRAMOM ZO SLOVENSKEHO JAZYKA A LITERATÚRY PRE SEKUNDÁRNE VZDELÁVANIE

**Prof. PaedDr. Milan Ligoš, CSc.**

*Katedra slovenského jazyka a literatúry*

*Filozofická fakulta Katolíckej univerzity v Ružomberku*

Podľa platného školského zákona č. 245/2008 Z. z. vzdelávanie v SR je riadené dvojúrovňovým modelom. Prvú úroveň predstavuje Štátny vzdelávací program (ďalej ŠVP), ktorý vymedzuje záväzný (povinný) národný rámec výchovy a vzdelávania pre daný stupeň vzdelávania a ktorý je východiskom pre tvorbu školských vzdelávacích programov (ďalej ŠkVP). ŠkVP reprezentuje druhú úroveň riadenia vzdelávania a je v kompetencii školy, resp. učiteľa jednotlivého učebného predmetu. Gestorom spracovania ŠVP je ŠPÚ v Bratislave. ŠVP v SR už bol druhýkrát inovovaný, naposledy je v platnosti od septembra 2015<sup>1</sup>. S novým školským zákonom sa u nás začala kvalitatívna transformácia školy a vzdelávania, s ktorou úzko súvisí aj problematika nových základných pedagogických dokumentov. Na úrovni centra má tu ťažiskové postavenie predovšetkým ŠVP. Je spracovaný ako komplexný pedagogický dokument pre jednotlivé stupne vzdelávania (predprimárne, primárne, nižšie a vyššie sekundárne vzdelávanie ako ISCED 0, 1, 2, 3)<sup>2</sup>, charakterizujúci základné oblasti vzdelávania s rámcovými učebnými plánmi, pričom kľúčový status tu zaujímajú vzdelávacie programy učebných predmetov. Takto v rámci vzdelávacej oblasti jazyk a komunikácia tu nájdeme jednak charakteristiku profilového predmetu slovenský jazyk a literatúra (s materinským, vyučovacím slovenským jazykom) a vzdelávacie štandardy (ďalej VŠ) pre tento učebný predmet na jednotlivých stupňoch školského vzdelávania. V našom príspevku sa pozrieme na inovovanú podobu a štruktúru tohto ŠVP pre učebný predmet slovenský jazyk a literatúra na sekundárnom, t. j. nižšom a vyššom stupni sekundárneho vzdelávania.

Prvá verzia ŠVP pre slovenský jazyk a literatúra (ďalej aj SJL) bola v ŠPÚ spracovaná v roku 2008/2009, inovácie sa uskutočnili v rokoch 2011 a 2015. Nás bude zaujímať najnovšia úprava, platná od septembra 2015. Súčasne nám prichodí pripomenúť, že k ŠVP zo SJL sa vyjadrili na viacerých miestach I. Gregorová a J. Papuga v nových časopisoch *Jazyk a literatúra a Slovenčinár*<sup>3</sup>. Tento dokument priebežne zaujímal aj nás, osobitne takisto Ľ.

---

<sup>1</sup> *Inovovaný Štátny vzdelávací program*. Bratislava : ŠPÚ 2015. Dostupné na: <http://www.statpedu.sk/clanky/inovovany-statny-vzdelavaci-program>.

<sup>2</sup> Medzinárodná klasifikácia pozná aj vyššie vzdelávanie, a to ISCED 4 – postsekundárne neterciálne (pomaturitné, nadstavbové) a ISCED 5 – terciálne vzdelávanie (na úrovni vysokej školy).

<sup>3</sup> Príspevky publikované v časopise *Slovenčinár* boli prednesené aj na celoslovenských konferenciách učiteľov slovenčiny v r. 2014 a 2015, ktoré organizuje Slovenská asociácia učiteľov slovenčiny (SAUS). Dostupné na: <http://saus2002.sk/konferencie.html>

Liptákovú s orientáciou na primárne vzdelávanie, ku ktorému zaujala stanovisko vo svojej monografii (2012) i v časopise *O dieťaťi, jazyku, literatúre* (Liptáková, 2013, 2015). My sme sa k ŠVP zo SJL tiež kriticky vyjadrili jednak v monografii (Ligoš a kol., 2011), jednak v časopise *Jazyk a literatúra* v rokoch 2014 a 2015.

J. Papuga v časopise *Slovenčinár* (2015 a, s. 53 – 57) v cieľových požiadavkách na maturitu zo SJL a ŠVP vidí zbytočnú duplicitu a ekvivalenciu, v č. 2, 2015 b (s. 46 – 51) kriticky hodnotí ŠVP pre ISCED 3 (stredné školy), pričom vyzdvihuje isté pozitíva a negatíva. Pozitívne vidí napr. zníženie rozsahu dokumentu VŠ (zo 65 s. na 45 s.), tiež voľnejšie osnovanie a zadelenie učiva, výber koncepcie literatúry a väčšiu kompetenciu predmetovej komisie školy či učiteľa SJL. Podľa neho však prevažujú negatíva. V tejto súvislosti poukazuje na nízku časovú dotáciu pre tento profilový a maturitný predmet (čo by sa dalo dosiahnuť aj povinným delením do skupín ako v cudzích jazykoch), hodnotí dokument ako zložitý a rozsiahly (na margo toho prikladá Rámcový vzdelávací program v ČR pre stredné školy/gymnázia spracovaný na cca 3 s., zameraný na očakávané výstupy a učivo), podľa neho treba z nášho ŠVP odstrániť položky minimálneho a optimálneho výkonu, takisto zotrvávanie na „úzko teoretických pojmoch a témach“ (ibid., s. 47), zotrvávanie pri tradičnom výbere tém, problematická je aj terminológia alebo chýba voľnosť vo výbere odporúčaných diel povinnej literatúry a pod. V zhode s naším názorom J. Papuga poukazuje na značnú zložitost a rozsah ŠVP SJL aj v príspevku (2014, s. 43), v ktorom o. i. tvrdí: „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.“ I. Gregorová ako jedna z autoriek ŠVP zo SJL a metodička v ŠPÚ sa k druhej inovácii ŠVP vyjadruje v dvoch príspevkoch, publikovaných v časopise *Jazyk a literatúra*. V prvom s názvom *Inovácia vzdelávacích štandardov zo slovenského jazyka a literatúry* (2015 a, s. 40 – 47) vyzdvihuje istý pozitívny posun koncipovania vzdelávacích štandardov najmä v tomto smere: zvýšila sa časová dotácia pre 2. st. ZŠ (o jednu povinnú vyučovaciu hodinu), zjednotila sa štruktúra VŠ pre jazykovú aj literárnu zložku, zaviedla sa nová štruktúra VŠ s centrálnym postavením kategórie – aplikačný kontext (ako textová časť dokumentu), potom v tabuľkovej podobe ostali kľúčové a predmetové kompetencie, výkon a obsah, pričom v literárnej zložke sú charakteristické najmä predmetové kompetencie. Východiskovým a cieľovým prvkom VŠ sa celkove stávajú kompetencie, ku ktorým smeruje celý výchovno-vzdelávací proces. Na strednej škole v ISCED 3 obsah je inkorporovaný do výkonovej položky. Aj napriek požiadavke praxe rozdeliť učivo do jednotlivých ročníkov, v ISCED 2 sa počíta s výstupmi z hľadiska výkonového a obsahového štandardu na konci 5., 7. a 9. ročníka ZŠ. V druhom príspevku I. Gregorová (2015 b, s. 59 – 64) v základných bodoch konfrontuje pôvodné vzdelávacie štandardy ŠVP (z r. 2008) s inovovanými vzdelávacími štandardmi zo SJL. Na tomto mieste vyzdvihneme kľúčovú tézu kvalitatívnej prestavby učebného predmetu SJL, ktorú autorka uvádza na začiatku svojho príspevku: „Základnou myšlienkou novej koncepcie vyučovania slovenského jazyka a literatúry sa stal odklon od pozitivistickej filozofie a dôrazu na vedomosť a smerovanie ku konštruktivistickému prístupu“ (ibid., s. 59). Autorka tu v pôvodnom VŠ spomína problém veľkého rozsahu dokumentu, ďalej ako nevhodná sa ukázala štruktúrna nejednotnosť na jednotlivých stupňoch vzdelávania, ale aj v rámci zložiek učebného predmetu jazyk a literatúra. Vyskytovala sa tiež príliš odborná formulácia výkonov. Podľa I. Gregorovej (ibid., s. 63) VŠ pre

ISCED 3 dáva „učiteľom priestor na vlastné rozhodnutie, akú stratégiu vyučovania literatúry si zvolia“. V súvislosti s napĺňaním dokumentu v praxi je dôležité a primárne dodržať výkonový štandard. S autorkou možno súhlasiť, že ani druhá inovácia VŠ a ŠVP neukončila proces optimalizácie či skvalitňovania tohto dokumentu. V diskusii sa otvárajú ďalšie otázky, námety a výzvy na riešenie, napr. problém istej štandardizácie autorov a literárnych diel alebo uplatnenie nových metodických postupov a metód, stratégií pri osvojovaní si novokoncipovaného učiva, pri získavaní očakávaných kompetencií a pod.

Okrem uvedených autorov sa Ľ. Liptáková k aktuálnemu, po prvýkrát inovovanému ŠVP pre slovenský jazyk a literatúru v rámci ISCED 1 z roku 2011 vyjadruje, že ho považuje „z hľadiska didaktického princípu aktuálnosti lingvistických poznatkov a z hľadiska didaktického princípu orientácie na žiaka za nie celkom adekvátny“ (Liptáková, 2013, s. 22). Podľa nej vo VŠ a v učebniciach „výber obsahu nie je zdôvodnený a pôsobí chaoticky... systematické rozvíjanie porozumenia vecného textu absentuje vo všetkých ročníkoch primárnej školy... Takisto sa koncepcným spôsobom nerieši ani integrácia jazykovej a komunikačno-slohovej zložky vyučovania materinského jazyka“ (Liptáková, 2012, s. 36)<sup>4</sup>. Ako sme už vyššie avizovali, aj my sme zaujali určité kritické stanovisko k ŠVP a vzdelávacím štandardom z r. 2008. V monografii (Ligoš a kol., 2011, s. 26 – 30) konštatujeme istú rozkolísanosť a nejasnosť v používaní niektorých základných didaktických kategórií, pojmov a dokumentov, takisto ako neskôr J. Papuga (*Slovenčinár*, 2015 b) poukazujeme na podložie nových českých reformných pedagogických dokumentov na značný rozsah, komplikovanosť a zložitnosť slovenskej verzie ŠVP a v jeho rámci najmä vzdelávacích štandardov pre SJL. V tomto zmysle sme sa k neprimeranému rozsahu, zložitosti a komplikovanosti VŠ zo SJL pre sekundárne vzdelávanie vyjadrili neskôr aj v časopise *Jazyk a literatúra* (Ligoš, 2014 a, s. 33 – 35; 2015, s. 7 – 19), a to opäť tiež v komparácii s jednoduchším, prehľadnejším a stručným Rámcovým vzdelávacím programom (RVP) pre český jazyk a literatúru v sekundárnom vzdelávaní v ČR (od r. 2007), odvolávajúc sa pritom na odborné práce viacerých autorov (napr. J. Jelínek, O. Hausenblas, K. Šebesta, J. Kesselová, Ľ. Liptáková, J. Dolník, P. Gavora a i.).

Ako sú koncipované a osnované platné VŠ zo SJL (ako súčasť ŠVP) od septembra 2015 v primárnom a sekundárnom vzdelávaní? Pre primárne vzdelávanie (ISCED 1) je vzdelávací štandard<sup>5</sup> spracovaný prehľadne, jasne a zrozumiteľne v primeranom rozsahu (na 37 s.), nespomínajúc na tomto mieste isté odborné nedostatky v reláciách s najnovšími prístupmi k vyučovaniu materinského jazyka v primárnom vzdelávaní (pozri napr. Liptáková, 2015, s. 93 – 94). Okrem úvodu a charakteristiky učebného predmetu sú tu špecifikované ciele a úlohy v jednotlivých obdobiach a ročníkoch vzdelávania podľa zložiek jazyková a slohová

---

<sup>4</sup> Pripomíname, že tím z PU Liptáková, Ľ. – Rusňák, R. a Klimovič, M. zaslali Ústrednej predmetovej komisii pre slovenský jazyk materiál: *Vzdelávací štandard. Primárne vzdelávanie. Slovenský jazyk a literatúra. Návrh pre ŠPÚ*. Prešov : Prešovská univerzita v Prešove. Pedagogická fakulta. 2013. Rkp. Pozri aj Krišťanová, E. – Giantisová, L. Ološtiaková: *Možnosti optimalizácie didaktického spracovania slovo tvorby v nižšom sekundárnom vzdelávaní*. O dieťati, jazyku, literatúre, 1, 2014, s. 65, 78. Ako novšie píše Ľ. Liptáková (2015, s. 94): „Doteraz ku koncepcii i k návrhu štandardu diskusný priestor z úrovne štátnej vzdelávacej politiky vytvorený nebol.“

<sup>5</sup> *Inovovaný ŠVP pre 1. stupeň ZŠ. Jazyk a komunikácia. Vzdelávací štandard slovenský jazyk a literatúra – primárne vzdelávanie*. Bratislava : ŠPÚ, 2015. Dostupné na: [http://www.statpedu.sk/sites/default/files/dokumenty/inovovany-statny-vzdelavaci-program/sjl\\_pv\\_2014.pdf](http://www.statpedu.sk/sites/default/files/dokumenty/inovovany-statny-vzdelavaci-program/sjl_pv_2014.pdf).

zložka, čítanie a literárna výchova na jednej strane a spôsobilosti podľa základných predmetových kompetencií, t. j. rozprávanie, počúvanie, čítanie a písanie na strane druhej. Potom v prehľadnej, inštruktívnej podobe je spracovaná problematika vzdelávacieho štandardu, rozdeleného na výkonový a obsahový štandard v zložkách učebného predmetu s výstupmi podľa období vzdelávania v 1. ročníku (prípravné, šlabikárové a čítankové obdobie) a v ďalších ročníkoch 1. stupňa ZŠ (2., 3. a 4. ročník ZŠ). Ešte ďalej išla Ľ. Liptáková a kol. (2015, s. 393 – 460) s komplexným návrhom predmetového kurikula SJL v primárnom vzdelávaní, ktorý pozostáva z troch základných dokumentov, a to: 1. Ciele a obsah rozvíjania komunikačnej a literárnej kompetencie žiaka. 2. Požiadavky na schopnosti žiaka na konci primárneho vzdelávania a 3. Návrh vzdelávacieho štandardu SJL pre 2. – 4. ročník primárneho vzdelávania. VŠ je spracovaný prehľadne v tabuľkovej podobe podľa ročníkov a zložiek učebného predmetu: jazykovo-komunikačné vyučovanie a čítanie a literárna výchova. Dôležité je, že sa tu vychádza zo špecifických predmetových kompetencií (ako interpersonálna kompetencia, recepčná, produkčná textová kompetencia, foneticko-fonologická a ortoepická, ortografická, morfológická, lexikálna a syntaktická kompetencia; pri čítaní a literárnej výchove: porozumenie a recepcia umeleckého textu, literárna komunikácia, štruktúra diela, žánre, médiá, štylizácia textu, metrika, literárne rody) s ich postupnou, zmysluplnou konkretizáciou (napr. interpersonálna kompetencia v 2. roč. s kompetenciami foriem spoločenského styku, súkromný a verejný dialóg, telefonická komunikácia, korešpondencia) cez kategóriu obsahového, resp. tematického štandardu k prislúchajúcemu výkonovému štandardu, ktorý je členený podľa výstupov na konci 2., 3. a 4. ročníka. Dá sa povedať, že **uvedený Návrh VŠ pre primárne vzdelávanie by sa mohol stať modelom, vzorom alebo prototypom aj pre sekundárne vzdelávanie**. Podľa nás má všetky parametre komplexnosti, inovatívnosti, prehľadnosti, zrozumiteľnosti a najmä inštruktívnosti pre tvorbu adekvátnych učebníc SJL a tematických výchovno-vzdelávacích plánov učiteľa pre tento učebný predmet. Pozrime sa teraz ešte bližšie na najnovšie inovované VŠ zo SJL pre nižšie a vyššie sekundárne vzdelávanie.

Vzdelávacie štandardy zo SJL pre nižšie aj vyššie sekundárne vzdelávanie majú podobnú štruktúru jednak v zložkách učebného predmetu a jednak v obidvoch stupňoch vzdelávania.<sup>6</sup> Podľa I. Gregorovej (2015 b, s. 59 – 60) „od roku 2011 bola myšlienka naplnenia výkonového štandardu rozšírená na celý stupeň vzdelávania – 1. stupeň ZŠ, 2. stupeň ZŠ a stredná škola.“ Ako sme už vyššie naznačili, v zhode s touto autorkou vyzdvihneme aj problém veľkého rozsahu dokumentu a jeho ťažšie uchopenie učiteľom, potom tiež štruktúrnu nejednotnosť v zložkách učebného predmetu i stupňoch vzdelávania, nejasnosť vo vymedzení kompetencií alebo neprimeranú odbornosť vo formulácii výkonov. Možno konštatovať, že tieto nedostatky a problémy boli v istej miere eliminované v inovovanom VŠ zo SJL v r. 2015.<sup>7</sup> Predovšetkým sa znížil rozsah dokumentu a zjednotila sa jeho štruktúra

---

<sup>6</sup> *Inovovaný ŠVP pre 2. stupeň ZŠ. Jazyk a komunikácia. Vzdelávacie štandard slovenský jazyk a literatúra – nižšie sekundárne vzdelávanie*. Bratislava: ŠPÚ, 2015. Dostupné na: [http://www.statpedu.sk/sites/default/files/dokumenty/inovovany-statny-vzdelavaci-program/sjl\\_nsv\\_2014.pdf](http://www.statpedu.sk/sites/default/files/dokumenty/inovovany-statny-vzdelavaci-program/sjl_nsv_2014.pdf).

*Inovovaný ŠVP pre gymnázia so štvorročným a päťročným vzdelávacím programom. Vzdelávacie štandard slovenský jazyk a literatúra – gymnázium so štvorročným a päťročným vzdelávacím programom*. Bratislava: ŠPÚ, 2015. Dostupné na: [http://www.statpedu.sk/sites/default/files/dokumenty/inovovany-statny-vzdelavaci-program/slovensky\\_jazyk\\_a\\_literatura\\_g\\_4\\_5\\_r.pdf](http://www.statpedu.sk/sites/default/files/dokumenty/inovovany-statny-vzdelavaci-program/slovensky_jazyk_a_literatura_g_4_5_r.pdf)

<sup>7</sup> Tamže.

výstavba. Pre 2. stupeň ZŠ<sup>8</sup>, t. j. 5. – 9. ročník ZŠ jazyková zložka spolu s úvodnými informáciami sa nachádza na 48 s., literárna zložka na s. 49 – 65, pričom za týmto tabuľkovým textom sú pokyny na kontrolu a hodnotenie žiakov (s. 66 – 69), napokon samostatne obsahový štandard z jazykovej a literárnej zložky predmetu (s. 70 – 84). Relevantný je fakt, že štruktúra dokumentu má v podstate jednotnú podobu, pričom jazyková zložka si zachovala tabuľkovú formu, ktorá sa delí podľa základných predmetových kompetencií (čítanie, písanie, hovorenie a počúvanie s porozumením). V riadkoch nájde učiteľ aplikačný kontext a kľúčové kompetencie, v stĺpcoch zasa predmetové kompetencie, výkon a pojmy. Treba pripomenúť, že aplikačný kontext ako textová zložka má vo VŠ dominantné postavenie. Podľa tohto dokumentu aplikačný kontext a kľúčové pojmy tvoria obsah učebného predmetu (porov. *ibid.*, s. 3). Treba pripomenúť, že ako v jazyku, tak aj v literárnej zložke sa táto štruktúra zachováva, vychádza sa z aplikačného kontextu, kľúčových a predmetových kompetencií, ktoré sa dôsledne ďalej konkretizujú do špecifických kompetencií a spôsobilostí, napokon je koncipovaný výkon na dvoch úrovniach, a to na optimálnej a minimálnej úrovni v jednotlivých kompetenciách, s výstupom na konci 5., 7. a 9. ročníka. Tabuľku uzatvára posledný stĺpec, v ktorom sú uvedené príslušné jazykovo-komunikačné alebo literárne pojmy.

V rámci vzdelávacej oblasti jazyk a komunikácia nájde VŠ pre SJL na gymnáziách so štvorročným a päťročným vzdelávacím programom (celkove na 45 s.).<sup>9</sup> Tento dokument má podobnú štruktúru ako VŠ pre SJL v ISCED 2, pozostáva z úvodu a charakteristiky učebného predmetu, taktiež z výkonového a obsahového štandardu, len je stručnejší a má isté špecifiká. Spomenieme si tu aspoň tieto odlišnosti: „*Vnútorne delenie predmetu slovenský jazyk a literatúra je v plnej kompetencii učiteľa a príslušnej predmetovej komisie, rovnako ako aj osnovanie učiva počas štúdia*“ (s. 2), v jazykovej zložke kľúčové a predmetové kompetencie miera do týchto kompetencií: 1. Vedieť komunikovať adekvátne komunikačnej situácii (vyjadrovať sa adekvátne komunikačnej situácii – ústne, ústne a písomne, čítať s porozumením súvislé aj nesúvislé texty, vedieť aktívne počúvať). 2. Učenie sa (schopnosť učiť sa učiť). V literárnej zložke výkonový štandard tvoria postupne konkretizované predmetové kompetencie, a to od techniky čítania a verejnej prezentácie textu až po tvorivé činnosti. Dôležité je, že ako v jazykovej tak aj v literárnej zložke je zasa (ako v ISCED 2) podobná štruktúra dokumentu, vychádza sa z aplikačného kontextu (a smeruje k nemu ako textovej časti, žánru, lit. dielu a pod.) cez kľúčové a predmetové kompetencie k výkonu na dvoch úrovniach (optimálnej a minimálnej), pričom v rámci výkonu, orientovaného na celý stupeň vzdelávania, je už zakomponovaný aj obsahový štandard (pojmy z jazykovedy a komunikácie, literatúry a literárnej vedy). Takto špecifikum obsahového štandardu v ISCED 3 zo SJL vidíme v tom, že je súčasťou výkonu žiaka, ktorý sa vo vyučovaní má dosiahnuť, t. j. ide o očakávané výstupy učiva, resp. o výkon cez obsah (tematiku)

---

<sup>8</sup> *Inovovaný ŠVP pre 2. stupeň ZŠ. Jazyk a komunikácia. Vzdelávací štandard slovenský jazyk a literatúra – nižšie sekundárne vzdelávanie.* Bratislava: ŠPÚ, 2015. Dostupné na: [http://www.statpedu.sk/sites/default/files/dokumenty/inovovany-statny-vzdelavaci-program/sjl\\_nsv\\_2014.pdf](http://www.statpedu.sk/sites/default/files/dokumenty/inovovany-statny-vzdelavaci-program/sjl_nsv_2014.pdf).

<sup>9</sup> *Inovovaný ŠVP pre gymnázia so štvorročným a päťročným vzdelávacím programom. Vzdelávací štandard slovenský jazyk a literatúra – gymnázium so štvorročným a päťročným vzdelávacím programom.* Bratislava: ŠPÚ, 2015. Dostupné na: [http://www.statpedu.sk/sites/default/files/dokumenty/inovovany-statny-vzdelavaci-program/slovensky\\_jazyk\\_a\\_literatura\\_g\\_4\\_5\\_r.pdf](http://www.statpedu.sk/sites/default/files/dokumenty/inovovany-statny-vzdelavaci-program/slovensky_jazyk_a_literatura_g_4_5_r.pdf).

učiva. Okrem toho vo VŠ nájdeme osobitne aj inštrukcie či pokyny ku kritériám kontroly a hodnotenia a tiež prehľadne v tabuľkách obsahový štandard pre jednotlivé zložky učebného predmetu a ročníky daného stupňa vzdelávania. Z priblíženého VŠ zo SJL pre sekundárne vzdelávanie pre nás teraz vyvstáva otázka, do akej miery vyhovuje alebo nevyhovuje učiteľom i autorom učebníc SJL pri ďalšej aplikácii tohto dokumentu, a to predovšetkým z hľadiska rozsahu, zrozumiteľnosti, prehľadnosti, osobitne však z pozície adekvátnej inštruktívnosti (v zmysle súladu, korešpondencie a kompatibility) pri tvorbe učebníc SJL, tematických výchovno-vzdelávacích plánov i v konkrétnej realizácii výchovno-vzdelávacieho procesu v pedagogickej praxi. Dalo by sa povedať, že **nám ide o optimálnu úroveň aplikačného potenciálu VŠ zo SJL.**

Nemožno uprieť dôkladnú prepracovanosť kurikula, resp. najnovšieho VŠ zo SJL (platného od r. 2015) pre sekundárne vzdelávanie na centrálnej úrovni. Veď ako sme aj na inom mieste zdôraznili, „*učebný predmet SJL vstupoval do školskej reformy v roku 2008 v predstihu s kvalitnými východiskami v podobe návrhov podložených serióznym výskumom teoreticko-aplikačného charakteru*“ (Ligoš, 2014 b, s. 52). Aplikačný kontext ako konkrétne východisko a cieľ výchovno-vzdelávacieho procesu je úzko a priamo prepojený s obsahovým štandardom (je vybraný z neho ako textová časť, žáner, útvar, pojem) a s kľúčovými i predmetovými kompetenciami, t. j. s čítaním, hovorením, písaním a počúvaním s porozumením. Dôležité je, že tieto predmetové kompetencie sa precízne ďalej konkretizujú do čiastkových spôsobilostí a kompetencií, z ktorých, resp. ku ktorým potom smeruje očakávaný výkon s vymedzením dvoch úrovní a oblastí pojmov na podloží príslušného obsahového štandardu. Pozitívum uvedenej podoby VŠ vidíme predovšetkým v detailnom, precíznom spracovaní jednotlivých kategórií vzdelávacieho štandardu v tabuľkovej podobe. Táto precíznosť, podrobnosť a dôkladnosť sa na druhej strane negatívne prejavila zasa v tom, že tento dokument napokon pôsobí ťažkopádne, zložito a neprehľadne, komplikovane, no najmä je ťažko uchopiteľný učiteľom alebo tvorcom učebného textu. Dá sa povedať, že je málo inštruktívny smerom ku konkretizácii a aplikácii v pedagogickej praxi, resp. má nízku úroveň aplikačného potenciálu. Nejde o súlad, korešpondenciu alebo potrebnú kompatibilitu štruktúry tohto dokumentu s prvkami a očakávanými kategóriami tematického výchovnovzdelávacieho programu (ako súčasť ŠkVP), tiež učebníc, príprav na vyučovanie i so zreteľom na realizáciu výchovno-vzdelávacieho procesu v učebnom predmete. To je aj hlavný dôvod, prečo sme sa rozhodli napísať tento príspevok pre odbornú a učiteľskú verejnosť.

