



Slovenská asociácia učiteľov slovenčiny
Bratislava

ISSN 1339-4908

SLOVENČINÁR

Časopis Slovenskej asociácie učiteľov slovenčiny

Ročník 5 • 2018

3

SLOVENČINÁR

ČASOPIS SLOVENSKEJ ASOCIÁCIE UČITEĽOV SLOVENČINY

ROČNÍK 5●2018●ČÍSLO 3● Vychádza trikrát ročne

Hlavný redaktor:

prof. PhDr. Miloslav Vojtech, PhD. (*Filozofická fakulta Univerzity Komenského v Bratislave*)

Výkonná redaktorka:

Mgr. Slávka Krištofová (*Filozofická fakulta Univerzity Komenského v Bratislave*)

Redakčná rada:

PhDr. PaedDr. Martin Bodis, PhD. (*Filozofická fakulta Univerzity Konštantína Filozofa v Nitre*)

PhDr. Xénia Činčurová, PhD. (*Súkromná základná škola waldorfská, Bratislava*)

doc. PaedDr. Ivica Hajdučeková, PhD. (*Filozofická fakulta Univerzity P. J. Šafárika v Košiciach*)

red. prof. dr. Boža Krakar Vogel (*Filozofická fakulta Univerzity v Ľubľane*)

Mgr. Renáta Ondrejková (*Jazykovedný ústav Ľudovíta Štúra Slovenskej akadémie vied v Bratislave*)

prof. PaedDr. Vladimír Patráš, CSc. (*Filozofická fakulta Univerzity Mateja Bela v Banskej Bystrici*)

Mgr. Eva Péteryová (*Národný ústav certifikovaných meraní vzdelávania v Bratislave*)

Mgr. Viera Sabová (*Stredná priemyselná škola stavebná, Veľká okružná, Žilina*)

prof. PaedDr. Eva Vitézová, PhD. (*Pedagogická fakulta Trnavskej univerzity v Trnave*)

Vydavateľ:

Slovenská asociácia učiteľov slovenčiny

Panská 26, 811 01 Bratislava

Web: <http://www.sausba.sk>

e-mail: 2002saus@gmail.com

Výtvarný návrh obálky:

Ada Poklač a Dušan Weiss

ISSN 1339-4908

OBSAH

ŠTÚDIE

Eva Vitězová: <i>Interpretačné možnosti povestovej tvorby Zuzany Kuglerovej</i>	3
Zuzana Kákošová: <i>Aj my sme mali svojho Robinzóna (Európske žánre v staršej slovenskej literatúre)</i>	8
Marta Fülöpová: <i>Maďar, Maďarka a maďarón v slovenskej próze 19. storočia</i>	14

NÁMETY A ROZHĽADY

Jana Handzelová: <i>Informácie o výsledkoch inšpekčnej činnosti v predmete slovenský jazyk a literatúra v stredných školách v školskom roku 2017/2018</i>	23
Viktória Khernová: <i>Testovanie 9 v novom šate</i>	29
Martina Grmanová: <i>Testovanie 5 2018. Zistenia a výsledky</i>	39

RECENZIE A KNIŽNÉ INŠPIRÁCIE

Katarína Badžgoňová: <i>České literárne krajiny 19. storočia (Martin Tomášek: Krajiny tvořené slovy. K topologii české literatury devatenáctého století. Praha : Dokořán, 2016)</i>	51
Kristína Krajanová: <i>47. zväzok zborníka Studia Academica Slovaca (Studia Academica Slovaca 47. Editori Jana Pekarovičová a Miloslav Vojtech. Bratislava : Univerzita Komenského, 2018)</i>	52
Vladimíra Mravcová: <i>Pohľady na slovenský literárny klasicizmus (Literárnohistorické kolokvium IV. Klasicizmus. Editorka Erika Brtáňová. Bratislava : Ústav slovenskej literatúry SAV, 2017)</i>	56
Viktória Kissová: <i>Hľadanie génia loci mesta Bratislavy. (Michal Havran: Analfabet. Bratislava : Marenčin PT, 2016)</i>	58

INFORMÁCIE PRE PRISPIEVATEĽOV	60
--	----

INTERPRETAČNÉ MOŽNOSTI POVEŠTOVEJ TVORBY ZUZANY KUGLEROVEJ

Prof. PaedDr. Eva Vitézová, PhD.

*Katedra slovenského jazyka a literatúry
Pedagogická fakulta Trnavskej univerzity v Trnave*

Historické povesti predstavujú jeden z prvých kontaktov detského čitateľa s národnou minulosťou. Pre mladého človeka sa tento žáner stáva zaujímavým pohľadom do dejín vlastného národa. Pre čítanie povestí je rozhodujúce obdobie stredného školského veku a tento príklon k povestiam rešpektuje aj školské literárne vzdelávanie. Problémy vo výskume súčasných povestíových textov sa v súčasnom období vetvia okolo textotvorných a interpretačných súvislostí zastrešujúcich celý komplex čiastkových vnútorných (textových) a vonkajších (kontextových) otázok týkajúcich sa povesti ako žánru. Patrí sem napr. otázka autenticity a umeleckosti povesti v nadväznosti na problematiku literárneho pretvárania povestíových predlôh, problém dramatickosti ako základného štrukturálneho znaku povesti, ďalej vymedzenie a ohraničenie žánrovej škály povesti, jej interpretačných polôh a variácií a celý rad ďalších sprievodných problémových okruhov, akými sú napr. prítomnosť a funkcia reálneho a fantastického v povesti, insitný charakter povestíovej látky, pozícia rozprávača a pozícia príjemcu, informatívna či estetická hodnota povesti, tematický aspekt pri klasifikácii povestí, niektoré edičné problémy atď. Od 90-tych rokov 20. storočia (i v súvislosti so spoločensko-politickými zmenami) až po súčasné obdobie dochádza v povestíovom žánri ku kvantitatívnemu vzrastu. Dôvodom je často snaha dokázať slovenskú svojbytnosť, samostatnosť a historickú ukotvenosť (v duchu „boli sme tu už dávno a máme svoju históriu“), ale aj logické rozširovanie publikačných možností. Najvýznamnejšími tvorcami tohto žánru sú napr. Jozef Melicher, Anton Marec, Jozef Trubíni, Jozef Hindický, Ján Podmanický, Jozef Tatár, Štefan Moravčík, Zuzana Zemaníková či Zuzana Kuglerová.

Zuzana Kuglerová je súčasná slovenská spisovateľka, ktorá sa vyznačuje intenzívnym záujmom o historickú problematiku slovenských reálií. Od deväťdesiatych rokov dvadsiateho storočia až po súčasnosť sa cielene venuje tvorbe historickej prózy. Medzi diela, ktoré napísala, patrí napríklad *Rytier a zbrojnoš*, *Kliatba kožušníckej vdovy*, *Dcéra riečnej panny*, *Zlatá reťaz boha Sobeka* či *Legenda o Selenovi*. Zaujíma sa predovšetkým o netradičný terén, akým sú lazy, kopanice, menšie mestečká a život ľudí, ktorý autorka neraz vo svojich dielach približuje prostredníctvom povestí či iných príbehov ľudového pôvodu. Literárne spracovanú oblasť Žiliny a jej okolia prostredníctvom povestí možno nájsť v diele *Turkova stupaj*, ale predovšetkým v zbierke povestí *Kliatba kožušníckej vdovy*. V knihe *Kliatba kožušníckej vdovy* je prítomných tridsať povestí, podľa jednej z nich autorka pomenovala celé svoje dielo. Podklady pre písanie týchto povestí Zuzana Kuglerová získala v archívoch,

ale väčšina povestí o Žiline a jej okolí sa zachovala ústne. V knihe sú ku každej krátkej povesti pridané ilustrácie od slovenského umelca Bystríka Vanču.

Zo zbierky *Kliatba kožušníkovej vdovy* pochádza i povesť *Stratený zámok*, ktorej sa budeme v priestore štúdie bližšie venovať. Ak si povšímneme názov povesti, zisťujeme, že je opradený rúskom tajomstva, toto tajomno je docielené práve voľbou slovného spojenia, ktoré u čitateľa môže vzbudiť záujem, no tiež i otázku: Ako a kam sa môže stratiť zámok? Práve na túto základnú, prvotnú otázku nájde čitateľ odpoveď pri čítaní jednotlivých riadkov povesti. Celý text sa otvára úvodnou vetou: „*Kedysi vraj stával v Petrovskej doline krásny, honosný kaštieľ, ešte bohatsší ako hrad v Bytči, pyšnejší ako Budatínsky zámok*“ (Kuglerová, 2007, s. 71). Túto vetu možno interpretovať ako vetu, ktorá odkazuje na výpoveď niekoho iného, teda na reprodukciu výpovede tretej osoby samotným narátorom, čo predznamenáva spojenie: „*Kedysi vraj...*“ (Kuglerová, 2007, s. 71). Príslovka *kedysi* odkazuje čitateľa do minulosti a časticu *vraj* možno označiť za výraz, ktorým hovoriaci naznačuje, že danú výpoveď bude reprodukovat'. V tomto prípade ide o vyrozprávanie príbehu, ktorý je živý predovšetkým v ľudovej podobe a takto sa ústnym tradovaním zachoval. Ak však vzhliadneme na úvod textu ako taký, zisťujeme, že narátor nám najskôr detailne vykresľuje prostredie a okolie zámku, pričom i napriek odhaleniu krajiny v čitateľovi text vzbudzuje tajomnosť, záhadnosť. Možno to dokumentovať i nasledujúcim úryvkom textu: „*Ani o zámku nikto nevedel, neskrývali ho len husté lesy a hlboké rybníky, ale aj hmla, čo sa každé ráno vznášala nad Petrovskou dolinou*“ (Kuglerová, 2007, s. 71). V tomto prvom odseku textu tiež nachádzame i fantastický prvok, a to v podobe zakliateho lesa. Takýmto spôsobom autor čitateľa oboznamuje nie len s prostredím zámku, ale predovšetkým s regionálnou oblasťou, ktorou je Petrovská dolina. A práve úvod, miesto, s ktorým sa povesť spája, je jej reálnym podkladom. Možno preto konštatovať, že ide o historickú povesť s miestnym, regionálnym ukotvením v čase a kontexte.

V ďalšom priestore povesti narátor predostiera konkrétny príbeh, no ešte pred samotným predstavením postáv je v texte špecifikovaná oblasť, do ktorej je príbeh zasadený a čitateľ objavuje názov obce Petrovice, nachádzajúcej sa neďaleko mesta Bytča. Zvyšuje to hodnovernosť celého príbehu, odvolávanie sa na konkrétne fakty, udalosti, názvy či iné konkrétne súvislosti dodáva povesti punc „pravdivosti“ a historickej opodstatnenosti. Napokon narátor približuje postavu drevorubača a jeho rodiny. Najskôr sa však dozvedáme o hlave rodiny, rozprávač drevorubača predstavuje ako otca a manžela zároveň. Z tejto časti textu možno odčítať hlavú úlohu muža v spoločnosti, najmä v časoch minulých, do ktorých je celá povesť zasadená. Tou úlohou nebolo nič iné, ako schopnosť postarať sa o svoju rodinu a zabezpečiť jej obživu. Samozrejme, zdôraznená je nie len úloha muža vo vtedajšej spoločnosti, ale aj úloha a postavenie ženy ako matky a manželky, starajúcej sa o rodinu a domácnosť. A napokon ich deti, ktoré nie sú vykreslené samostatne, ale je vyjadrený len ich počet, bolo ich dvanásť. Práve na tomto mieste sa čitateľ stretáva so symbolikou čísla dvanásť ako čísla plnosti, úplnosti. Čitateľovi určite neunikne ani to, že mená postáv v diele nenachádzame, pomenované sú len dve postavy, a to najmladší a najstarší syn drevorubača. Najstarší syn dostal od svojich rodičov meno Gašpar a najmladší zasa Blažej. To, že sú menom označovaní práve títo dvaja synovia, ich akoby zbližovalo, no opak je pravdou. Už samotný kontrast veku, najmladší – najstarší, predznamenáva i kontrastnosť správania, pretože v diele sú postavy synov vykreslené protipólno.

No nie je tu zdôraznená len odlišnosť Gašpara a Blažeja, ale predovšetkým kontrast medzi Blažejom a jeho ďalšími bratmi a tiež aj jeho otcom. Takýmto spôsobom môžeme vnímať Blažeja ako prototyp kladného hrdinu, pričom jeho klady sa zdôrazňujú predovšetkým na záporných vlastnostiach jeho bratov a otca. Celú rodinu drevorubača možno považovať za jednu líniu postáv vyskytujúcich sa v diele. Ako druhá línia postáv v diele vystupuje rodina vládca lesa a zámku. Vládca je predstavený nielen ako kráľ, ale tiež i ako hlava rodiny a otec jeho dvanástich dcér, ktoré nie sú bližšie špecifikované, ale opätovne sa stretávame so symbolikou čísla dvanásť. Avšak jedna z nich vyniká, a je to práve najmladšia dcéra, rovnako tak, ako to bolo v rodine drevorubača, kde tiež vynikal najmladší člen rodiny. Ak by sme porovnali tieto dve línie postáv, zistíme, že sú protipólovo zobrazené. Rodina drevorubača je jednoduchá a reálne vykreslená vzhľadom na vtedajšie dobové podmienky a autorka nám túto rodinu stavia do kontrastu s rodinou vládca, tá je symbolom nadprirodzenosti, fantastickosti a tiež moci a bohatstva. Ostrý kontrast rodín je viditeľný aj v porovnaní synovia – dcéry, no napokon zisťujeme, že to nie je kontrast v pravom zmysle slova, ale túto kontrastnosť možno považovať za prvok zblíženia a súladu, čo predznamenávala i podobnosť naznačená číselnou symbolikou. Istú podobnosť možno sledovať aj vo vyobrazení vládca a drevorubača, ktorí okrem svojej pevnosti sú si podobní i v ich hlavnom poslaní – ochrana a zabezpečenie svojich rodín. No napokon sú tieto kontrasty prekonané, a to prostredníctvom najmladších členov rodín a ich lásky.

Na tomto mieste je potrebné pripomenúť i to, že povesť (vo všeobecnosti, ale i v tomto konkrétnom prípade), má často veľa spoločných črt s rozprávkou.

Dej povesti je založený na neustálom striedaní sa tenzie a detenzie. Miera tenzie sa zvyšuje v texte, keď sa drevorubač vydáva do začarovaného lesa na drevo, postupne však môžeme pozorovať, ako sa miera napätia zvyšuje. Toto zvyšovanie napätia je vyvolané prostredníctvom postupnej straty synov, ktorí rovnako ako otec využívajú v boji proti nadprirodzeným silám ľudskú silu, no tá je však zanedbateľná v porovnaní s kľatbami. Tenzia sa preruší opisom biedneho života drevorubačky a jej najmladšieho, už jediného syna Blažeja. Žena, keďže prišla o muža i o synov, musela sa postarať o seba i o svojho malého syna úplne sama. Chlapec napokon vyrástol a miera tenzie sa opätovne začína stupňovať, keď najmladší syn začne prejavovať zvedavosť o zakliaty les a napokon i on odchádza z domu. Jeho odchod už však bol odlišný ako odchod jeho otca a bratov. Odlišoval sa najmä v tom, že v momente, keď odchádza z domu, nerozlúči sa s matkou, nezakýva jej, rovnako tak nemá pri sebe ani len sekeru. Za najväčšiu odlišnosť možno považovať cieľ cesty, pretože Blažej sa do lesa nevydáva preto, aby ťal stromy, ale preto, aby zachránil a vyslobodil svojich blízkych. Jediné, čo si z domu zobral, sú halušky s omastkom. Táto odlišnosť Blažeja je v texte priamo vyjadrená nasledovne: *„Máš dobré srdce, Blažej! – povedala nakoniec najmladšia z nich. – nielenže si do nás nerúbal, ale aj svoje halušky si nám daroval. To veru tí, čo sem prišli pred tebou, nikdy neurobili“* (Kuglerová, 2007, s. 74). Napokon sa Blažej vďaka tejto odlišnosti dostáva až k samotnému vládcovi lesa, pričom je Blažejovo pobudnutie v lese a v službe u vládcu sprevádzané tajomstvom, ktoré sa stáva počas tejto fázy diela prvkom detenzie. No vzápätí sa motív tajomstva a jeho odhalenie stáva prostriedkom na vyvrcholenie tenzie v diele, keď je vládca nútený odkliať, a tak zachrániť všetkých, ktorým ublížil. Zároveň musí zničiť seba a zámok. V tomto momente sa odhaľuje u čitateľa pôvodná otázka, ktorú sme načrtli pri

interpretácií názvu povesti: „*Celý zámok sa prepadol aj s vládcom lesa. Nezostalo po ňom nič. Všade naokolo sa rozprestierali iba rybníky a hustý les*“ (Kuglerová, 2007, s. 77). V závere diela možno badať istú formu mravného ponaučenia (tiež jeden zo znakov povesti), že nie všetko, čo človek chce, je nutné získavať hrubou silou. Dôležité je predovšetkým rozumným spôsobom riešiť daný problém. Záver povesti je v porovnaní s úvodom oveľa fantastickejší a možno tu badať niekoľko rozprávkových motívov, jedným z nich je i odkliatie najmladšej vládcovej dcéry, ktorá sa vplyvom vládcovej kliatby premenila na rosničku. Tiež je tu badať i istú zmenu oproti klasickému prevedeniu rozprávky, kde princ pobozká žabu a tá sa zmení na princeznú, v tomto príbehu práve rosnička pobozká chlapca, aby sa tak sama premenila opäťovne na dievča. No najdôležitejšie je to, že napokon po vystupňovaní napätia prichádza uvoľnenie v podobe šťastného konca a víťazstva dobra nad zlom, čo nám však opäťovne pripomína práve (už vyššie spomínanú) rozprávku.

Analyzovanú „drevorubačskú“ povesť možno tiež charakterizovať ako historickú rozprávku, v ktorej sa objavuje množstvo fantastických prvkov. No tieto fantastické prvky sú len dotvorením reálneho základu pôvodne ľudovej povesti (Šenkár, 2008, s. 74). V súčasnej dobe synkretizácie žánrov by sme už ťažko mohli očakávať „čistý“ žáner povesti, ale v tomto kontexte fantastické prvky nepôsobia rušivo, skôr naopak, textu povesti dodávajú čarovný charakter. Reálny základ povesti je položený na vykreslení prostredia, čo má predovšetkým poznávaciu hodnotu pri regionálnom poznávaní geografických zaujímavostí. „*Hybnou silou príbehu je jeho dramatickosť zvyšujúca čitateľskú príťažlivosť textu*“ (Vitězová, 2005, s. 62). Práve dramatické prvky v spojení s prvkami fantastickými možno považovať za príťažlivé a pôsobiace v smere oživenia pre potreby spoločenskej a kultúrnej komunikácie. Celkové hodnotenie povesti možno charakterizovať pozitívne a i napriek jednoduchému výstavbovému pôdorysu je text zaujímavý, pútavý a dokáže mladého čitateľa zaujať.

Povesť ponúka mnohé interpretačné možnosti v rámci vyučovania slovenského jazyka a literatúry, či už ide o naplnenie cieľov výchovných (formovať u žiakov kladný postoj k ľudovej slovesnosti, k histórii ako súčasť ľudského spoločenstva v rámci zachovania kultúrneho dedičstva na našom území), vzdelávacích (žiak pozná pojem regionálna povesť a vie uviesť základné charakteristiky povesti, pozná niekoľko regionálnych povestí, dokáže posúdiť mieru reálnosti povesti), komunikačných (žiak je schopný pracovať s textom, vyhľadávať a rozpoznávať základné literárne údaje, vie vyjadriť hlavnú myšlienku obsiahnutú v texte a taktiež je schopný zaujať postoj k rozoberaným textom). Práca s povestou umožňuje uplatnenie medzipredmetových vzťahov: slovenský jazyk a literatúra, dejepis, zemepis, výtvarná výchova, prierezová téma (multikultúrna výchova – zachovanie dedičstva ľudovej slovesnosti, osobnostný a sociálny rozvoj – spoznávať tradície našich predkov). Rozhodujúcim činiteľom je detský čitateľ, jeho záujem o čítanie povestí a jeho „nastavenie sa“ na ich príjem v tom zmysle, že čitateľský dosah povestí na dieťa je komplexný, t. j. esteticky pôsobivý, prínosný po poznávacej stránke a výchovne obohatený o všetky tie sprievodné formatívne hodnoty, ktoré každá povesť so sebou prináša. Dôležité je tu teda to, aby sa slovenské povesti dostávali „do čitateľského a recepčného obehu, a aby sa stopy a účinky tohto obehu prenášali nie kategoricky, ale špecificky citlivo a pôsobivo aj do vedomia detí a mládeže. Pozícia dospelých, najmä učiteľov, vychovávateľov

a všetkých tých, ktorí sa nejakým spôsobom podieľajú na výchove detského čitateľa a pomáhajú mu zorientovať sa vo svete kníh a literatúry, pri tomto prenose nie je zanedbateľná. Je to pozícia integračná...“ (Obert, 1999, s. 184).

LITERATÚRA

- KUGLEROVÁ, Z.: *Kliatba kožušníckej vdovy*. Martin : Vydavateľstvo Matice slovenskej, 2007.
- KUGLEROVÁ, Z.: *Legenda o Selenovi*. Bratislava : TRIO Publishing, 2015.
- KUGLEROVÁ, Z.: *Najkrajšie slovenské rozprávky*. Žilina : Georg, 2016.
- KUGLEROVÁ, Z.: *Turkova stupaj*. Bratislava : Vydavateľstvo Spolku slovenských spisovateľov, 2003.
- KUGLEROVÁ, Z.: *Vinohradnícke povesti*. Bratislava : Vydavateľstvo Matice slovenskej, 2012.
- OBERT, V.: *Detská literatúra a čitateľský rozvoj dieťaťa*. Bratislava : Litera, 1998.
- OBERT, V.: *Kapitoly z didaktiky literatúry*. Nitra : Pedagogická fakulta, 1992.
- OBERT, V.: *Výchovné tendencie detskej literatúry*. Nitra : FF UKF, 1999.
- POPOVIČ, A. – LIBA, P. – ZAJAC, P. – ZSILKA, T.: *Interpretácia umeleckého textu*. Bratislava : Slovenské pedagogické nakladateľstvo, 1981.
- SLIACKY, O. a kol.: *Slovník slovenských spisovateľov pre deti a mládež*. Bratislava : Literárne informačné centrum, 2005.
- ŠENKÁR, P.: *Možnosti interpretácie literárneho textu*. Nitra : UKF v Nitre, 2008.
- TUČNÁ, E. – VITÉZOVÁ, E.: *Rozprávka a povesť v tvorbe a recepcii*. Nitra : UKF v Nitre, 2014.
- VITÉZOVÁ, E.: *Významové a žánrové charakteristiky povesti*. Bratislava : OG – Poľana, 2005.

AJ MY SME MALI SVOJHO ROBINZONA (EURÓPSKE ŽÁNRE V STARŠEJ SLOVENSKEJ LITERATÚRE)

Doc. PhDr. Zuzana Kákošová, CSc.

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

V staršej slovenskej literatúre sa len postupne a pomaly formovala umelecká próza či beletria ako špecifický typ literatúry. Ešte v prvej polovici 18. storočia dominovali v prozaických žánroch náboženské polemiky, nábožensko-vzdelávacie spisy, katechizmy, modlitebné knižky, reči a kázne, školské dizertácie a dišputy. Vo vecnej próze prevažne svetského charakteru to boli zasa reči, korešpondencia, školské zákony, ale i snáre a kalendáre. K skutočnému presadeniu sa beletrie dochádza u nás až v modernej literatúre. Za počiatky tohto dlhodobého procesu sa pokladajú beletrizačné tendencie v barokovej próze, najmä v biografických a cestopisných žánroch. Preto hovoríme len o beletrizačných tendenciách, lebo záujem o reálny život bol u barokových autorov väčšmi faktografický a zážitkový, ešte sa neprejavoval záujem o fabulu a sujet a tvorba fabuly a sujetu nebola podnetom pre vznik diela. Lamentatívno-mysticizujúci charakter sa stráca až v neskorších barokových dielach, ktoré už nemajú také výrazné náboženské východiská a cieľ. Oslabuje sa aj ich zjavná snaha publikovať konfesijné záujmy. Vo vývine slovenskej umeleckej prózy v období baroka je teda medzníkom približne polovica 18. storočia, keď sa už postupne začína objavovať aj dobrodružná autobiografická a cestopisná próza i rôzne zábavné žánre, napríklad v kalendároch.

Do prózy s dobrodružnou tendenciou by sme teda mohli zaradiť v 18. storočí nielen známe dielo Mórica Augusta Beňovského *Pamäti a cesty grófa Mórica Augusta Beňovského*, ktoré vyšlo prvýkrát až po Beňovského smrti v anglickom preklade v Londýne roku 1789, ale aj menej známu nemeckú prózu *Uhorský Robinson alebo Osudy a podivuhodné dobrodružstvá Karola Jettinga, rodeného Uhra – príspevok k poznaniu krajín a ľudí* (Der ungarische Robinson, oder: Schick sale und wunderbare Abentheuer Karls Jetting, eines gebornen Ungars. Ein Beytrag zur Laender und Menschenkenntnis. Viedeň, 1797), ktorej venujeme v našom článku hlavnú pozornosť.

Robinsonáda je dodnes veľmi populárny žáner dobrodružnej prózy a má svoje korene v období baroka, resp. v období 18. storočia. V minulosti, ale aj dnes sa stretávame (možno najviac v oblasti filmu) s pokusmi oživiť a aktualizovať tento žáner. Dokonca aj známy román Andyho Weira z roku 2011 a podľa neho nakrútený film *Marťan* predstavuje akýsi vesmírny variant robinzonovského príbehu. V dejinách literatúry sme dokonca svedkami toho, že vznikli romány o konkrétnych „robinzonoch“ a aj o tom našom prešporskom

či uhorskom: József Hunyady¹ je autorom knihy *Dobrodružstvá bratislavského Robinzona* (1964), ktorá bola preložená aj do slovenčiny (preložila Katarína Hatalová, 1972). Ešte staršieho dáta je kniha od scenáristu Ruda Olšínskeho² *Bratislavský Robinson* (1959). Výpočet robinzonád v európskej literatúre by bol veľmi dlhý, avšak v storočí, v ktorom vznikol prototyp žánru, je ešte pomerne chudobný. Rozmach tohto žánru totiž nastal až od 19. storočia, a to nielen v tzv. západoeurópskej literatúre (Švajčiarsko, Francúzsko, Nemecko či Anglicko), ale napríklad aj v českých krajinách. Lenka Kusáková zaradila robinzonádu medzi „výchovné poviedky“ spolu s „ilustratívnou“ a „orientálnou“ poviedkou a pri jej charakteristike zdôrazňuje využitie dobrodružných motívov „k výchovnému záměru“³. Impulzom pre vznik nových robinzonád v českej literatúre bolo vydanie prekladu Matěja Václava Krameria pod názvom *Mladší Robinson k příjemnému a užitečnému obveselení velkých i malých dítek*. Bol to však preklad pedagogickej úpravy či voľnej adaptácie v pedagogickom duchu z pera zakladateľa intencionálnej literatúry pre deti a mládež Joachima Heinricha Campeho⁴. Jeho *Mladší Robinson* vyšiel okrem nemčiny aj po francúzsky, latinsky a anglicky.⁵ Podnetov pre vznik nášho bratislavského bolo teda v kontexte nemeckej aj ostatnej európskej literatúry viac. Čo však skutočne motivovalo neznámeho autora napísať toto nesporne žánrovo zaujímavé dielo sa dnes už dá ťažko zistiť.

Najstarším uhorským či slovenským textom robinzonády je teda anonymná nemecká próza *Uhorský Robinson alebo Osudy a podivuhodné dobrodružstvá Karola Jettinga, rodeného Uhra – príspevok k poznaniu krajín a ľudí* (Der ungarische Robinson, oder: Schicksale und wunderbare Abenteuer Karls Jetting, eines gebornen Ungars. Ein Beytrag zur Laender und Menschenkenntnis. 1797). Predstavuje žánrový variant obľúbenej robinzonády, dobrodružného románu, ktorý je pomenovaný podľa diela Daniela Defoea *Námorník Robinzon Crusoe z Yorku, jeho život a neobyčajné dobrodružstvá* (1719). Kombinujú sa tu biografické fakty s beletristicky štylizovanými dobrodružstvami podobne, ako to nachádzame v Defoeovom románe. U Defoea nachádzame princíp „Ja-rozprávania“ (Ich-forma), ktorý priraduje Robinsona Crusoea k dobovo obľúbenému typu fiktívnej autobiografie, keďže možným východiskom boli zážitky škótskeho námorníka Alexandra Selkirka. Zdanie autenticity, reálnosti hrdinového príbehu (správa o pobyte na ostrove) posilňuje aj časť pôvodného titulu „Written by Himself“ (napísal on sám). Táto snaha ovplyvňuje aj proces príjmu diela: stotožnenie s fikciou. V prípade Karla Jettinga a jeho príbehu sa toto stotožnenie s fikciou prejavilo v publicistických článkoch o ňom, ale napríklad aj v románovom spracovaní (pozri román Józsefa Hunyadyho). Veľká čitateľská obľuba Defoeovho románu (v Anglicku vlastne sformoval vrstvu nového meštianskeho publika) sa premietla nielen do početných prekladov a adaptácií, ale, ako sme už spomínali, aj do vzniku žánru tzv. robinzonád, ktoré motívy stroskotania na pustom ostrove a postupného budovania ľudskej existencie rozvíjajú buď s dôrazom na dejové dobrodružné prvky, alebo na koncepcie filo-

¹ József Hunyady (1921 – 1983), spisovateľ, novinár, dramaturg, dramatik, písal populárne historické romány, ktoré sa objavili vo viacerých vydaniach: napríklad okrem nášho *Bratislavského Robinzona* aj *Búrka vtákov. Sándor Petőfi* (1972) a iné.

² Rudo Olšínský (1933 – 1983), scenárista a novinár (Kultúrny život).

³ KUSÁKOVÁ, L.: *Krásná próza raného obrození 1. Studie*. Praha : Nakladatelství Karolinum, 2003, s. 54 – 56.

⁴ CAMPE, J. H.: *Robinson der Jüngere*. Hamburg, 1779

⁵ VOIT, P.: *Encyklopedie knihy: starší knihtisk a příbuzné obory mezi polovinou 15. a počátkem 19. století*. Praha : Libri, 2004.

zoficky orientované na spoločenskú utópiu či koncepcie výchovné, pedagogické. Robinzonáda patrí k dobrodružným žánrom modernej literatúry, možno ju považovať za žánrový variant románu. Býva písaná v prvej osobe (Ja-rozprávanie), zväčša sa venuje jedinému človeku, ktorý sa hrou osudu dostane na more, stroskotá (niekedy aj viackrát), alebo ho zajmú (divosi, piráti, moslimovia a pod.), prežíva a trpí v otroctve, buduje a bráni si svoj svet. Robinzonáda oplýva opismi spôsobu života iných kultúr, divochov, ale aj námorníkov, stretne sa tu s dravou zverou či exotickými živočíchmi, krvavými súbojmi, množstvom zemepisných názvov, a v neposlednom rade s podrobnými opismi pracovných postupov či výroby primitívnych nástrojov. V Defoeovom diele, ako zakladateľskom pre tento žáner, nájdeme pochopiteľne všetko, kým v tom našom už nie. Jettingov život na opustenom ostrove, ktorý je základom robinzonády, tvorí len časť jeho autobiografie. Toto anonymné dielo má totiž veľa spoločných črt napríklad so spomínanou Beňovského prózou (*Pamäti a cesty I. – II.*), ale aj s iným dobovo populárnym žánrom, s pikareskným románom, prípadne so simplicissiadou. Neznámy autor tu stvárňuje pestré životné osudy a mnohé dobrodružstvá bratislavského rodáka Karola Jettinga (1730 – 1790). Biografické fakty (napr. Jettingove zážitky v Prešporke, vo Viedni, v Londýne a Maroku) kombinuje s beletristicky štylizovanými dobrodružstvami (predstavujú ich najmä udalosti počas pobytu na pustom ostrove, ale aj niektoré udalosti zo života vo Viedni a pod.). S pikareskným románom (prípadne so simplicissiadou) sa dajú nájsť spoločné črty najmä v prvej časti opisu Jettingovho života. Môžeme tu identifikovať už spomínaný princíp cesty, keď upadne do chudoby (ešte počas štúdií osirie, zomrie mu otec a živiteľ rodiny), musí zanechať štúdium. S matkou odchádza do Viedne k príbuzným, následne do Londýna a na more. Rovnako sa tu zračí princíp služby rôznym pánom, a to nielen právnikovi vo Viedni, ale najmä šľachtnému zmenárnikovi v Londýne, či na začiatku druhého dielu samotnému anglickému kráľovi. Je pravda, že princíp hrdinu, ktorý pochádza z okraja spoločnosti a jeho snahy presadiť sa za každú cenu je zmiernený stretnutím s anglickým dobrodincom, a preto sa tu nerealizuje princíp úsilia o spoločenský vzostup aj neetickými prostriedkami.