Ako sme už vyššie uviedli, pre primárne vzdelávanie je VŠ zo SJL spracovaný v prehľadnej a inštruktívnej podobe.<sup>10</sup> Treba tu osobitne podčiarknuť, že tím Ľ. Liptákovej a kol. predmetové kurikulum SJL v primárnom vzdelávaní ešte vylepšil a optimalizoval v 2. vyd. *Integrovanej didaktiky slovenského jazyka a literatúry pre primárne vzdelávanie* (2015, s. 393 – 460), ktoré okrem Návrhu vzdelávacieho štandardu SJL pre 2. – 4. ročník primárneho vzdelávania (ibid., s. 408 – 460) obsahuje aj časti: Ciele a obsah rozvíjania komunikačnej a literárnej kompetencie žiaka (ibid., s. 393 – 402) a Požiadavky na schopnosti žiaka na konci primárneho vzdelávania (ibid., s. 403 – 407). Dôležitý je fakt, že všetky návrhy cieľov,

---

<sup>10</sup> *Inovovaný ŠVP pre 1. stupeň ZŠ. Jazyk a komunikácia. Vzdelávací štandard slovenský jazyk a literatúra – primárne vzdelávanie.* Bratislava : ŠPÚ, 2015. Dostupné na: [http://www.statpedu.sk/sites/default/files/dokumenty/inovovany-statny-vzdelavaci-program/sjl\\_pv\\_2014.pdf](http://www.statpedu.sk/sites/default/files/dokumenty/inovovany-statny-vzdelavaci-program/sjl_pv_2014.pdf).

požiadaviek, obsahu, výstupov a kompetencií sú založené „na spoľahlivých teoretických základoch, ktoré zohľadňujú súčasný stav poznania v relevantných vedných odboroch“ (ibid., s. 393) so zreteľom na rešpektovanie prepojenia kognitívnej, nonkognitívnej a rečovej ontogenézy dieťaťa mladšieho školského veku (ibid., s. 393). Takto predmetové kurikulum je aplikačným vyústením alebo reflexiou novokoncipovanej integračnej kognitívno-komunikačnej a zážitkovej koncepcie vyučovania materinského jazyka a literatúry, predstavenej v uvedenej publikácii (ibid., s. 393). V kurikule sú opodstatnené štruktúrne časti jednotlivých dokumentov, napr. Ciele a obsah rozvíjania komunikačnej a literárnej kompetencie žiaka sú členené do jednotlivých zložiek učebného predmetu s kognitívnu a receptívno-zážitkovou oblasťou pri rozvíjaní literárnej kompetencie (ibid., s. 394 – 396), pri rozvíjaní komunikačnej kompetencie je kognitívna a komunikačná oblasť začlenená do tematických okruhov: recepcná textová kompetencia (so zameraním na recepciu vecného textu), produkčná a interpersonálna textová kompetencia, ďalej ako čiastkové rečové kompetencie – foneticko-fonologická, ortoepická a ortografická kompetencia, morfológická, lexikálna a syntaktická kompetencia. Stojí za povšimnutie, že tieto základné schopnosti alebo kompetencie sa objavujú v Návrhu vzdelávacieho štandardu zo SJL pre 2. – 4. ročník primárneho vzdelávania. Prichodí nám podčiarknuť myšlienku, že **tento Návrh VŠ by sa vo svojej štruktúre mohol stať prototypom, resp. vzorom, modelom aj pre VŠ v sekundárnom vzdelávaní**, a to najmä pre svoju prehľadnosť, zrozumiteľnosť, opodstatnenosť, zmyslupnosť a osobitne pre zreteľnú inštruktívnosť pre učiteľa SJL v intenciách tvorby tematických výchovno-vzdelávacích plánov, príprav na vyučovanie i pre autorov učebníc SJL v relácii s istou korešpondenciou jednotlivých pedagogických dokumentov a ich realizácie v praxi. Vo VŠ SJL v primárnom vzdelávaní nájdeme členenie podľa zložiek učebného predmetu (jazykovo-komunikačné vyučovanie, čítanie a literárna výchova) a ročníkov v týchto **základných troch didaktických kategóriách: 1. kompetencie** (interpersonálna, recepcná textová kompetencia, produkčná textová kompetencia, foneticko-fonologická a ortoepická kompetencia, ortografická kompetencia, morfológická, lexikálna a syntaktická kompetencia, porozumenie a recepcia umeleckého textu, literárna komunikácia, štruktúra diela, žánre, médiá, metrika, štylizácia textu, literárne rody) s ich ďalšou konkretizáciou v jednom stĺpci tabuľky, potom nasleduje **2. obsahový (ako tematický) štandard** a **3. výkonový štandard**, a to orientovaný na koniec (výstup) 2., 3. a 4. ročníka ZŠ. Podľa tohto štandardu si vieme s prehľadom predstaviť jednak tvorbu učebníc SJL (kap. a témy by boli jednotlivé položky, resp. tematiky obsahového štandardu) alebo tematického výchovno-vzdelávacieho plánu učiteľa, a to v súlade, korešpondencii a intenciách všetkých troch základných pedagogických dokumentov (VŠ, učebníc a tematických výchovno-vzdelávacích plánov, tiež z nich vychádzajúcich príprav učiteľa na vyučovanie aj realizáciu výchovno-vzdelávacieho procesu).<sup>11</sup> Na ilustráciu tu uvedieme príklad koncipovania VŠ SJL pre primárne vzdelávanie podľa Liptákovej a kol. (2015). Napr. v jazykovo-komunikačnom vyučovaní pod ortografickou kompetenciou sa nachádza konkretizácia spôsobilosti: Prevod hovorenej reči do písanej formy, potom v rámci obsahového štandardu o. i. pôjde o tému/tematiku

---

<sup>11</sup> Ako vieme, v pedagogickej praxi potom učiteľia v sekundárnom vzdelávaní často svoje tematické výchovno-vzdelávacie plány spracovávajú podľa tematiky učebníc (kap. a lekcii) s obsahovým a výkonovým štandardom, pričom im málo pomáha uvedená komplikovaná štruktúra VŠ (s absenciou potrebnej inštruktívnosti a kompatibility).



alebo tematický okruh: Rozvíjanie porozumenia napísaného textu s výkonom na konci 2. ročníka ZŠ: Vedia, čo napísané slová, vety, text znamenajú (ibid., s. 415). Podľa tohto návrhu si vieme predstaviť, ako by bolo vhodné spracovať položku v tematickom výchovno-vzdelávacom pláne alebo lekciu či kap. v učebnici slovenského jazyka. Čo by treba bolo teda zmeniť vo VŠ SJL pre sekundárne vzdelávanie?

V zhode s J. Papugom (2015 b, s. 47) si myslíme, že zo VŠ treba odstrániť uvádzanie výkonu na dvoch úrovniach: optimálnej a minimálnej. Tento prístup zbytočne komplikuje vymedzenie očakávaného výstupu či výkonu z učiva a tiež značnom mierou prispieva k väčšiemu rozsahu a k zníženej prehľadnosti dokumentu. Vhodné by bolo tiež zmeniť a konkretizovať kompetencie ako východiskové a cieľové kategórie v podobnom členení a konkretizácii, ako ich navrhuje tím Ľ. Liptáková a kol. (2015) a na ktoré sme poukázali vyššie v tomto príspevku, a to v oboch zložkách učebného predmetu. Obsahový štandard by nemal byť koncipovaný iba v podobe pojmov (a termínov), navyše osobitne uvedených i v aplikačných kontextoch, ale v úzkej korelácii s príslušnou kompetenciou ako tematika, resp. tematické heslo (Např.: Vyjadrenie súhlasu – nesúhlasu alebo Využitie informácií, t. j. ako náplň vyučovania v zmysle – čo učiť?), z ktorého sa vyvodí očakávaný výstup alebo výkon žiaka po ukončení istého obdobia (po jednom roku, dvoch rokoch, na konci daného stupňa vzdelávania). Ako problém vidíme i časť aplikačný kontext a formálne uvádzanie kľúčových aj predmetových kompetencií. V dokumente sa totiž takisto pri výkonovom štandarde priamo poukazuje na aplikačný kontext a kľúčové pojmy, pričom pojmy sú na rôznych miestach, např. samotný aplikačný kontext, v osobitnom stĺpci štandardu, v rámci očakávaného výkonu v učive alebo aj v samostatnej tabuľkovej časti (pozri ISCED 2, 3 SJL, 2015)<sup>12</sup>. Je jasné, že týmto prístupom sa VŠ stáva menej prehľadným, málo inštruktívnym a zbytočne prekomplikovaným či zložitým. Navyše, koncipovanie aplikačného kontextu v jazykovo-komunikačnej zložke učebného predmetu pripomína už prekonané chápanie učiva založené na pravidle cyklickosti a systéme slohových útvarov zo 60. rokov minulého storočia (porov. Ligoš, 2009 a, s. 57; Čechová – Styblík, 1998, s. 25). Podobne vyznieva aj literárna zložka v reláciách s aplikačným kontextom a pojmi z literatúry a literárnej vedy (žánre, lit. druhy a pod.) v čiastočnom prepojení s kľúčovými a predmetovými kompetenciami. Aký je teda náš návrh na úpravu vzdelávacieho štandardu zo SJL pre nižšie a vyššie sekundárne vzdelávanie?

Z našej analýzy a interpretácie nám vychodí, že **inovovaný VŠ SJL pre sekundárne vzdelávanie treba najmä zjednodušiť, sprehľadniť a zredukovať jeho rozsah**. Vypustiť by sa mali prvky aplikačného kontextu, čiastočne kľúčových a predmetových kompetencií, takisto dvojúrovňový model výkonu alebo v osobitnej časti tabuľkovo spracovaný obsahový štandard. Postačili by teda kompetencie s ich konkretizáciou, obsahový a výkonový štandard s výstupom v dvojročných cykloch alebo zameraný na celý stupeň vzdelávania. Takto by sme mali **vo VŠ obsiahnuté tri základné položky: ciele** (kompetencie, spôsobilosti), **obsah a výkon** (tematiku a výstupy v intenciách dosahovania istých cieľov či kompetencií). V rámci kompetencií do popredia by mali vystúpiť také kategórie, ako: kognitívna a komunikačná kompetencia, základné komunikačné činnosti

---

<sup>12</sup> Štruktúrovaný prehľad pojmov v tabuľke, prirodzene, by mohol poslúžiť učiteľovi ako istá pomôcka v orientácii základov obsahovej učebnej problematiky v ročníkoch a na jednotlivých stupňoch vzdelávania.

a zručnosti, recepčná a produkčná textová kompetencia, jazyková, komunikačná/rečová a literárna kompetencia, ústna a písomná forma komunikácie, čiastkové rečové kompetencie, predmetové a kľúčové kompetencie, žánre, médiá, interpersonálna a personálna komunikácia a pod., t. j. v tejto časti buď využiť už spracované a konkretizované kompetencie v rámci platného inovovaného VŠ zo SJL pre sekundárne vzdelávanie (2015)<sup>13</sup> alebo sa nechať inšpirovať štruktúrou i kompetenciami vyššie priblíženým Návrhom vzdelávacieho štandardu SJL pre 2. – 4. ročník primárneho vzdelávania, publikovaného v 2. vydaní Integrovanej didaktiky slovenského jazyka a literatúry pre primárne vzdelávanie (Liptáková a kol., 2015, s. 408 – 460). Malo by to výhodu jednotnej koncepcie a štruktúry, ale aj prehľadnosti, operatívosti, zrozumiteľnosti a inštruktívnosti smerom k aplikácii v pedagogickej praxi. Ako sme už spomínali, či už z hľadiska tvorby učebných textov, alebo tvorby tematických výchovno-vzdelávacích plánov učiteľa SJL v sekundárnom vzdelávaní. Prirodzene, v intenciách prehľadnosti, inštruktívnosti a redukcie rozsahu by sme sa mohli inšpirovať aj Rámcovým vzdelávacím programom v ČR, v ktorom okrem úvodných informácií a charakteristiky učebného predmetu (oboru) český jazyk a literatúra v rámci vzdelávacej oblasti jazyk a jazyková komunikácia si v jednotlivých zložkách predmetu vystačia s kategóriami: očakávané výstupy (výkon žiaka) a učivo.<sup>14</sup> Nevyhnutná je tu taktiež požiadavka súladu či korešpondencie učiva s najnovšími poznatkami z jazyka, literatúry, jazykovedy a literárnej vedy, ako na to v súvislosti so ŠVP, ŠKVP a najmä vzdelávacím štandardmi SJL upozorňujú viacerí autori (porov. napr. Ligoš, 2014 a, 2015; Ološtiaková – Krištanová, 2014, Liptáková, 2015).

Odporúčaná jednotná štruktúra VŠ by mala výhodu pre tvorcov učebníc v tom zmysle, že obsahový štandard, resp. tematika učiva by sa stala základom pre koncipovanie kap. a lekcí učebníc. Prirodzene, s očakávaným výkonom (výstupom) v rámci dosahovania istej spôsobilosti. V tejto súvislosti si tu na ilustráciu uvedieme, ako sa kmeňové učivo (stručne spracované) zo ŠVP uplatňuje v učebnici nemčiny pre 9. ročník všeobecnej školy (Hauptschule). Učebnica má názov *Das Hirschgraben, Sprachbuch 9* (1. vyd., 1999) a obsahuje takéto kap., resp. tematické okruhy: Sprechen und Schreiben (Hovorenie a písanie, s témami napr. Ľudia, priatelia, „coole“ typy, Dobré knihy – zlé knihy? Nový začiatok... Texte überarbeiten (Texty tvoriť, prepracovávať) atď. – preložil M. L.), Arbeitstechniken (Pracovné techniky), Rechtschreiben (Pravopis) a Sprachbetrachtung (Pohľad na jazyk, Reflexia jazyka). Dôležitý je fakt, že najväčší rozsah má tu kap. zameraná na komunikáciu, t. j. Hovorenie a písanie (zo 141 s. celého rozsahu učebnice je spracovaná na 79 s. ). Okrem toho nemožno si nevšimnúť, že k učebnici nemčiny majú žiaci k dispozícii pracovné zošity (napr. pre 9. ročník pracovný zošit (s pracovnými listami a sebakontrolnými nástrojmi) Rechtschreiben – kein Problem, Pravopis – žiadny problém (2003).

Načrtnutá štruktúra VŠ zo SJL pre sekundárne vzdelávanie vykazuje znaky súladu, korešpondencie alebo istej kompatibility s potenciálnou štruktúrou učebníc SJL a tematickými výchovno-vzdelávacími plánmi učiteľa. V tomto zmysle vidíme aj potrebnú efektívnosť, prehľadnosť a najmä inštruktívnosť VŠ a vôbec predmetového kurikula SJL pre

---

<sup>13</sup> Pozri vyššie odkaz č. 6.

<sup>14</sup> *Rámcový vzdelávací program pro základní vzdělávání*. Praha: VÚP, 2007, s. 20 – 26. Dostupné na: [http://www.vuppraha.cz/wp-content/uploads/2009/12/RVPZV\\_2007-07.pdf](http://www.vuppraha.cz/wp-content/uploads/2009/12/RVPZV_2007-07.pdf), s. 20 – 26 pre český jazyk a literatúru pre 1. a 2. stupeň ZŠ.

sekundárne vzdelávanie smerom k aplikácii v pedagogickej praxi. V podstate zo VŠ SJL sú pri aplikácii jednoznačne využiteľné predovšetkým tieto **tri didaktické kategórie: predmetové kompetencie a ich konkretizácia, obsahový štandard** (tematika učebného predmetu, zložky učebného predmetu) **a výkonový štandard**. Ako predkladajú Ľ. Liptáková a kol. (2015, s. 393 – 407), je užitočné a zmysluplné, ak má učiteľ SJL v rámci predmetového kurikula okrem VŠ (ako základného pedagogického dokumentu) k dispozícii aj Požiadavky na schopnosti (kompetencie) žiaka na konci predprimárneho, primárneho, nižšieho a vyššieho sekundárneho vzdelávania a tiež istý prehľad Cieľov a obsahu **rozvíjania komunikačnej a literárnej kompetencie žiaka** na príslušnom stupni vzdelávania, rozčlenených do oboch zložiek učebného predmetu (jazykovo-komunikačná a literárna zložka) v hierarchickom usporiadaní „od recepčnej, interpersonálnej a produkčnej textovej kompetencie k čiastkovým rečovým kompetenciám ako prostriedkom rozvíjania textovej kompetencie žiaka“ (ibid., s. 394), pričom „ciele a obsah rozvíjania komunikačnej kompetencie členíme na **kognitívnu a komunikačnú oblasť**. Ciele a obsah rozvíjania literárnej kompetencie členíme podľa špecifickosti literárnej zložky predmetu na **kognitívnu a receptívno-zážitkovú oblasť**“ (ibid., s. 394). Podľa úvodu k tomuto dokumentu (ibid., s. 394) pripomínáme, že v kognitívnej oblasti pri oboch hlavných kompetenciách je zahrnuté aj rozvíjanie metakognitívnych schopností žiaka.

### LITERATÚRA

- ČECHOVÁ, M. – STYBLÍK, V.: *Čeština a její vyučování*. Praha : SPN, 1998.
- Inovovaný Štátny vzdelávací program*. Bratislava, ŠPÚ 2015. Dostupný na: <http://www.statpedu.sk/clanky/inovovany-statny-vzdelavaci-program>.
- DEFFNER, ROßTAL, H. und Kol.: *Das Hirschgraben Sprachbuch. Hauptschule Bayern. 9. Schuljahr. 1. Auflage*. Berlin: Cornelsen Verlag, 1999.
- GREGOROVÁ, I.: *Inovácia vzdelávacích štandardov zo slovenského jazyka a literatúry*. Jazyk a literatúra, 2, 2015 a, č. 1, s. 40 – 47. Dostupné na: [http://www.statpedu.sk/sites/default/files/dokumenty/jazyk-a-literatura/1\\_cislo2015.pdf](http://www.statpedu.sk/sites/default/files/dokumenty/jazyk-a-literatura/1_cislo2015.pdf)
- GREGOROVÁ, I.: *Vzdelávacie štandardy zo slovenského jazyka a literatúry verzus inovované vzdelávacie štandardy zo slovenského jazyka a literatúry – zmeny, problémy, výzvy*. Jazyk a literatúra, 2, 2015 b, č. 4, s. 59 – 64. Dostupné na [http://www.statpedu.sk/sites/default/files/nove\\_dokumenty/jazyk-a-literatura/cislo4\\_2015.pdf](http://www.statpedu.sk/sites/default/files/nove_dokumenty/jazyk-a-literatura/cislo4_2015.pdf).
- Inovovaný ŠVP pre 1. stupeň ZŠ. Jazyk a komunikácia. Vzdelávací štandard slovenský jazyk a literatúra – primárne vzdelávanie*. Bratislava: ŠPÚ, 2015. Dostupné na: [http://www.statpedu.sk/sites/default/files/dokumenty/inovovany-statny-vzdelavaci-program/sjl\\_pv\\_2014.pdf](http://www.statpedu.sk/sites/default/files/dokumenty/inovovany-statny-vzdelavaci-program/sjl_pv_2014.pdf).
- Inovovaný ŠVP pre 2. stupeň ZŠ. Jazyk a komunikácia. Vzdelávací štandard slovenský jazyk a literatúra – nižšie sekundárne vzdelávanie*. Bratislava: ŠPÚ, 2015. Dostupné na: [http://www.statpedu.sk/sites/default/files/dokumenty/inovovany-statny-vzdelavaci-program/sjl\\_nsv\\_2014.pdf](http://www.statpedu.sk/sites/default/files/dokumenty/inovovany-statny-vzdelavaci-program/sjl_nsv_2014.pdf).
- Inovovaný ŠVP pre gymnázia so štvorročným a päťročným vzdelávacím programom. Vzdelávací štandard slovenský jazyk a literatúra – gymnázium so štvorročným a päťročným vzdelávacím programom*. Bratislava: ŠPÚ, 2015. Dostupné na: [http://www.statpedu.sk/sites/default/files/dokumenty/inovovany-statny-vzdelavaci-program/slovensky\\_jazyk\\_a\\_literatura\\_g\\_4\\_5\\_r.pdf](http://www.statpedu.sk/sites/default/files/dokumenty/inovovany-statny-vzdelavaci-program/slovensky_jazyk_a_literatura_g_4_5_r.pdf)

- KANIBER, G. – RIEGER, E. – ZETTEL, G. und P.: *Rechtschreiben – kein Problem. Arbeitsheft*. Regensburg : Wolf Verlag, 2003.
- LIGOŠ, M. a kol.: *Rozvíjanie motivácie u žiakov vo vyučovaní slovenčiny. Aktuálne výsledky výskumu a perspektívy*. Ružomberok : Verbum, 2011.
- LIGOŠ, M.: *K transformácii učiva zo slovenčiny v kontexte nových odborovo-didaktických a slovakistických podnetov*. Jazyk a literatúra, 1, 2014a, č. 4, s. 31 – 52. Dostupné na: [http://www.statpedu.sk/sites/default/files/nove\\_dokumenty/jazyk-a-literatura/4\\_cislo.pdf](http://www.statpedu.sk/sites/default/files/nove_dokumenty/jazyk-a-literatura/4_cislo.pdf).
- LIGOŠ, M.: *K niektorým problémom v teórii a praxi vyučovania slovenčiny*. Slovenčinár, 1, 2014b, č. 2, s. 51 – 62. Dostupné na: <http://www.saus2002.sk/casopis/slovenclar2-casopisSAUS.pdf>
- LIGOŠ, M.: *K transformácii učiva zo slovenčiny v kontexte nových odborovo-didaktických a slovakistických podnetov – dokončenie*. Jazyk a literatúra, 2, 2015, č. 1, s. 3 – 23. Dostupné na: [http://www.statpedu.sk/sites/default/files/dokumenty/jazyk-a-literatura/1\\_cislo2015.pdf](http://www.statpedu.sk/sites/default/files/dokumenty/jazyk-a-literatura/1_cislo2015.pdf)
- LIPTÁKOVÁ, Ľ.: *Kognitívne aspekty vyučovania materinského jazyka v primárnej edukácii*. Prešov : PU v Prešove, 2012.
- LIPTÁKOVÁ, Ľ.: *O vzťahu a štruktúre implicitných a explicitných znalostí dieťaťa mladšieho školského veku*. O dieťati, jazyku, literatúre, 1, 2013, č. 2, s. 15 – 30.
- LIPTÁKOVÁ, Ľ. a kol.: *Integrovaná didaktika slovenského jazyka a literatúry*. 2. vyd. Prešov : PU, 2015.
- LIPTÁKOVÁ, Ľ.: *Kontexty rozvíjania gramotnosti žiaka a edukačný systém*. O dieťati, jazyku, literatúre, 3, 2015, č. 2, s. 90 – 95.
- OLOŠTIAKOVÁ, L. – KRIŠTANOVÁ, E.: *Možnosti optimalizácie didaktického spracovania slovotvorby v nižšom sekundárnom vzdelávaní*. O dieťati, jazyku, literatúre, 2, 2014, č. 1, s. 59 – 79.
- PAPUGA, J.: *K reforme predmetu slovenský jazyk a literatúra (Reakcia na článok v Učiteľských novinách)*. Slovenčinár, 1, 2014, č. 2, s. 42 – 45.
- PAPUGA, J.: *Cieľové požiadavky vs. štátny vzdelávací program (ISCED 3)*. Slovenčinár, 2, 2015a, č. 1, s. 53 – 57. Dostupné na: [http://saus2002.sk/casopis/slovenclar4\\_casopisSAUS.pdf](http://saus2002.sk/casopis/slovenclar4_casopisSAUS.pdf).
- PAPUGA, J.: *Desať postrehov k inovovanému Štátnemu vzdelávaciemu programu zo slovenského jazyka a literatúry pre ISCED 3*. Slovenčinár, 2, 2015b, č. 2, s. 46 – 51. Dostupné na: [http://saus2002.sk/casopis/slovenclar5\\_casopisSAUS.pdf](http://saus2002.sk/casopis/slovenclar5_casopisSAUS.pdf).
- Rámcový vzdelávací program pro základní vzdělávání*. Praha : VÚP, 2007, s. 20 – 26. Dostupné na: [http://www.vuppraha.cz/wp-content/uploads/2009/12/RVPZV\\_2007-07.pdf](http://www.vuppraha.cz/wp-content/uploads/2009/12/RVPZV_2007-07.pdf).
- Rámcový vzdelávací program pro gymnázia*. Praha: VÚP, 2007, s. 12 – 16. Dostupné na: <http://www.nuv.cz/file/159>.