Uhorský Robinson je rozdelený do dvoch častí a dielo sa začína predhovorom. V ňom anonymný autor v duchu stratégie dodržania autenticity vysvetľuje, že celý príbeh dostal do rúk na papieroch od priateľa. Opisujú sa na nich osudy priateľovho otca a autor deklaruje, že on ich len prepísal a upravil: „Dal som papiere do poriadku, upravil štýl a všetko predkladám verejnosti. Autor“⁶ (s. 10). Základom diela má byť teda denník a možno takéto zdôrazňovanie dokumentárnosti súviselo s dobou vzniku, keď sa viac ako vymyslené diela oceňovali diela založené na realite, aj keď len deklarovanej, nie skutočnej. Prvá časť románu má pravdepodobne spoločné isté fakty so životom Karola Jettinga, aj keď žánrovo má blízko k simplicissiadu. Ale druhá časť už tieto črty prakticky nemá: nie sú to Jettingove zážitky a aj štýl písania je iný. V celom diele je v duchu robinzonád priamy rozprávač (v 1. osobe). Prešporský Robinson sa síce člení na prvú a druhú časť, príbehových celkov je však v ňom viac: 1. a) udalosti v Prešporke, vo Viedni a v Londýne; 1. b) prvá cesta na more a prvé stroskotanie, zajatie a vykúpenie z neho; 2. a) druhá cesta na

⁶ Všetky citáty sú z prekladu *Prešporský Robinson*. Preložila Hana Ferková. Bratislava : Tatran, 1972. Uvádžam preto pri citáte len strany.

more, druhé stroskotanie a zajatie; 2. b) oslobodenie a tretie stroskotanie; 2. c) život na pustom ostrove; 2. d) rýchly návrat domov a šťastné zavŕšenie hrdinovho osudu.

Prvá časť sa odohráva v menej exotických oblastiach: príbeh sa začína v Uhorsku. Úvod má charakter životopisu (autobiografie): „Svetlo sveta som uzrel dňa 13. septembra roku 1730. Narodil som sa v Prešporke v Uhrách. Otec bol zámočníkom a viedlo sa mu pomerne dobre.“ (s. 13). Mladý hrdina bez mena študuje. Po otcovej smrti odchádza pracovať do Viedne k advokátovi. Tento je vykreslený ako veľmi zlý, lakomý a bezohľadný človek. Náš hrdina ho začne (aj z existenčných dôvodov) okrádať. Všetko by bolo v poriadku, keby sa nedostal so svojím zamestnávateľom do vážneho konfliktu, a to vlastnou vinou. Ten nastáva, keď si z advokáta urobí zlomyseľný žart, ten ho odhalí a chystá sa ho zažalovať na polícii. Táto časť predstavuje jeden z mála humorných momentov v celom diele. Je to však jeden z tých prípadov, keď text stráca charakter autentického diania, keďže celkovo epizóda pripomína príbehy z renesančnej novelistiky. V obave z odhalenia krádeží, verejnej potupy a uväznenia uteká hrdina z Viedne preč. Na úteku stretne tajomného cudzinca („bohatý anglický zmenárnik“), ktorý sa ho ujme a spolu s matkou ich odvedie do Londýna. Tu sa hrdina zamiluje, no rodičia jeho milej upadnú do dlhov. Z nich ich vykúpi zasa bohatý zmenárnik, z ktorého sa stal doslova priateľ hlavného hrdinu, už nielen dobrodinec. Priateľ ho potom pošle na diplomatickú misiu a v tomto momente sa začínajú pravé dobrodružstvá (alebo sa naplní osud?) hlavného hrdinu.

Lod', na ktorej sa plaví, sa dostane do búrky, stroskotá na ostrove plnom divochov. Divosi si z členov posádky spravia otrokov a autor podrobne znázorňuje obrazy utrpenia hlavného hrdinu, veľmi kruté a početné. „Robinzon“ je telesne týraný, bitý, nemá dostatok potravy, vody, dokonca je nútený piť ťaví moč. Na tele má množstvo rán, ktoré hnisajú a je na pokraji smrti, pričom stále musí ťažko pracovať. Hrdina na niekoľko dní stratí zrak, modlí sa však k Bohu a zrak sa mu vráti. Ukazuje sa tu aj správanie primitívnych spoločstiev, ktoré rozpútavajú bitku kvôli jedinému otrokovi. Nasleduje netypický koniec prvej časti, ktorý nemá podobu úteku či boja za záchranu. V podstate pokojným spôsobom sú zajatci vyslobodení prostredníctvom diplomatického zásahu anglického konzula. Robinzon sa vracia domov a opisuje svoje neveriteľné šťastie.

Druhá časť je napísaná úplne inak. Už na začiatku je hrdina povolaný do Marseille a na ceste tam jeho loď napadnú piráti. Hrdina sa znovu ocitá v pozícii otroka. Zachráni však svojmu pánovi Selimovi život a spriatelí sa s ním. Selim púšťa Robinzona na slobodu, zajme ho však Selimov žiarlivý syn. Robinzon sa znovu dostáva na loď ako zajatec a túto opäť napadnú, tentoraz maltskí piráti. Zajatci nechcú bojovať proti ľuďom rovnakého náboženstva (tí sú totiž kresťania, na rozdiel od väzňateľov, ktorí sú moslimovia). Keď už to vyzerá dobre, že zvíťazia kresťania s pomocou zajatcov, nešťastnou náhodou na lodi vybuchne pušný prach a Robinzon ako jediný výbuch a stroskotanie prežije. Voda ho vyplaví na pevninu, ako neskôr vysvitne, pevnina je neobývaný ostrov. V tomto momente sa *Uhorský Robinzon* začína zjavne podobať na svojho staršieho anglického brata. Od tohto momentu prakticky žiaden motív, skoro žiadna scéna v Uhorskom Robinzonovi nie je vymyslená, každá je napísaná (vernejšie či voľnejšie) podľa vzoru Defoeovho románu: náš Robinzon si stavia príbytok na kopci, tiež s rebríkom, chová kozy, psy, pestuje pšenicu, robí si chlieb, varí pivo. Nájde tiež stroskotanú loď pri pevnine, z ktorej si zoberie veľa užitočných vecí vrátane diel, pušného prachu a guliek do pušiek. Na ostrov prichádza loď,

na ktorej sa posádka vzbúrila proti kapitánovi, ktorého Robinzon zachráni a s jeho pomocou znovu ovládne loď, na ktorej sa odplaví z ostrova. Tieto partie sú však spracované stručnejšie, všetko je oveľa samozrejmšie a samotnému hrdinovi sa darí všetko, na čo sa podujme. Rovnako sú tu vynechané početné úvahy na najrozličnejšie témy, ktoré sú hojne zastúpené v Defoeovom románe. Koniec samotný je veľmi rýchly a bezproblémový. Prešporský Robinzon sa však na rozdiel od anglického nevráti na „svoj“ ostrov, aby zistil, ako sa napĺňajú jeho odporúčania a ako žijú zajatci, ktorých tam nechal (rovnako ako Angličan). Prichádza do Londýna, kde už nenájde nikoho z tých, ktorých tam zanechal: zmenárnik zomrel, jeho matka sa spolu s jeho milovanou a jej rodičmi vrátila do Prešporku. Nič ho v Anglicku nezdržovalo, a tak sa vydal na cestu. Najskôr do Viedne, kde zistil, že jeho matka aj s ostatnými žije, ale v chudobe. Nasleduje pompézny príchod na koči s „kopou peňazí“ do rodného mesta a šťastný koniec: „Toľko radosti, čo ma tu čakalo a oblažilo, uštedrujú nebesá iste len svojim obľúbencom... Matke i priateľom som v krátkom čase zabezpečil skveľšie postavenie. Moja milovaná sa mi stala manželkou. Bola mojou a ja som bol nesmierne blažený a pokojný“ (s. 126).

Na bratislavskom Ondrejskom cintoríne, neďaleko od vchodu, je zaujímavý pomník. Asi štyri metre vysoký náhrobný kameň z pieskovca je očividne poznačený zubom času. Je na ňom vytesaná veľká trojstážňová plachetnica a pod ňou nemecký nápis, ktorý hovorí, že „na tomto mieste odpočíva Karol Jetting – bratislavský Robinzon, ktorý sa v Bratislave narodil roku 1730 a tam aj zomrel v roku 1790. Pomník dala postaviť mestská rada v roku 1844“, čiže vyše polstoročie po jeho smrti. Sedem rokov po jeho smrti vo Viedni vyšiel aj jeho údajný životopis, ktorý sa stal inšpiráciou tiež pre ďalších autorov. Na rozdiel od Daniela Defoa (1660 – 1731), ktorý „patril k zakladateľom románovej tradície v novodobej anglickej literatúre“⁷, a z jeho početných diel si čitateľskú príťažlivosť zachoval okrem prvého dielu románu *Námorník Robinzon Crusoe z Yorku, jeho život a neobyčajné dobrodružstvá* (1719) aj román *Šťastné i nešťastné osudy slávnej Mol Flandersovej* (1722), o autorovi Prešporského Robinzona nevieme skoro nič. Môžeme však o ňom uvažovať z rôznych hľadísk, napríklad, že si neznámy autor všetko len vymyslel ako dobrý marketingový ťah, keďže, ako sme už spomínali, príbehy s puncem autenticity sa predávali lepšie ako tie vymyslené. Možno dielo napísal aj sám Jetting a nejakým, nám dnes ešte neznámym spôsobom, sa rukopis dostal do tlače až po jeho smrti a celý úvod je taktickým manévrom jeho vydavateľa. Aj keď sa dnes už pravdu o autorovi sotva dozvieme, nič to nemení na fakte, že napísaním *Prešporského Robinzona* sme sa zaradili do európskej literatúry podobne, ako to urobil sto rokov predtým Daniel Speer svojim *Uhorským Simplissimom*⁸.

⁷ BAŠTÍN, Š. – OLEXA, J. – STUDENÁ, Z.: *Dejiny anglickej a americkej literatúry*. Bratislava : Vydavateľstvo Obzor, 1993, s. 77.

⁸ Príspevok vznikol v rámci grantu VEGA 1/0647/17 *Poetika slovenskej prózy 18. – 20. storočia*.

LITERATÚRA

- BAHR, E.: *Dějiny německé literatury 1. Od středověku po baroko*. Praha : Nakladatelství Karolinum, 2005.
- BAŠTÍN, Š. – OLEXA, J. – STUDENÁ, Z.: *Dejiny anglickej a americkej literatúry*. Bratislava: Vydavateľstvo Obzor, 1993.
- BEŇOVSKÝ, M. A.: *Pamäti a cesty I. – II.* Bratislava : Lúč, 2006.
- DEFOE, D.: *Život a dobrodružstvá Robinsona Crusoa*. Bratislava : Mladé letá, 1991.
- Der ungarische Robinson oder: Schicksale und wunderbare Abentheuer Karls Jetting, eines gebohrnen Ungarn. Ein Beytrag zur Laender und Menschenkenntnis*. Wien, 1797.
- HUNYADY, J.: *Dobrodružstvá bratislavského Robinzona*. Bratislava : Mladé letá, 1972.
- KÁKOŠOVÁ, Z.: *Kapitoly zo slovenskej literatúry 9. – 18. storočia. Typológia a poetika stredovekej, renesančnej a barokovej literatúry*. Bratislava : Univerzita Komenského, 2005.
- KUSÁKOVÁ, L.: *Krásná próza raného obrození 1. Studie*. Praha : Nakladatelství Karolinum, 2003.
- MACUROVÁ, A.: *Defoe Daniel. Život a zvláštní podivná dobrodružství Robinsona Crusoe, námořníka z Yorku*. In: *Slovník světových literárních děl 1*. Praha : Odeon, 1988: 202 – 203.
- MACUROVÁ, A.: *Proměny Robinsona Crusoe. K orientaci uměleckého díla na mladého čtenáře*. Zlatý máj, 19, 1975, č. 4, s. 268 – 274.
- MINÁRIK, J.: *Baroková literatúra. Svetová, česká, slovenská*. Bratislava : SPN, 1984.
- OLŠINSKÝ, R.: *Bratislavský Robinson*. Bratislava : Práca, 1959.
- PILÁRIK, Š.: *Výber z diela*. Bratislava : Vydavateľstvo SAV, 1958.
- Prešporský Robinzon*. Preložila Hana Ferková. Bratislava : Tatran, 1972.
- POLIAK, J.: *Kniha o Prešporskom Robinzonovi*. In: *Prešporský Robinzon*. Bratislava : Tatran, 1972, s. 129 – 137.
- SPEER, D.: *Uhorský Simplicissimus*. Bratislava : Tatran, 1964.

MAĎAR, MAĎARKA A MAĎARÓN V SLOVENSKEJ PRÓZE 19. STOROČIA

Mgr. Marta Fülöpová, PhD.

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

V 19. storočí, počas formovania moderných národov v podmienkach Uhorska, literatúra slúžila v prvom rade národným záujmom. Popri národnej či jazykovo-reprezentatívnej polohe ponúkala aj katalóg národných charakteristík, ktoré mali dôležitú úlohu pre sebaidentifikáciu jednotlivých národných spoločenstiev. Mnohé z týchto stereotypov, ktoré literatúra kanonizovala a rozšírila, sú dodnes živé v povedomí spoločnosti. Preto je osožné odhaliť, kde pramena a prečo vznikli, lebo ich poznanie môže napomôcť k ich hlbšiemu pochopeniu.

Jednu z najzaujímavejších skupín stereotypov (lebo mnohé z nich majú stále dosah aj v bežnom živote) tvoria charakteristiky Maďarov, Maďariiek a maďarónov, ktorým sa venuje aj táto štúdia. Mnohé sa objavujú v slovenských prózach 19. storočia v primárnych produktoch nacionálneho diskurzu. Opieram sa pritom o koncept tzv. „dlhého“ 19. storočia, ktoré je logickým celkom, vymedzeným rozpadom jazykovej jednoty reprezentovanej latinčinou v jeho úvode a rozpadom samotného Uhorska na jeho konci, po 1. svetovej vojne. Teoretické východiská výskumu tvorí imagológia, oblasť komparistiky, ktorá „skúma prostredníctvom obrazu cudzieho (heteroimage) a vlastného (autoimage) obraz „iného“ v literárnych textoch. Tieto obrazy nadobúdajú charakter stereotypov, mýtov alebo predsudkov a kliše, pričom neodrážajú priamo realitu“¹. Pri práci s textami som sa upriamila na literárny kánon, t. j. na tvorbu autorov, z ktorých väčšina je zahrnutá aj do stredoškolského vyučovania literatúry. Literárny kánon spolu s národnými stereotypmi možno totiž považovať za výsledok spoločenského diskurzu, ktorý ešte aj v súčasných podmienkach je svojou povahou nacionálny.

Zo slovenských autorov zameriame pozornosť na tvorbu Jána Kollára (1793 – 1852), Ľudovíta Štúra (1815 – 1856), Jozefa Miloslava Hurbana (1817 – 1886), Jána Kalinčiaka (1822 – 1871), Jána Chalupku (1791 – 1871), Jonáša Záborského (1812 – 1876), Svetozára Hurbana Vajanského (1847 – 1916), Eleny Maróthy-Šoltésovej (1855 – 1939), Martina Kukučina (1860 – 1928) a Jozefa Gregora Tajovského (1874 – 1940).

Pri výskume som sa snažila identifikovať v textoch výskyt etnonyma Maďar, Maďarka (eventuálne maďarón) a adjektíva maďarský. Hľadala som odpovede na nasledujúce otázky:

¹ ZELENKA, M. – GÁFRIK, R: *Hyperlexikón literárnovedných pojmov*. Heslo Imagológia [online]. Dostupné na: <http://hyperlexikon.sav.sk/sk/pojem/zobrazit///imagologia>.

ŠTÚDIE

- Aké javy označujú texty ako maďarské/slovenské?
- Ktoré postavy v textoch sú charakterizované ako Maďari, Maďarky?
- Súvisí ich nacionalita s ich výzorom, vlastnosťami?
- Existujú typické charakteristiky, ktoré sa k nim priradujú opakovane? Ktoré sú to?
- Dajú sa identifikovať vzorce stereotypov?
- V akom vzťahu je stereotyp v národnom obraze so staršími registrami stereotypov – so stavovskými, sociálnymi, náboženskými, regionálnymi a pod.?

Špecifickú skupinu tvoria predstavitelia maďarónov, teda literárnych postáv, ktoré sú interpretované ako pôvodom Slováci, ktorí prijali maďarskú nacionalitu, a napájajú sa tak na heteroobraz Maďarov. V rámci národnej koncepcie sú však vylúčení tak zo slovenského, ako aj z maďarského národného obrazu.

Nacionálne stereotypy, charakteristiky priradované k predstaviteľom istého národa opakovane, notoricky, nevznikli „len tak zo vzduchu“. Hlavnou zásadou vytvárania stereotypov je zobrazenie seba ako dobrého, ako nadradeného, a cudzích ako zlých, podradných. Veľmi častým princípom pri ich tvorbe je aj potieranie totožnej ľudskej podstaty konkurentov, ich delegitimizácia – zdôrazňovanie neprávosti ich prítomnosti či existencie a dehumanizácia – popieranie ľudskej podstaty alebo človečenstva tých druhých. Drvivá väčšina stereotypov poukazuje na súvislosti so širšími rámcami nadnárodných stereotypov s dlhou historickou tradíciou. Jedno zo základných historických (i psychologických) delení na skupiny „my“ a „oni“ v staroveku súviselo s pohybom veľkých mäs obyvateľov, lebo vtedy najčastejšie dochádzalo k stretu medzi rôznymi skupinami. Boli to stereotypy viažuce sa k domácim a prišielcom, k dobývaným a dobývajúcim, neskôr ku kolonizovaným a kolonizátorom.

V slovenskej literatúre sa vyčleňujú dve skupiny autorov – predstavitelia slovenskej národnej koncepcie a konceptu *Hungarus*, ktorý vytváral diametrálne iné delenie na „svojich“ a „cudzích“ ako jemu konkurujúca a historicky sa postupne presadzujúca slovanská/slovenská národná predstava. Nacionálna slovenská koncepcia formovala svoju predstavu identity na základe jedinečnosti a rozdielnosti od iných, vytvárala teda striktne sa vylučujúce, protikladné obrazy „my“ skupiny a skupiny „tých iných“, ktorými boli v prvom rade Maďari a Nemci. Keďže autoobraz je zákonite pozitívny, tým na druhej strane takmer výlučne ostali negatívne vlastnosti. Zobrazovanie národa prostredníctvom protikladu možno považovať za romantický postoj, ktorý vytvára národ ako produkt konfliktu². Koncepcia *Hungarus* znamenala prítomnosť uhorského vlastenectva v tvorbe slovenských autorov, ktorí seba vnímali ako súčasť uhorského národa.

V analyzovaných dielach, z ktorých väčšina je produktom nacionálneho diskurzu (s oslabenou platnosťou pri autoroch koncepcie „Hungarus“), sa prejavil relatívne dobre ohraničený register vlastností a charakteristík, ktoré možno vyhodnotiť ako stereotypy viažuce sa k Maďarom v slovenskej próze 19. storočia. Základným organizačným princípom, na báze ktorého sa stereotypy vytvárajú, je zásada protikladu. Slovenské vlastnosti predsta-

² PYNSENT, R. B.: Národnosti južného Slovenska v Habajových a Ballekových dielach. *Romboid*, 24, 1989, č. 6, s. 77.

vujú opak maďarských, maďarské charakteristiky sú negáciou slovenských na báze disjunkcie, výlučnosti, predstavujú tzv. „zrkadlový obraz“³.

Maďari

Maďarské heterostereotypy v slovenskej literatúre 19. storočia mali tiež svoje korene. Jedným z najdôležitejších boli šľachtické stereotypy viažuce sa k uhorskému zemanstvu. Maďarská národná myšlienka vznikla rozšírením idey *Natio Hungarica*, ktorej členmi boli všetci zemanovia Uhorska bez ohľadu na etnicitu, na *Natio Magyarica*, ktorej členmi sa mali stať všetci obyvatelia krajiny s tým, že všetci mali prijať maďarskú národnú identitu. Tým sa však aj mnohé stereotypy, predtým sa viažuce k zemanstvu, automaticky spojili s národným obrazom Maďarov.

Príkladom na postupné prepojenie stereotypov viažucich sa k zemanstvu s národným obrazom je aj jedna zo zákonných úprav na konci 18. storočia, keď sa zákonom zakázalo nosenie fúzov pre poddaných⁴. Tie boli považované za atribút zemanstva. V dôsledku transformácie šľachtických stereotypov na národné stereotypy sú preto Maďari v literárnych textoch väčšinou zobrazovaní ako **fúzatí**. V slovenských prózach 19. storočia sa vyskytuje veľa fúzatých Maďarov, ku ktorým sa pridružujú aj ďalšie maďarsky apostrofované črty: „hrdé postavy fúzatých Maďarov“⁵ (hrdosť a pýcha, boli ďalšími zemianskymi stereotypmi, ktoré boli priradené k maďarskému auto- aj heteroobrazu).

Maďari sú často zobrazovaní ako **nízki, územčistí a počerní**: „zavalitý, silný chlap, hnedý ako škvarka zo slaniny“⁶. Podobné opisy sa opakujú u viacerých autorov a majú charakter stereotypu, keďže iné opisovanie javu Maďarov je veľmi zriedkavé, väčšinou príznakové. Stereotyp je vytvorený protikladom vysokých, urastených, svetlých postáv slovenského autoobrazu. Zdrojom týchto stereotypov je aj koncepcia geografického determinizmu, podľa ktorého charakter národa spoluvytvárajú aj geografické podmienky a klíma. Keďže maďarská národná koncepcia si za svoj emblematický priestor zvolila nížinu a Dolnú zem (aj v protiklade k rakúskej identifikácii s pohoriami⁷), do národného obrazu boli zaradené aj niektoré charakteristiky súvisiace s klímou, ako napríklad počernosť.

Tmavosť a nízky vzrast na palette fyzického výzoru majú veľmi často negatívne hodnotenie (keďže aj „v evropskom kontextu predznamenávala tmavá farba tradične fyzickou a sekundárne i morálnu nedokonalosť“⁸) ako narážka na diabolskosť a morálne nižšiu hodnotu. Neraz slúžia aj na naznačenie nepriaznivých duševných vlastností postavy, sú základom fyzického a psychologického paralelizmu. Čierne vlasy a šľachtický pôvod miestami

³ KOŠŤÁLOVÁ, P.: *Stereotypní obrazy a etnické mýty. Kulturní identita Arménie*. Praha : Sociologické nakladatelství, 2012, s. 45.

⁴ NOVÁK, Zs.: *Bajszos-e a magyar?* [online]. Dostupné na: <http://asziv.hu/archivum/majus/szinter/bajszos-e-magyar>

⁵ ZÁBORSKÝ, J.: Kulifaj. In: ZÁBORSKÝ, J.: *Dielo I*. Bratislava : Tatran, 1989, s. 455.

⁶ CHALUPKA, J.: *Bendeguz, Gyula Kolompoš a Pišta Kurtaforint. Donquijotiáda podľa najnovšej módy*. Bratislava : Slovenské vydavateľstvo krásnej literatúry, 1959, s. 119.

⁷ MOLDA, R.: *Ideálny obraz národa. Stereotypizácia uhorských národností v slovenskej cestopisnej a národopisnej literatúre 19. storočia*. Martin : Matica Slovenská, 2015, s. 176.

⁸ KOŠŤÁLOVÁ, P.: *Stereotypní obrazy a etnické mýty. Kulturní identita Arménie*. Praha : Sociologické nakladatelství, 2012, s. 79.

signalizujú démonickosť postavy, evokujú diabolskosť a patria do radu delegitimizačných prostriedkov, ktoré spoluvytvárajú obraz nepriateľa.

Maďarské postavy nie sú špecifické len svojím telesným výzorom, ale disponujú aj veľmi charakteristickými rekvizitami v oblasti ošatenia. Najakcentovanejšími prvkami obrazu oblečenia Maďarov sú kalpagy, čákovy, dolomány, mentieka, čižmy, ostrohy a šujtáše. Tieto prvky boli aj súčasťou slávnostného ošatenia strednej šľachty, aj tu teda ide o preskupenie zložiek šľachtického imidžu do oblasti národného obrazu, ktorý sa odohral aj v maďarskom autoobrazu (uhorský národný odev, podľa D. Škvarnu najúspešnejšie sformovaný v Európe, mal demonštrovať historicitu a charakter „národa“⁹).

K oblečeniu zemianskeho pôvodu sa nástupom romantizmu v obraze Maďarov pridávali prvky, ktoré charakterizovali **ľudové, nešľachtické postavy**, prítomné v maďarskej národnej koncepcii: šnurovanie, široké gate, krátke široké košele, kučma, vyšívaná bunda, kulač, pipasár s fajkou, koštök, fokoš. Maďarov v typickom oblečení predstavuje napríklad Ján Kollár so silne zdôrazňovaným aspektom cudzoty: „Veľké, čierne, zamastené kožené bundy, krátke košele so širokými rukávami, tiež čierne a zamastené, priam tak i nohavice, vysoké kučmy na hlavách...“¹⁰. Tmavá farba a špinavosť tvoria protiklad belosti, považovanej Kollárom za slovanskú charakteristiku¹¹. Zároveň sú nositeľmi diabolskej symboliky, a tým aj ich delegitimizovania, popierania ľudskej hodnoty. Tieto ľudové postavy sú veľmi často charakterizované ako zbojníci či lúpežníci.

Z charakterových črt najakcentovanejšou maďarskou vlastnosťou s povahou stereotypu je **lenivosť**. Obraz maďarskej lenivosti sa stereotypne opakuje v pozícii protikladu k slovenskej pracovitosti, ktorá bola Jánom Kollárom definovaná ako imanentná charakteristika Slovanov, napríklad v jeho programovej kázni *Dobré vlastnosti národu slovenského*¹².

So stereotypom lenivosti sa spája aj ďalšia často sa opakujúca vlastnosť Maďarov – **náchylnosť kradnúť**. Kradnutie sa stereotypne vyskytuje v množstve diel ako zložka ilustrujúca a dokazujúca zlý charakter Maďarov: „Lebo že im Maďar ani chleba, ani vína, ani slaniny zadarmo veru nedá, hoci on rád kupuje tovar za päť prstov“¹³. Črta je aktivizovaná aj pri téme histórie, napr. Ľudovít Štúr v *Starom a novom veku Slovákov* podáva obraz staromaďarských kmeňov aj cez opakovaný motív krádeží a lúpeží¹⁴. Kradnutie ako motív veľmi často aktivizovalo ďalší maďarský heterostereotyp, zobrazovanie Maďarov ako **zbojníkov**, napríklad u J. Kollára v *Cestopise obsahujúcej cestu do Horní Italie a odtiaľ pres Tyrolsko a Bavorsko, se zvláštním ohľadom na slavjanské živly roku 1841 konanou*: „Loupežníci tito záležejí větším dílem ze svinských pastýřův (maď. kanasz, sr. kan, kanec), k nimž se někdy i vojenští ouskokové a vyobcovaní žákové přidružují. Oni žijí v jisté zákony řízené obci, rozvětvení po mnohých krajech a stolicech, aby ukradené věci tím lépe ukry-

⁹ ŠKVARNA, D.: *Začiatky moderných slovenských symbolov. K vytváraniu národnej identity od konca 18. do polovice 19. storočia*. Banská Bystrica : Univerzita Mateja Bela v Banskej Bystrici, Fakulta humanitných vied, 2004, s. 67.

¹⁰ KOLLÁR, J.: *Pamäti z mladších rokov života*. Bratislava : Tatran, 1972, s. 26.

¹¹ Porov. MACURA, V.: *Znamení zrodu. České národní obrození jako kulturní typ*. Jinočany : H & H, 1995, s. 36.

¹² KOLLÁR, J.: *Pamäti z mladších rokov života*. Bratislava : Tatran, 1972, s. 222 – 223.

¹³ ZÁBORSKÝ, J.: *Dielo I*. Bratislava : Tatran, 1989, s. 309.

¹⁴ ŠTÚR, Ľ.: *Starý a nový vek Slovákov*. Bratislava : Vydavateľstvo Spolku slovenských spisovateľov, 1994, s. 21 – 23.

vati mohli. Houně anebo bunda, měšec s dohánem, nůž, sekera, fokoš, dvě pištole u pasu a duplonka u boku jsou jejich oděv a zbroj”¹⁵.

Stereotyp lenivých Maďarov, ktorí kradnú, lebo sa im nechce pracovať, tvorí protiklad slovenského obrazu usilovnosti a počestnosti a pre ústrednú situovanosť autostereotypu pracovitosti je aj jeho maďarský protiklad frekventovaný, produktívny a často rozvíjaný. V tomto postavení sa prejavuje vzájomný vzťah národných stereotypov, ktoré sa navzájom vylučujú.

Ďalšou podstatnou zložkou maďarskej povahy je **obraz ohnivého temperamentu** oproti Slovákom, ktorí sú pokojnejšej povahy. Náruživosť a vášnivosť často prechádza do polohy pôžitkárstva a ľahťikárstva, respektíve do chlípnosti, skazenosti a nemravnosti. Koreňom stereotypu mohli byť európske nadnárodné stereotypy, smilstvo a nemravnosť patrili medzi stále charakteristiky barbarov aj pohanov, navyše súvisia aj s geografickým determinizmom, podľa ktorého horúcejšia južná klíma má za následok aj vášnivejší temperament.

V maďarskom heteroobrazu je teda prítomná aj črta **ázijskosti**, ktorá spočíva napríklad v prízvukovaní nomádskeho pôvodu Maďarov na zvýraznenie ich odlišnosti od Slovanov. Obsahuje aj rozmer barbarstva, zaostalosti, v kladnej polohe aj vlastnosti ako pohostinnosť, flegmatickosť, kvetnatosť vyjadrovania aj neskrotnosť. Stereotypy pozitívneho registra nadväzujú na vzor orientalizmu v zdôrazňovaní exotickosti, cudzosti, v negatívnej forme sa opierajú o európsku tradíciu barbarských obrazov.

Z oblasti náboženských stereotypov priradovaných ku kalvínskej šľachte sa rozvíja napríklad obraz **rebelantstva, opozičnosti** maďarskej šľachty a Maďarov vôbec, nie však vo význame lásky k slobode, ako to bolo prezentované v maďarskom autoobrazu.

Maďarky

Maďarky sa objavujú v slovenských literárnych textoch zriedkakedy, väčšinou v podobe mladých, **čiernookých a čiernovlasých, ohnivých a zvodných žien**¹⁶. Tmavé vlasy, hnedastá pokožka predznamenávajú južanský, ohnivý temperament, ktorý často slúži na erotizáciu deja. Ich výskyt je naozaj okrajový, keďže všeobecne sa dá tvrdiť, že slovenská literatúra sa téme erotiky dlho vyhýbala.

V textoch sú Maďarky stereotypne nositeľkami sexuálneho aspektu, v prózach aktivizujú tému telesnosti, miestami sú aj jej obeťami, ale najčastejšie ju samy vyvolávajú svojou neviazanosťou a bujarosťou. Rozpustilé Maďarky sa objavujú aj v tvorbe Svetozára Hurbana Vajanského: „Piroška, [...] ohnivá tanečnica“, s ktorou muži tancujú čardáš „viac ako kankán“¹⁷. J. Kollár na báze aristokratického stereotypu automaticky priraduje Maďarom negatívnu historickú postavu šľachtickej Alžbety Báthoryovej a konfrontuje ju s motívom nevinných sedliackych Sloveniek: „maďarská dračica, [...] vraždila slovenské dievčence“¹⁸. Vášnivosť a chlípnosť maďarských ženských postáv je často konfrontovaná s čis-

¹⁵ KOLLÁR, J.: *Prózy*. Praha : Státní nakladatelství krásné literatury, hudby a umění, 1956, s. 343 – 344.

¹⁶ Napríklad Martin Kukučín: *Od trištvrté na osem do ôsmej*. In: KUKUČÍN, M: *Dielo VI. Pražské črty a zápisky*. Bratislava : Slovenské vydavateľstvo krásnej literatury, 1960, s. 15.

¹⁷ VAJANSKÝ, S. H.: *Koreň a výhonky. Články*. Bratislava : Kalligram, Ústav slovenskej literatury SAV, 2008, s. 292.

¹⁸ KOLLÁR, J.: *Pamäti z mladších rokov života*. Bratislava : Tatran, 1972, s. 117.

totou a morálnosťou slovenských žien. Stereotyp zvodných, **nemravných** maďarských žien, ktoré majú funkciu erotizácie sujetu, podčiarkuje aj T. Žilka pri kategorizácii maďarských postáv typom Maďariiek¹⁹, ktoré v slovenských literárnych dielach sú nositeľkami sexuality. Súčasne necudnosť patrí do sféry klasických delegitimizačných stereotypov.

Maďaróni

Maďarizácia a maďarónstvo boli pre slovenskú národnú myšlienku ústrednými témami. V slovenskej národnej narácii majú existenciálny vplyv na osobnosť: zapríčiňujú **úpadok morálky a charakteru**, vyčleňujú človeka zo spoločnosti a privolávajú skazu a zánik na všetkých úrovniach ľudskej existencie. Telesná, duševná a duchovná skaza nezostáva v obraze na úrovni individua, ale zasahuje celú spoločnosť, ktorú rozkladá rovnako ako jednotlivca. Holistická predstava národa ako vnútorne štruktúrovanej jednoty, v ktorej až súhra všetkých orgánov zabezpečí prežitie, zapríčinila, že maďarizácia je zobrazovaná ako choroba, ako proces prijímania „cudzích“ prvkov (jazykových, vnútorných aj vonkajších charakteristík), ktoré narušia celistvosť osobnosti, zapríčiňujú morálny úpadok a zabíjajú ducha aj telo. Preto maďaróni zákonite predstavujú **„chorý“ element** v spoločnosti, ktorý z nej vyčnieva, ktorý sa z nej vyčleňuje aj vylučuje. V obraze maďarizácie sa preto opakovane objavuje aj motív **násillia a agresivity**: „Vlastenecká horlivosť kričala zo zachrípnutých hrdiel: „Nech žijú Maďari! Smrť Slovákom a Nemcom!“²⁰, alebo napríklad aj v románe E. Maróthy-Šoltésovej *Moje deti*, podávajúcej realisticky ladený opis maďarizácie v školstve: „Ak ste nie Maďar, vás ním urobíme — alebo skapete!“ zahrnel nanajvyšš popudený profesor“²¹.