### BEZ KURIÓZNYCH RÁMCOV<sup>1</sup>

**PaedDr. Zuzana Bariaková, PhD. – Mgr. Martina Kubealaková, PhD.**

*Katedra slovenskej literatúry a literárnej vedy*

*Filozofická fakulta Univerzity Mateja Bela v Banskej Bystrici*

Neraz nám zdanlivo banálne a zdanlivo vyriešené otázky o literatúre prinášajú možnosť zamyslieť sa nad „stavom vecí“, v tomto prípade nad pozíciou krajanských literatúr v kontexte vyučovania literatúry. Už v sedemdesiatych rokoch minulého storočia v publikácii venovanej slovenskému gymnáziu v Báčskom Petrovci a jeho zástoju vo vývine slovenskej kultúry vo Vojvodine Oskár Čepan (1970, s. 33 – 37) jasne definoval mnohé problémy, ktoré sa objavia hneď po tom, ako si položíme otázku „Čo je to národná literatúra?“. Dostaneme sa k problematike literárneho centra, periférie, regionalizmu či literatúry národnostnej enklávy. Samozrejme, v školskej praxi sa tieto problémy legitímne zjednodušujú. Zo skúsenosti so študentmi a študentkami, ktorí prichádzajú zo stredných škôl, sa však často ukazuje, že o týchto otázkach prvýkrát uvažujú až na vysokoškolskej pôde a majú minimálnu, resp. žiadnu vedomosť o literárnych dejinách Slovákov žijúcich mimo územia Slovenska. Tou minimálnou urovnňou máme na mysli vedomosti o emigrantskej, resp. exilovej literatúre viažuce sa na autorov a autorky druhej polovice 20. storočia. Ale otázka „Kam siahajú literárne dejiny krajanských Slovákov (diel vydaných na území bývalej Juhoslávie – dnes Srbsko a Čierna Hora, Maďarska a Rumunska)?“ sa zvyčajne reflexívne „zvrhne“ na odpoveď „Do 15. – 16. storočia“. Stačí sa však krátko zamyslieť, aby sme si uvedomili, že také „dlhé“ nie sú a nemôžu byť, isteže, ak vezmeme do úvahy, že pojem *Slováci žijúci v zahraničí* je úzko zviazaný s vysťahovaleckými vlnami v 18. a 19. storočí.<sup>2</sup> Nejdeme teraz vstupovať na pole historického výkladu fenoménu vysťahovalectva ani do diskurzu o spomínaných otázkach. Impulzom na naše ďalšie uvažovanie o zmysluplnosti implementovania vedomostí o krajanských literatúrach do vzdelávania sú Čepanove záverečné vety: „*Žiť v istom vymedzenom prostredí neznamena ešte nutne produkovať regionálny typ literatúry. Ani jestvujúce regionálne literatúry a literatúry národnostné nie sú predestinované na provincializmus, okrajovosť, nemusia byť kurióznym rámcom alebo pozadím tzv. literatúry centra.*“ (Čepan, 1970, s. 37).

Naším cieľom je náčrt paralel a špecifik vývinu literatúry vojvodinských Slovákov, vývin – geograficky vzaté – mimo slovenskej, no stále slovenskej literárnej tvorby. Hoci má táto

---

<sup>1</sup> Text vznikol v rámci riešenia projektu VEGA 1/0187/14 *Kultúrna história, identita a národnostný život vybraných komunit Slovákov žijúcich v zahraničí v rokoch 1945 – 1995*.

<sup>2</sup> Bližšie k osídľovaniu južného Uhorska slovenskými kolonistami KMEŤ, M.: *Krátke dejiny dolnozemsých Slovákov 1*. Nadlak : Vyd. Ivan Krasko, 2012, s. 13 – 34, a k začiatkom literatúry u dolnozemsých Slovákov v 18. storočí na s. 61 – 69.

literatúra za sebou vyše 200-ročné dejiny<sup>3</sup>, s ohľadom na časové vymedzenie projektu, v rámci ktorého vzniká tento článok, sa naša pozornosť bude sústreďovať na druhú polovicu 20. storočia.

Kultúrny život vojvodinských Slovákov a Sloveniek bol po roku 1945 ovplyvňovaný, prirodzene, historickými udalosťami. Čiastočne rovnaký osud oboch geografických území (krátko po vojne začlenené do bloku krajín pod vplyvom ZSSR) mal výraznú politickú odlišnosť spôsobenú vyhroteným vzťahom medzi J. V. Stalinom a J. B. Titom v roku 1948 a následným vymanením sa Juhoslávie zo sovietskej sféry vplyvu. Kým do roku 1945 – s výnimkou realistickej vlny na konci 19. storočia – sme mohli sledovať úzke a intenzívne kontakty medzi slovenskou domovinou a vojvodinským domovom, odrážajúce sa aj v zreteľných paralelách literárneho vývinu, embargo uvalené na Juhosláviu prinieslo násilné prerušenie týchto kontaktov. Avšak vďaka tomu, že sa Juhoslávia rozišla so sovietskym modelom kultúry, aj krajanská literatúra mala šancu pluralitne sa rozvíjať a prijímať impulzy zo západných literatúr, ktoré sa objavovali na stránkach kultúrnej a literárnej tlače. Slovákom vo Vojvodine sa otvorili nové publikačné a vydavateľské možnosti. Od roku 1949 vychádza časopis pre literatúru a kultúru *Nový život* nadväzujúci na tradíciu v medzivojnovom období vychádzajúceho *Nášho života*, pre deti boli určené *Zornička*, *Naši pionieri* a *Pionieri*, pre mládež časopis *Vzlet*. Z Generácie 21 po roku 1945 bol literárne činným už iba Paľo Bohuš (zakladateľ modernej slovenskej vojvodinskej poézie Juraj Mučaji zomrel v roku 1945). Ani v neskorších zbierkach nestratil zo svojho umeleckého zreteľa „život a (jeho) brázdy“. Ako pokorný pútnik uznával prirodzenosť ľudskej existencie v súlade s Božími zákonmi. Božie v tomto prípade značí aj panteistické, trvalo prítomné v zemi či obilnom klase. Verše k predkom, práci, chlebu či slovu („zvukomalby zmyslu“) pripomenú básne Milana Rúfusa: „...ako po slovensky spievajú hory a lesy, políčka v horách v básňach Milana Rúfusa, tak počuť slovenské nápevy panónskej roviny u Paľa Bohuša“ (Harpáň, 2000, s. 55).<sup>4</sup> Dve línie tohto básnika panónskej nížiny – idylická a trpká ironická<sup>5</sup> (Harpáň, 2000) – boli násilne prerušené päťročným politickým väzením v Ilave (1950 – 1955), keď ho ako „juhoslovanského revizionistu a idealistu“ (Valentík, 2009, s. 14) falošne obžalovali zo špionáže a vlastizrady. Výsledkom bezprávia na nevinnom sa stali memoárové zápisky *Päť rokov bez tmy*, úryvky z ktorých uverejňoval v 90. rokoch v preklade do slovenčiny časopis *Nový život*. Kniha spomienok je autentickým obrazom politického väzenia, svedectvom mučenia, neprávosti, ponižovania ľudskej dôstojnosti, je mementom o ľuďoch násilne ohýnaných, až zlomených. Stáva sa tak pendantom ku známemu svedectvu Ivana Stodolu *Smutné časy, smutný dom* (1969) či v širšom kontexte k textom Alexandra Solženicyna.

Model socialisticky angažovanej literatúry sa ani napriek odlišnej klíme nevyhol ani Juhoslávii. Erbových diel socialistického realizmu, ktoré by oslovovali Komunistickú stranu

<sup>3</sup> Začiatky literárnej tvorby vojvodinských Slovákov sa datujú zhruba od konca 18. storočia, za prvého básnika sa považuje Juraj Rohoň (1773 – 1831), ktorý pôsobil ako evanjelický farár v rokoch 1802 – 1831 v Hložanoch. Literárne sa začal prejavovať už v roku 1791 (veršovaná národná obrana *Chvála Slovákov*). V roku 1829 sa mu podarilo vydať zbierku básní *Kratochvílne zpěvy pro mládež rolnickou*. (Viac k podielu evanjelických kňazov na formovaní slovenskej vojvodinskej literatúry a kultúry pozri napr. Valentík (2009).)

<sup>4</sup> Michal Harpáň však v stati *Ján Smrek a Paľo Bohuš* (zo súboru štúdií a statí *O Paľovi Bohušovi*, 1999) upozornil aj na blízky vzťah Paľa Bohuša k Jánovi Smrekovi – nielen cez básnickú tvorbu, ale aj básnický osud.

<sup>5</sup> Napríklad zbierky *Nikam a späť* (1989), *Triumfálny postrk* (1990) a *Tretia strana mince* (1993).

Juhoslávie, víťazstvá socializmu či „krajšie zajtrajšky“, však nie je veľa. Práve osobitný juhoslovanský politický (a tým aj kultúrny) model vytvoril podmienky, v ktorých popri angažovanej literatúre mali svoje plnoprávne miesto aj iné poetiky, v neskoršom období dokonca prioritné. Na margo konformnej línie Michal Harpáň (2000, s. 89) uviedol, že „v tých vývinových procesoch sa zúčastňoval nevelký počet autorov, prevažne literárnych snaživcov, z ktorých časť sa od literárnych začiatkov ani nedostala...“. Nositeľkou tejto poetiky sa stala tzv. mladá generácia, do čela ktorej sa postavil Miroslav Krivák svojimi dvomi socialistickými románmi *Úsvit nad rovinou* (1954) a *Srdcia mladých* (1961). V prvom z nich – v kronike jednej rodiny – oslavuje heroickosť partizánov, čo sa poplatne odráža najmä v rovine zobrazovania postáv. Schematickosť a rigidná čierno-bielosť ich videnia neumožňuje nič viac ako oslavu odvahy a zdôrazňovanie nenahraditeľnosti.<sup>6</sup> Aj ľúbostný motív vyznieva v pokuse o dramatizáciu fádnej heroizácie neuveriteľne a umelo. Svoj pozitívny postoj k socializmu Krivák potvrdzuje aj románom *Srdcia mladých*, nadchnutie mladých brigádnikov a brigádnícok stavajúcich nový most nemá hraníc, iba ak tých estetických – jednorozmerné postavy, faktografická dokumentárnosť, plytké, miestami nelogické dialógy, nedôveryhodné zápletky, štylistické kliše. Zásada funkčnosti literatúry zameraná na aktivizáciu angažovanosti čitateľov a čitateľiek dosiahla najmä v druhom Krivákovom románe (neestetický) vrchol.<sup>7</sup>

Na poli poézie bol Krivákovým pendantom Andrej Ferko. Básnická zbierka *Okovaná krv* (1954) je zaradovaná medzi tzv. odbojovú poéziu, no zvolenými postupmi zobrazovania sa začína vzdávať metóde socialistického realizmu. Andrej Ferko sa – ako priamy účastník bojov a väzenia – vo svojej básnickej výpovedi citovo angažuje, sugestívne a expresívne stupňuje dramatickosť výpovede. Odmieta redukciu slova na kliše a dobovo poplatné zjednodušovanie vážnej témy, pretože aj deväť rokov od besnenia stále pociťuje vyhrotenú existenciálnu krízu. Už aj názov zbierky napovedá symbolistické ladenie, ktoré sa v jej veršoch prejaví naplno bohatou obrazotvornosťou zachytávajúcou silné vnútorné prežitky. Sú mu cudzie utopické vízie rovnostárstva i deklarácie populistického nadšenia, v jeho básňach sa „v plnej miere ozýva moderna, v celej bohatosti jej odtienkov, vo virtuozite striedania predstáv, v bohatých metaforách a personifikáciách, vo vitalistickom opojení zo života i v zúfalej obrane pred rezignáciou“ (Kmeť, 1963, s. 112).

Päťdesiate roky 20. storočia v tvorbe vojvodinských Slovákov predstavujú oba prúdy – konformný i nonkonformný. Najmä ten druhý razil cestu k tomu, aby už od polovice tohto desaťročia schematicizmus začal strácať na príťažlivosť, čo sa plne prejavilo v rokoch šesťdesiatych. Socialistický realizmus a angažovaná literatúra vo Vojvodine nikdy nehrali „prvé husle“, pretože sa v tomto prostredí rýchlo a výrazne presadili progresívnejšie moderné prvky. Jedným z ich hlavných nositeľov bol Ján Labáth. Bol prvým z moderných slovenských vojvodinských básnikov, ktorých umelecké vzopätie gradovalo v nadchádzajúcich šesťdesiatych rokoch. V období, keď u nás vychádzajú debutové zbierky Milana Rúfusa Až

<sup>6</sup> V období od roku 1949 do konca 60. rokov 20. storočia vznikali na Slovensku v rámci historicky vymedzenej vojnovnej (povstaleckej) prózy texty v rámci súbežne existujúceho konformného a nonkonformného prúdu. Príkladom umeleckej konformnosti môže byť Mináčova *Generácia* (1958 – 1961) a jej opaku napríklad prozaický debut Alfonza Bednára *Sklený vrch* (1954).

<sup>7</sup> René Bílik pri hodnotení vývoja na Slovensku nazval takýto typ literatúry tzv. industrializovanou literatúrou. Pozri viac: *Industrializovaná literatúra (1945 – 1956)*. Bratislava : PROXY, 1994.

dozrieme (1956) a Miroslava Válka *Dotyky* (1959), Labáth prichádza so zbierkou *Slnčné hodiny* (1958). Prirodzene, nejde len o skutočnosť, že sú prakticky rovesníkmi (J. Labáth 1926, M. Válek 1927, M. Rúfus 1928), ale predovšetkým o charakter *progresívnej* poézie, ktorú v danej politicko-kultúrnej klíme dokázali všetci traja tvoriť. V prípade vojvodinského autora ide o vyjadrenie túžby žiť (nielen prežívať), popretie budovateľského nadšenia a oslobodenie umenia od ideológie, vyrovnanie sa s civilizačnými nedostatkami konzumnej nízkości, ale aj – témou poézie – láskou a ženou. Nestráni sa ani formálneho experimentu a rezignácie na rým, impresia obsahu ladí s impresiou formy. Na začiatku 70. rokov (zbierkou *Jesenná krajina*) sa charakter Labáthovej poézie mení. Impresiu nahrádza symbolizmus, dynamickosť statickosť, symbol jesene v názve predikuje reflexívnosť plynutia času, čo sa naplno prejaví v ďalšej jeho tvorbe. Mladícku chtivosť nahrádza túžba po istote.

Pre vojvodinskú kultúru v tzv. „zlatých šesťdesiatych“ na Labátha nadväzuje a zaužívaný model viac pluralizuje generácia tvorená Michalom Babinkom, Pavlom Mučajim, Jurajom Tušiakom, Vierou Benkovou a, osobitne, Víťazoslavom Hroncom. Aj keď sa Hronec ako začínajúci autor snažil byť originálnym, „*predsa sa jeho básnické začiatky podstatne nerozlišujú od poézie, aká sa v tom čase písala v slovenskom vojvodinskom prostredí*“ (Svetlík, 2001, s. 35). Výrazný vplyv na kreovaní jeho poézie (i prózy) mal v ranej fáze symbolizmus, neskôr neosymbolistická srbská poézia a konkretizmus Jána Stacha (Lipka, 1990, s. 140) odrážajúce sa v smerovaní od zmyslového uchopovania skutočnosti k intelektuálnemu. Z hodnotenia Adama Svetlíka vyberáme, že je to „*svojrázna estetizácia deestetizácie, ktorú možno pozorovať aj z aspektu posunu od modernizmu k postmoderne, čiže na pozadí vyčerpávania a zlyhávania modernistických projektov, ale aj v kontexte niektorých filozofických projektov a teórií, predovšetkým deštrukcie a chaosu*“ (2001, s. 41).

Ak prijmeme ako fakt konštatovanie o Hroncovi, že svojou tvorbou predbehol dobu, je potom zrejmé, že pre slovenskú vojvodinskú literatúru nebolo cesty späť. Testom tejto progresívnosti sa stali práve sedemdesiate roky 20. storočia<sup>8</sup>, desaťročie nových debutantov. Mladí autori a autorky čoraz intenzívnejšie preverujú možnosti jazyka, cítiť výrazný odklon od predchádzajúcich generácií, od literárnej tradície. „*Na scénu vystúpila postkonkretistická generácia, ktorá sa za každú cenu chcela vymaniť spod sugescie poetiky subjektivistickej poctivosti*“ (Hronec, 1990, s. 98). Sám V. Hronec nastupujúcich literátov Miroslava Demáka, Jozefa Klátika, Zlatka Benku, Michala Ďugu a Miroslava Dudka nazýva Generáciou vo vlastnom tieni. Napriek tomu, že jeden z azda najväčších odborníkov na literatúru vojvodinských Slovákov Michal Harpáň toto označenie odmieta, Víťazoslav Hronec ponúka sériu spoločných znakov: „*...úsilie odsentimentálniť a odemocionálniť tie sémantické jadrá básne, ktoré sa viažu na konkrétne vojvodinské prostredie a úsilie o ich zuniverzalizovanie, depoetizácia básnického výrazu, odklon od metafory k zvláštnemu typu zdiskurzívneho básnického výrazu, aktualizácia niektorých frekventovaných mýtov a mý-*

<sup>8</sup> Na Slovensku bola prvá polovica 70. rokov obdobím najintenzívnejšieho normalizačného tlaku, ktorý (podobne ako v 50. rokoch) spôsobil v literatúre vývinovú ruptúru. V tomto období však vychádzajú zaujímavé debuty tzv. mladej prózy (S. Šmatlák) – výberovo Jozefa Puškáša (*Hra na život a smrť*, 1972), Milana Zelinku (*Dych*, 1972), Dušana Dušeka (*Strecha domu*, 1972), už v roku 1970 Alty Vášovej (*Zaznamenávanie nepráv*) alebo Dušana Mitanu (*Psie dni*). Reagovali jednak na podnety novátorskej prózy 60. rokov a zároveň stavali na autonómnej a autentickej skúsenosti v jednom z najzložitejších období literárneho života 20. storočia.



*totvorných literárnych konštrukcií a ich aplikovanie na súčasnosť, čím sa malo dosiahnuť estetické prehodnotenie ľudského konania v čase, zrelatívnenie významu slov a zabsurdnenie jednotiek významu..., demonštrácia dezintegrácie senzibility človeka v pretechnizovanej spoločnosti, fragmentárnosť výpovede..., objavovanie významu v zdanlivých banalitách a tvorba mytológie dneška“* (Hronec, 1990, s. 99). Kým M. Harpáň deklaruje individuálnosť týchto osobností bez možnosti generačného stmelenia, V. Hronec vidí hneď niekoľko spoločných ukazovateľov. Všetky vyrastajú zo – azda aj z dobovo determinovaného pocitu – spochybňovania. Žiada sa dodať, že na Hroncom nastavenú úroveň dokázali nastúpiť všetci i ďalší (napríklad aj Jaroslav Supek) a v rokoch osemdesiatych figurujú v dejinách vojvodinskej literatúry ako etablovaní a ďalší vývin určujúci autori, hoci, paradoxne, bez vydávania vlastnej tvorby. Boli však tými, ktorí otvorili dvere prieniku postmoderny do vojvodinskej literatúry a po nich prichádzajúci autori a autorky (Katarína Hricová, Ladislav Čáni, Ján Salčák, Martin Prebudila a i.), ktorých Adam Svetlík označil podľa názvu románu kanadského spisovateľa Douglasa Couplanda Generáciou X<sup>9</sup>, sa k nej už nemuseli prebojovať, ale „len“ otvorene hlásiť, tvorivo ju naplňovať a prekračovať.

Ak sa vrátíme na začiatok našich úvah, stále, žiaľ, platia slová Petra Andrušku (2000, s. 148) o nedostatočnom zapíňaní „bielych miest“ v slovenskej literatúre a kultúre, „*keďže sa orientuje jednostranne na exilovú tvorbu a na disent, zatiaľ čo ostatné tvorivé aktivity (na Dolnej zemi, ale aj v ďalších končinách sveta), ktoré nie sú či neboli podmieňované politicky, ostávajú nepovšimnuté alebo sa im venuje len okrajová pozornosť“*, čo – ako dodávame – má svoje trpké pokračovanie v úplnej absencii spomínanej problematiky v literárnej školskej praxi. Nemôžeme sa potom čudovať, že si len máloktorý žiak či žiačka uvedomí príslušnosť slovenskej vojvodinskej literatúry (a aj ostatných krajanských literatúr) k slovenskej literatúre a bude ju považovať za jej prirodzenú súčasť. Zvýšené úsilie o hľadanie paralel i odlišností (historických, autorských, poetologických a i.) vo vývoji oboch literatúr by mohlo priniesť zaujímavý dialóg aj v širších kontextoch, ako tých, od ktorých sa naše prvotné úvahy odrážali.

### LITERATÚRA

- ANDRUŠKA, P.: *Literárna tvorba národnostných menšín*. Nitra : Odkaz, FF UKF, 2000.
- BÍLIK, R.: *Industrializovaná literatúra (1945 – 1956)*. Bratislava : PROXY, 1994.
- ČEPAN, O.: *Niekoľko otázok na tému: Literatúra medzi centrom a perifériou*. In: *Petrovské gymnázium vo vývine slovenskej kultúry vo Vojvodine*. Nový Sad : Obzor, 1970, s. 33 – 37.
- HARPÁŇ, M.: *O Paľovi Bohušovi*. Báčsky Petrovec : Kultúra, 1999.
- HARPÁŇ, M.: *Zápas o identitu*. Bratislava : Esa, 2000.
- HRONEC, V.: *Podiel na jablku*. Bratislava : Slovenský spisovateľ, 1990.
- KMEŤ, J.: *Pohľady a portréty*. Báčsky Petrovec : Obzor, 1963.
- LIPKA, P.: *Poézia otvoreného priestoru*. In: *Súčasne : antológia poézie mladých slovenských básnikov žijúcich v Juhoslávii*. Bratislava : Smena, 1990.

---

<sup>9</sup> „...obraz generácie tridsiatnikov [...], ktorí sa na konci storočia ocitli v existenčnej situácii, pre ktorú je príznačná totálna poznávacía a emocionálna dezorientácia, bezmocnosť, neistota a existenčná bezperspektívnosť“ (Svetlík, 2000, s. 263).

## ŠTÚDIE

---

SVETLÍK, A.: *Impulzy beatnickej literatúry v poézii vojvodinských Slovákov*. In: *Vydavateľsko-tlačiarenská činnosť Slovákov v Juhoslávii*. Bratislava : LIC, 2000, s. 263 – 264.

SVETLÍK, A.: *Horror vacui a umenie rezignácie*. In: *Život a dielo troch... (Vítázoslav Hronec, Gregor Papuček, Ondrej Štefanko)*. Nitra : Spolok slovenských spisovateľov, Filozofická fakulta UKF v Nitre, 2001, s. 33 – 44.

ŠMATLÁK, S.: *Marginálie k mladej próze*. In: *Súčasnosť a literatúra*. Bratislava : Slovenský spisovateľ, 1975, s. 91.

VALENTÍK, V.: *Kulturologické etudy*. Báčsky Petrovec : Slovenské vydavateľské centrum, 2009.

-

### NÁBOŽENSKÉ MOTÍVY V SLOVENSKEJ MEDZIVOJNOVEJ LITERATÚRE

Mgr. Barbora Klučárová

*Základná škola s materskou školou v Markušovciach*

*Umelecká literatúra (a iné umenia) predstavujú jedinečný prameň dôkazov  
o existencii a pôsobení „posvätného“ v našej národnej kultúre...*

*Peter Liba<sup>1</sup>*

Úvodný citát podporuje ideu religiózneho charakteru nášho národa, ktorý prostredníctvom kreačného potenciálu autorského subjektu nachádza svoj odraz v literatúre ako podsysteme národnej kultúry a signalizuje problematiku posvätného, ktoré vytvára ideový základ nášho príspevku. Štúdia P. Libu „Sakrálna“ a „profánna“ v kultúre a literatúre, v ktorej autor poukázal na potrebu skúmania sakrálna, determinujúceho (v takto orientovanom diele) v kompozičnom priestore literárneho diela prítomnosť náboženských motívov, bola teda jedným z impulzov, ktoré podporili výber našej témy.

Problematika náboženských motívov nebola doposiaľ podrobne prepracovaná (pravdepodobne aj kvôli kultúrno-sociálnym pomerom a nie tak dávnej nevhodnej politickej atmosfére) ani v teoretickej, ani v interpretačnej sfére, vynímajúc parciálne sondy do motívického plánu diel medzivojnových prozaikov, uvedených v literárnych periodikách, ktoré periférne pojednávajú aj o niektorých náboženských motívoch (motív Boha, modlitby, kríža).

Pri vymedzení pojmu náboženské motívy v úsilí vyhnúť sa sémantickej dezinterpretácii pojmov náboženský a biblický a pokuse vytvoriť ich hierarchizáciu sa opierame o prácu E. Zvalenej: *Žánrové dimenzie biblickej epištoly*, v ktorej autorka definuje sémantický rozdiel pojmov náboženský – biblický žáner: „Náboženský žáner je širší pojem, ktorý zahŕňa oblasť celej náboženskej komunikácie. Biblický žáner je podsystem náboženských žánrov vychádzajúci z priestoru biblických textov“ (2009, s. 19). Danú tézu je možné preniesť aj do kompozičnej roviny umeleckého diela a dospieť tak k tvrdeniu, že v rámci motívického princípu kategória náboženských motívov, v najširšom zmysle slova, v sebe okrem motívov inherentne sakrálnej proveniencie v intenciách *celej náboženskej komunikácie* (motív Boha, viery, modlitby, chrámu, nedele...) zahŕňa *podsystem* biblických motívov realizovaných formou alúzií na *Písmo sväté* (soľný stĺp, Dávidov tanec, anjeli: Michal, Gabriel, Rafael, biblické postavy: Jeremiáš, Judáš...). V medzivojnovnej literatúre sa s podsystemom biblických motívov stretávame v dielach F. Švantnera (*Nevesta hôľ*), J. C. Hronského (*Chlieb, Jozef Mak*) a v románoch M. Urbana (*Živý bič*) a M. Figuli (*Tri gaštanové kone*), no v rámci nášho príspevku ich nebudeme bližšie špecifikovať.

---

<sup>1</sup> LIBA, P.: „Sakrálna“ a „profánna“ v kultúre a literatúre. In: *Człowiek – dzieło – sacrum*. Opole, 1998, s. 384.

Kresťanské ideály sa teda v kompozičnej rovine literárnych diel medzivojnového obdobia zhmotňujú prítomnosťou náboženských motívov, a to nielen v dielach spirituálne orientovaných autorov, ale aj ateistických autorov (ľavicovo orientovaných, napr. P. Jilemnický), u ktorých je však podľa P. Libu ateizmus „hľadaním ‚posvätného‘, pravdivého, spravodlivého, večného, univerzálneho (božského) v ľudskom počínaní“ (tamže, s. 386). „Sakrálna“ (posvätna) je teda v mnohých dielach imanentne prítomná a naším cieľom je poukázať na význam, výskyt, predpoklady, funkcie a konkrétnu realizáciu náboženských motívov, a tak vytvoriť komplexné teoretické podložie danej problematiky v rozmedzí medzivojnovovej literatúry, ktorej dynamizujúci a smerovo diferencný charakter ponúka široký priestor pre výskum a interpretáciu náboženských motívov a zaručuje rozmanitú pestrosť a originalitu ich literárnej realizácie.

Motiváciu výberu prozaikov a diel určených na interpretáciu podporil predvýskum vychádzajúci z nášho čitateľského úsilia vyčleniť autorov, ktorí aspoň v minimálnej miere pracujú s náboženskou tematikou. Zároveň nás ovplyvnilo aj preštudovanie sekundárnej literatúry venovanej literárnej tvorbe medzivojnového obdobia, ktorá naznačovala výsostne spirituálny charakter niektorých diel (*Andreas Búr Majster, Predavač talizmanov*) a otvorila tak priestor pre interpretáciu motívov v intenciách našej témy. Za výberové kritérium sme považovali aj biografické údaje o autoroch, vymedzujúce ich svetonázorovú orientáciu (Hronský, Figuli, Vámoš, Jilemnický), ale aj kritérium subjektívnej povahy, odzrkadľujúce náš čitateľský vkus. Opierajúc sa o vytýčené kritériá, sme zostavili abecedný zoznam medzivojnových prozaikov, ktorých vybrané diela sa stali podkladom pre spracovanie našej témy: J. Červeň (*Modrá katedrála*), M. Figuli (*Tri gaštanové kone*), J. C. Hronský (*Andreas Búr Majster, Chlieb, Jozef Mak, Predavač talizmanov Liberius Gaius od Porta Collina*), J. Hrušovský (*Muž s protézou, Pompiliova madona*), P. Jilemnický (*Víťazný pád*), F. Švantner (*Nevesta hôľ*), M. Urban (*Živý bič*), G. Vámoš (*Atómy boha, Odlomená haluz*).

Ďalším krokom bolo racionálnou úvahou vyčleniť motívy, ktorých realizácia v dielach by bola podnetným interpretačným stimulom. Opierajúc sa o výsledky vyššie spomínaného predvýskumu, sme vymedzili nasledujúce motívy: motív Boha, viery v Boha, modlitby, procesie, nedele, kostola, zvona, kríža a sochy Panny Márie. Pri spracúvaní výsledkov sme použili selekčnú, interpretačnú a komparačnú metódu.

Na základe podrobných analýz spomínaných literárnych diel sme dospeli k záveru, že prítomnosť (výskyt), frekvenciu a intenzitu náboženských (i prírodných) motívov ovplyvňuje priestorové ukotvenie literárneho diela z hľadiska binárnej opozície dedina – mesto. A náš výskum potvrdil hypotézu, že náboženské motívy sa vo väčšej miere vyskytujú v dielach z prostredia dediny, v ktorom pretrváva užšie prepojenie prírody, človeka a viery i intenzívnejšie zachovávanie svetských a náboženských tradícií (v porovnaní s mestským prostredím).

Úsilie dešifrovať (všeobecný) význam začlenenia náboženských motívov do motivickej roviny textu vyústilo do nasledujúcich tvrdení. Náboženské motívy:

- dotvárajú kolorit života na dedine (J. C. Hronský),
- stávajú sa charakterizačným prvkom – prepojenie každodenného života s vierou = židia (G. Vámoš),
- povznášajú čitateľa do vyššej duchovnej sféry (všetci autori interpretovaných diel).

Zároveň sme sa na podklade literárnych textov medzivojnových autorov pokúsili definovať predpoklady použitia náboženských motívov, ktoré sme následne rozdelili do troch skupín:

- Predpoklady vzťahujúce sa na autorský subjekt:

Realizáciu akéhokoľvek textu (literárnej i neliterárnej povahy) ovplyvňujú subjektívne a objektívne činitele. Z hľadiska prítomnosti náboženských motívov v umeleckom diele zohráva, zo subjektívnych činiteľov, viažucich sa na autorský subjekt, výraznú úlohu vplyv rodinného prostredia a štýl výchovy (výchova v kresťanskom/ateistickom duchu). Najpodstatnejším predpokladom je však autorova úprimná viera, vyplývajúca z jeho životného postoja, ktorá samovoľne a nenásilne preniká do tvorby v podobe náboženských motívov, symbolov i celkovej náboženskej tematiky.

- Predpoklady vzťahujúce sa na literárne dielo:

Prítomnosť náboženských motívov nemusí byť explicitne podmienená náboženským svetonázorom autora (ľavicovo orientovaný P. Jilemnický a jeho *Vítazný pád*), ale aj samotným priestorovým a tematickým ukotvením diela. Môžeme teda povedať, že prácu s náboženskými motívmi ovplyvňujú aj situácie, postavy, prostredie a pod., ktoré si dané motívy vyžadujú, aby dej ozvláštnili, mystifikovali a dotvorili tak komplexný charakter literárneho diela. Napr. charakteristika dedinského prostredia v medzivojnovom období bez upriamania na náboženský aspekt vtedajšieho života by nebola úplná (J. C. Hronský: *Chlieb, Jozef Mak*). Podobne môže autor postupovať aj pri vytváraní charakteru postáv (G. Vámoš: *Odlomená haluz* – charakteristika židov).

- Spoločenské predpoklady:

Aj doba, v ktorej literárne dielo vzniká, podnecuje prítomnosť istých motívov (v našom prípade náboženských). Autor môže svojou literárnou tvorbou bojovať proti konzumu poukázaniu na absenciu duchovných hodnôt v spoločnosti, ich nevyhnutnosť pre život človeka a následne upriamiť pozornosť čitateľa na vyššie – duchovné hodnoty.

Na základe prečítaných diel sme náboženské motívy rozdelili do dvoch hlavných skupín, ktoré ďalej diferencujeme, pričom za hlavné kritérium členenia považujeme substančný charakter motívu (materiálny, nemateriálny):

1. Náboženské motívy nemateriálnej podstaty:

- a) primárne: Boh,
- b) sekundárne: viera, modlitba, procesia, nedeľa.

2. Náboženské motívy materiálnej podstaty:

- a) motívy čisto materiálnej povahy: zvon, kostol,
- b) materiálne motívy s nemateriálnymi variáciami: kríž, socha Panny Márie.

Je taktiež namieste poukázať na koexistenciu náboženských motívov a symbolu implikujúcu v dielach prítomnosť farebného (symbolika farieb) a numerického princípu (symbolika čísel) a prítomnosť symboliky mien a zistili sme, že náboženské motívy podporujú lyrickú aj expresionistickú tendenciu uplatňovanú v slovenskej medzivojnovnej literatúre.

Analýza skúmaných motívov vo vybraných dielach nás priviedla k nasledujúcim záverom:

Motív Boha považujeme za dominantný náboženský motív podnecujúci prítomnosť ostatných náboženských motívov.

Motív viery v intenciách definície viery podľa Katechizmu Katolíckej cirkvi ako odpovede človeka Bohu je prevažne nepomenovaný, vyplýva z konania postáv a verbalizovanú podobu nadobúda až vo vyznaniach viery či polemikách o opodstatnení viery a plní svetonázorovú funkciu.

Motív modlitby patrí k najžiadanejším literárnym motívom. Dôvod jeho častého využitia vidíme vo vysokom stupni emocionality, ktorým pôsobí na čitateľa. Modlitby postáv, hoci sú rozmanité a podnecujú ich diferentné situácie, sú precítené svede ľudskej duše.

Výnimočným motívom, ktorý nás zaujal svojou originalitou a precíznym spracovaním, bol motív nedeľnej procesie za ukončenie vojny realizovaný v románe *Živý bič*. V kulminácii Urbanovho románu sa prekrývajú náboženské motívy nedele, kostola, procesie a modlitby s motívom vojny. Motív masovej procesie sa stáva výrazom ľudskej aktivity ústiacej do mohutnej prosby (pompéznej, obradnej) adresovanej dokonalej, čistej vesmírnej sile, nepodliehajúcej ľudskej zverskosti, ktorá bola príčinou vojny.

Najfrekvencovanejším náboženským intermotívom je motív nedele, ktorý je prítomný vo všetkých interpretovaných dielach (v románoch zo židovského prostredia ide o variant motívu soboty). Na základe pozorovania realizácie daného motívu sme nedeli prisúdili nasledujúce atribúty: zasvätená (Bohu)/sviatočná, regenerujúca, sociálna. Zároveň sme zistili, že motív nedele sa stáva podružným motívom, teda podporuje plnohodnotné rozvítie iného motívu (motív procesie). Na druhej strane sám takéto *Živý bič* podružné motívy často používa (motív kostola – miesto slávenia nedeľnej bohoslužby).

Motív kostola majúci synonymné pomenovania chrám, dóm, katedrála, synagóga, signifikuje miesto stretnutia s Bohom a plní sociálnu, katarznú a orientačnú funkciu. Špecificky sa realizuje v *Modrej katedrále*, v ktorej otvára priestor pre duchovno vo svete každodennosti.

Motív zvona plní signálnu a komunikačno-oznamovaciu funkciu. Je prepojený s motívom kostola (priestorové hľadisko), nedele (časové hľadisko) a modlitby (príčinné hľadisko). Tenzívne vyznieva v románe s motívom vojny (premena zvonov na kanóny).

V rámci prečítaných diel sme vymedzili tri sémantické odtiene motívu kríža: kríž ako náboženský predmet majúci silnú výpovednú hodnotu (*Jozef Mak*, *Tri gaštanové kone*, *Andreas Búr Majster*, *Chlieb*), utrpenie (*Jozef Mak*), náboženský úkon: prežehňavanie sa v znamení kríža, ale i požehňavanie (*Chlieb*, *Živý bič*). Kríž – predmet a kríž – utrpenie považujeme za významovo rovnocenné variácie motívu, no konotačná sieť kríža ako náboženského predmetu je širšia, pretože podnecuje náboženské gestá – úkony (prežehňavanie sa, požehňavanie). Plní orientačnú funkciu.

Motív sochy Panny Márie je variáciou motívu matky realizujúci sa v sakrálnych dimenziách.

Týmto príspevkom sme prispeli k vytvoreniu zovšeobecňujúceho pohľadu na problematiku náboženských motívov v slovenskej medzivojnovnej próze, aj keď škála náboženských motívov sa môže rozširovať.

### LITERATÚRA

- ČERVENŇ, J.: *Modrá katedrála*. Bratislava : Vydavateľstvo Spolku slovenských spisovateľov, 1998.
- FIGULI, M.: *Tri gaštanové kone*. Liptovský Mikuláš : Tranoscius, 1996.
- HRONSKÝ, J. C.: *Jozef Mak*. Bratislava : Tatran, 1966.
- HRONSKÝ, J. C.: *Chlieb*. Bratislava : Tatran, 1967.
- HRONSKÝ, J. C.: *Andreas Búr Majster*. Bratislava : Tatran, 1970.
- HRONSKÝ, J. C.: *Predavač talizmanov*. Martin : Matica slovenská, 2002.
- HRUŠOVSKÝ, J.: *Pompiliova madona*. Bratislava : Slovenský spisovateľ, 1966.
- HRUŠOVSKÝ, J.: *Prípád poručíka Seeborna*. Bratislava : Tatran, 1976.
- JILEMNICKÝ, P.: *Víťazný pád I*. Bratislava : Tatran, 1974.
- LIBA, P.: „Sakrálna“ a „profánna“ v kultúre a literatúre. In *Człowiek – dzieło – sancrum*. Opole, 1998. s. 381 – 388.
- ŠVANTNER, F.: *Novely*. Bratislava : Slovenský spisovateľ, 1976.
- URBAN, M.: *Živý bič*. Bratislava : Tatran, 1984.
- VÁMOŠ, G.: *Atomy boha : Román lékaře*. Praha : Osvěta, 1930.
- VÁMOŠ, G.: *Odlomená haluz*. Bratislava : Smena, 1969.
- ZVALENÁ, E.: *Žánrové dimenzie biblickej epištoly*. Prešov : Prešovská univerzita, 2009.

### NÁUKOBĚH SLOVENČINI

**Mgr. Annamária Genčiová**

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

*„Cesta s jazykom, cesta so slovenčinou, cesta k sebe samým.“*

Bábkové divadlo na Rázcestí v Banskej Bystrici (BDNR) otvorilo divadelnú sezónu 2015/2016 viacerými inscenáciami. Najväčšiu popularitu si z nich získala divadelná hra o našom materinskom jazyku *Náukobeh slovenčini*, ktorá spojila divadlo s jazykovedou. Vznikla na základe spolupráce BDNR a odborného vedenia Mgr. Lujzy Urbancovej, PhD., vysokoškolskej učiteľky Katedry slovenského jazyka a komunikácie Filozofickej fakulty Univerzity Mateja Bela v Banskej Bystrici, pri príležitosti 200. výročia narodenia Ľudovíta Štúra. Prostredníctvom divadelnej hry sme si pripomenuli aj 195 rokov vzniku básne *Marína* od Andreja Sládkoviča. Pod vedením Juraja Haška absolvovali herci a herečky aj hudobné i rytmické cvičenia.

Divadelná inscenácia je venovaná dvom storočiam vývoja slovenčiny. Jej multižánrový profil sa odtláča na rôznorodosti – hra je určená všetkým vekovým kategóriám. Inscenačná pestrosť zároveň potvrdzuje, že tematika slovenského jazyka nemôže byť cudzou jeho žiadnemu používateľovi. Hra sa venuje vývinu slovenčiny, ovplyvňovaniu slovenčiny archaizmami, bohemizmami i pomenovaniami z iných jazykov. Herci taktiež predviedli, ako by fungovala slovenčina, keby sme nerešpektovali mužský, ženský a stredný rod. Nezabudli vyzdvihnúť ani lásku, obetavosť a zanietenosť štúrovcov k slovenskému národu, jeho kultúre a jazyku.

Divadelná hra *Náukobeh slovenčini* je rozdelená do štyroch častí. Každý diel je zameraný na špecifickú oblasť štúrovčiny a súčasnej spisovnej slovenčiny. Prvá časť *Krátka mluva o tom, čo jazyk ukrýva* sústreďuje pozornosť na význam jazyka pre používateľov. Druhá časť *Štúrova kodifikácia slovenčiny* upriamila pohľady na osobnosť Ľudovíta Štúra a kodifikáciu spisovného jazyka. Súbežne vyzdvihuje aj výročie vzniku básne *Marína* od Andreja Sládkoviča; v hre odznelo aj niekoľko veršov z tejto básnickej skladby. Nasledujúca časť *Zvláštnosti a radosti súčasnej slovenčiny* premoštuje históriu jazyka s jeho súčasnosťou. Popri tom približuje intonačný systém a teóriu literatúry; na vlnách humoru herci upozorňujú na slang, ktorý je vcelku štandardnou súčasťou každodenného používania jazyka v neoficiálnych spontánných komunikačných situáciách, a to najmä medzi mladými ľuďmi. Posledná časť *Hra rodov v slovenčine* sa pristavuje pri fungovaní slovenčiny, ak by došlo k nerešpektovaniu používania rodov medzi účastníkmi dorozumievania.

Záverečnú časť divadelných predstavení tvorili jazykové semináre, ktoré viedli doktorandky a doktorand z Katedry slovenského jazyka a komunikácie FF UMB Annamária Gen-



## NÁMETY A ROZHĽADY

čiová, Natália Kolenčíková, Gabriel Rožai a Alena Záborská pod odbornou gesciou Lujzy Urbancovej. Semináre v podobe diskusií boli zamerané na jazykovú etiketu – veľmi dôležitú pri variabilnosti komunikačných situácií, v ktorých dochádza k aktívnej spolupráci medzi hovoriacimi. Spôsob komunikácie by mal byť v súlade so situáciou i sférou, v ktorých sa dorozumievanie uskutočňuje. V tejto súvislosti sa vynára niekoľko otázok: boli by sme schopní sa prispôbiť komunikačnej situácii, v ktorej by sme používali napr. len archaizmy, bohemizmy alebo slang? Aké by to bolo, keby sme na pozvánke na predstavenie či podujatie nemali uvedené *dress-code*, ale *language-code*? Ako by sme sa na konkrétne predstavenie pripravili po jazykovej stránke? V súčasnej spontánnej každodennej komunikácii si ani neuvedomujeme, ako napr. v jednej vete zmiešane používame archaizmy, spisovné pomenovania, nárečia, ale i slang, a pritom sa nám takéto zaobchádzanie s nimi zdá byť prirodzené. Ale ak by došlo k situácii, v ktorej by sme mali „predpísané“ požívať len napr. bohemizmy, vyrovnali by sme sa s ňou len s ťažkosťami. Začleňovaním bohemizmov do komunikačnej situácie by sme temer istotne nedokázali vytvoriť súvislý rečový prejav.



Doktorandi poukázali aj na budúcnosť slovenského jazyka: *Quo vadis?* Kam kráča náš spisovný jazyk a aká je jeho budúcnosť? Je potrebné učiť sa slovenčinu a prečo? Má svoju samostatnú jazykovú budúcnosť alebo sa bude formovať a ďalej vyvíjať pod vplyvom iných jazykov? Aké bude postavenie slovenčiny v globalizujúcom sa svete vzhľadom na malý počet jej používateľov? Dokáže slovenčina naplniť komunikačné funkcie jazyka a vôbec: prežije slovenský jazyk v digitálnom veku v konkurencii iných, tzv. veľkých či svetových jazykov?

Pár poznámok odznelo aj k používaniu mäkkého ľ. So študentstvom sa doktorandky a doktorand snažili zistiť, či vôbec jasne a zreteľne používame túto hlásku v každodennej komunikácii. Ani nie polovica študentov podotkla, že jasne a zreteľne používa mäkké ľ len v pojmoch, ktoré si to vyžadujú, a snaží sa predísť preexponovanému vyslovovaniu tejto

## NÁMETY A ROZHĽADY

hlásky. Čím je to podmienené? Ako jeden z hlavných dôvodov študenti uviedli prostredie, odkiaľ hovoriaci pochádza. Lektori sa venovali aj používaniu interpunkčných znamienok v písomnom dorozumívaní. Za problematiku interpunkčné znamienko študenti určili čiarku, s ktorou majú v niektorých prípadoch nemalé problémy.



Druhá časť seminárov bola zameraná na preberanie slov z iných jazykov, na internacionalizmy, slang a nárečia. Medzinárodne známe a používané pomenovania obohacujú slovenčinu, ale taktiež aj väčšinu jazykov. Je potrebné podotknúť, že internacionalizmy nepochádzajú len z anglického jazyka, ale napríklad aj z francúzštiny, latinčiny, gréčtiny, nemčiny, ruštiny a ďalších jazykov. Nasledovala problematika tradičného zemepisného nárečia ako nespisovnej formy (podoby, variety) národného jazyka ako zaujímavej súčasti bežnej komunikácie. Študenti mali možnosť vypočuť si niekoľko ukážok nárečí z rôznych oblastí Slovenska. Na záver sa pozornosť sústredila na slangy, ktoré slúžia na zvýraznenie postavenia jednotlivca v rôznych sociálnych skupinách a na pomenúvanie predmetov i vyjadrovanie udalostí v škole, domácom prostredí, v záujmových spoločenstvách alebo na rozmanitých športových podujatiach.

Semináre vyvolali živé diskusie, počas ktorých boli názory doktorandov konfrontované s názormi študentov. Odznelo niekoľko podnetov, ktoré by si v budúcnosti zaslúžili väčšiu pozornosť v metodike vyučovania slovenčiny a vo vzdelávacej praxi. Študenti, ale aj prítomní pedagógovia vyzdvihli, prečo niektorí učitelia stále pripisujú väčší význam nenáležitému použitiu *i/y* než iným gramatickým chybám v pravopisných cvičeniach a slohovej príprave. Divadelná hra *Náukobeh slovenčini* doplnená seminármi doktorandov bude pokračovať aj v tomto kalendárnom roku 2016 na školách všetkých typov a úrovní.

### FRAZEOLÓGIA V DIDAKTIKE VYUČOVANIA SLOVENSKEHO JAZYKA AKO CUDZIEHO JAZYKA

GLOVŇA, Juraj: *Frazeológia*. Nitra : Univerzita Konštantína Filozofa, 2015; ALABÁNOVÁ, Mária – GLOVŇA, Juraj: *Slovensko-maďarský frazeologický slovník s cvičebnicou z frazeológie*. Nitra : Univerzita Konštantína Filozofa, 2015.



Frazeologický fond je vzácnou kultúrnou a duchovnou pokladnicou každého národa. Je zriedlom, z ktorého každodenne čerpáme životné skúsenosti, znalosti a hodnoty našich predkov a zároveň obohacujeme a oživujeme našu komunikáciu. Keďže je imanentnou súčasťou jazykového vyjadrovania, na základe úrovne jeho ovládania často evaluujeme stupeň znalosti nielen materinského, ale aj cudzieho jazyka.

Efektívne vyučovanie frazeológie (v rámci nej aj paremiológie) preto zohráva veľmi významnú úlohu aj pri výučbe cudzích jazykov. Jej znalosť determinuje nadobudnutie nielen jazykovej, ale aj komunikačnej kompetencie. Didaktike vyučovania frazeológie sa venuje aj profesor Juraj Glovňa (dlhoročný pracovník Katedry slovenského jazyka Filozofickej fakulty Univerzity Konštantína Filozofa v Nitre), autor učebnice *Frazeológia* a spoluautor nadväzujúcej príručky *Slovensko-maďarský slovník s cvičeniami*

z *frazeológie* (kniha vyšla v spoluautorstve s Máriou Alabánovou, didaktičkou a metodičkou slovenského jazyka na školách v Slovenskej republike s vyučovacím jazykom maďarským).

Publikácie vydala v roku 2015 Filozofická fakulta Univerzity Konštantína Filozofa v Nitre v rámci projektu *Nitriansky model skvalitnenia vyučovania slovenského jazyka a literatúry na školách s vyučovacím jazykom národnostných menšín metódou vyučovania cudzích jazykov (s dôrazom na školy s vyučovacím jazykom maďarským)*.

Východiskom skoncipovania *Frazeológie* sú elementárne postuláty kognitívnej lingvistiky, ktoré osvetľujú spôsob mentálneho osvojovania si frazém od najskorších etáp života. Juraj Glovňa, čerpajúc z týchto empirických hypotéz, približuje frazeologické jednotky ako znakové fenomény v harmónii formálnej a sémantickej (obraznej) stránky. Zároveň zdôrazňuje diferencie medzi získavaním frazeologickej pokladnice v materinskom a v cudzom jazyku, pri výučbe ktorého môžeme študentom na báze analytického didaktického prístupu (opierajúc sa o znalosť materinského jazyka) efektívne osvetliť podstatu frazeologických jednotiek a ich uplatnenie v textoch.

Primárnym cieľom publikácie je zvýšiť kompetenciu pri osvojovaní a učení sa frazeologického a paremiologického fondu slovenského jazyka, t. j. jazykových prostriedkov, ktoré do rečovej komunikácie vnášajú obraznosť, expresívnosť a evalváciu. Ústredným zámerom autora bolo vytvoriť prehľad teoretických základov frazeológie a paremiológie. V komparácii s inými príručkami podobného rázu je veľkým prínosom učebnice *Frazeológia* frekventovaná exemplifikácia. Teoretické poznatky sú podložené nemiernym množstvom ilustratívnych príkladov zo živého slovenského jazyka spolu s ich archisémami.

Úvodné kapitoly čitateľovi približujú elementárne teoretické postuláty. Podávajú zrozumiteľný výklad predmetu frazeológie, jej vymedzenie v užšom i v širšom zmysle. Pohľad na frazému ako znakovú jednotku je bázou kapitol, ktoré ju osvetľujú zo sémantického a formálneho aspektu. Charakteristika frazémy zo séman-

tického hľadiska implikuje výklad kritéria idiomatikosti, paradigmatických vzťahov v sémantickej rovine frazémy, jej špecifických sémantických štruktúr, ako aj sémantickej stránky parémií. Pozornosti autora neuniklo ani postavenie frazeologizmov v texte či ich priblíženie nielen v relácii k zobrazovanej skutočnosti, ale aj vo vzťahu ku komunikantom.

Ako sme už uviedli, teoretické poznatky sú v učebnici podložené bohatstvom ilustratívnych príkladov, zvyšujúcich zrozumiteľnosť a názornosť didaktického materiálu. Konceptia učebnice je v súlade s požiadavkami, ktoré Juraj Glovňa kladie na efektívnu výučbu frazeológie pre cudzincov – koncentruje sa na fakt idiomatikosti, zdôrazňovanie formálnej a sémantickej stránky znakovkej jednotky (frazémy) ako celku.