Pomaďarčenie na úrovni postavy má priebeh od prijatia jazyka a vonkajšieho zjavu až po osvojenie si negatívne hodnotených maďarských charakteristík (ako napríklad pýcha), ktoré postavu rozkladajú. Vlastnosti, stereotypne zobrazované ako maďarské, majú za následok morálny pokles charakteru: „Dekan čím ďalej, tým viac sa zabával, stával sa mamonárom, egoistom, pôžitkárom“²². Proces mravného rozkladu osobnosti následkom maďarizácie veľmi dobre ilustruje postava Ladislava Vrábľa²³, odrodilého syna v románe *Koreň a výhonky* S. H. Vajanského. Osobnostný úpadok, duchovná smrť zapríčinená odnárodnením, vyúsťuje do fyzického zániku postavy.

Na vykreslenie a zvýraznenie obrazu odnárodnenia autori miestami používajú aj pozitívne ladený obraz Maďarov, ktorý má kontrastovať a konfrontovať janičiarsky komplex maďarónov. Ako príklad uvádzam postup E. Maróthy-Šoltésovej v románe *Proti prúdu*, kde Maďari pre Slovákov pochopenie majú, a sú to maďaróni, ktorí Slovákov utláčajú: „Benö...

¹⁹ ŽILKA, T.: Die Beziehungen zwischen slowakischer und ungarischer Literatur (Prosa). In: KOPYSTYANSKA, N. (ed.): *Die Haltung zu dem „Seinen“ und zu dem „Fremden“ als verbindender und trennender Faktor der Kulturen*. Trans. *Internet- Zeitschrift für Kulturwissenschaft*, 2004, č. 15 [online]. Dostupné na: http://www.inst.at/trans/15Nr/05_01/zilka15.htm

²⁰ CHALUPKA, J.: *Bendeguz, Gyula Kolompoš a Pišta Kurtaforint. Donquijotiáda podľa najnovšej módy*. Bratislava : Slovenské vydavateľstvo krásnej literatúry, 1959, s. 116.

²¹ MARÓTHY-ŠOLTÉSOVÁ, E.: *Výber I*. Bratislava : Tatran, 1978, s. 340.

²² TAJOVSKÝ, J. G.: *Nové časy*. In: TAJOVSKÝ, J. G.: *Výber z diela*. Bratislava : Slovenské nakladateľstvo detskej knihy, 1953, s. 185 – 186.

²³ VAJANSKÝ, S. H.: *Koreň a výhonky. Články*. Bratislava : Kalligram, Ústav slovenskej literatúry SAV, 2008, s. 52.

stal sa časom priateľskejším k nim (panslávom), než bol jeho predchodca, odrodilý Slováč²⁴. Rozdiel medzi Maďarmi a maďarónmi si autorka miestami vytyčuje veľmi ostro: „Nech žijú spravodliví Maďari, naši bratia podľa vlasti! — ale nech zahanbená je všetka odrodilá čelaď, táto škvrna neotužených národov, a nech sú zmarené jej záhubné snahy!“²⁵

Kladný rozmer v obraze „skutočných“ Maďarov sa nevyskytuje bez príčiny, objavuje sa dominantne v kontrastnej polohe k obrazu odrodilcov. Protiklad pozitívneho hodnotenia Maďarov a negatívneho zobrazovania maďarónov väčšinou slúži na zvýraznenie záporneho dosahu odrodilstva, na vyjadrenie ich vylúčenosti zo spoločnosti, do ktorej sa pre rozklad ich osobnosti nemôžu začleniť ani na strane „skutočných“ Maďarov. Svojím spôsobom maďaróni tvoria zvláštnu skupinu, ktorá nepatrí nikam, a sú považovaní za horších, než sú „tí druhí“.

Záver

V slovenskej próze 19. storočia v prípade literárnych diel používajúcich romantickú, konfliktnú koncepciu národa (relevantnú pre nacionálny diskurz a kánon) je obraz Maďarov dominantne negatívny, je obrazom konkurenta, vo vzťahu ku ktorému sa slovenská predstava definuje. Seba vykresľuje ako pozitívny pól a Maďarov ako negatívny. Základná os stereotypov o Maďaroch pochádza z línie obrazu nepriateľa – ako nižšia ľudská hodnota, inakosť, nemorálnosť. Konkrétnejšie sú to vlastnosti ako nízka postava, počernosť, fúzy, lenivosť, krádeže, zbojníctvo, temperament, chlipnosť, necudnosť, v obraze maďarónov násilie a zánik. Táto línia vlastností poukazuje značnú zhodu s výskumom R. Moldu v oblasti stereotypizácie Maďarov v slovenských cestopisoch a národopisnej literatúre v 19. storočí, kde uvádza stereotypy ako lenivosť, vášnivnosť a lúpežníctvo²⁶.

Poloha konkurenta, nepriateľa v slovenskej literatúre nepri náleží výlučne Maďarom (bolo to všetko neslovenské, ako na to poukazuje R. Chmel²⁷), avšak Maďari v nej zohrávajú ústredné miesto. Heteroobraz Maďarov je založený na princípe protikladov, na disjunkcii, na vylučovaní.

Ako veľmi výstižnú ilustráciu podobného postupu v literárnom texte uvediem úryvok z prózy E. Maróthy-Šoltésovej *V čiernickej škole*: „Slovák pozerá cudzo na Maďara, stráni sa ho, drží ho za zlého, nemilosrdného. Slovenský sedliak chlopotlivo a mnohovravne ide si po svojich veciach, radí sa, zháňa sa po kmotrovi a švagrovi, vypijú si spolu a povedia si všetko, čo majú na srdci. Maďarský bezohľadne kliesni si cestu, urputne a pánovite napáda tých, ktorí mu prekážajú, surovo kláje, keď príde s kým do škriepky, nie je zdieľný a nerád korí sa ani vyššiemu“²⁸. Do identifikácie Slováka a Maďara sa v prvej vete inkorporujú postojoyé hodnoty pomocou charakteristík „cudzoty“ a „zloby“. Vety opisujúce správanie slovenského a maďarského sedliaka ďalej rozvíjajú kontrast medzi týmito dvoma pólmi.

²⁴ MARÓTHY-ŠOLTÉSOVÁ, E.: *Proti prídu*. Bratislava : Tatran, 1971, s. 156.

²⁵ Tamže, s. 244.

²⁶ MOLDA, R.: *Ideálny obraz národa. Stereotypizácia uhorských národností v slovenskej cestopisnej a národopisnej literatúre 19. storočia*. Martin : Matica Slovenská, 2015, s. 171 – 189.

²⁷ CHMEL, R.: S predsudkami proti predsudkom alebo O trvácnosti stereotypov. In: CHMEL, R.: *Moje slovenské pochybnosti*. Bratislava : Kalligram, 2004, s. 219.

²⁸ MARÓTHY-ŠOLTÉSOVÁ, E.: *V čiernickej škole*. Bratislava : Tatran, 1972, s. 114.

Opis slovenského sedliaka je neutrálny, s presahmi ku kladnému obrazu spomenutím kmotrov a švagrov, čo evokuje prítomnosť rodiny, blízkosť. Pri opise Maďarov dominuje lexika s negatívnym podfarbením: „bezohľadne, urputne, napáda, surovo, škriepka“. Zároveň záporne ladený opis „cudzích“ slúži ako pozadie na objavenie vlastných pozitív pomocou „aha“ efektu, objavenia po nepriamom upozornení na fenomén.

Táto latentná antitéza, rátajúca s kompetenciou čitateľa, ktorý má za negatívne hodnotenými maďarskými vlastnosťami rozpoznať ich slovenské protiklady, je častým výstavbovým princípom próz. Za zápornými maďarskými charakteristikami sa plasticky črtajú imanentné dobré slovenské vlastnosti, kanonizované literárnymi tvorcami, napríklad programovou kázňou slovenskej národnej narácie od J. Kollára *Dobré vlastnosti národu slovenského*²⁹ (Kollár za definujúce vlastnosti Slovanov určuje nábožnosť, pilnú pracovitosť, nevinnú veselosť, lásku k jazyku, znášateľnosť a tiché správanie). Tematizácia charakterových vlastností Maďarov zväčša zohráva funkciu vytvárania atmosféry a protikladu, na pozadí ktorého sa prejavujú kladné slovenské vlastnosti. Negatívny obraz Maďarov je u niektorých autorov taký silný, že neznesie pozitívnu črtu, „dobrý Maďar“ dostáva rozmer oxymora, výnimky potvrdzujúcej pravidlo.

V slovenskej próze sa objavujú aj pozitívne maďarské postavy, hlavne u predstaviteľov koncepcie „Hungarus“ (napríklad u J. Kalinčiaka, Ľ. Kubániho a u predstaviteľov Novej školy). Spomenutí autori miestami používajú aj stereotypy posunuté do pozitívnej sféry paradigmy: ako napríklad hrdosť namiesto pýchy, slobodmilovnosť namiesto spurnosti, temperament namiesto chlipnosti. Keďže táto koncepcia je integrujúca a neprízvukuje rozdiely medzi Maďarmi a Slovákmi, výskyt etnonyma Maďar je obmedzený, a tento fakt vo výskume ohraničil aj prejav pozitívneho registra stereotypov³⁰.

LITERATÚRA A PRAMENE

- CHALUPKA, J.: *Bendeguz, Gyula Kolomoš a Pišta Kurtaforint. Donquijotiáda podľa najnovšej módy*. Bratislava : Slovenské vydavateľstvo krásnej literatúry, 1959.
- CHMEL, R.: *Moje slovenské pochybnosti*. Bratislava : Kalligram, 2004.
- KOLLÁR, J.: *Pamäti z mladších rokov života*. Bratislava : Tatran, 1972, s. 26.
- KOLLÁR, J.: *Prózy*. Praha : Státní nakladatelství krásné literatury, hudby a umění, 1956.
- KOŠŤÁLOVÁ, P.: *Stereotypní obrazy a etnické mýty. Kulturní identita Arménie*. Praha : Sociologické nakladatelství, 2012.
- KUKUČÍN, M.: *Dielo VI. Pražské črty a zápisky*. Bratislava : Slovenské vydavateľstvo krásnej literatúry, 1960.
- MACURA, V.: *Znamení zrodu. České národní obrození jako kulturní typ*. Jinočany : H & H, 1995.
- MARÓTHY-ŠOLTÉSOVÁ, E.: *Proti prúdu*. Bratislava : Tatran, 1971.
- MARÓTHY-ŠOLTÉSOVÁ, E.: *V čiernickej škole*. Bratislava : Tatran, 1972.
- MARÓTHY-ŠOLTÉSOVÁ, E.: *Výber I*. Bratislava : Tatran, 1978.
- MOLDA, R.: *Ideálny obraz národa. Stereotypizácia uhorských národností v slovenskej cestopisnej a národopisnej literatúre 19. storočia*. Martin : Matica Slovenská, 2015.

²⁹ KOLLÁR, J.: *Pamäti z mladších rokov života*. Bratislava : Tatran, 1972, s. 222 – 223.

³⁰ Príspevok vznikol v rámci grantu VEGA 1/0647/17 *Poetika slovenskej prózy 18. – 20. storočia*.

ŠTÚDIE

- NOVÁK, Zs.: *Bajszos-e a magyar?* [online]. Dostupné na: <http://asziv.hu/archivum/majus/szinter/bajszos-e-magyar>.
- PYNSENT, R. B.: Národnosti južného Slovenska v Habajových a Ballekových dielach. *Romboid*, roč. 24, 1989, č. 6, s. 77 – 81.
- ŠKVARNA, D.: *Začiatky moderných slovenských symbolov. K vytváraniu národnej identity od konca 18. do polovice 19. storočia*. Banská Bystrica : Univerzita Mateja Bela v Banskej Bystrici, Fakulta humanitných vied, 2004.
- ŠTÚR, Ľ.: *Starý a nový vek Slovákov*. Bratislava : Vydavateľstvo Spolku slovenských spisovateľov, 1994.
- TAJOVSKÝ, J. G.: *Výber z diela*. Bratislava : Slovenské nakladateľstvo detskej knihy, 1953.
- VAJANSKÝ, S. H.: *Koreň a výhonky. Články*. Bratislava : Kalligram, Ústav slovenskej literatúry SAV, 2008.
- ZÁBORSKÝ, J.: *Dielo I*. Bratislava : Tatran, 1989.
- ZELENKA, M. – GÁFRIK, R.: *Hyperlexikón literárnovedných pojmov*. Heslo Imagológia [online]. Dostupné na: <http://hyperlexikon.sav.sk/sk/pojem/zobrazit///imagologia>.
- ŽILKA, T.: Die Beziehungen zwischen slowakischer und ungarischer Literatur (Prosa). In: KOPYSTYANSKA, N. (ed.): *Die Haltung zu dem „Seinen“ und zu dem „Fremden“ als verbindender und trennender Faktor der Kulturen*. Trans. Internet-Zeitschrift für Kulturwissenschaften, 2004, č. 15 [online]. Dostupné na: http://www.inst.at/trans/15Nr/05_01/zilka15.htm.

INFORMÁCIE O VÝSLEDKOH INŠPEKČNEJ ČINNOSTI V PREDMETE SLOVENSKÝ JAZYK A LITERATÚRA V STREDNÝCH ŠKOLÁCH V ŠKOLSKOM ROKU 2017/2018

PaedDr. Jana Handzelová, PhD.

Štátna školská inšpekcia
ŠIC Banská Bystrica

Externé monitorovanie, hodnotenie a podporovanie kvality výchovy a vzdelávania na všetkých úrovniach školského systému, poskytovanie objektívnej spätnej väzby všetkým, ktorí túto kvalitu ovplyvňujú na úrovni vyučovacej jednotky, školy a celého vzdelávacieho systému, je poslaním Štátnej školskej inšpekcie. Externú spätnú väzbu ku kvalite vyučovania a učenia sa žiakov vo výučbe **slovenského jazyka a literatúry** poskytla Štátna školská inšpekcia stredným školám (gymnáziám a stredným odborným školám) v školskom roku 2017/2018 v rámci výkonu **komplexných inšpekcií a tematickej inšpekcie so zacielením na identifikáciu faktorov ovplyvňujúcich úroveň vzdelávania žiakov strednej školy v oblasti čitateľskej gramotnosti**.

Kvalita edukácie zo slovenského jazyka a literatúry – výsledky z realizovaných komplexných inšpekcií v stredných školách

V rámci komplexnej inšpekcie bola kvalita edukácie predmetu slovenský jazyk a literatúra hodnotená z hľadiska vyučovania a učenia sa žiakov so zacielením na osvojovanie a rozvíjanie ich kľúčových kompetencií (*poznávacie, komunikačné, občianske a sociálne, kompetencie k celoživotnému učeniu sa, v oblasti rozvoja pracovných návykov a využívania IKT*).

Komunikačné kompetencie žiakov boli vo vyššej miere rozvíjané v gymnáziách (GYM), než v stredných odborných školách (SOŠ), čo bolo podmienené výberom vyučovacích metód, intenzitou vzájomnej interakcie učiteľov a žiakov a mierou autonómnosti žiakov v učení, ktorú im zvolená metóda poskytovala. Dominantné využívanie metód monologických (výklad, rozprávanie, vysvetľovanie), dialogických (rozhovor) a nižšia variabilita organizácie vyučovania s uprednostňovaním frontálnej a samostatnej práce v SOŠ nepodnecovali žiakov k vyššej aktivite a k vyšším formám myslenia.

Učitelia stimulovali a systematicky viedli žiakov k verbálnemu a súvislému vyjadrovaniu s využitím odbornej terminológie prostredníctvom situačných dialógov k prebraným témam, riadených, frontálnych a motivačných rozhovorov a diskusie počas prezentácie projektov, referátov, analýzy literárnych diel a práce v skupinách. Ich ústny prejav podnecovali kladením otázok, ktoré boli formulované jednoznačne, zamerané na identifikáciu poznatkov, pojmov a ktoré stimulovali záujem žiakov o preberané témy. Učitelia prevažne

kládli zisťovacie, faktické, interpretačné a aplikačné otázky, v menšej miere zadávali otázky na hodnotenie, riešenie problémov, odhalenie príčin, na vyslovenie domnienok a predpokladov vyžadujúcich kritické myslenie, čím primerane nestimulovali rozvoj ich vyšších myšlienkových procesov. V SOŠ väčšina učiteľov neposkytla dostatočný čas na premyslenie odpovede, nevedla žiakov k tvorbe otázok, ojedinele kládla otvorené a produktívne otázky a väčšinou sa uspokojila s málo rozvinutým jazykovým prejavom žiakov.