Zrozumiteľnosť a názornosť knihy zároveň zvyšuje frekventované osvetľovanie historických súvislostí, ktoré boli motivačným impulzom vzniku jednotlivých jazykových jednotiek. Výklad pôvodu frazém je obohacujúci nielen pre študentov, ktorí sa učia slovenčinu ako cudzí jazyk (t. j. musia získať súbor vedomostí o frazeologickej jednotke v priebehu učenia), ale aj pre používateľov so slovenským materinským jazykom. Tí ustáleným obrazným jednotkám rozumujú, aktívne ich používajú, avšak v mnohých prípadoch nepoznajú primárnu motiváciu ich vzniku. Vzhľadom na odborný, ale zároveň živý a zrozumiteľný spôsob skoncipovania je učebnica efektívnou didaktickou pomôckou pri vyučovaní frazeológie – obľúbenej lingvistickej disciplíny v rámci štúdia slovakistiky. Na teoretické postuláty, ktoré sú v publikácii implikované, nadväzuje praktická príručka *Slovensko-maďarský frazeologický slovník s cvičeniami z frazeológie*.

Jeho úvodná časť obsahuje frazeologický slovník, ktorý v spolupráci s Jurajom Glovňom (autor slovenskej časti) skoncipovala Mária Alabánová (autorka súboru maďarských ekvivalentov). Lexikografická práca metodologicky čerpá zo slovníka *Slovakische, russische und deutsche Phraseologismen. Ein Handbuch für Studierende* (autori: J. Glovňa, J. Lindner, U. Obst, 2007), určeného študentom slovenského jazyka ako cudzieho jazyka na slavistických inštitútoch v Nemecku. Bázou jej zostavenia je frekvenčný princíp, o ktorý sa autori opierali (čerpajúc z dl-

horočných skúseností z vyučovania cudzích jazykov) pri výbere súboru hesiel zo svojho materinského jazyka.



Vzhľadom na výrazné diferencie medzi slovenským a maďarským jazykom, t. j. medzi jazykmi, ktoré sa líšia nielen genealogicky, ale aj typologicky, je veľkým prínosom slovenskej časti slovníka uvádzanie odlišných gramatických kategórií. Diferencované gramatické tvary, ktoré sú imanentnou súčasťou hesiel, uľahčujú a zefektívňujú učenie slovenčiny ako cudzieho jazyka. Juraj Glovňa sa v tomto smere koncentruje na problematiku aspektu a rodovosti v slovenčine (pri slovesách uvádza vid: *ohrňať/ohrnúť nad niečím/niekým nos/nosom* – s. 29, pri osobných a privlastňovacích zámenách kongruenciu: *mohol/mohla by si všetkých päť prstov obližať* – s. 34 atď.).

Teoretickým a metodologickým východiskom druhej časti praktickej príručky (autor Juraj Glovňa), obsahujúcej cvičenia z frazeológie, je konceptia učebnice *Frazeológia*, zdôrazňujúca prepojenie formálnej (syntakticky členenej) stránky frazémy s jej sémanticky štruktúrovaným obrazným významom. Jednotlivé cvičenia študentom umožňujú prakticky aplikovať teoretické postuláty, ktoré sú implikované v učebnici, a zároveň si aktívne osvojiť nielen sémantickú stránku a výrazové charakteristiky slovenského frazeologického bohatstva, ale dotknúť sa aj

štylistickej evalvácie a pragmatickej dimenzie jednotlivých frazém.

Didakticky nesmierne prínosnou časťou publikácie je aj tretia kapitola (autor Juraj Glovňa), ktorá odhaľuje nielen správne riešenie predchádzajúcich úloh, ale aj relevantné archisémy, uľahčujúce proces získavania slovenského frazeologického fondu. Knižnú publikáciu uzatvára Mária Alabánová súhrnom frazeologických jednotiek, zoradených podľa tematického kľúča, ktoré si majú žiaci základnej školy postupne osvojiť podľa daných ročníkov (od V. do VIII. ročníka základnej školy).

Učebnica *Frazeológia* a príručka *Slovensko-maďarský frazeologický slovník s cvičeniami z frazeológie* sú prínosnými didaktickými pomôckami, ktoré v didaktike vyučovania slovenského jazyka ako cudzieho jazyka doposiaľ chýbali. Zatiaľ čo *Frazeológia* prináša teoretické postuláty (opreté o nesmierne bohatstvo ilustratívneho jazykového materiálu), slovník s cvičeniami (kompatibilný s učebnicou) študentom umožňuje aktívne získavať frazeologické bohatstvo, tvoriace imanentnú súčasť slovenčiny ako štátneho jazyka.

Publikácie sú určené nielen študentom slovenského jazyka a literatúry na Univerzite Konštantína Filozofa, ale najmä študentom, ktorí budú slovenský jazyk vyučovať ako štátny jazyk na školách s iným vyučovacím jazykom. Vzhľadom na výber jazykových prostriedkov, metodologické spracovanie a bohatstvo jazykového materiálu zo živého slovenského jazyka sú príručky prínosné nielen pre akademickú obec, ale aj pre každého čitateľa, ktorý chce prenikať do hĺbky poznania slovenského jazyka.

**Mgr. Mária Matiová**  
(*Katedra slovenského jazyka,  
Filozofická fakulta Univerzity  
Konštantína Filozofa v Nitre*)

### PRAKTICKÉ ZÁKLADY SLOVENSKÉHO PRAVOPISU

BÁNIK, Tomáš: *Základy slovenského pravopisu*.  
Nitra : Univerzita Konštantína Filozofa v Nitre,  
2015.

Publikácia *Základy slovenského pravopisu* vznikla v rámci projektu *Nitriansky model skvalitnenia vyučovania slovenského jazyka a literatúry na školách s vyučovacím jazykom národnostných menšín metódou vyučovania cudzích jazykov (s dôrazom na školy s vyučovacím jazykom maďarským)* spolufinancovanom z fondov EÚ, na ktorom pracovali zamestnanci Filozofickej fakulty a Fakulty stredoeurópskych štúdií Univerzity Konštantína Filozofa v Nitre.



Autor Mgr. Tomáš Bánik, PhD., vychádzal pri tvorbe publikácie z vlastných pedagogických skúseností so študentmi s materinským jazykom maďarským, ktoré nadobudol najmä počas svojho pôsobenia na Katedre slovenského jazyka v Nitre, a z konkrétnych problémov, s ktorými sa títo mladí ľudia počas štúdia slovenčiny v tejto oblasti stretávajú. V zhode s cieľom projektu vytvoril predovšetkým praktickú príručku pravopisu, ktorá nie je len normatívnym výpočtom pravidiel, ale najmä bohatým zdrojom príkladov, cvičení, bezkontextových aj kontextových diktátov, ktoré pomáhajú precvičovať dôležité pravopisné javy slovenčiny. Jednotlivé pravopisné problémy predstavuje vždy na podklade logiky gramatického systému slovenčiny, poukazuje na historické dôvody daného javu a tam, kde je to potrebné, upozorňuje na rozdiely v ortografických pravidlách maďarčiny a slovenčiny (napr. pri adaptácii cudzích slov), ktoré by mohli byť

pre používateľov s materinským jazykom maďarským mätúce.

Pre študentov aj učiteľov je zaiste veľmi prospešný úvod publikácie, ktorý prezentuje pravopisné princípy slovenčiny a niektoré dôležité zmeny v Pravidlách slovenského pravopisu. Iné zmeny v kodifikácii sa približujú v rámci konkrétnych tém. Témy sú v publikácii rozdelené do deviatich kapitol: Písanie i/í, y/ý v koreni slov, Gramatika, Slovtvorba, Hláskoslovie, Písanie veľkých písmen, Syntax a písanie čiarky, Ďalšie interpunkčné znamienka, Rozdeľovanie slov na konci riadka a Pravopis prevzatých slov. V rámci každej kapitoly sú javy systematicky a prehľadne vysvetlené a dopĺňajú ich mnohé príklady a úlohy na porovnanie či pozorovanie charakteristických pravopisných problémov. Ku každej téme sú zaradené aj krátke kontextové opisy alebo príbehy, ktoré sekundárne slúžia aj na osvojovanie si jazyka a rozširovanie slovnej zásoby. Praktickou výhodou oproti Pravidlám slovenského pravopisu je výklad princípov písania čiarky nie podľa funkcií (vyčleňovacia, pričleňovacia, odčleňovacia), ale najprv v súvetí, v jednoduchej vete a v polopredikatívnych vetných konštrukciách, i keď funkcie sa ani v takejto stratégii neopomínajú. Tento spôsob je menej abstraktný a vhodnejší na osvojovanie si pravidiel a praktické cvičenia v škole. V desiatej kapitole možno nájsť množstvo súhrnných kontextových diktátov, v ktorých sú problémové javy obsiahnuté koncentrovane a komplexne.

Publikácia sa od svojho vydania používa v praxi na hodinách ortografie na KSJ v Nitre, pričom ju vyhľadávajú najmä študenti s materinským jazykom maďarským, ale vďaka názornosti výkladov, množstvu praktických cvičení a zásobe viet a súvetí by mohla byť rovnako dobrou praktickou pomôckou aj pre všetkých študentov slovenčiny či pre učiteľov slovenčiny na všetkých stupňoch vzdelávania a ich žiakov.

**Mgr. Alica Ternová**  
(Katedra slovenského jazyka  
Filozofická fakulta Univerzity  
Konštantína Filozofa v Nitre)

### TRI RECENZIE NA DIVADELNÚ HRU TOMA STOPPARDA *ARKÁDIA* V RÁMCI PROJEKTU PEDAGÓGOVIA V ZÁKULISÍ DIVADLA

V predchádzajúcom čísle časopisu sme vás informovali o jedinečnom projekte Divadelného ústavu *Pedagógovia v zákulisí divadla*, pri zrode ktorého stála aj Slovenská asociácia učiteľov slovenčiny. Prihlásení učители sa zúčastnili inscenačného procesu hry *Arkádia* v Slovenskom národnom divadle od čítačiek po jej uvedenie na javisku. Na vlastnej koži teda zažili zrod inscenácie v reálnych divadelných priestoroch. Svoje poznatky môžu neskôr aplikovať vo vyučovaní literatúry alebo v rôznych mimoškolských aktivitách súvisiacich s dramatikou. Divadelný ústav sa snaží o akreditáciu zrealizovaného projektu, aby nadobudol status vzdelávacej aktivity hodnotenej kreditmi. Aj preto bolo nevyhnutné, aby účastníci vypracovali nejaký výstup. Učители vyplnili dotazník, ale po diskusii s divadelnou kritičkou dostali na domácu úlohu napísať recenziu na hru *Arkádia*<sup>1</sup>. Tieto práce budú slúžiť ako podklady k prípadnému pokračovaniu projektu, teda nie sú určené na publikovanie. Preto sme sa rozhodli, že s dovoľením Divadelného ústavu a autorov uverejníme tri najlepšie recenzie na hru *Arkádia*, ktorá bola prostriedkom a cieľom tejto výnimočnej vzdelávaco-zážitkovej aktivity. Recenzie vybrala Mgr. Juliana Beňová, teatrologička Divadelného ústavu.

#### 1.

Slovenské národné divadlo v divadelnej sezóne 2015/2016 siahlo po hre *Arkádia*, ktorej autorom je súčasný britský dramatik Tom Stoppard, známejší slovenskému divákovi svojou prácou vo filmovom priemysle. Filmy *Rosenkranz a Guildenstern sú mŕtvi*, *Zamilovaný Shakespeare*, *Enigma* i *Anna Kareninová* z roku 2012 pozná množstvo návštevníkov kina a nastal čas, aby sa s jeho dramatickou tvorbou oboznámili aj návštevníci divadla. Už vyššie spomínané filmy sú dôkazom, že Stoppard rád siaha po veľkých historických a literárnych témach a rád prepisuje a nanovo interpretuje príbehy, ktoré zachytil medzi riadkami klasických diel ale-

<sup>1</sup> V inovovanom štátnom vzdelávacom programe zo slovenského jazyka a literatúry pre ISCED 3 bol zavedený pojem *recenzia*.

bo stránok popisujúcich dôležité historické skutočnosti. Podobný prístup prináša aj jeho divadelná hra *Arkádia* z roku 1993, ktorú podľa prekladu Dany Silbiger-Sliukovej s hercami SND nastudoval režisér Roman Polák v spolupráci s dramaturgom Petrom Kováčom.

So zámerom predstaviť svet ľudí fascinovaných svetom vedy, matematiky a filozofie Stoppard vytvoril hru, ktorá slovenskému publiku prináša konverzačnú drámu, čo nie je práve typ hry, ktorý by sa na javiskách, aspoň v našich podmienkach, objavoval príliš často, ak vôbec. Konfrontácie minulosti so súčasnosťou, túžby po poznaní s vedomím nedokonalosti ľudského poznania, nežnej a pomaly sa prebúdajúcej lásky s „karnálnosťou“, hľadanie skutočnej pravdy s naháňaním sa za senzáciami a vlastnou slávou sú hlavné motívy, kvôli ktorým si *Arkádiu* nájde divák, ktorému je blízky svet vedy a poznania, prípadne ten, ktorý má odvahu popasovať sa s náročným textom, za čo získa odmenu v podobe pôsobivého, emotívneho a duchaplného príbehu.

Keďže bulletin, zostavený dramaturgom Petrom Kováčom, prináša aj celý text hry, divák si určite po pozretí *Arkádie* prečíta aj publikovanú písanú verziu, čím prenikne do príbehu a jeho významov a možno mu široký záber, množstvo odkazov na rozličné oblasti výskumu, bohatosť využitej symboliky a interpretačná viacvýznamovosť pripomenie talianskeho mága postmoderného románu Umberta Eca. Stoppardove dramatické texty sú tým, čo Ecove prozaické práce. Toto odvážne tvrdenie a porovnanie si môžeme dovoliť hlavne kvôli tomu, že aj Stoppardova *Arkádia* je dielo vnímateľné na viacerých úrovniach.

Divácky najťažšie vnímateľnou je rovina vedeckého bádania. Nezasvätený divák, pokúšajúci sa pozorne vnímať a spracovať vedecké teórie a hypotézy, môže byť dialógmi, v ktorých postavy hovoria o druhom termodynamickom zákone, o Fermatovej vete či teórii chaosu, zaskočený a začne sa čoskoro v nich strácať. Ďalšou rovínou je rovina detektívna, v ktorej je v centre záujmu snaha zložiť obraz skutočnosti z útržkovitých prameňov. Kým postavy súčasných vedcov interpretujú minulosť, tápajú, musia prekonávať vlastné pochybnosti, nechávajú sa viesť náhodné získanými indíciami a tvoria hypotézy

o minulosti, ktoré sa ukážu ako spochybniteľné a nepravdivé, divák je oboznámený s niektorými skutočnosťami skôr vďaka paralelne sa odvíjajúcej rovine, zachytávajúcej skúmané historické obdobie. Nakoniec Stoppard dospeje k záveru, že nie je možné dokonalé poznanie ani minulosti, zachytenej len v útržkoch dôkazov a prameňov.

Rovina historická zobrazuje fiktívny príbeh obyvateľov šľachtického sídla v premenách časov. Stoppardov fiktívny Sidley Park je zachytený v zlomovom historickom období nástupu romantizmu na začiatku 19. storočia, ktoré je tematizované cez premenu zámockej záhrady. Malebná a idylicky kultivovaná záhrada, ktorá bola výsledkom klasicistického krajinárstva, pod vplyvom nastupujúceho romantizmu radikálne mení svoj charakter – nahradí ju temný les, bralá a zrúcaniny starého hradu, mení sa na krajinu ako vystrihnutú z gotických románov. A neprehliadnuteľné miesto v deji má aj romantická literatúra, zastúpená na javisku neprítomným lordom Byronom, ktorý v Sidley Parku spôsobil škandál – a ten riadne zamotá hlavu literárnemu vedcovi, ktorý sa takmer po dvesto rokoch usiluje nájsť súvislosti dopĺňajúce obraz života známeho romantického básnika.

Poslednou a najemotívnejšou rovínou je rovina sentimentálneho a tragického príbehu lásky mladučky žiačky k svojmu domácomu učiteľovi. Ich príbeh sa rozvíja vo svete Sidley Parku – *Arkádie*, ktorá však vôbec nevyhovuje predstave idylického sveta, ale je svetom pretváranky, klebiet a neresti. To všetko so zvedavosťou dospievajúceho dieťaťa poznáva hlavná hrdinka, citlivo vnímajúca lúboštné i erotické aférky členov vlastnej rodiny i ostatných obyvateľov sídla.

Je zrejmé, že divadelná hra Toma Stopparda nepatrí medzi kusy, ktoré majú jednoduchú kompozíciu. Dej sa odohráva v dvoch časových obdobiach, ktoré napokon splynú v záverečnom finále. Ústrednou postavou je mladučka aristokratka Tomasína Coverlyová, geniálne dieťa očarené svetom vedy, hľadajúce dopredu a pokúšajúce sa zachytiť svet do matematických vzorcov, čísel a rovníc. Génus a zároveň dieťa, vyrastajúce v tieni iných obyvateľov šľachtického sídla Sidley Park, predovšetkým aristokratickej matky, neustále vyhľadávajúcej lúboštné dobrodružstvá. Dospievanie Tomasíny zásadne ovplyv-

ňuje nemenej geniálny domáci učiteľ Septimus Hodge, ktorý učí svoju žiačku kriticky hodnotiť svet z hľadiska poznatkov vedy. S napätím môžeme sledovať vzťah mladučkej žiačky a učiteľa, ktorých spája láska k vede – sú fascinovaní vedeckým poznávaním a hľadaním. Ich vzťah neprekročí medze a neprerastie do mileneckého vzťahu, len jemne prekročí hranicu konvencií v záverečnom obraze, v ktorom v spoločnom tanci pre Tomasínu zatiaľ zakázaného valčíka, sa v objatí pobozkajú.

Zo Stoppardovho tragického príbehu dievčaťa, ktoré nedostane príležitosť rozvinúť svoj geniálny talent ani naplniť lásku k domácomu učiteľovi, režisér Roman Polák v spolupráci s dramaturgom Petrom Kováčom, scénografom Pavlom Borákom, autorkou hudby Luciou Huťkovou a hercami, ktorým zveril stvárnenie jednotlivých postáv, vytvoril na doskách Činohry SND veľmi pôsobivý celok a kvalitnú inscenáciu.

Pochvalné slovo si iste zaslúžia predstavitelia ústredných postáv – predstaviteľka Alžbeta Imrichová ako Tomasína a Róbert Roth ako jej učiteľ Septimus Hodge. Sympatická Alžbetka stvárnila v postave dievčenskú nevinnosť, čím osudu hrdinky dodala väčšiu mieru tragickosti. Roth exceloval v úlohe Septima. Jeho herecké majstrovstvo sa prejavilo v mnohých polohách, ktoré ponúkal Stoppardov text – v ironickej hre s Ezrom Chaterom plnej šikovných výhovoriek i dvojsmyslov, v povýšeneckom správaní voči Nokesovi, v rozpačitom ukrývaní bohatých milostných zážitkov s lady Chaterovou pred žiačkou. Po naznačení mileneckého vzťahu s Lady Croomovou je síce problematické uveriť jeho nežnému vzťahu a zdržanlivému správaniu k Tomasíne v záverečnej scéne, ale to je skôr problém postavy, ako je v dráme vytvorená.

Pôsobivý bol taktiež herecký výkon Zuzany Fialovej, ktorú režisér odsadil do úlohy Tomasíninej matky Lady Croomovej. Práve do jej repriky autor zakomponoval viacero bonmotov, ktorým herecký prejav Zuzany Fialovej dáva správnu iskru a spôsobí, že divákovi sa nestratia v prúde náročných konverzácií. Nezabudnuteľné je napríklad jej strohé konštatovanie: „*Jedna lekcia z hlúposti je hodna viac ako dve z múdrosti.*“ Alebo neistota, s akou skúma postupné intelektuálne dozrievanie svojej dcéry: „*Niečo sa s tým dievčaťom stalo, odkedy som ju posledný*

*raz videla, a to bolo určite včera. Koľko máš dnes ráno rokov, dieťa?*“<sup>2</sup> Zuzana Fialová sa zjavne veľmi dobre cítila aj vo výstupoch, kde stvárňovala suverénnu paniu šľachtického sídla, ale najzaujímavejší bol jej herecký výkon v scéne po „noci zúčtovania“, v ktorej s psychologickou hĺbkou stvárnila lady Croomovú ako veľmi zraniteľnú ženu. Na tomto mieste možno vyzdvihnúť krásu kostýmov, ktoré pre inscenáciu pripravila Sylvia Hanáková a vhodne nimi dokázala podčiarknuť charakter postavy i časové obdobie, z ktorého postava pochádza. Oblečenie lady Croomovej tvorili krásne empírové šaty v sivočiernom a červeno-čiernom prevedení, vystihujúce nielen spoločenskú vrstvu aristokracie, ale boli aj hlavnou maskou tejto postavy, ktorú dokázala herečka využiť v jednej zo scén aj na to, aby dodala svojej postave prvky komickosti. Len vo chvíli úplného odhalenia skutočnej tváre, precitlivenosti a podráždenia, keď počas „noci zúčtovania“ odhalila Byrona v chúlостivej situácii s lady Chaterovou, sa postava pohybuje v jednoduchom bielom nočnom odeve, zvýrazňujúc jej zraniteľnosť.

Ďalšou ženskou postavou je Hana Jarvisová, spisovateľka a historička, pracujúca na výkume v Sidley Parku, kde študuje záhradné denníky lady Croomovej, týkajúce sa prestavby záhrady, ktorá sa konala v roku 1809. Úlohu Hany režisér Polák zveril Petre Vajdovej, ktorej obsadenie určite nie je sklamaním. Odstup od mužských kolegov, nemilosrdné usvedčovanie na nepresnosti, dychtivosť i citlivosť, s ktorými ide Hana cestou postupného odkrývania pravdy, tieto všetky polohy veľmi dobre jej herecká predstaviteľka zvládla. Akosi sa však k tejto postave nehodí hrubosť slovníka, ktorý jej autor alebo slovenský preklad drámy dáva do úst.

Náročnú intelektuálnu náplň divadelnej hry sa tvorcom inscenácie podarilo odľahčiť dávkou komiky, ktorú prinášajú Dano Heriban ako klamaný manžel a neúspešný básnik Ezra Chater. V role prihlúpleho a večne klamaného manžela zaryto brániaceho česť nevernej manželky, naveky neúspešného básnika nerozumejúceho ironii a naivne zakrývajúceho si oči pred realitou využil svoj talent stvárňovať komediálne postavy. Namysleného, egocentrického a podliezavého a

<sup>2</sup> Stoppard, T. Arkádia. Bulletin Činohry SND, 2015, s. 92 – 93



kademika Bernarda Nightingala stvárnil Tomáš Mašťalír. Nesympatickej postave chýba decentnosť Hany Jarvisovej. Svojimi hyperbolizujúcimi gestami pôsobí v istom momente ako páv, čo je zámerne zdôraznené menom Peacock (páv), ktorým ho Chloe Hane po prvýkrát prestaví. Bernard vedecký výskum vníma ako javisko, na ktorom môže predvádzať sám seba. Hoci Mašťalír mohol v gestách pôsobiť prehnane, určite boli jeho výkony primerané úlohe nedôveryhodného akademika, ktorý si právom zaslúži čiapku šaša.

Striedanie dvoch príbehov Stoppard zjednotil prostredím siene Sidley Parku, v ktorej sa odohrávajú obe časové roviny. Autorom scénického návrhu bol Pavel Borák. Ním navrhnutá scéna je jednoduchá a veľkolepá zároveň. Dominuje jej stĺporadie v polkruhovom pôdoryse, s preskleným vstupom do terasy a záhrady, využíva kontrast bielej a tmavosivej. V centrálnej časti javiska je umiestnený dlhý stôl, pri ktorom sa stretávajú postavy v oboch historických obdobiach. Stôl, ktorý je príliš dlhý, a tak jednak vytvára prílišný odstup, ktorý sa snažia prekonať žiačka a jej učiteľ v procese vzájomného zblížovania, jednak vystihne osamotenosť Hany Jarvisovej, ktorá sa neraz ocitne pri ňom sama, pričom podsvietenie dodá obrazu efektnú atmosféru, ktorý využije aj lady Croomová v zvláštnom až snovom pomalom „tanci“, ktorý je zároveň zvädzaním Septima Hodgea. Stôl je v rovine 19. storočia neustále zapĺňaný zošitmi, učebnicami, loveckými denníkmi, ktoré zostávajú na ňom aj v nasledujúcom období, pričom každý predmet je dômyselne umiestnený a využívaný aj v rovine súčasnosti, čím sa dosiahlo, že duch historizmu je neustále prítomný. Strohé zariadenie scény dopĺňajú maľby na stenách, ktoré tvoria len vyblednuté, strácajúce sa torzá fresiek zachytávajúcich možno antické postavy či pozostatky antických mýtov. Možno v nich vnímať symbol strácajúcej sa idylickosti dávnych dôb, vystihnutej aj narážkami na bájnú a strategickú Arkádiu. Scéna ako celok vytvára dojem rozľahlého priestoru, ktorý je až príliš veľký pre komornejšie scény Tomasíny a Septima a zároveň monumentalita priestoru zvlášť kontrastuje s osamotenosťou Hany, ktorá sa viackrát ocitne stratená v obrovskom priestore.

Záverom možno len dodať, že práca dvojice režisér Roman Polák a dramaturg Peter Kováč si

zaslúži iste uznanie diváka. Ich poňatie hry i samotný text Toma Stopparda tvoria kompaktný celok, ktorý iste osloví náročnejšieho diváka, preferujúceho vážnejšie témy, i diváka zameraného na silu príbehu, prípadne humornosť textu a situačnú komiku. Obaja by z divadla mali odchádzať spokojní. A ešte zostáva len zaželať Polákovej inscenácii množstvo repríz a tisícky spokojných divákov. Určite si to práca tvorcov zaslúži.

**Mgr. Eva Kňazeková**

*(Spojená škola sv. Jána Bosca  
v Novej Dubnici)*

### 2.

Tom Stoppard, anglický dramatik českého pôvodu, patrí medzi najuznávanejších svetových dramatikov súčasnosti. Narodil sa 3. júla 1937 v moravskom Zlíne (vlastným menom Tomáš Straussler), jeho rodina ušla pred nacistami do Singapuru. Ovdovená matka sa po vojne presťahovala s deťmi do Anglicka. Po ukončení strednej školy pracuje Stoppard (nové meno dostal podľa svojho otčima) ako novinár a prostredníctvom svojho povolania preniká do divadelného prostredia v Bristole. V roku 1962 odchádza do Londýna, kde pôsobí ako nezávislý novinár a divadelný kritik – v tom čase začína písať rozhlasové hry a filozofické satiry, napr. o fiktívnom stretnutí Lenina s Joyceom v Zürichu, resp. o sovietskej psychiatrickej liečebni. Je autorom poviedok, románov, scenárov a televíznych hier. Okrem svojich divadelných aktivít napísal napríklad scenár k filmu *Zamilovaný Shakespeare*, za ktorý bol ocenený Oscarom za najlepší scenár v roku 1999. Za svoje mimoriadne a svetovo uznávané dielo dostal Tom Stoppard od britskej kráľovnej Alžbety čestný šľachtický titul Sir.

*Arkádia* je divadelná hra Toma Stopparda z roku 1993. Premiéra hry bola 13. apríla 1993 v Royal National Theatre v Londýne. Odvtedy prešla úspešnú púť na mnohých divadelných scénach v Európe i v USA. Hra je rozčlenená do dvoch dejstiev a siedmich obrazov a má pozoruhodne vystavanú zápletku, brilantne sa pohybuje medzi dvoma storočiami, pracuje s dialógmi – vychádza z toho najlepšieho, čo poskytuje anglická tradícia. Text je brilantný, rafinovaný,

skrýva v sebe veľa umeleckých aj myšlienkových hodnôt. Hra sa odohráva v jedinej dekorácii – v interiéri panského sídla rodiny Coverlyovcov, ktorá patrí k anglickej nižšej šľachte – tu sa striedajú dve salónne spoločnosti: jedna je z rokov 1809 a 1812 a druhá je súčasná. V oboch časových líniách sa prelínajú milostné zápletky, odborné rozhovory o bádání a vede.

V prvej časovej rovine vzdelaný mladý učiteľ Septimus Hodge (Robert Roth) odovzdáva svoje znalosti dcére majiteľa panstva Tomasíne (Alžbeta Imrichová) a zároveň stíha okúzľovať miestne dámy. Bohužiaľ nakoniec aj vlastnú žiačku, čo naznačuje cestu k tragédii. Skutočnosť, že celá hra bude najmä fascinujúcou hrou so slovom, naznačuje už prvá scéna vyučovania Tomasíny, keď sa jej učiteľ snaží vysvetliť či skôr zahmlieť to, čo by podľa neho vo svojom veku ešte nemala poznať. V druhej časovej rovine literárna vedkyňa a spisovateľka Hana Jarvisová (Petra Vajdová) pátra po minulosti šľachtického sídla rodiny Coverlyovcov, najmä po ich údajom záhradnom pustovníkovi; študuje všetky dostupné dokumenty (listy, poľovnícke denníky, zbierku básní s venovaním, nákresy, školské zošity Tomasíny), ktoré sa zachovali, intenzívne skúma aj premenu tunajšieho anglického parku na spôsob arkadickej záhrady. V tejto činnosti ju vyruší príchod Bernarda Nightingalea (Tomáš Mašťálir), ctižiadostivého profesora literatúry, ktorý chce v tom istom archíve nájsť dôkazy pre svoju fantastickú domnienku, že na panstve Coverlyovcov došlo v roku 1809 k súboju, v ktorom mladý Byron zastrelil manžela svojej milenky. Hana a Bernard sa podľa rôznych indícií s veľkým nasadením a zaujatím snažia zrekonštruovať, čo sa pred dvesto rokmi mohlo stať. Skutočnosť sa im však nepodarí úplne odhaliť. Obaja sa vzájomne viac či menej korektne doberajú. Výroky Hany sú často šovinistické a na prvý pohľad strohá Hana si nič nenechá páčiť. Hana nesúhlasí s Bernardovými argumentmi a napokon ho demaskuje ako neseriózneho a lajdácky pracujúceho vedca, ktorý baží po sláve, nie po pravde. Celý ich spor je o tom, akú dôležitosť prikladať údajom, ktoré sa nedajú overiť. Do tohto sporu sa neskôr zapojí aj Hanin snúbenec, matematický a počítačový expert Valentin Coverly (Ján Koleník).

Úvahy bádateľov, súčasných vzdelancov, ovplyvnené snobizmom na strane Bernarda, ale aj

modernými skúsenosťami a pochybnosťami na strane Hany a Valentina, má divák možnosť konfrontovať s „retrospektívami“ skutočného príbehu zo začiatku 19. storočia, pričom hlavnými protagonistami sú geniálne nadaná Tomasína a jej mladý domáci učiteľ. Tomasína bravúrne rieši matematické hádanky a vytvára algoritmy riešenia života. Tým presahuje aj schopnosti svojho učiteľa Septima, čím ho značne zneisťuje. Podobnou činnosťou v oblasti vysokej matematiky a s ňou súvisiacim determinizmom sa po rokoch zaoberá aj Valentin, potomok z rodu Tomasíny. Aj keď matematika nie je práve tá disciplína, ktorá by bola bežná na javiskách divadiel, tu sa paradoxne stáva predmetom slovného humoru a nečakaných odhalení.

Sidley Park panského sídla v prvej časovej rovine má byť premenený na romantickú záhradu podľa vtedajšieho vkusu na základe návrhov Richarda Noakesa (Branislav Bystriansky), tamojšieho záhradného architekta. Medzi osobami – domácim učiteľom Septimom Hodgeom, Lady Croomovou a mladou Tomasínou Coverlyovou, ktorá sa prejaví ako predčasne zrelý matematicko-fyzikálny génus – všetci sú vysoko vzdelaní a milujú intelektuálne debaty – vzniká ohňostroj duchaplných dialógov. Diskutuje sa o problémoch záhradnej architektúry, o slobodnej vôli, o teórii chaosu, o filozofických, literárnych, matematických aj fyzikálnych otázkach, o vedeckom pokroku alebo o správnej interpretácii záhadnej sentencie „*Et in Arcadia Ego*“. Medzi zúčastnenými postavami vznikajú aj sexuálne narážky a spriadajú sa intrigy, ktoré sa končia tým, že jeden z prítomných vraj zomiera v dueli a Byron opúšťa Anglicko akoby na úteku.

Kompozícia hry je rafinovaná, divák vie, respektíve aspoň tuší, čo sa stalo „naozaj“, v čom sa predstavitelia druhej časovej línie približujú ku skutočnosti a v čom sa mýlia. Takáto kompozícia je zdrojom skvelého humoru, detektívnych prvkov, ale aj hlbších myšlienok, o ktorých pozorný divák musí rozmýšľať aj po odchode z divadla. Striedanie „reality“ a pokusov o jej rekonštrukciu je podstatou nostalgického, v druhej polovici takmer čechovovského ladenia hry. Zdá sa – podľa Stopparda – že život sa riadi vlastnými, nevypočítateľnými pravidlami, ale napriek tomu akosi všetko so všetkým súvisí. Ústrednou témou *Arkádie* je tak láska, sex, túžba.

To sú univerzálne témy, ktoré trápia nielen súčasníkov, ale aj našich predchodcov. A dovoľme si tvrdiť, že snád to budú „stále“ témy aj pre našich nasledovníkov.

Inscenácia ma vysoké divadelné kvality. Celá inscenácia sa odohráva v stroho vystavanej scéne Pavla Boráka. Je jednoduchá s náznakom izby na zámku, ktorej dominuje dlhý stôl s niekoľkými stoličkami. Takéto zariadenie umožňuje nenásilný pohyb v oboch časových líniiach. Miestnosť je prepojená so záhradou veľkými francúzskymi oknami. Asymetricky sú tu umiestnené stĺpy a dvojce dverí po oboch stranách scény. Jednotlivé obrazy – prechod v čase – sa deje zatmením a decentným podsvietením stola jednofarebnými letkami. Scéna je uzavretá z hornej časti striedajúcou sa sčasti klenutou kupolou, podľa mňa oblohou, ktorá môže pripomínať nekonečnosť vesmíru. Plocha odráža to, čo sa deje dolu, v miestnosti. Pôsobivý a emocionálny bol záverečný obraz, keď sa na scéne objavovali a prelínali postavy z oboch časových rovín. To naznačuje, že existujú paralely medzi súčasným svetom a svetom našich predchodcov. Zdá sa, že aj podľa teórie chaosu naše životy nie sú až také odlišné od životov našich predkov.

Výber hudby mala na starosti Lucia Chuťková, ktorá vhodne doplnila jednotlivé časové línie klasickou i súčasnou hudbou, veľmi dobrá bola záverečná časť, keď gradoval dej doplnený agresívnou svetelnou šou zo súčasnosti, ktorá prenikala cez veľké francúzske okná zo záhrady.

Sylvia Hanáková (v divadelnom bulletine) či Sylva Zimula Hanáková (na stránke SND) ako kostýmová výtvarníčka odvieďa skvelú prácu. Kostýmy ženských predstaviteľiek i mužských predstaviteľov strihovo, farebne, veku i nálade postáv primerane korešpondovali s časovou líniou, v ktorej herci hrali.

Aj napriek náročnosti textov boli herci vo svojich úlohách presvedčiví. Pozorný divák nemal pocit, že by herci – aj v ťažkých odborných pasážach – nevedeli, o čom hovoria. Tomasína v podaní Alžbety Imrichovej bola detská, hravá, túžila po ryžovom pudingu viac ako po učení. Je to zvedavé a slušne vychované dieťa, raz je naivná, inokedy uštipačná a geniálna, ale je to už aj slečna, ktorá pátra aj po chúlостivejších informáciách. Vierohodne tápala medzi dieťaťom a pre-

búdzajúcou sa ženou. Jej matka Lady Croomová (Zuzana Fialová) bola sebavedomou a vtipne glosujúcou šľachticnou svojej doby, ktorá sa vidí vo svojej dcére, ale zároveň si nenechá nič diktovať. Pod chladným povrchom presvitá jej nenaplnená, až živočíšna túžba. Robert Roth ako učiteľ Septimus bol šikovný, vedel odpovedať na každú otázku, ale inak sa správal ako normálny muž, k Tomasíne vystupuje ostýchavo, s odstupom. Ako keby sa bál, nevedel si rady, ako sa k svojej bystrej, inteligentnej žiačke či už slečne, ktorá ho až príliš často zaskočila logickou námietkou, správať. Svojím herectvom, farbou hlasu i neverbálnou komunikáciou bol najpresvedčivejší z postáv zo staršej časovej roviny.

Takmer o dvesto rokov neskôr sa stretávame so spisovateľkou a obdivovateľkou anglických záhrad Hanou. V role excelovala Petra Vajdová. V jej podaní bola Hana emancipovaná a vzdelanou ženou, napriek tomu veľmi zraniteľnou. V beztvare, pre ňu takmer nepodstatnom oblečení ukrývala svoju nedôveru k mužom a obávala sa uvoľnenosti. Doslova sa utápala v práci a striktne odmietala kontakt, aj keby malo ísť o pracovnú spoluprácu. Vystavuje sa opakovaným sexistickým útokom zo strany literárneho historika Bernarda v podaní Tomáša Mašťála, ktorý bol predstaviteľom typického samolúbeho trúda, vždy spokojného so sebou samým, so všetkým, čo robí, pričom si neuvedomuje nerozvážnosť, splašenosť, unáhlenosť záverov svojho konania. Je dynamický, žoviálny, hlučný, expresívny, sexistický, povrchný, presvedčený o svojej neomylnosti, zámerne či nezámerné ubližuje svojmu okoliu. Ani v najmenšom nikdy nepochybuje o tom, že by jeho nevedecké postupy mohli skončiť fiaskom. Akoby bol protikladom alebo kontrastom uhladenejším a rozvážnejším typom postáv v hre. Jeho prejav možno v mnohom chápať ako agresívny, bulvárny, snažiaci sa zaujať akýmkoľvek spôsobom – aj nečestnými či nevernými postupmi. Ján Koleník ako Valentin Coverly predstavoval typického súčasného vedca, matematika, neistého, hľadajúceho, tápajúceho vo svojom výskume, ale aj vo vzťahu k ženám. Napríklad Hane, o ktorej vyhlasuje, že je jeho snúbenicou, ponúkne, že si ju vezme a na druhý deň sa s ňou rozvedie, aby si to vyskúšal. Hercovi Koleníkovi sa ušla rola s množstvom vysvetľujúceho odborného tex-

tu – treba oceniť veľkú snahu herca podať ho čo najzrozumiteľnejším spôsobom.

Oceňujem rozsah, odbornosť, mimoriadnu úroveň *bulletinu*, programu k predstaveniu. Pochvalu si zaslúžia autori všetkých príspevkov (Ľubica Feriancová o anglických záhradách, Martin Mojžiš vysvetľujúci zložité matematické a fyzikálne javy), ale najmä dramaturg inscenácie Peter Kováč, ktorý pripravil ďalšie doplnkové texty o autorovi, jeho živote, tvorbe, o maliarskom ideáli. Bulletin obsahuje celý text hry a dopĺňajú ho veľmi pekné a kvalitné fotografie Roberta Tapperta z kostýmovej skúšky a maľba na obálke (a na plagáte k predstaveniu) Bohdana Hostiňáka. Programový sprievodca je svojím obsahom a formou dôstojným sprievodcom tejto skvelej hry.

Nedá sa nespomenúť dĺžka predstavenia. Ide o štyri hodiny. Kompozícia a gradácia hry si vyžaduje množstvo textu, preto chápem prístup režiséra Romana Poláka, ktorý sa bránil vzdať ktorejkoľvek jeho časti a jednoducho hru skratiť, preškrtáť. Od diváka, ak chce predstavenie absolvovať, sa očakáva snaha vstrebať celý pôvodný autorský zámer, nemôže sa obmedziť len na sledovanie, hoci zaujímavého deja, ale musí prejavovať veľkú schopnosť načúvať slovám a myšlienkam, niekedy aj nevysloveným. (Divák by sa preto na toto predstavenie rozhodne nemal vybrať unavený.)

Nepochybne bude zaujímavé sledovať osud tejto hry na scéne činohry Slovenského národného divadla. Nakoľko sa náš divák dokáže stožtožniť s režijným zámerom. Nakoľko bude ochotný vnoriť sa do hry o poznaní a poznávaní, nakoľko si uvedomí, že naše poznanie je čiastkové a často bolestné, ako sa mýlime, aká je šanca spoznať všetko, a nemýliť sa. Uvedomiť si, že často to, čo si myslíme, že je správne, je nesprávne, a to, čo si nevšímame alebo si myslíme, že to ani neexistuje, sa ukáže ako správne.

*Arkádia* teda čaká na svojich ďalších divákov a my, ktorí sme ju už videli, aj po týždňoch premýšľame nad mnohými vyslovenými aj nevyslovenými otázkami, ktoré nám utkveli v pamäti, premýšľame nad náhodami a teóriou chaosu a možno mnohým napadla aj otázka, ako v tejto súvislosti dopadne naša generácia, náš začiatok 21. storočia, keď nás budú skúmať ďalšie generácie o dvesto rokov. Aj oni nás budú

vyhodnocovať tak správne/nesprávne ako v *Arkádii*? Držme teda *Arkádii* na jej púti za vnímavým slovenským divákom prsty.

**PhDr. Daniela Štroncerová**

(Gymnázium na Poštovej ulici 9 v Košiciach)

### 3.

#### ARKADIA EST VITA<sup>3</sup>

Hra *Arkádia* súčasného slávneho anglického dramatika, držiteľa Oscara za film *Zamilovaný Shakespeare* Toma Stopparda, mala premiéru 14. a 15. novembra 2015 v Slovenskom národnom divadle v dramaturgii Petra Kováča a v réžii Romana Poláka. Hra patrí k najvýznamnejším textom tohto verbálneho virtuóza. Okrem vysoko intelektuálnych až akademických dialógov vyniká aj nezvyčajnou kompozíciou, prelínaním dvoch časových rovín a polytematickosťou. Buď skúškou slovenského publika, či si zvykne na takýto typ hry. Napriek tomu sa tvorcovia drámy rozhodli situovať hru do veľkokapacitnej sály činohry, dúfajúc, že pritiahnu nezvyčajným titulom čo najviac divákov. Pod paľbou súčasnej pop-kultúry, ale aj „brutálnych“ komédií, ktoré sú aj v repertoári SND, to bude veľmi ťažká úloha. *Arkádia* síce obsahuje prvky, ktoré sú príťažlivé aj pre bežného diváka, avšak tie sú iba pozadím. Dôraz je na inom. A možno to odradí časť obecnstva, ktorá po prestávke odíde. Oceňujem odvahu tvorcov, že napriek uvedenému riziku oživilo na scéne svetový text, ktorý zvyšuje nároky na slovenského diváka.

*Arkádia* vyniká minimálne štyrmi prednosťami, ktorými sa vymyká z tradičného repertoáru. Je to hra s vážnym dejom, na ktorej sa však dá zasmiať ako na klasickej komédii. Zaoberá sa nezvyčajnou tematikou súvisiacou so zložitými matematicko-fyzikálnymi konštrukciami a hypotézami. Má kompozíciu so striedaním časových rovín a početnými paralelami medzi dvoma rôznymi časmi. V neposlednom rade hra rieši viac tém, ktoré sa navzájom prelínajú a udržujú diváka v pozornosti, alebo ho odrádzajú od dôsledného prieniku do jednotlivých tém a navádzajú ho k upriameniu pozornosti na minimálne jednu z nich.

*Arkádia* rozhodne nie je inscenáciou, ktorá by sa dala „spracovať“ po prvom zhliadnutí.

<sup>3</sup> Z latinčiny: Arkádia je život.

Svojím spôsobom je únavná a nebyť početných humorných prvkov a motívu detektívnej zápletky, sotva by bežný divák dokázal udržať pozornosť pri jej sledovaní a zostať v hľadisku štyri hodiny. *Arkádia* má svoje čaro aj po vyjdení z divadla, keď nastáva fáza uvažovania, čoho svedkami sme vlastne boli. Vtedy sa vynárajú otázky: Bola to tragédia s prvkami humoru alebo komédia s prvkami tragédie? Videli sme detektívku alebo sondu do postupov literárneho bádania? Našli hrdinovia hry miesta (Arkádiu – pozri ďalej) vo svojom živote alebo ich budú ďalej hľadať? Našli k sebe cestu alebo ju ešte len nájdu? Alebo nenájdu? Je postava Gusa doplnkom hry alebo dominantou deja? Vieme o vedeckom poznaní viac ako v minulosti alebo čoraz menej? Tí, ktorí potrebujú poznať odpovede, sa do divadla vrátia. A pravdepodobne odhalia ďalšiu tematickú vrstvu deja. Nevylučujem ani to, že hra u niektorých divákov nezanechá žiadne stopy a účasť na predstavení sa stane iba kultúrnou atrakciou. Vedecká téma, ktorá je ústrednou, je nezvyčajná, exkluzívna a zložitá pre diváka, ktorý očakáva od večerného vyžitia istý spôsob relaxácie, priamočiarosti alebo ľahšej účasti na deji. *Arkádia* rozhodne nešetří diváka a napína jeho zmysly. Iba ten, kto túto viacnásobnú skúšku prijme, si uvedomí genialitu tejto inscenácie.

Už v úvode hry sa dozvedáme motiváciu jej názvu, keď Lady Croomová (Zuzana Fialová) hovorí: „*Et in Arcadia ego!*“ V tomto kontexte sa dá chápať Arkádia ako ideálna krajina, pokojné miesto, po ktorom ľudia túžia. Zároveň bola antická Arkádia centrom filozofického myslenia, čo tiež vysvetľuje motiváciu mnohovýznamového názvu Stoppardovej hry. Aj keď sa interpretácie hry schádzajú, resp. budú schádzať k symbolike názvu, nemôže to byť jediný kľúč k jej pochopeniu. Arkádia je najmä spájacím prvkom dvoch časopriestorových rovín a zároveň scénografickým spojivom. Prostredníctvom antickej (klasicistickej) architektiky zabezpečuje plynulý prechod medzi jednotlivými obrazmi, zvyrazňujúc paralely historického a súčasného. Keď sa jednotlivé svety spoja a prelínajú, nastáva chaos a stále máme pred očami jasne rozpoznatelných bývalých a súčasných obyvateľov Arkádie, ich myšlienky, nadčasové úvahy, podobné motivácie konania a paralely medzi nimi. Uvažujúca a hľadajúca Tomasína Coverlyová (Alžbe-

ta Imrichová v alt. s Janou Kovalčíkovou) – podobne Hana Jarvisová (Petra Vajdová). Poučujúci a analyzujúci Septimus (Róbert Roth) s osudom večného mysliteľa – podobne Valentín Coverly (Ján Koleník). Láskou a vášňou vedená Lady Croomová s paralelou k emocionálne pôsobiacej Chloe Coverlyovej (Barbora Andrešičová). Isto, Arkádia môže symbolizovať miesto, ku ktorému ústredné postavy smerujú, no interpretáciu smerujúcu iba k takémuto výkladu považujem za povrchnú. (Každá jednoznačná interpretácia tejto hry je povrchná.) *Arkádia* je generačným príbehom obyvateľov žijúcich na jednom mieste, ktorí majú niečo odlišné, ale veľa spoločného napriek tomu, že sú od seba vzdialení dve storočia.

Hru otvára dialóg Tomasíny s jej učiteľom. Trinásťročná dievča okrem vysokého stupňa nadanosti a otázok súvisiacich s ním, je konfrontovaná aj s otázkami, ktoré sa týkajú dospievania a sexuality. Tie zároveň kontrastujú s intelektuálnymi replikami, ktoré sa s tými „prízemnými“ prepletajú. Tomasíninu zvedavosť prebudí indiskrétnosť záhradného architekta Richarda Noakesa (Branislav Bystriansky), ktorý videl jej učiteľa v „karnálnom objatí“ s manželkou bezvýznamného básnika Ezra Chatera (Daniel Heriban) a nezachoval mlčanlivosť. Navonok by sa zdalo, že sa rozvinie kolotoč známy z frašiek, no opak je pravdou (hoci náznaky fraškovitosti v hre možno pozorovať). Týmto zistením sa otvára široký diapazón medziľudských vzťahov, z ktorých vyniká láska v rôznych podobách, ale aj istá živočíšnosť viacerých spomínaných „karnálnych objatí“. Silným motívom je v tejto tematickej línii vzťah medzi učiteľom a jeho žiačkou, ktorý sa však nevyvíja podľa predstáv ani jedného z nich. Mohli by sme povedať, že ich vzťah je ústrednou, hlavnou, kľúčovou témou. Takéto úsudky sa však na hru nedajú aplikovať, ako už bolo uvedené, keďže každý jeden motív hry sa javí ako ústredný, hlavný, kľúčový.

Popri vzťahových motívoch a intelektuálnych dialógoch o vede a technike sa dozvedáme aj o rôznych tendenciách vtedy presadzujúceho sa štýlu romantizmu, ktorý lámal predchádzajúci klasicizmus – prestavba záhrady, básnické spory, hodnotenie literárnej tvorby. Ďalšou dôležitou témou je život slávneho anglického romantického básnika G. G. Byrona, ktorý bol hosťom v Sid-

ley Parku. Tematickou dominantou sa tento (vy-myslený) údaj stáva v obrazoch zo súčasnosti, v ktorých sa literárny vedec Bernard Nightingale (Tomáš Mašťalír) usiluje nie vždy exaktnými postupmi nájsť senzáciu, ktorá spočíva v hypotéze, že Byron v súboji zastrelil básnika Chatera. Popri tom spoznávame spisovateľku Hanu Jarvisovú, ktorá sa takisto venuje histórii, aktuálne histórii záhrad a záhradnej architektúry. Do tretice nesmieme zabudnúť na potomka rodiny Coverlyovcov, Valentína, ktorý prostredníctvom analýzy poľovníckych zápisov vyhľadáva dôkazy pre zložitú matematickú zákonitosť. Egocentrizmus Bernarda však prinúti ostatných dvoch, aby sa aj ich stredobodom stala predpokladaná (divák vie, že reálna) prítomnosť básnika Byrona v Sidley Parku. Vzťahy medzi postavami sa tak dostávajú na vedľajšiu koľaj, avšak sú neustále prítomné. V obrazoch s minulými obyvateľmi rodinného sídla, naopak, sú vzťahy medzi postavami významovo výraznejšie. Vyústenie racionálnej i sentimentálnej roviny hry sledujeme v záverečnom obraze a v ňom si uvedomujeme, že obe roviny boli pre dej rovnako dôležité. Aj preto je hľadanie kľúčových tém, motívov, línií tejto hry veľmi relatívne. Ako relatívnosť ľudských vzťahov a vedeckého poznania.

Počas striedania časových rovín sledujeme, ako sa interpretujú udalosti v minulosti, či sa interpretujú správne, či sa vôbec stali, čím sa poukazuje na relatívnosť poznania. Ešte aj v súčasnosti narážajú ľudské poznatky a vedomosti na bariéry, ktoré znižujú pravdepodobnosť teórií v rôznych oblastiach. Človek je hádam aj preto fascinovaný minulosťou, ktorá môže riešiť nezodpovedané otázky súčasnosti. Okrem toho skúmanie histórie prináša dávku vzrušenia a radosť nad vlastným génom. Okrem Nightingalea to sledujeme aj pri postave Valentína Coverlyho, ktorý napokon dospeje k tomu, že Tomasína Coverlyová objavila zákonitosti, ktoré boli známe až omnoho rokov neskôr, ako žila.