Pri práci s textom viedli žiakov k vyhľadávaniu informácií, k súvislej interpretácii získaných poznatkov, k tichému, hlasnému a k recepčnému čítaniu. Porozumenie textu overovali otázkami a úlohami za textom so zameraním na odlíšenie podstatných informácií od marginálnych, uvedenie príkladov, vysvetlenie pojmov z textu, na charakterizovanie vzťahov medzi postavami umeleckého diela.

Väčšina žiakov v GYM pochopila obsah textu, žiaci dokázali vysvetliť jeho význam, vysloviť názor, súvisle ho interpretovať, posúdiť text z hľadiska obsahu a formy. Jedna tretina z nich mala problém vysloviť hypotézu, zhodnotiť obsah a jazyk textu. Verbálny prejav väčšiny žiakov bol kultúrny s využitím vhodných jazykových a mimojazykových prostriedkov.

Problém s porozumením textu, s odhalením vzájomných súvislostí, s jeho súvislou interpretáciou a jeho hodnotením z hľadiska formy, jazykových prostriedkov, útvaru/žánru, štýlu mali žiaci SOŠ. Pri analýze textu si vyžadovali usmernenie zo strany učiteľov, kriticky zhodnotiť získané informácie, ich tvorivé spracovanie a praktické využitie preukázali ojedinele. Ústne vyjadrovanie väčšiny žiakov SOŠ nebolo terminologicky správne, svoje postoje dokázali sporadicky podporiť argumentmi, prevažne komunikovali jednoslovné.

V edukácii slovenského jazyka a literatúry boli v porovnaní s GYM viac rozvíjané **poznávacie kompetencie** v SOŠ.

Väčšina učiteľov sprístupnila poznatky zrozumiteľne, v súlade s didaktickými zásadami (na základe aktualizácie už osvojeného, v logickej nadväznosti, od jednoduchého k zložitejšiemu) a s využitím medzipredmetových vzťahov. Časť z nich preferovala tradičné, **informatívno-receptívne** vyučovanie a vysvetlenie učiva spojila s diktovaním poznámok, čo viedlo žiakov k mechanickému preberaniu učiva bez spojenia s prezentovaním vlastných postojov. Na posilnenie názornosti a motivácie učiteľa účelne využívali materiálne prostriedky (učebné texty, pomôcky, didaktickú techniku, IKT). Prevažne zadávali úlohy na zapamätanie a porozumenie (vysvetliť, charakterizovať, definovať) a na aplikáciu poznatkov (doplniť, dokázať, konkretizovať, určiť). Úlohy s rozdielnou náročnosťou napr. podľa úrovne vedomostí žiakov, učebných štýlov, zadávali zriedkavo, čím adekvátne nezohľadňovali ich vzdelávacie potreby. Aktivizujúce metódy ojedinele využili najmä vo fáze expozície a fixácie nového učiva (brainstorming, pojmová mapa, metóda INSERT).

Väčšina žiakov v GYM preukázala vedomosti pri reprodukovani osvojených poznatkov a dokázala ich aplikovať v nových súvislostiach, občas potrebovali pomoc učiteľa a kladenie pomocných otázok pri vysvetlení pojmov a uvádzaní príkladov. Žiaci v SOŠ ich plnili, ale nie vždy samostatne, vyžadovali si pomoc, rady a korekciu pri aplikovaní poznatkov v nových situáciách, pri vysvetlení vzťahov a súvislostí. Úlohy na rozvíjanie vyšších myšlienkových procesov boli uplatnené v GYM s cieľom rozvoja analýzy, komparácie a hodnotenia na polovici hodín, v SOŠ na jednej tretine hodín, čím nebola u žiakov adekvátne

rozvíjaná ich tvorivosť, analytické, kritické myslenie a neboli vedení k tvorbe argumentov a ku hľadaniu riešenia problémov. Polovica žiakov v GYM dokázala analyzovať získané informácie, vyvodiť závery, zhodnotiť a zovšeobecniť nové poznatky. Väčšina žiakov v SOŠ plnila úlohy na analýzu/syntézu najmä s pomocou učiteľa.

Kompetencie k **celoživotnému učeniu sa** boli rozvíjané na polovici pozorovaných hodín. Učitelia stimulovali žiakov k lepším výkonom priebežným verbálnym hodnotením. Na jednej tretine hodín nedokázali optimálne skombinovať chválu a kritiku, resp. len čiastočne posúdili pripravenosť žiakov pre ďalšie učenie sa. Napriek uplatňovaniu motivačných pochvál a priebežného hodnotenia nevytvorili žiakom adekvátny priestor na reflexiu ich vlastných či rovesníckych výkonov. Žiaci tak nemali vytvorené príležitosti na posúdenie svojho pokroku, na pomenovanie chýb, identifikovanie ich príčin, na poznanie svojich silných a slabých stránok. Hodnotenie klasifikáciou v súlade s kritériami hodnotenia stanovenými v ŠkVP bolo využité na jednej tretine hodín, nie vždy boli hodnotiace výroky výstižné a komplexne informovali o dosiahnutých výsledkoch. Pozorované bolo ústne skúšanie jednotlivcov so zacielením najmä na zapamätanie si informácií (faktov, poučiek, obsahu diel) a klasifikáciu výsledkov činnosti žiakov (vypracovanie pravopisných cvičení, otázok za textom a pod.) Ojedinele bolo pozorované i hodnotenie žiackych referátov (učiteľkou i žiakmi) s určením kritérií na ich spracovanie, prezentovanie, na využitie zdrojov, jazykových a mimojazykových prostriedkov a pod. V osemročnom vzdelávacom programe GYM bolo vo vyučovaní literatúry pozorované hodnotenie s využitím portfólia (úvahy, komentáre žiakov k literárnym dielam).

Najmenej boli vo výučbe vytvorené podmienky na rozvoj **občianskych a sociálnych kompetencií** žiakov. V ojedinele využitých skupinových a párových formách práce plnili úlohy väčšinou aktívni a dominantní žiaci, vzájomná komunikácia a spolupráca medzi žiakmi nebola usmerňovaná. Nie vždy dokázali učitelia plánované činnosti časovo rozvrhnúť, stanoviť pravidlá, postupy, vytvoriť skupinám primeraný priestor na prezentáciu a vyhodnotenie ich činnosti. V dôsledku sporadického využitia kooperatívnych foriem práce sa nevytvárali adekvátne podmienky na aktívne učenie sa žiakov, na zvyšovanie ich motivácie k učeniu sa, na rozvoj ich komunikačných a sociálnych kompetencií (vedieť pracovať v skupine, spoločne riešiť problémy v sociálnych súvislostiach).

Učitelia slovenského jazyka a literatúry sformulovali na väčšine hodín špecifické kognitívne ciele vyučovania orientované na osvojenie vedomostí, na zreprodukovanie a aplikáciu faktov, čomu zodpovedal i výber vyučovacích metód. Stanovenie poznávacích cieľov so zameraním na analýzu (tvorba dedukcií, argumentov) a hodnotenie (posudzovať, porovnávať informácie a pod.) bolo ojedinelé. Plnenie cieľov bolo priebežne overované, ich dosiahnutie bolo v závere vyučovacích jednotiek konštatované len na polovici pozorovaných hodín.

K pozitívnej atmosfére vyučovania prispel empatický vzťah učiteľov ku žiakom a akceptovanie individuálnych potrieb žiakov so ŠVVP optimalizáciou ich učebnej záťaže prostredníctvom individuálneho prístupu a rešpektovania ich pracovného tempa.

Identifikácia faktorov ovplyvňujúcich úroveň vzdelávania žiakov strednej školy v oblasti čitateľskej gramotnosti

V školskom roku 2017/2018 bola na základe výsledkov testu z roku 2016/2017 vykonaná tematická inšpekcia vo vybraných 32 stredných školách, cieľom ktorej bolo zistiť príčiny úspešnosti alebo neúspešnosti škôl v oblasti rozvíjania čitateľskej gramotnosti (ČG) žiakov.

Zdrojmi informácií boli zistenia z hospitácií na vyučovacích hodinách predmetov SJL, DEJ, OBN a CUJ, personálne podmienky, priestorové a materiálno-technické vybavenie škôl, organizačné faktory a aktivity vplývajúce na rozvíjanie ČG. Školskí inšpektori hodnotili čitateľskú gramotnosť vo výchovno-vzdelávacom procese prostredníctvom štyroch úrovní (najnižšia úroveň A – porozumenie, nižšia úroveň B – aplikácia, vyššia úroveň C – analýza/interpretácia, najvyššia úroveň D – reflexia) s cieľom identifikovať faktory výchovno-vzdelávacieho procesu, ktoré sa podieľali na lepších výsledkoch žiakov s najvyššou úspešnosťou v oblasti ČG a určiť dosiahnutú úroveň ČG. Priame pozorovanie bolo zamerané na zručnosti a výkony žiakov pri práci s textom a na činnosť učiteľov z hľadiska uplatňovania vhodných stratégií, metód, organizačných foriem a zdrojov učenia sa.

Využívanie vyučovacích metód a organizačných foriem ovplyvňujúcich rozvíjanie ČG v predmete slovenský jazyk a literatúra

Výber vyučovacích metód bol prepojený s výchovno-vzdelávacími cieľmi, ktoré boli orientované na výkon žiaka a boli formulované na väčšine hodín. Využitie aktivizujúcich metód (brainstorming, pojmová mapa, EUR, zážitkové učenie, dramatizácia, Vennov diagram) bolo sporadické, väčšinou uplatňované v kombinácii so slovnými metódami) a boli aplikované najmä vo fáze po čítaní textu, úlohy predtextové a zahrievacie boli použité ojedinele. V školách s nižšou úspešnosťou boli uplatňované najmä slovné vyučovacie metódy (vysvetľovanie, rozhovor). Kooperatívne formy práce boli využité najmä v kombinácii s frontálnou prácou, v školách s nižšou úspešnosťou bolo kooperatívne vyučovanie uplatnené ojedinele. Občasné diktovanie poznámok eliminovalo príležitosti na zachytenie podstaty počutého, triedenie informácií, správne a efektívne zaznamenávanie textu. Spätnej väzbe poväčšine učitelia nevymedzili primeraný časový priestor.

Rozvíjanie ČG v predmete slovenský jazyk a literatúra

Žiaci pracovali s textom v printovej alebo auditívnej podobe, a to prevažne so súvislým literárnym (pracovný list) a odborným (z učebnice) textom prezentovaným i prostredníctvom PC, ktorý žiaci na väčšine hodín čítali nahlas.

Hlavnou stratégiou podporujúcou rozvoj ČG bola ich stimulácia k predvídaniu obsahu čítaného textu podľa nadpisu, na základe sumarizácie vedomostí o danej téme, tvorby otázok a záverov.

V rámci úrovne **A – porozumenie (reprodukcia)** žiaci v školách s vyššou úspešnosťou plnili úlohy slovné a písomné, triedili, reprodukovali informácie, identifikovali kľúčové pojmy, uvádzali príklady, vyvodzovali vzťahy medzi prvkami textu a plnili úlohy na vyhľadávanie a zapamätanie explicitných a implicitných informácií. Informácie si dokázali zmysluplne zaznamenávať a správne reprodukovať.

V školách s nižšou úspešnosťou bolo ťažiskom pri práci s textom určovanie hlavných myšlienok a vysvetľovanie pojmov. Zapamätanie a reprodukcia boli limitované nevhodne zvolenými vyučovacími metódami, čo viedlo k neefektívnemu využívaniu intelektového potenciálu žiakov a pasivite niektorých z nich. Žiaci preukázali zapamätanie pri odpovediach na reprodukčné otázky a pochopenie vyvodením základných myšlienok.

Žiaci na úrovni **B – aplikácia (reprodukcia)** v školách s vyššou úspešnosťou porozumeli textu v širších súvislostiach, dokázali z textu vyvodiť závery a určiť vzájomné vzťahy medzi prvkami v texte. Texty porovnávali, tvorili k nim otázky, spracovali ich do iných útvarov (osnova, konspekt). Na otázky a podnety reagovali aktívne a súvisle, uplatňovali správny postup riešenia úloh. Úlohy na aplikáciu vedomostí dokázali žiaci v školách s nižšou úspešnosťou riešiť samostatne a väčšinou i správne. Úlohy s uplatnením vedomostí v neznámych situáciách dokázali vyriešiť väčšinou aktívnejší žiaci.

Úroveň **C – analýza (produkcia)** bola v školách pozorovaná sporadicky. Učitelia využívali pojmovú mapu pri zhrnutí učiva v expozičnej a finálnej fáze vyučovacej hodiny, uplatňovali aktivizačné metódy a formy rozvíjajúce ČG. Žiaci riešili divergentné úlohy, pri práci s textom uplatňovali analytické myslenie, dokázali určiť vzťahy medzi prvkami a ich hierarchiu v rámci celku, interpretovali text, vyvodzovali zovšeobecnenie. Vyjadrovali sa k obsahu a k forme textu, svoje tvrdenia odôvodňovali logickými argumentmi, niekedy s pomocou učiteľa nachádzali ďalšie a efektívnejšie riešenia. V školách s nižšou úspešnosťou neboli uplatnené efektívne stratégie vyučovania, v dôsledku čoho nemali žiaci vytvorené príležitosti na rozvoj vyšších myšlienkových procesov.

Schopnosť produkcie reprezentovanej úrovňou **D (reflexia)** bola najmenej zastúpená. Žiaci pri práci s textom v nadväznosti na analýzu prechádzali k posudzovaniu jednotlivých problémov, javov, hypotéz, k ich porovnávaniu a hodnoteniu. Modelovali situácie, posudzovali na základe zvolených kritérií projekty svoje i rovesníkov. Pri konfrontácii názorov a postojov prejavovali schopnosť zamerať sa na podstatu predmetu diskusie, na problémy, vyslovovali hodnotiace stanoviská. Počas práce s textom ojedinele prejavili schopnosť kritickej reflexie s uplatňovaním metakognície.

Z priameho pozorovania vyučovania slovenského jazyka a literatúry vyplynulo, že učitelia zriedkavo podnecovali žiakov k vyjadreniu svojich názorov a postojov k témam prečítaných textov a len ojedinele prihliadali na rozdielne individuálne úrovne ich čitateľských zručností. Pri podpore rozvíjania vyšších úrovní čitateľskej gramotnosti zohrávalo dôležitú úlohu dobré priestorové a materiálno-technické vybavenie škôl multimedialnými učebňami, modernými knižnicami, čítárňami, knižnými kútikmi a priestormi určenými na čítanie a štúdium.

Záver

Štátna školská inšpekcia na základe priameho pozorovania výchovno-vzdelávacieho procesu v rámci výkonu **komplexných inšpekcí** v stredných školách konštatovala, že vo výučbe slovenského jazyka a literatúry prevládala pozitívna sociálna klíma. Nové poznatky sprístupňovali učitelia zrozumiteľným spôsobom s účelným využitím materiálnych prostriedkov, medzipredmetových vzťahov a s dominantným využitím slovných vyučovacích metód. Kognitívne kompetencie žiakov rozvíjali najmä úlohami na porozumenie a aplikáciu, úlohy rozvíjajúce vyššie úrovne myslenia boli zadávané na polovici hodín v GYM,

v SOŠ na jednej tretine pozorovaných hodín, čím si žiaci adekvátne nerozvíjali kritické a tvorivé myslenie. Napriek uplatňovaniu motivačných pochvál a priebežného hodnotenia nemali žiaci vytvorený primeraný priestor na hodnotenie vlastných a rovesníckych výkonov. V dôsledku sporadického využitia kooperatívnych foriem práce si žiaci primerane nerozvíjali občianske a sociálne kompetencie.

Zo záverov **tematickej inšpekcie** vyplynulo, že učitelia slovenského jazyka a literatúry s cieľom rozvoja ČG žiakov uplatnili štandardné pracovné postupy pri práci s textom (prejav systematickej práce) s uprednostňovaním monologických metód vyučovania. Zadávali úlohy vedúce k širšiemu porozumeniu textu, k premýšľaniu o texte a k jeho interpretácii. V menšej miere boli zastúpené úlohy, ktoré umožňovali uplatňovať informácie z textu v nových súvislostiach, hodnotiť ich, vyjadrovať k nim individuálne postoje a využívať procesy typické pre kritické myslenie (premisy, závery).

Štátna školská inšpekcia odporučila učiteľom rozvíjať ČG aplikáciou úloh vyššej úrovne aplikácie (riešenie neznámych situácií), úloh s uplatnením vyšších myšlienkových procesov (analyticko-syntetické myslenie), úloh vyžadujúcich hodnotenie (kritické myslenie) vo väčšej miere a podnecovať žiakov k produktívnemu učeniu sa prostredníctvom aplikovania interaktívnych metód a foriem práce a vo výchovno-vzdelávacom procese vyčleniť viac časového priestoru na diskusiu o prečítaných knihách, na prezentovanie názorov, postojov a skúseností žiakov.

TESTOVANIE 9 V NOVOM ŠATE

Mgr. Viktória Khernová

Národný ústav certifikovaných meraní vzdelávania v Bratislave

Testovanie považujeme za vybraný druh merania žiackych vedomostí a schopností, pri ktorom je potrebné poznať presnosť, do akej miery sa môžeme spoľahnúť na výsledok merania a na základe neho vyvodzovať dôsledky. Reliabilita merania testom je interpretovaná ako miera presnosti merania, miera konzistencie rozhodnutí založených na výsledkoch testu. Reliabilita merania je dôležitá pri testoch, na základe ktorých sa robia závažné rozhodnutia o žiakoch (prijímacie skúšky, maturitné testy), lebo tieto rozhodnutia vychádzajúce z výsledkov testovania musia byť konzistentné v čase. Ak by sme zopakovali administráciu testu o krátky čas, rozhodnutia urobené na základe nových výsledkov by sa iba málo odlišovali od tých predošlých. Test zo slovenského jazyka a literatúry z roku 2018 s reliabilitou 0,82 pri 25 uzavretých položkách je teda vhodný ako jedno z kritérií pre rozhodovanie o prijatí žiaka na strednú školu.

V školskom roku 2018/2019 položky v testovaných predmetoch budú jednotne zvýšené na počet 30, testovací čas zo slovenského jazyka a literatúry o 10 minút a z matematiky o 30 minút. Testovanie 9 na základných školách s vyučovacím jazykom maďarským a ukrajinským bude dvojdňové.

Zavedením nových testovacích nástrojov sa zvýši presnosť merania, podobná štruktúra testov umožní presnejšie prepojenie údajov medzi výsledkami merania T5 a T9. Tieto zmeny smerujú k zvyšovaniu funkčnej gramotnosti žiakov pri prechode zo ZŠ na SŠ.

Plánované zmeny sa týkajú obsahu a formy testovacích nástrojov, výstupov národných meraní a harmonogramu testovania. Inovácia je potrebná kvôli podrobnejším meraniam vedomostí a zručností žiakov z testovaných predmetov, podrobnejšiemu meraniu osvojenia požiadaviek určených v ŠVP, analytickejšej spätnej väzbe pre školy a pre zjednotenie foriem a obsahu testovacích nástrojov pre prvý, druhý a tretí stupeň vzdelávania.

Na testovaní sa zúčastnia žiaci 9. ročníka základných škôl a žiaci 4. ročníka gymnázií s osemročným vzdelávacím programom, vrátane žiakov so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami, okrem žiakov vzdelávaných podľa vzdelávacích programov pre žiakov s mentálnym postihnutím. Táto skutočnosť je zadaná v zákone č. 210/2018, ktorým sa mení a dopĺňa zákon č. 245/2008 Z. z. o výchove a vzdelávaní (školský zákon) a o zmene a doplnení niektorých zákonov v znení neskorších predpisov. Podľa čl. 1. Ods. 5 sa § 155 školského zákona dopĺňa odsekom 8, ktorý znie: „(8) Externé testovanie žiakov 9. ročníka základnej školy sa uskutočňuje aj na všetkých gymnáziách s osemročným vzdelávacím programom, kde sa ho zúčastňujú všetci žiaci 4. ročníka osemročného vzdelávacieho programu.“ Toto ustanovenie má účinnosť od 1. 9. 2018.

Konkrétne zmeny v teste zo slovenského jazyka a literatúry

Počet položiek sa zvýši na 30, z toho bude 20 uzavretých a 10 otvorených otázok. Pri otvorených položkách hovoríme o tzv. produktívnych úlohách, lebo žiaci samostatne tvoria svoje odpovede. Otvorené položky teda priamo overujú faktické vedomosti žiakov na úrovni zapamätania si, porozumenia, aplikácie, analýzy alebo hodnotenia s tým, že žiaci sú sami producentmi odpovede, čím sa v istých prípadoch overuje aj ich úroveň tvorivého myslenia. Tým, že odpoveď tvoria, musia zvoliť správnu stratégiu riešenia položky, teda nevedome musia používať analytické aj syntetické myslenie. Z hľadiska testológie takéto položky zvyšujú rozlišovaciu schopnosť a zvyšujú aj reliabilitu testov. Otvorenými položkami sa zvyšuje korelácia, teda vzájomný vzťah so zvyškom testu a zvyšuje sa aj rozlišovacia schopnosť položky. Tieto skutočnosti môžeme prisúdiť aj faktu, že žiaci nemajú možnosť tipovať. Treba však podotknúť, že vyhodnotenie otvorených položiek je z časového aj finančného hľadiska náročnejšie.

Hodnotenie otvorených položiek

Za každú správnu odpoveď žiak získa 1 bod (za nesprávne odpovede sa body neodpočítavajú), maximálny počet bodov v teste je 30. Pri otvorených položkách musí byť odpoveď zapísaná čitateľne, pričom pri zápise je nutné rozlišovať malé a veľké písmená latinskej abecedy (pri tvare grafém písaných aj tlačených). Odpoveď musí byť jednoznačná a konkrétna (správna odpoveď pri NR-testoch vždy max. 3 slová). Dôležité je, že žiak musí odpovedať na otázku presne. Ak je v zadaní „vypíš“ a testuje sa konkrétna vedomosť, tak musia odpovedať pravopisne aj gramaticky správne. Všetky žiacke odpovede (uzavreté aj otvorené položky) budú hodnotené centrálné.

Vyučovanie slovenského jazyka a literatúry

Predmet slovenský jazyk a literatúra v sebe integruje dve zložky: jazykovú a literárnu, ktoré vplyvajú na čítanie s porozumením – predmetová kompetencia.

Kompetencia čítania v sebe zahŕňa:

- správnu techniku čítania,
- schopnosť a proces pochopenia textu,
- schopnosť identifikovať informácie v texte, hodnotiť prečítané, zapamätať si myšlienky textu, reprodukovať text, dedukovať na základe textu, utvoriť si úsudok,
- schopnosť logicky spájať súvislosti, vyvodiť hlavné myšlienky, poučenia, závery,
- schopnosť konštruovať myšlienky nad rámec textu a spájať ich v kontexte s predošlými poznatkami a vedomosťami.

Čítanie teda zahŕňa nielen zvládnutie techniky čítania, ale aj intelektuálne spracovanie informácií a ich praktické uplatnenie, využitie v každodennom živote.

„Problém“ čítania, čítania s porozumením a čitateľskej gramotnosti nie je fenoménom 21. storočia. Tejto problematike sa venujú rôzne odborné články už z druhej polovice 19. storočia. Je všeobecne známy fakt, že bez efektívneho čítania sa nedá plnohodnotne nielen vzdelávať, resp. učiť sa, ale ani jestvovať. Správne čítanie podmieňuje rozumové spracovanie informácií a ich praktické uplatnenie v každodennom živote.

Čitateľská gramotnosť je nadpredmetová kompetencia. Venujú sa jej medzinárodné štúdie PISA a PIRLS. Čitateľskú gramotnosť je nutné cielene rozvíjať na všetkých vyučova-

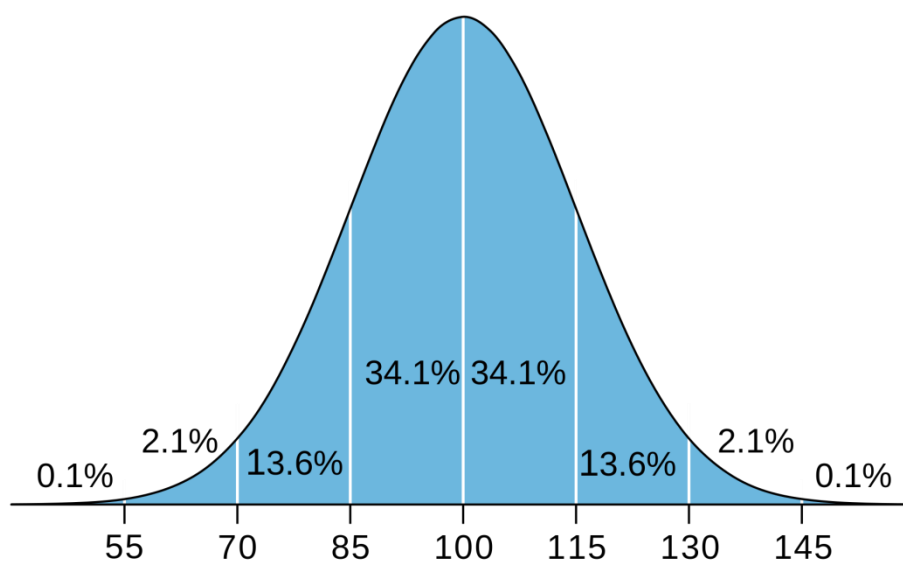
cích predmetoch rovnocenne. Okrem analýzy a interpretácie textu sa v týchto testoch meria aj metainterpretácia textových jednotiek. Správna odpoveď pri otvorených položkách si žiada konštruktívnu odpoveď celými vetami (odpoveď jedným slovom, resp. neucelenou myšlienkou je z hľadiska medzinárodného merania vágna, teda nesprávna).

Čítanie s porozumením je predmetová kompetencia, integrovaná súčasť vyučovania slovenského jazyka a literatúry, ktorá si vyžaduje interpretáciu a analýzu textu, rozlišovanie explicitných a implicitných informácií v texte, schopnosť triedenia informácií, schopnosť dekódovania textu, vytvárania kontextov a vyvodzovania vlastných záverov.

Žiaci podľa ŠVP by mali mať zvládnuté a osvojené zručnosti čítania s porozumením ako jednej zo zložky testovaného predmetu SJL – je to predmetová kompetencia. Žiaci by mali mať osvojené nasledovné zručnosti: zameriavať svoje čítanie podľa potreby; pochopiť význam textu (umeleckého aj vecného) s rozoznávaním explicitných a implicitných informácií v texte; tvoriť a overiť navrhnuté hypotézy; pochopiť a vnímať text po formálnej stránke – odseky, nadpisy, štruktúra, atď.; určiť časovú a logickú postupnosť pri rozvíjaní témy; pochopiť zmysel umeleckého a vecného textu vzhľadom na jeho využitie; pochopiť význam lexikálnych jednotiek v texte – pochopiť význam slov (expresívnych, odborných, cudzích, atď.); porozumieť štruktúre a významu slov... Suma sumárum, žiak má byť schopný vytvárať kontext a vyvodzovať vlastné závery.

Výsledky Testovania 9 – 2018

Obr.1 Normálne rozdelenie pravdepodobnosti (Gaussovo rozdelenie)

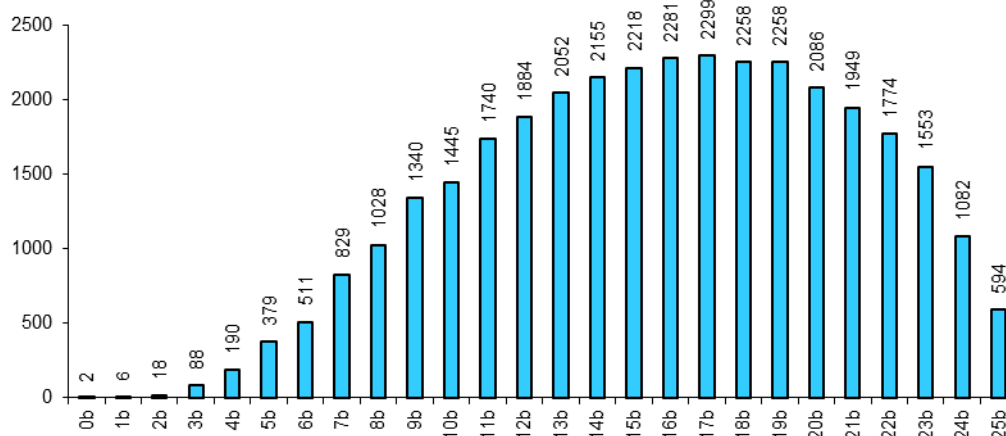


Rozlišujúce testy určujú výkon žiaka vzhľadom k populácii testovaných. Rozlišujúce testy (NR-testy) sú testy relatívneho výkonu, teda rozdeľujú žiakov do rôznych výkonnostných skupín. Pri takýchto testoch distribúcia skóre by mala zodpovedať Gaussovemu rozdeleniu (Obr. 1), teda pravdepodobnosť, že v teste 100 % žiakov získa maximálny počet, resp. minimálny počet bodov, je blízka nule. Očakáva sa, že väčšina žiakov (okolo 70 %) sa bude pohybovať okolo stredných hodnôt. Veľmi nízke percento populácie má predpoklad, aby test zvládlo nad 90 % a rovnako platí, že nízke percento má

NÁMETY A ROZHĽADY

predpoklad, že test napíše pod úrovňou 10 %. Takýto test dobre rozlišuje medzi výkonnosťnými skupinami žiakov.

Obr.2 Histogram skóre žiakov v teste zo SJL



Celková úspešnosť testu zo SJL bola 63 %, dá sa teda predpokladať, že test bol buď ľahký, alebo žiaci mali vysokú motiváciu uspieť. Reliabilita/spôľahlivosť merania/testu bola 0,82. Test bol teda vhodný ako jedno z kritérií pre rozhodovanie, napríklad o prijatí na strednú školu.

Úspešnosť zložiek SJL T9 – 2018

Tab.1 SJL 2018 – úspešnosť podľa obsahových zložiek

	Priemerná úspešnosť v %
Jazyk a komunikácia	65,8
Literatúra	56,9
Čítanie s porozumením	64,9

V tabuľke 1 zobrazujeme aj už spomínané položky so zameraním na čítanie s porozumením. Sú to položky, pri ktorých žiaci každoročne prekvapia úspešnosťou, keďže všetky výkonnosťné skupiny žiakov majú pri riešení celoslovenských testov rovnocennú snahu a motiváciu uspieť čo najlepšie, no nemajú faktické vedomosti na očakávanej úrovni. Práve v položkách zameraných na čítanie s porozumením môžu excelovať. Ak má žiak správne vypestované logické myslenie a vie správne interpretovať text, bude úspešný práve v položkách zameraných na čítanie s porozumením.

Položky zamerané na čítanie s porozumením, literatúru a jazyk žiaci zvládali približne na rovnakej a na očakávanej úrovni. Najväčšie nedostatky sme zaznamenali v položkách

NÁMETY A ROZHĽADY

zameraných na jazykovú a literárnu zložku. Konkrétne išlo o položky testujúce isté nutné pojmové vedomosti, a to vedomosti zo syntaktickej roviny jazyka (určenie vetných členov), z morfolologickej roviny jazyka (neohybné slovné druhy), druhu umeleckého jazykového prostriedku a špecifických znakov konkrétneho literárneho žánru.

Tab. 2 SJL 2018 – úspešnosť podľa dimenzie poznatkov

	Priemerná úspešnosť v %
Faktické poznatky	63,3
Konceptuálne poznatky	62,8

V tabuľke 2 je uvedená úspešnosť testovaných žiakov podľa dimenzie poznatkov. Testovaní žiaci boli približne rovnako úspešní v overovaní faktických aj konceptuálnych poznatkov.

Tab. 3 SJL 2018 – úspešnosť podľa kognitívnych úrovní

	Priemerná úspešnosť v %
Porozumenie	67,5
Aplikovanie	68,7
Analyzovanie	52,7
Hodnotenie	42,2

V tabuľke 3 uvádzame úspešnosť testovaných žiakov podľa kognitívnych úrovní. Testovaní žiaci dosiahli lepšie výsledky v položkách zameraných na kognitívne procesy aplikovania a porozumenia ako v procesoch hodnotenia a analyzovania. Kognitívne procesy porozumenia a hodnotenia si vyžadujú samostatné myslenie žiaka a pri hodnotení aj voľbu stratégie riešenia. Tieto procesy si obvykle nevyžadujú iba pojmovú vedomosť, sú orientované na vyššie myšlienkové procesy a väčšinou testujú kombinovanie konkrétnych faktických vedomostí s vlastnou empiriou, čítanie s porozumením alebo medzipredmetové vzťahy. Kognitívne procesy aplikovania a analýzy si obvykle vyžadujú nejaké konkrétne faktické a pojmové vedomosti, ktoré by žiaci počas riešenia ulohy mali mať, a mali by vedieť prakticky ich použiť v testovanej položke. V kognitívnych procesoch analyzovania sa však objavili značné medzery a vysoká miera chybovosti. Faktické aj konceptuálne poznatky boli u žiakov približne na rovnakej úrovni.