Aj keď sa zdá, že je hra určená intelektuálnemu publiku, nie je to tak úplne pravda. Medzi mnohými replikami reflektujúcimi poznanie z rôznych vedných odborov sme svedkami mnohých prehovorov s charakterom konverzačného humoru a sledujeme aj prvky situačného humoru. Dialógy medzi učiteľom a básnikom, Lady Croomovou a záhradníkom, literárnym vedcom

a spisovateľkou, tie všetky sú postavené na konverzácii s humornými a vygradovanými pointami, neraz založenými na dvojmyselnostiach alebo na kontraste vysokej intelektuálnej reči s prízemnou hovorovou. Dalo by sa povedať, že ak sa aj divák natrápi so sémantickými výzvami hry, určite nájde dôvod zasmiať sa a naplniť tak najčastejšie očakávaný cieľ divadelného predstavenia. Ja len verím, že si i takýto prvoplánový divák povšimne, že táto hra sa nedá jednoznačne zaradiť medzi komediálne, keďže humor je len doplnkom k vážnym motívom, ktoré prevažujú, ba miestami sú silnejším kontrapunktom k výbuchom smiechu.

V interpretácii sa treba vyhýbať klišéovitým postupom, ktoré sa často uplatňujú vo vyučovaní literatúry. Napriek tomu si vyberám tradičnú otázku, ktorá súvisí s percepciou akéhokoľvek diela: Čo chcel autor hrou povedať? Aj toto mi (a nielen mne) napadlo, keď som odchádzal z Činohry SND. Možno to súvisí aj s tým, že sa dráma chápe aj ako prostriedok sugestívneho zobrazenia nadčasových alebo súčasných problémov sveta. Vzťahovú rovinu *Arkádie* nemožno brať ako významné autorove posolstvo. Motívy nenaplnenej lásky, neuskutočnených vzťahov, nevery sú časté v literárnej (dramatickej) tvorbe. V tom táto hra nie je priekopnícka. Snáď motív platonickej lásky dieťaťa k dospelému by sme v literatúre ťažšie hľadali. Ani detektívny motív hľadania bielych miest v životopise Byrona nechápem ako inovačný prvok, ale skôr ako uspokojenie divákovho dopytu po záhadách a tajomstvách. Princíp literatúry v literatúre, kedy prostredníctvom literárneho diela spoznávame tvorivé postupy autorov, vplyv ich života na tvorbu a postupy literárnej vedy pri skúmaní diel taktiež nemožno považovať za originálny výpovedný prvok, veď životy autorov sú témou mnohých dramatických prác. Tematicky najoriginálnejšou je dramatizácia vedeckých poznatkov, ktoré nútia k zamysleniu sa nad budúcnosťou a tragickým osudom ľudstva, ku ktorému vesmír smeruje. Ak sa vrátim k svojej triviálnej otázke vzťahujúcej sa k posolstvu diela, nedokážem jednou vetou pomenovať, čo mi hra „dala“. *Arkádia* je totiž prienikom mnohých čiastkových tém, ktoré smerujú k zobrazeniu života. Života človeka, ktorý napriek obrovským zmenám v hre vymedzenom časopriestore neustále rieši svoje zá-

ujmy, vzťahy, malichernosti, teda žije vo svojom mikropriestore, hoci okolo neho sa rozprestiera príroda, zem, vesmír, história a to všetko speje k zániku. Či má človek podľahnúť tejto perspektíve, alebo žiť svoj život bez ohľadu na ňu, zostáva na uvážení diváka. A v tom spočíva ono poslanstvo hry, ktorá dokázala čiastkové témy integrovať do kompaktného, hoci ťažšie dešifrovateľného celku.

Treba vysloviť uznanie tvorcom hry, ktorí zápasili so zložitým textom s množstvom variácií, podtextov. Už menej náročne pôsobila scéna v tvare kolonády so stĺpmi s kupolovitým stropom pokrytým zrkadlami. Jednoduchosť scény evokovala nielen obdobie, v ktorom sa historická časť odohrávala, ale svojou zrozumiteľnosťou bola protipólom k zložitému deju. Scénografia teda pôsobila vyvážene a nerušila ani častá práca s intenzitou svetla. Možno, ale je to len osobný názor, by som privítal viac scénickej hudby. Nemyslím tej, ktorá bola v jednotlivých obrazoch funkčne využitá a bola takisto spájacím prvkom dvoch dejových období.

S výpovednosťou textu si museli poradiť aj poprední herci SND. Svojimi výkonmi ho dali do zrozumiteľnejších súvislostí. Na škodu celkovej percepcie je, že sa preložený text neupravil do prístupnejšej podoby, najmä v súvislosti s vedeckými poznatkami, ktoré sa v ňom prezentovali a boli významotvornou súčasťou diela. Nedá sa totiž v spleti rozvetveného deja zároveň zamýšľať nad logikou vypovedaných vedeckých princípov, čo mohlo divákov odradiť, až znechutiť. Isto by pomohli ešte názornejšie dialógy bližšie zrozumiteľné laikom. Oceniť však treba hercov, ktorí sa s vedeckou stránkou hry zžili tak, že diváci uverili, že sledujú vedcov pri ich práci. Aby však intelektuálne dialógy neunavovali, autor uviedol aj postavy, ktoré pôsobia komicky. Patrí k nim Ezra Chater, Chloe Coverlyová či Bernard Nightingale. Sú opozíciou k vážnemu tónu hry a zdrojom mnohých humorných situácií. Avšak organicky zapadajú do kontextu hry. Obzvlášť komickou postavou bola postava literárneho vedca Nightingalea, túžiaceho po senzácii a sláve. I keď oceňujem všestrannosť herectva Tomáša Mašťalíra, musím povedať, že v niektorých replikách príliš hyperbolizoval svoj prejav, čo síce pôsobilo na diváka uvoľňujúco,

no pripomínal mi tým prejavy z frašiek, v ktorých tento herec často vystupuje.

Osobitne by som vyzdvihol prejavy najmladších predstaviteľov. V úlohe Tomasíny Coverlyovej sa ocitla Alžbeta Imrichová, ktorá je ešte len študentkou konzervatória. V niektorých situáciách bolo cítiť jej neškolenosť, no tá bola zároveň výhodou v stvárnení prirodzenosti trinásť, neskôr sedemnásťročného dievčaťa na pomedzí detinskosti, dospelosti a intelektuálnej vyspelosti. Pôsobila realisticky, dôveryhodne a jej výstupy vyjadrovali rôzne druhy a stupne emócií bez rušivých momentov. Oceňujem zverenie postavy Gusa/Augustusa Coverlyho, ďalšieho spájacieho prvku minulých a súčasných obrazov hry, nástročnému hercovi (Richard Labuda v alt. s Lukášom Hercom), čomu sa v divadlách vyhýbajú. Plastickosť detských hercov sa prejavila aj v niejednoduchej dvojrole chlapca, ktorý sa verbálne vyjadruje minimálne, o to je však dôležitejšie jeho konanie (v prípade Augustusa Coverlyho aj jeho repliky). Keďže je postava Gusa významovo dôležitým motívom, ťažko čitateľným a vo veľkej miere tajomným, až symbolickým prvkom, nároky na herecké stvárnenie sú pomerne vysoké. Režisér však zverením tejto úlohy tínedžerovi rozhodne nepochybil. Z ďalších umelcov treba vyzdvihnúť Zuzanu Fialovú, ktorá využila snáď celý svoj bohatý výrazový repertoár, a Petru Vajdovú, ktorá dôveryhodne predstavila archetyp čudáckej spisovateľky žijúcej vo svojom svete, z ktorého ju vyrušia svetské potreby jej okolia.

Hra Arkádia patrí k diskurzívnym hrám, ktoré otvárajú široký diapazón tém, motívov, obrazov. A otázok. Rozhodne to nie je hra, ktorá uspokojí estetické vyžitie každého diváka. Oplatí sa však dať jej šancu narušiť divácke stereotypy a klasické očakávania. Kto je pripravený zamestnať svoju myseľ nielen počas predstavenia, ale aj po ňom, preňho bude Arkádia určite nezabudnuteľným zážitkom, dobrodružstvom poznania a príbehom ľudského života.

**PhDr. Ján Papuga, PhD.**

*(Katedra predprimárnej a primárnej pedagogiky  
Pedagogickej fakulty  
Univerzity Komenského v Bratislave)*

## SOFOKLES – ANTIGONA (PRACOVNÝ LIST)

**Bc. Monika Hudáková**

*Katedra slovakistiky, slovanských filológií a komunikácie  
Filozofická fakulta Univerzity Pavla Jozefa Šafárika v Košiciach  
Vyučujúca: PaedDr. Ivica Hajdučeková, PhD.*

- 1) Pre antickú drámu je charakteristické dodržiavanie jednoty miesta, času a deja – divadel-ná hra sa odohráva na jednom mieste, v priebehu 24 – 30 hodín a dej má len jednu zápletku, bez odbočení. Je zachovaná táto jednota aj v tragédii Antigona? Svoju odpoveď argumentujte na základe určenia nasledujúcich kategórií.

**Priestor/miesto:** .....

**Čas:** .....

**Dejová línia:** .....

- 2) Určte tie momenty, ktoré prislúchajú jednotlivým fázam dramatického oblúka.

**Expozícia** (úvodná časť, oboznámenie sa s prostredím a postavami):

**Kolízia** (zápletko):

**Kríza** (konflikt, vyvrcholenie):

**Peripetia** (nečakaný dejový obrat):

**Katastrofa** (tragické riešenie konfliktu, rozuzlenie):

- 3) V čom spočíva konflikt tragédie?

- 4) Prečítajte si nasledujúce citáty:

- ❖ „*To dievča asi podedilo hrdosť po otcovi. Nevie ustupovať zlu!*“
- ❖ „*Smrť za čin, ktorý je milý bohom i ľuďom, je krásna smrť.*“
- ❖ „*Vzbĺkneš pri veciach, z ktorých po mne beží mráz.*“
- ❖ „*A čoskoro sa zistí, či si šľachetná, či nešľachetná dcéra šľachetných.*“
- ❖ „*Nech mi naši mŕtvi v ríši tieňov odpustia – no ja sa poddám presile a budem poslúchať tých, ktorí vedú naše mesto.*“
- ❖ „*Vyvolila si si život a ja smrť.*“

- a) Určte, ktorým dvom postavám patria.



## Z PRÁC ŽIAKOV A ŠTUDENTOV

---

b) Charakterizujte obe postavy.

<div style="background-color: #4a7ebb; width: 100px; height: 20px; margin-bottom: 10px;"></div>	<div style="background-color: #4a7ebb; width: 100px; height: 20px; margin-bottom: 10px;"></div>
---	---

c) Určte, v akom vzťahu sú charaktery oboch postáv.

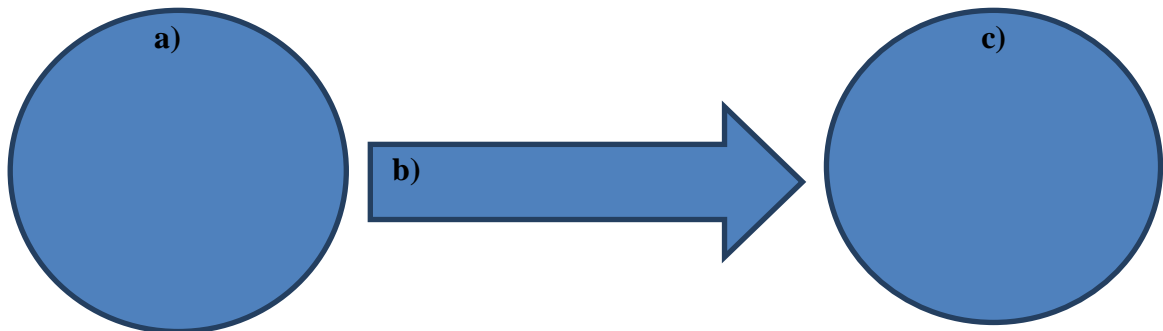


5) Na základe uvedených ukážok zaznačte do nižšie uvedenej schémy, ako sa vyvíjala postava Kreona:

- a) Aká vlastnosť Kreona spôsobila jeho tragédiu?
- b) Za akých okolností si uvedomil svoju chybu?
- c) V čom spočívala samotná tragédia Kreona?

- ❖ „Či si stromy v rozvodnených prúdoch nechránia svoj kmeň a konáre tým, že sú ohybné? Tie, čo sa vzopru, prúdy od koreňa vyvrátia.“
- ❖ „Mám hádam v tomto veku chodiť k nezrelému mladíkovi po rozum?“
- ❖ „Občania by chceli rozhodovať o tom, čo mám robiť?“
- ❖ „Ó, aký bôl! Áno – už všetko chápe! Predtým – to bol ošial poraneného mozgu! To ma pomiatol zlý boh a hnal ma cestou – necestou až po žiaľ...“

- ❖ „No, úbohá, ja som to, kto ťa zabil, nesiem vinu ja jediný, ó, áno, ja! Sem, sluhovia, chopte sa ma a z tohto miest odvedte ma! Som nič! Som hrozné nič, čo seba nemá!“



- 6) Akú úlohu zohráva v tragédii postava Teiresiasa? „Poviem ti to, slúb však, že sa veštbu podrobíš.“
- 7) Akú úlohu má zbor v antickej dráme?

### Zbor:

„Blažení, ktorých život nezakúsil strasť.  
Veď komu boží úder iba raz dom rozkýval,  
toho rod sa už nikdy nedokáže striasť  
pohrôm, čo valia sa naň ako valný val  
morských vln, divým tráckym víchrom hnaných  
nad temnotami dna, aj čierny kal,  
zvírený v hĺbinách, sa objavuje na nich  
a spolu s nimi ako šelma zúriaca  
sa vrhá na breh, ktorý pod ich ťarchou buráca.“

„Ty si aj zbožne zmyšľajúcich ľudí  
priviedol k neodpustiteľným činom  
a ty si to, kto práve teraz budí  
aj nedorozumenie medzi synom  
a otcom – a zas víťazstvo sa kloní  
k pôvabu, ktorý planie v nevestinom  
oku, veď človek vie aj nad zákony  
moci dať pôvab – a tak bez boja a skrytá  
napokon zvíťazí vždy Afrodita.“

- a) Podčiarknite správne možnosti: komentuje dej a konanie postáv, vyvoláva katarziu, je spolutvorcom deja, oddeľuje jednotlivé dejstvá, dokresľuje atmosféru deja, rozosmieva publikum, ovplyvňuje konanie postáv.
- b) Určte, akú funkciu má v tragédii náčelník zboru.

### Náčelník zboru:

Iba rozvážni ľudia vedia byť šťastní.  
Nehrešte, uráža to bohov! Človeka,  
ktorý si mnoho o sebe myslí a používa veľké slová,  
neminie veľký trest a konať s rozvahou sa naučí  
až na staré kolená.

- c) Interpretujte záverečný prehovor náčelníka zboru z epilógu.
- 8) Na základe tragédie *Antigona* argumentujte, prečo sa Sofokles označuje ako tvorca „tragédií osamelého hrdinu“ alebo „osudových tragédií“.

### **Komentár vyučujúcej:**

Pracovný list Bc. Moniky Hudákovej, už absolventky učiteľstva akademických predmetov – slovenský jazyk a literatúra a nemecký jazyk na FF UPJŠ v Košiciach, nadväzuje na zadanie v predmete didaktika literatúry (v letnom semestri 1. ročníka): vytvoriť návrh seminárnej hodiny zameranej na analýzu a interpretáciu diela s využitím pracovného listu (17. tematický celok z ISCED 3 – 5. 3 tragická dráma: Antigona). Pripravený pracovný list je alternatívou, ktorá ponúka prácu s textom vhodnú na vyučovanie aj na odborných školách. Rôzne typy úloh, práca so súvislým aj nesúvislým textom, no najmä s úryvkami zo Sofoklovej tragédie, umožňuje získať základné informácie o antickej dráme. Pracovný list môže slúžiť aj ako inovatívny „čitateľský denník“ či tvoriť súčasť e-learningu.

## ZRKADLO A PENTAGRAM

**Dominik Šimko**

*Základná škola na Sadovej ulici v Senici*

*Vyučujúca: Mgr. Edita Pláteníková*

Zajtra je polročný výpis. Asi si do školy vezmem aj slúchadlá, lebo tam bude určite nu-da. I keď sa máme prvé štyri hodiny učiť, no určite to bude na princípe robte si čo chcete. Tak tie slúchadlá si nesmiem zabudnúť, lebo sa tam unudím k smrti.

\*\*\*

„Čau.“

„Nazdar!“ trošku zdôrazním.

„Keď sa tak zamyslím, minulý rok cez zimu bola teplotne jar a cez jar zas zima. Včera ešte predvčerom bolo fajn. Večer sa veľmi ochladilo, dokonca snežilo. A dnes fúka ako vo vysokohorských podmienkach.“ nahlas premýšľam.

„Počasie už tak ovplyvňujeme. Naším pôsobením a činmi meníme... pomaly všetko,“ ešte dodám.

„To hej,“ ozve sa po chvíli.

Už sme pri vchode do školy, hovor končí. Ideme do triedy a cestou do nej som sa nad tým, čo som prednedávnom hovoril, ešte viac zamyslel.

Círrrrrrrrrr. Zvoní na prvú hodinu.

Ďalšie hodiny ubehnú ako voda a už teraz nasleduje štvrtá hodina, na ktorej nám bude triedna dávať výpisy. Zahlási moje meno, prídem k nej, podá mi výpis.

„Výborne. Máš samé jednotky takže si prospel s vyznamenaním a toto je za výborné správanie a reprezentáciu školy.“ Podá mi knihu, ja poďakujem a idem si sadnúť.

Ako sa na ten výpis pozerám, tak si v mysli hovorím, aké je to ale nudné čítanie samé výborný, výborný, výborný, výborný, výborný, výborný... a potom absolvoval, absolvoval, absolvoval.

Tak a máme voľnú hodinu. Strčím si do uší slúchadlá a nejakú tú chvíľu sedím, v mysli idem s rytmom. Oproti sediaci kamoš sa k nám presunie, donúti ma prestať počúvať hudbu a bez zábran začneme zvláštnu tému.

„Veríte, že existujú mimozemšťania?“ rozbehne sprudka tému.

„Ja hej.“

„Ja asi tiež,“ zahlási môj veľmi dobrý kamoš a zároveň spolusediaci.

„Lebo kto tvrdí, že nie, tak je blbec,“ začne to podrobnejšie rozoberať.

„Pretože ako niektorí hovoria, vesmír je nekonečný. To je hypotetické tvrdenie. No asi im dávam za pravdu. Ale zamyslíte sa. My sme len v nejakej Mliečnej ceste a sú aj iné galaxie. Planét je v celom vesmíre ohromné množstvo. To my sme len nejaká malá ihla v kôpke sena. To my sme sa zrodili nie na začiatku toho všetkého. Určite niekto žije, žil vo vesmíre. Určite sme sa na začiatku. Na Zemi sa nezačal život. Určite existuje mnoho

civilizácií. My sme organizmy, oni sú možno v nejakej inej podobe... napríklad to môžu byť len nejaké prepletené energie... Možno tí ďalší cestujú v čase, skúmajú podrobne svoju galaxiu. A možno ako my, ľudia, sme iba ich pokus alebo aj iné planéty, na ktorých je život. Kto ich objaví skôr? Veď aj tie kruhy v poliach. Niektoré sú falošné, niektoré zas nie? Ako? Prečo? Sú to nejaké šifry, ktoré keď rozlúštíme získame odkaz? Jedno je isté. Ovplyvňujú nás..." dokončí.

„Hej,“ ozvem sa.

„A aký je vlastne zmysel života, prečo raz sme a raz zomrieme? Dobre, sme organizmy, no prečo? Čo? Máme si užívať život, objavovať, skúmať odkazy, ktoré sa nám snažia niečo povedať? Pozrite! Napríklad Mayovia. Veľmi vyspelý národ. Boli veľmi múdri aj bez elektrotechniky. Možno alebo určite vedeli viac, čo vieme my teraz. Možno ich navštívili. A veď zmizli tak náhle. Pomaly žiadne informácie o nich nemáme. Ako? Čo by sa stalo, keby Mayovia existovali? Vylúštili by sme tie odkazy a šifry a nezvyčajné javy? Ak by sme ich vylúštili, čo by bolo potom?“ Snažím sa tiež rozvíjať túto zaujímavú tému.

„Niekedy sa zamýšľam, prečo sa volá biela bielou, prečo sa proste tak veci volajú..." do diskusie sa zapojí aj kamoš, ktorý zatiaľ iba počúval a zamýšľal sa.

„To sa aj ja zamýšľam,“ povie.

„Lebo nejak sa museli dorozumievať. Začali pomaly veci nejak nazývať, aby každý vedel, čo chce,“ zahlásil prísťahovalec.

„Ale dobre to beriem. Ale prečo práve takto. Veď to mohlo byť... čo ja viem tiŋg-ťong-ťang. Nie? A prečo je na svete toľko jazykov? Nebolo by jednoduchšie, aby sa celý svet rozprával len jedným?“ rýpem sa v tom. Ostalo ticho, iba tri zamyslené hlavy, ktoré rozmýšľajú o veciach, na ktoré by ste inokedy asi nemysleli...

Crírrrrrr. A naša konverzácia sa ukončila. Ideme na obed a potom domov.

Keď som došiel domov, pozrel som sa na hodiny. Je akurát pol jednej. O šiestej mám tréning. Tak už iba čakať a čakať. Pustím si telku a zvyšný čas presedím pri nej.

Idem sa už pomaly obliekať, aby som stihol byť o pol šiestej pri hlavnej bráne budovy. Už som pri hlavnej bráne školy, kde bude tréning. Je už trištvrte a sme tu len traja. Zvyčajne v piatok býva nával. Toto neveští nič dobré. Piatkové tréningy milujem, lebo sa nemusím učiť a aj tá atmosféra je uvoľnenejšia. No teraz cítim, že dnes sa niečo stane.

Je už päťdesiat a už pomaly prichádzajú. No pocit ostáva. Už prichádza aj tréner. Automaticky sa ideme prezliekať. Tréning sa začína. Po rozcvičke cvičíme naplno. Začína ma pichať pri srdci. Minulý tréning som sa asi omylom silno buchol a včera som sa pomaly ani smiať nemohol.

„Je ti zle alebo ťa niečo bolí?“ spýta sa ma tréner.

„Hej.“

„Strašne je to na tebe vidieť. Bež si sadnúť.“

„Uhm,“ súhlasne zamrmlm. Sadnem si na lavičku a asi pätnásť minút sa pozerám na ten istý bod v telocvični.

„A čo ti je zle od žalúdka?“ spýta sa tréner.

„Nie. Len keď sa snažím cvičiť, tak ma pichá pri srdci, no keď som v klúde, tak je to celkom v pohode..."

„Keď chceš, tak sa prezleč a bež domov. Súdiac podľa toho, ako vyzeráš, čo si povedal a mnoho ďalšieho už dnes cvičiť nebudeš,“ navrhne.

Zakývnem hlavou a odchádzam. Pomaly sa prezliekam, lebo sa nemám kam ponáhľať.

Už som preč z areálu školy. Pomaly idem domov. Neskutočne fúka a je zima. Omrza mi tvár a počujem, ako niekde vo vysokej výške duní nejaký zvláštny zvuk. Výnimočne sú ulice tiché, no pár ľudí je vonku. Zavrzga brána vedľa mňa. Čudné je, že sa nič nedeje. Už som asi v polovičke cesty. Pod nohami mi praská tenká vrstva ľadu, ktorá mi pripomenula nemilú spomienku. Lístie sa pôsobením vetra šúcha po ľade, čo vydáva veľmi zvláštny zvuk. Lezúci mráz po tvári pomaly prestávam cítiť. Fúkať neprestáva. Ba naopak. Stále viac a viac. Pomaly mi odletúva čapica, no keď si ju chcem stiahnuť viac dole, aby neodletela, odletí. Otočím sa, že kde je a idem za ňou. Vietor prestane. Schytím ju a vedľa nej je nejaká črepina zrkadla. Inokedy by som tomu nevenoval veľkú pozornosť, no na tej črepine bolo niečo zvláštne. Niečo sa v nej hýbalo. V črepine bola tvár, ktorá niečo vravela, no ja som ju nepočul. Vyzeralo to, ako keby tá osoba bola za tým zrkadlom. V nejakom inom svete.

Začala mi byť už neuveriteľná zima, tak som schytil zrkadlo, vložil som ho do vrecka na rifliach a pobral som sa domov.

Som doma. Nikde sa nesvieti, je ticho. Usúdím, že som sám doma. Zasvietim, zavesím si kabát na vešiak a veci si zložím v izbe. Vytiahnem z vrecka črepinu a hľadím do nej. Tá tvár stále niečo vraví, no ja stále nič nepočujem. Ako jej to mám povedať? Zakývam jej. Zjavne ma vidí, keď sa jej pery hýbu akoby do pozdravu

„Ahoj!“

Čo teraz? Skúsím jej nejak naznačiť, že ju nepočujem. Po asi hodine pantomímy a gest jej to dôjde. No vzápätí zmizne. Keďže ani po troch hodinách tam nie je, poberiem sa spať.

Keď sa ráno zobudím, na stole v črepine sa niečo čierne leskne. Je to odkaz. Zjavil sa tam pentagram a bolo na ňom napísané: **SO ZRKADLOM**. V hlave sa mi mihajú otázky: „Čo so zrkadlom? A čo je to pentagram?“ Idem za počítač a hľadám množstvo informácií, ktorých by som sa mohol chytiť.

Asi po dvoch hodinách nájdem: pentagram je päťramenn hviezda, ktorá vznikne nakreslením uhlopriečok v pravidelnom päťuholníku. Pri tom je aj legenda. V nej sa odohráva príbeh, v ktorom len to pravé zrkadlo spolu s pentagramom správne pôsobí. Je taktiež považovaný za magický znak dobra a bielej mágie. Takže mi nič zlé nehrozí. Na internete nájdem aj množstvo rituálov ohľadom pentagramu. Som asi blázon, no jeden z nich skúsím.

Zapálené stearínové sviečky umiestnim tak, aby tvorili pentagram v direktívnom smere. Sadnem si do stredu pentagramu s črepinou v ruke, skrížim nohy, ruky položím na kolená a zavriem oči. Pentagram je vlastne ženského pohlavia, ktoré symbolizuje Venuša a mužského zase Mars. A aby neprevládalo nejaké pohlavie, tak preto použijem pentagram. Snažím sa zo všetkým zmieriť a na nič nemyslieť. Iba tak asi dosiahnem zjednotenie mysle, duše a tela.

\*\*\*

Som na mieste, na ktorom som v živote nebol. Zem vyzerá taká prašná. Modrý piesok sa mi dostáva až do tenisiek, no z druhej polovice je to modrý plyn. Vyzerá to tu bombasticky. Domy vysoké, pokryté zrkadlami. Nemajú tu autá, no vzdušné lietajúce taniere. Obchody a všetko ostatné je vo vzduchu, len domy sú na zemi. Je tu malá

gravitácia. Takže keď sa dostanem do vyššej výšky, možno aj ja budem nad zemou. Alebo to sú ich vymoženosti.

Ako sa dostať do niektorého domu vo vzduchu? Snažím sa napodobniť nejakého vtáka, prudko a rýchlo mávam rukami dúfajúc, že sa budem vznášať. Veď aj tak prítomnosť je vlastne budúcnosť minulosti, tak to robím viac silnejšie a silnejšie. No nič. Akurát vyzerám ako hlupák, ktorý máva rukami ako nejaký vták a pritom vie, že takto gravitáciu neovplyvní, aby vzlietol. Dobré. Viem, že som hlupák. Ale keď to viem, asi nebudem úplne hlúpy. Vyskočím. Nič. Keď som dopadol, zem sa mierne zatriasla. Už to mám. Vyskočím a pádom k zemi zaťažím celou váhou nohy. Trošku som sa odrazil. Povrch odrážaním sa pripomína hopsiguľku. Čo nejde silou, ide ešte väčšou, tak to skúsím znova. Odrazím sa viac, aby bol dopad silnejší. Stále sa nevznášam. Musím vyjsť na vyššie miesto. Poobhliadam sa. Na obzore vidím niečo vysoké. Vyskočím, že sa určite odrazím a vznesiem sa. Vyskočil som. Aha. Už sa vznášam. Ani som nedopadol. Cítim sa ako v bazéne. Necítim nič, čo by ma priťahovalo. Až teraz to vidím... všetko tu je ako teória feng šuej a ying a yang. Presne.

Vyzeralo to ako uprostred dúhy. Niekde zima a naopak niekde teplo. Niekde svetlo, niekde tma. Niekde oheň, niekde voda. Niekde znaky Venuše a niekde zas znaky Marsu. Ale v každej zime bolo teplo, v každom teple bolo aj zima. Vo svetle tma a v tme nádej na svetlo. Oheň obaľoval vodu a voda pohlcovala oheň. Vo Venuši jadro Marsu a v Marse škripalo jadro Venuše. Neuveriteľné. Sila v sile, jadro v jadre, ruka v ruke. Pomoc od nepriateľa a neuveriteľné sa stáva uveriteľným. Všetko toto...

Ako toto všetko skončí? Ako to dopadne? Kladiem si v hlave otázky. Začínam sa mi točiť hlava a začínam sa cítiť nevoľne.

\*\*\*

Zbadám sa na koberci u mňa v izbe. Som na konci príbehu. Viem, prečo sa zrkadlo považuje za portál medzi dvoma svetmi a pentagram za magickú vec.

### **Komentár vyučujúcej:**

V ôsmom ročníku ma Dominik oslovil počas prestávky na chodbe, že píše román. Prekvapil ma, ale dohodovorili sme sa, že keď bude knižka hotová, prinesie mi ju, aby som si ju pozrela. Sľub dodržal, asi po polroku mi priniesol malú brožúruku s rozsahom asi 60 strán. Príbeh ma zaujal, ale štýl nie. Bol rozvláčny, obsiahly, troška chaotický. Bolo na prvý pohľad jasné, že v Dominikovi „niečo“ je. Preto som mu navrhla, že na texte popracujeme, skrátime ho na poviedku a skúsime sa prihlásiť do súťaže. Keďže pochádzame zo Senice, skúsili sme Literárnu Senicu a – uspeli sme. Dominik získal v celoslovenskej súťaži 3. miesto v kategórii próza do 15 rokov.

### AKO ĎALEJ SLOVENSKÁ ASOCIÁCIA UČITEĽOV SLOVENČINY?<sup>1</sup>

Na konferencii, ktorá sa bude konať v jeseni 2016, bude zvolané aj Valné zhromaždenie Slovenskej asociácie učiteľov slovenčiny (SAUS), ktorého hlavnou úlohou budú voľby Rady a Kontrolného výboru SAUS, teda bude sa voliť nové vedenie našej 14-ročnej organizácie. V rámci tejto rubriky sme sa pýtali, ako naši členovia a priaznivci vnímajú činnosť SAUS. V čom vidíte význam/pozitíva/nedostatky a ďalšiu budúcnosť SAUS?

**Peter Bologna:** Za seba ako nečlena a neslovenčinára by som sa spýtal, či pracujete aj s touto témou: Ide mi o normálnu hodinu, druhú hodinu, tretiu... Všetky vyučovacie hodiny, ich priebeh, skúšanie. Ide ma „švacnúť“ z tých písomiek typu autor – dielo. Viem, že to má svoj význam, nie je to úplne od veci, aby Slováci ovládali autorov a ich diela. No nie je to také podstatné, aby sme tomu obetovali vzťah k literatúre a k celému predmetu ako takému. Ťahák štvorkou písmom na A4... Stotisíc autorov, milión diel...

**Anna Chlupíková:** Aj ja by som chcela to isté ako Peter Bologna. Aby SAUS hovorila čo najviac do obsahu vzdelávania – výkonových a obsahových štandardov v ŠVP smerom odstrániť nepodstatné, prežitie a pre život nepotrebné faktografické údaje.

**Eva Bačová:** Súhlasím s predchádzajúcimi názormi. Rada by som pridala, aby sa podporoval vzťah k čítaniu kníh. Tým, že sa budú žiakom „vnucovať“ knihy, o ktoré nemajú záujem, ich len odrádzame od čítania a myslím, že nemusím pripomínať, že čítaním kníh sa zdokonaľujú aj v pravopise, slovnej zásobe, v prejave. A tiež mi ešte napadá, do budúcnosti, aby sa udržala ústna odpoveď, aby to všetko neprešlo len k akejsi mechanizácii a k testom.

**Zuzana Kunsková:** SAUS je pre kolegyne i mňa zdrojom informácií, poradným orgánom – pán Papuga sa nám snažil poradiť aj osobne. Osobne mi chýba, že sa nevenuje pozornosť slovenskému jazyku a literatúre v učebných odboroch na SOŠ. Ako už spomínali predchádzajúce komentáre, aj tu je potrebné vyjadrovať sa k obsahovým a výkonovým štandardom, k výberu vhodnejších diel, zaujímavejších pre mladého čitateľa. Opäť treba otvoriť problém učebníc – aj pre študijné odbory, aj pre učebné odbory. Učebnice pre učebné odbory sú prakticky rovnaké ako pred rokom 1989, s minimálnymi zmenami, najmä v literatúre. Bolo by dobré, keby sa naozaj odlišovali študijné odbory na gymnáziách a SOŠ.

#### Prieskum

V rámci VII. konferencie Slovenskej asociácie učiteľov slovenčiny 2015 v Košiciach sme si formou dotazníka urobili prieskum náhľadov na prácu SAUS. Zúčastnilo sa ho 62 respon-

---

<sup>1</sup> Zostavil PhDr. Ján Papuga, PhD., výkonný redaktor časopisu Slovenčinár.



## NÁZORY NA TÉMU

---

dentov z rôznych častí Slovenska, z rôznych typov a stupňov škôl. Otázka znela: *Vnímate činnosť Slovenskej asociácie učiteľov slovenčiny? V čom vidíte jej prínos? Uvádzame niektoré odpovede:*

*Združujú sa učitelia slovenčiny. \* Pravidelne sa stretávajú slovenčinári na celoslovenských konferenciách. \* Vydávanie časopisu Slovenčinár. \* Vedenie webovej stránky [www.saus2002.sk](http://www.saus2002.sk). \* Výmena názorov. \* Poskytovanie informácií, poradenstva. \* Vypracovávanie pripomienok k pedagogickej dokumentácii a spolupráca s riadiacimi inštitúciami. \* Riešenie problémov a skvalitnenie vyučovania. \* Nevie, nepoznám SAUS a jej činnosť.*

## ZO VII. KONFERENCIE SLOVENSKEJ ASOCIÁCIE UČITEĽOV SLOVENČINY V DŇOCH 19. – 20. 11. 2015

### Spoločné prednášky

PhDr. Ján Papuga, PhD. – Ľudovít Štúr v dnešnej dobe (Pedagogická fakulta Univerzity Komenského, SAUS)

Prof. PhDr. Daniela Slančová, CSc. – Dynamika žánru v súčasnej komunikácii (Filozofická fakulta Prešovskej univerzity)

Mgr. Ľubica Korečková – Učenie sa na stanovištiach vo vyučovaní literatúry. Námet z vyučovania nemeckého jazyka (Metodicko-pedagogické centrum v Košiciach)

Mgr. Juliana Beňová – Ľudovít Štúr a slovenské divadlo (Divadelný ústav)

Mgr. Juliana Beňová – Pedagógovia v zákulisí divadla (Divadelný ústav)

PaedDr. – Eva Žibrúňová – Aj s informatikou sa... dá (Základná škola na Ulici slovenských partizánov v Považskej Bystrici)

Dr. Júlia Szábóová Marloková, PhD. – Dvojstupňová maturitná skúška zo slovenského jazyka a literatúry v Maďarsku (Slovenská materská, základná škola a gymnázium v Budapešti)

Dr. Eva Császári, PhD. – O vyučovaní slovenčiny v slovenských národnostných obciach v Maďarsku (Univerzita Eotvosa Lóránda v Budapešti)

Dr. Anny Istvánová, PhD. – Vyučovanie slovenského jazyka v Maďarsku a jeho problémy (Univerzita Eotvosa Lóránda v Budapešti)

Tibor Hujdič – STOP zákazu čítania na školách alebo Ako o čítaní na školách nehovoriť, ale ho uskutočniť

Mgr. Viera Sabová – Povinné čítanie: áno či nie? (Stredná priemyselná škola stavebná v Žiline, SAUS)

Doc. PaedDr. Július Lomenčík, PhD. – Slovenčina na prvom slovenskom evanjelickom gymnáziu v Revúcej (1862 – 1875). Inšpirácie a podnety pre súčasné vyučovanie SJL (Filozofická fakulta Univerzity Mateja Bela)

## INFORMATÓRIUM

---

Doc. PaedDr. Július Lomenčík, PhD. a Mgr. Ľuboslava Lacjaková – Prvé slovenské literárne gymnázium v Revúcej, jeho minulosť, súčasnosť... a budúcnosť? (Filozofická fakulta Univerzity Mateja Bela; Prvé slovenské literárne gymnázium v Revúcej)

Doc. PhDr. Miloslav Vojtech a PhDr. Ján Papuga, PhD. – Inovovaný štátny vzdelávací program zo slovenského jazyka a literatúry (Filozofická fakulta Univerzity Komenského; Pedagogická fakulta Univerzity Komenského, SAUS)

Mgr. Petra Fridrichová a PhDr. Ivana Gregorová, PhD. – Inovovaný štátny vzdelávací program v SR a ako ďalej... (Štátny pedagogický ústav)

Mgr. Eva Péteryová – Testovanie piatakov a deviatakov na ZŠ v kontexte národných testovaní (NÚCEM)

Mgr. Alžbeta Palacková – Externá časť maturitej skúšky zo slovenského jazyka a literatúry v kontexte medzinárodných testovaní (NÚCEM)



Počet účastníkov 1. konferencie vo východnej časti Slovenska presiahol 100

### Špecializované sekcie

PaedDr. Ivica Hajdučeková, PhD. – Učenie sa na stanovištiach vo vyučovaní literatúry. Interdisciplinárne inšpirácie (Filozofická fakulta Univerzity Pavla Jozefa Šafárika v Košiciach)

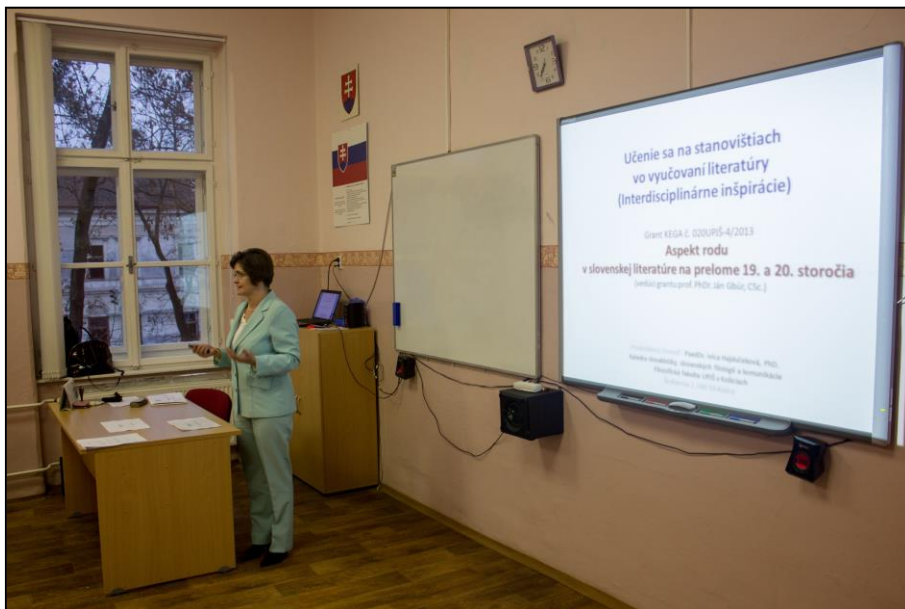
Mgr. Lenka Šafranová, PhD. – Keď krásne ustupuje škaredému a estetické prežívanie strieda intelektuálna potecha: interpretácia básní a prozaických fragmentov (Filozofická fakulta Prešovskej univerzity)

## INFORMATÓRIUM

---

PaedDr. Mária Beláková, PhD. – Sú nám vlastné mená vo vyučovaní slovenského jazyka vlastné? (Pedagogická fakulta Trnavskej univerzity)

Mgr. Eliška Sadílková – Od čítania k prednesu, od obsahu k výrazu (združenie Osmijanko)



Špecializovaná sekcia PaedDr. Ivica Hajdučekovej, PhD.

### Kultúrny večer

Prehliadka večerných Košíc

Posedenie so súčasným spisovateľom Prof. PhDr. Stanislavom Rakúsom, DrSc.



Z besedy so Stanislavom Rakúsom

## INFORMATÓRIUM

---

Konferencia vznikla v spolupráci s Metodicko-pedagogickým centrom v Košiciach

### Sponzori konferencie

Vydavateľstvo Príroda



Vydavateľstvo Orbis Pictus Istropolitana



Literárne informačné centrum



Veda, vydavateľstvo Slovenskej akadémie vied



Vydavateľstvo Raabe



Studio Point A

Poďakovanie patrí aj Gymnáziu na Šrobárovej ulici v Košiciach za poskytnutie priestorov na organizáciu špecializovaných sekcií.

### Záver konferencie

Súčasťou konferencie bolo spísanie uznesení v tomto znení:

Svojimi podpismi účastníci konferencie súhlasia s tromi hlavnými uzneseniami, ktoré vzišli z dlhodobých diskusií o predmete slovenský jazyk a literatúra (ďalej SJL). Zároveň vyzývame kompetentné orgány a riadiace inštitúcie, aby ich zapracovali do pedagogickej dokumentácie.

1. Zvýšiť dotáciu pre SJL (SJSL) na stupni ISCED 3 na gymnáziu i strednej odbornej škole o jednu hodinu alebo zaviesť povinné delenie predmetu na 2 menšie skupiny, ako je to vo vyučovaní cudzích jazykov.

2. Zrušiť tzv. povinnú literatúru na ISCED 3 zo SJL (SJSL), resp. umožniť aktívnejší vstup pedagóga do určovania literárnych diel, ktoré majú študenti danej školy prečítať.

3. Rozlíšiť (navrátiť) nižšiu a vyššiu úroveň maturitnej skúšky zo SJL (SJSL) v závislosti od toho, či je to gymnázium, alebo stredná odborná škola.

Uznesenia z konferencie a podpísané hromadné uznesenie predložíme novému ministrovi školstva, vedy, výskumu a športu Slovenskej republiky.

Iné informácie o konferencii 2015 a kompletnú fotogalériu nájdete na webovej stránke [www.saus2002.sk](http://www.saus2002.sk) v sekcii KONFERENCIE A VALNÉ ZHROMAŽDENIA.

Konferencia v roku 2016 bude spojená s valným zhromaždením, ktorého hlavným cieľom je voľba Rady a Kontrolného výboru Slovenskej asociácie učiteľov slovenčiny. Vaše námety na program konferencie nám zasielajte prostredníctvom e-mailov, FB skupiny alebo diskusného fóra na webovej stránke.

## PONUKA PRE UČITEĽOV

### DVOJROČNÝ ZÁKLADNÝ KURZ GRAFOLÓGIE

**Podujatie sa koná od 15. 10. 2016 do 16. 10. 2016**

**Miesto konania: Stredisko kultúry Bratislava,  
Vajnorská 21, Bratislava –Nové Mesto**

Ponúkame vám účasť na základnom dvojročnom grafologickom kurze, ktorý je akreditovaný Ministerstvom školstva Českej republiky. Kurz organizuje Inštitút celostnej grafológie, ktorý sa venuje nielen grafologickým školeniam, ale aj individuálnej analýze písma, partnerským grafologickým rozborom, poradenstvu pri voľbe povolania, partnerským písomným rozborom, arteterapii a grafoterapii. Základný kurz trvá 120 vyučovacích hodín, ktoré sú rozdelené do 4 semestrálnych celkov. Tento kurz je možné ukončiť rekvalifikačnou skúškou. Úspešné zvládnutie tejto skúšky absolventa oprávňuje k vlastnej súkromnej poradenskej činnosti v oblasti vypracovania grafologických rozborov pre účely ako súkromné (sebapoznávanie, voľba štúdia od 12 rokov a povolanie, partnerské vzťahy, poznanie povahy svojich blízkych cez ich rukopis), ako aj personalistické pre firmy. Grafologický kurz bude prebiehať formou víkendových stretnutí kombinovaných s intenzívnymi týždňovými stretnutiami.

Kurz je otvorený pre všetkých, ktorí by sa radi dozvedeli o písme viac, o jeho spojitostiach, zákonitostiach a tajomstvách. Rovnako je určený všetkým, ktorí sa zaujímajú o svoj osobnostný rast či metódy grafológie. Radi by sme vám prostredníctvom kurzu ukázali nový pohľad na písmo ako psychodiagnostickú metódu a vrátili tejto metóde jeho pôvodnú vedeckú podstatu a postavenie.

**Prvé úvodné víkendové stretnutie sa bude konať 15. – 16. 10. 2016. Úvodné dvoj-dňové stretnutie bude trvať 14 hodín s vymedzeným časom na obedňajšiu prestávku.**

Seminár bude zameraný na sprehľadnenie základných popisateľných a merateľných znakov písma (viazanie, veľkosť, dĺžkové rozdiely, fixácia), ďalej sa budeme venovať komplexným dojmovým znakom, symbolike písacej plochy, deleniu a významu znakov v písme a histórii grafológie. Výučba bude obohatená aj o sebapoznávacie cvičenia.

Kurz povedie skúsená grafologička a lektorka Ing. Štepanka Čechová a psychológ Mgr. Martin Šutliak.

## Všetkých vás srdečne pozývame na „OCHUTNÁVKOVÝ“ WORKSHOP GRAFOLÓGIE

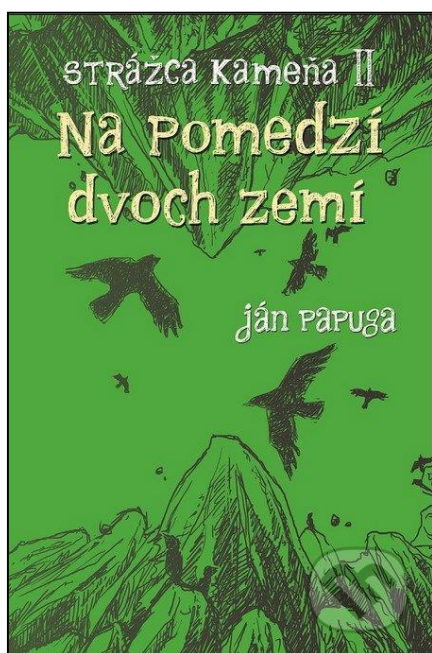
**Akcia sa koná od 15. 10. 2016 do 16. 10. 2016**

**Miesto konania: Stredisko kultúry Bratislava, Vajnorská 21,  
Bratislava –Nové Mesto**

Pozývame vás na „ochutnávkový“ dvojdenný workshop grafológie. Kurz organizuje Inštitút celostnej grafológie. Na našom workshope sa budete mať pozrieť na svoje písmo a na písmo svojich žiakov trochu inak. Vysvetlíme vám základné grafologické pojmy, diagnostickú úroveň písma, grafologickú abecedu či možnosť rozboru vlastného rukopisu.

*Pre získanie bližších informácií kontaktujte Slovenskú asociáciu učiteľov  
slovenčiny, [www.saus2002.sk](http://www.saus2002.sk).*

KNIŽNÁ NOVINKA  
**STRÁŽCA KAMEŇA II**  
**NA POMEDZÍ DVOCH ZEMÍ**



Strážca Dalius po nezabudnuteľnom zážitku v Infernii žije striedavo doma na rodnom námestí a v Centúre, kam musí čoraz častejšie chodiť na misie a pomáhať Zemí. S božskými kameňmi, s prírodou i počasím sa niečo deje. Pociťujú to na vlastnej koži strážcovia aj ľudia z povrchu. Keď sa však stane niečo, čo opäť ohrozí Centúrum, musia sa strážcovia znova spojiť a nájsť riešenie. Daliho prítomnosť je nevyhnutná. Dozrel čas na rozhodnutie. Kde bude jeho domov? Môže viesť dvojité život? Musí opustiť mamu, Patrika a Damiánu? Svoje váhanie sa snaží pred všetkými zatajiť, hoci ho trápi. Zároveň hľadá indicie, ktoré by strážcom pomohli. Zistenia strážcov napokon vedú k prekvapujúcemu záveru: nepriateľ im je bližšie, ako sú ochotní pripustiť si. Prečo im oná bytosť skrížila cestu, musia zistiť sami aj za cenu ohrozenia vlastného života. Nepriateľ je aj inde. V Infernii kroky jej budúceho vládcu mieria k moci,

ktorá prevyšuje silu kameňov Vita. Avšak všetko neprebehne tak, ako predpokladajú hrdinovia románu Strážca kameňa II. Rozhodnutia už dávno nie sú v rukách smrteľníkov...

**Údaje o knihe:<sup>1</sup>**

Autor: Ján Papuga

Rok vydania: 2016

Žáner: fantastický román z trilógie *Strážca kameňa*

Počet strán: 576

Ilustrácie: Ondrej Sova

Jazyková redakcia: Mgr. Gabriela Kratochvílová

Editorka: Mgr. Michaela Sekerešová

Vydavateľstvo: Citadella

Názov 1. dielu: *Strážca kameňa I – V krajine havranov*

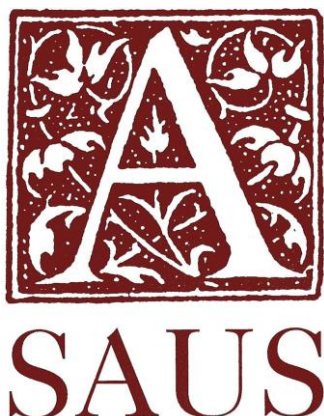
Názov posledného dielu: *Vládca života a skazy* (pripravuje sa)

Vhodné pre všetky vekové kategórie, najmä pre žiakov vo veku od 9 – 15 rokov.



Ilustrácia z knihy *Strážca kameňa II. Na pomedzí dvoch zemí*. Ilustrátor: Ondrej Sova

<sup>1</sup> Viac informácií o knihe nájdete na [www.janpapuga.sk](http://www.janpapuga.sk).



**Chcete ovplyvniť zmeny v predmete slovenský jazyk a literatúra? Máte pocit, že váš hlas nemá dostatočnú silu? Rezignovali ste vo vašej aktivite?**

**PRIPOJTE SA K NÁM A STAŇTE SA ČLENOM SLOVENSKEJ ASOCIÁCIE UČITEĽOV SLOVENČINY, ZALOŽENEJ V ROKU 2002. STAČÍ VYPLNIŤ PRIHLÁŠKU A ZAPLATIŤ ČLENSKÝ POPLATOK. VÁŠ HLAS JE PRE NÁS DÔLEŽITÝ. SPOLOČNE PRISPEJEME K SKUTOČNEJ REFORME SLOVENČINY.**

VIAC NA:

[WWW.SAUS2002.SK](http://WWW.SAUS2002.SK)

**FB: SLOVENSKÁ ASOCIÁCIA UČITEĽOV SLOVENČINY**



## 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. Fotografie zasielajte vo forme samostatného súboru. Redakčná rada si v spolupráci s prispievateľom vyhradzuje právo upraviť alebo skrátiť niektoré príspevky, príp. príspevok neuverejniť. Za zaslané príspevky vám vopred ďakujeme.

**V prípade záujmu o inzerciu nás kontaktujte prostredníctvom e-mailu časopisu Slovenčinár: slovincinar-saus@post.sk.**