Analýza vybraných testových položiek

Položka č. 03

Ukážka 1

Fitnes náramky

Fitnes náramky, monitory aktivity, dokážu merať, sledovať fyzickú aktivitu používateľa počas celého dňa aj noci, zaznamenávať namerané hodnoty, ktoré sa dajú následne zobraziť a vyhodnocovať priamo na mobilných zariadeniach ako smartfón, tablet alebo notebook.

1. Vlastnosti a funkcie

Monitory aktivity sledujú počas dňa počet prejdenných krokov, prejdennú vzdialenosť, spálené kalórie, čas aktivity, srdcový tep. Niektoré vás ráno zobudia diskretným budíkom. V noci počas spánku merajú kvalitu a dĺžku spánku používateľa.

2. Motivácia, cieľ

Na motiváciu slúži prehľad nameraných hodnôt, ale načo by boli hodnoty bez vášho osobného cieľa? To je prvá vec, ktorú urobíte – stanovíte si osobný cieľ. Cieľ si stanovíte definovaním hodnôt, ktoré chcete dosiahnuť pre kvalitnejší a zdravší život. Na zadanie cieľov vždy slúži prehľadná mobilná aplikácia, pomocou ktorej ovládáte monitor aktivity.

Po aktivácii cieľa vás fitnes náramok počas dňa informuje o prograse, stave plnenia cieľa, takže vždy viete, kde sa nachádzate a koľko vám chýba k jeho naplneniu. Každý náramok vás na to upozorní špecificky, napr. farebným indikátorom, počtom rozsvietených bodov na displeji alebo percentuálnym ukazovateľom hodnôt.

3. Komfortné nosenie

Monitory aktivity sú malé, šikovné a inteligentné zariadenia, ktoré sú nenápadné, ale zároveň môžu byť aj módnym doplnkom. Kde a ako ich môžete nosiť, to závisí od konkrétneho typu. Väčšinou sa nosia ako náramky na zápästí, pomocou spony upevnené na opasku alebo jednoducho vo vrecku. Niektoré fitnes náramky môžete využívať bez problémov aj pri vodných športoch.

Z didaktických dôvodov bol text upravený.

Pri ktorých aktivitách je možné vždy spoľahlivo použiť ktorýkoľvek fitnes náramok podľa ukážky?

03

- A chôdza, tenis, potápanie
- B bicyklovanie, posilňovanie, kanoistika
- C plávanie, veslovanie, beh
- D futbal, horolezectvo, korčuľovanie

Položka č. 03 testovala čítanie s porozumením. Cieľom položky bolo vyvodiť súvislosti z kontextu ukážky. Položku sme zaradili do kognitívnej úrovne hodnotenia súvislostí vo vecnom texte na implicitnej úrovni s využitím konceptuálnych poznatkov zameriavajúcich sa na vzájomné vzťahy.

Položka bola uzavretá a testovala čítanie s porozumením a schopnosť orientovať sa vo vecnom texte. Od žiakov sa očakávalo, že využijú svoju schopnosť a vedomosť orientácie v texte so zameraním sa na pochopenie textu.

Položka č. 03 bola pre žiakov stredne obťažná. Správnu odpoveď (možnosť D) uviedlo 43,1 % žiakov. Žiaden z distraktorov nebol pre žiaka mäťúci ani atraktívnejší ako správna odpoveď. Orientácia žiakov v nesúvislom vecnom texte je v danej poločke na primeranej úrovni.

Položka č. 07

Ukážka 2

Dobrá správa: Na Slovensko sa vrátil takmer vyhynutý druh zvierat'a

08.03.2015 11:37

BRATISLAVA – Na územie Chráneného vtáčieho územia Lehnice sa vrátil ohrozený druh vtáka – drop fúzatý. Ako informovala manažérka organizácie Ochrana dravcov na Slovensku Martina Brinzíková Badidová, na Slovensku je tento druh v našom storočí považovaný už za takmer vyhynutý.

Pravidelne zimuje už len v Chránenom vtáčom území Sysľovské polia pri Bratislave. Ešte v 80. rokoch minulého storočia v Lehniciach prebýval krdel 20 jedincov, ktoré však postupne uhynuli v dôsledku nárazov do elektrických vodičov vybudovaných vedení. Podľa ochranárov totiž dropy vzhľadom na svoju veľkú hmotnosť nedokážu počas letu dobre manévrovať.

Ochrana dravcov na Slovensku v rámci projektu zameraného na zvýšenie populácie dropov fúzatých na Slovensku vytvorila v areáli chráneného územia Lehnice úhorovú plochu s rozlohou 40 hektárov. Na nej sa postupne obnovili pôvodné spoločenstvá rastlín a hmyzu, ktoré tvoria hlavnú zložku potravy dropov. Ochránári v spolupráci s energetikmi takisto zabezpečili montáž chráničov na konštrukcie 22-kilovoltového vedenia a inštalovali výstražné prvky na vodiče 400- a 110-kilovoltových vedení.

Opätovné pozorovanie jedincov dropa fúzatého v chránenom území podľa ochranárov potvrdzuje dôležitosť a význam podobných opatrení.

Z didaktických dôvodov bol text upravený.

Z ukážky nevyplýva, že organizácia Ochrana dravcov na Slovensku

07

- A informovala o nízkych počtoch dropa fúzatého.
- B vybudovala úplne nové a bezpečnejšie elektrické vedenia.
- C pri svojej práci využíva i pomoc energetikov.
- D sa venuje záchrane populácie dropov fúzatých na Slovensku.

Položka č. 07 testovala čítanie s porozumením. Cieľom uzavretej položky bolo vyvodiť súvislosti z kontextu ukážky. Položku zaraďujeme do kognitívnej úrovne porozumenia textu na explicitnej úrovni s využitím konceptuálnych poznatkov. Cieľom položky bolo vyvodiť súvislosti z kontextu ukážky. Položka bola uzavretá a testovala čítanie s porozumením a schopnosť orientovať sa v publicistickom texte.

NÁMETY A ROZHĽADY

Správnu odpoveď (možnosť B) uviedlo 56,2 % žiakov. Žiaden z distraktorov nebol mätúci ani atraktívnejší ako správna odpoveď. Orientácia žiakov v publicistickom texte a schopnosť čítania s porozumením je v danej poločke na primeranej úrovni.

Poločka č. 15

V ktorej možnosti sa nachádza príslovka aj častica?

15

- A Bolo im jasné, že iba odpratúva smeti.
- B No a o našu budúcu slávu sa teraz starám ja.
- C To najsmiešnejšie či najzaujímavejšie len príde.
- D Ich počínanie si dedo Kmeť vysvetľoval naďalej ako záujem.

Testová položka č. 15 patrí do predmetovej zložky jazyk, so zameraním na neohybné slovné druhy. Položka merala vedomosti o rozlišovaní ohybných a neohybných slovných druhov so zameraním na neohybné. Cieľom položky bolo vyvodiť súvislosti z kontextu vety na základe vzájomného vzťahu slovných druhov.

Položka bola uzavretá. Zaradili sme ju do kognitívnej úrovne analyzovania súvislostí s ohľadom na stavbu vety a funkcie významovej roviny slov v nej s využitím konceptuálnych poznatkov zameriavajúcich sa na vzájomné vzťahy. Položka bola uzavretá a testovala schopnosť a vedomosť žiakov rozlišovať ohybné a neohybné slovné druhy. Od žiakov sa očakávalo, že využijú svoju schopnosť a vedomosť percepcie vety ako jedného celku so zameraním sa na pochopenie slov a ich morfológického charakteru.

Položka č. 15 bola pre žiakov stredne obťažná. Správnu odpoveď (možnosť B) uviedlo 51,4 % žiakov.

Z nesprávnych odpovedí žiaci vybrali všetky distraktory približne na rovnakej úrovni, z čoho môžeme vyvodiť záver, že nevedeli správne identifikovať vzťahy medzi slovnými druhmi. Žiaden z distraktorov nebol pre žiaka mätúci ani atraktívnejší ako správna odpoveď. Schopnosť a vedomosť žiakov rozlišovať ohybné a neohybné slovné druhy v danej poločke je na primeranej úrovni.

Poločka č. 18

V ktorej možnosti je správna charakteristika umeleckého prostriedku nasledujúceho verša?

na kúsku plátna čosi sa deje čosi mihotá

18

- A prenášanie pomenovania na základe vonkajšej podobnosti
- B prisúdenie ľudských vlastností neživým predmetom
- C prirovnanie na základe spoločných znakov
- D ozvlášťujúci básnický prívlastok

Položka č. 18 patrí do predmetovej zložky literatúra a testovala horizont vedomostí o literárnych pojmoch primeraných pre žiakov deviateho ročníka s očakávaním, že tieto vedomosti majú osvojené a zafixované. Položka merala vedomosti žiakov o literárnych pojmoch, schopnosť pochopenia jednotlivých pojmov a následne ich aplikáciu v konkrétnej úlohe. Cieľom položky bolo aplikovať vedomosť o literárnych pojmoch na úrovni predpokladanej a očakávanej vedomostnej roviny žiaka 9. ročníka a vyvodiť súvislosti z kontextu ukážky. Položku sme zaradili do kognitívnej úrovne hodnotenia vedomostí a súvislostí o literárnych pojmoch a orientácie v literárnom texte s využitím konceptuálnych poznatkov zameriavajúcich sa na vzájomné vzťahy.

Položka č. 18 bola pre žiakov stredne obťažná. Správnu odpoveď (možnosť A) uviedlo 41,2 % žiakov.

Z nesprávnych odpovedí žiaci najčastejšie vybrali distraktory B a D, z čoho usudzujeme, že správna interpretácia a rozlišovanie umeleckých jazykových prostriedkov môže byť problémová. Žiaden z distraktorov však nebol mätúci ani atraktívnejší ako správna odpoveď. Orientácia žiakov v umeleckom texte a schopnosť aplikovania literárnych pojmov v danej položke je na primeranej úrovni.

Položka č. 20

Milan Lasica píše aj divadelné hry. V ktorej možnosti je nesprávne tvrdenie o divadelnej hre?

20

- A Má viac spoločných znakov s epikou ako s lyrikou.
- B Základnou formou prejavu postáv a rozprávača je dialóg.
- C Postavy na divadelnej scéne môžu hovoriť i vo veršoch.
- D Počet dejstiev v rôznych divadelných hrách môže byť odlišný.

Položka č. 20 testovala literárnu zložku predmetu. Položka merala vedomosť žiakov o prvkoch literárneho druhu dráma so špecifickým zameraním na divadelnú hru. Cieľom položky bolo analyzovať prvky, resp. spoločné znaky drámy ako celku. Položku sme zaradili do kognitívnej úrovne analyzovania vzťahov medzi jednotlivými literárnymi vedomosťami s využitím konceptuálnych poznatkov zameriavajúcich sa na vzájomné vzťahy.

Položka bola uzavretá a testovala literárnu zložku a schopnosť využiť faktický poznatok o literárnych druhoch. Od žiakov sa očakávalo, že využijú svoju vedomosť o literárnych druhoch v praktickej úlohe.

Položka bola pre žiakov obťažná. Správnu odpoveď (možnosť B) uviedlo 38,6 % žiakov. Z nesprávnych odpovedí žiaci najčastejšie vybrali distraktor A. Najmenej atraktívny bol distraktor D, ale žiaden z distraktorov nebol mätúci ani atraktívnejší ako správna odpoveď. Z frekvencie výberu nesprávnych možností môžeme vyvodiť záver, že žiaci majú mierne ťažkosti s identifikáciou a aplikáciou poznatkov o literárnych druhoch a so správnou percepciou ich rozdielov v danej testovej položke. Položka č. 20 bola najobťažnejšou položkou testu. Obťažnosť položky môžeme prisúdiť aj skutočnosti, že bola záporne formulovaná.

Záver

„Negramotní 21. storočia nebudú tí, ktorí nebudú vedieť čítať a písať, ale tí, ktorí sa nebudú vedieť učiť.“

Alvin Toffler

Škola musí byť miestom, kde deti primárne naučíme myslieť. Okrem osvojenia faktických poznatkov z oblasti jazykovedy a literárnej vedy je cieľom vzdelávania v predmete slovenský jazyk a literatúra upevniť v žiakoch komunikačné a interpretačné zručnosti, schopnosť používať kognitívne operácie, spôsobilosť kritického myslenia, riešiť problémy, podporovať tvorivé myslenie a spôsobilosť uplatniť jeho výsledky.

LITERATÚRA

FICEK, T. – KOSTOLANSKÁ, J. – KURAJOVÁ, STOPKOVÁ, J.: *Testovanie 9 – 2018. Správa zo štatistického spracovania testu zo slovenského jazyka a slovenskej literatúry, kód testu 2144*. Bratislava : NÚCEM, 2018 (interný materiál).

KUBIŠ, T.: *Metodika tvorby testových úloh a testov*. Bratislava : NÚCEM, 2015.

KHERNOVÁ, V.: *Testovanie 9 – 2018. Priebeh, výsledky a analýzy*. Bratislava : NÚCEM, 2018.

Test zo slovenského jazyka a literatúry, T9-2018. Distupný na: https://www.nucem.sk/dl/827/ZAK17019_S_CTZ-RT-SJL-fA_2730.pdf.

TESTOVANIE 5 2018 ZISTENIA A VÝSLEDKY

Mgr. Martina Grmanová

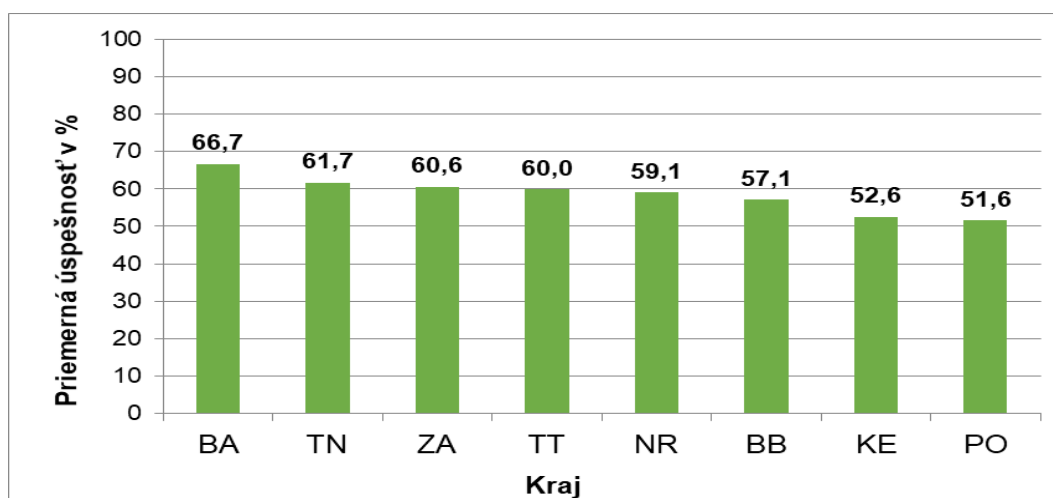
Národný ústav certifikovaných meraní vzdelávania v Bratislave

Už po štvrtýkrát sa dňa 21. novembra 2018 uskutočnilo celoslovenské testovanie žiakov 5. ročníka základných škôl (Testovanie 5 2018). Testovanie 5 zabezpečuje Národný ústav certifikovaných meraní vzdelávania a realizuje sa v súlade s platným Štátnym vzdelávacím programom z hľadiska obsahovej stránky a revidovanou Bloomovou taxonómiou z hľadiska kognitívnej oblasti.

Cieľom testovania piatakov je monitorovanie úrovne vedomostí a zručností žiakov a získavanie objektívnych informácií o ich výkone pri vstupe na 2. stupeň ZŠ, ako aj poskytnutie spätnej väzby školám o pripravenosti žiakov pri prechode z 1. na 2. vzdelávací stupeň ZŠ. Test pre primárne vzdelávanie zo slovenského jazyka a literatúry bol zostavený z jazykovej a literárnej predmetovej zložky, ktoré boli ďalej špecifikované podľa jednotlivých oblastí na *jazyk a komunikáciu* (36,7 % testu), *komunikáciu a sloh* (13,3 % testu), *čítanie a literatúru* (13,3 % testu) a *čítanie s porozumením* (36,7 % testu).

Na testovaní sa zúčastnilo celkovo 46 360 piatakov z 1 487 základných škôl, z toho 43 498 žiakov písalo test zo slovenského jazyka a literatúry. Do testovania sa zapojilo aj 1 822 žiakov zo sociálne znevýhodneného prostredia, čo predstavovalo 4,2 % z celkového počtu a 3 179 žiakov (7,3 % z celkového počtu) so zdravotným znevýhodnením.

Priemerná úspešnosť žiakov v teste zo slovenského jazyka a literatúry bola 58,4 %, úspešnosť dievčat (60,6 %) a chlapcov (56,2 %) v teste bola porovnateľná a rozdiel ich výsledkov nebol vecne významný.



Graf č. 1 Priemerná úspešnosť žiakov podľa krajov

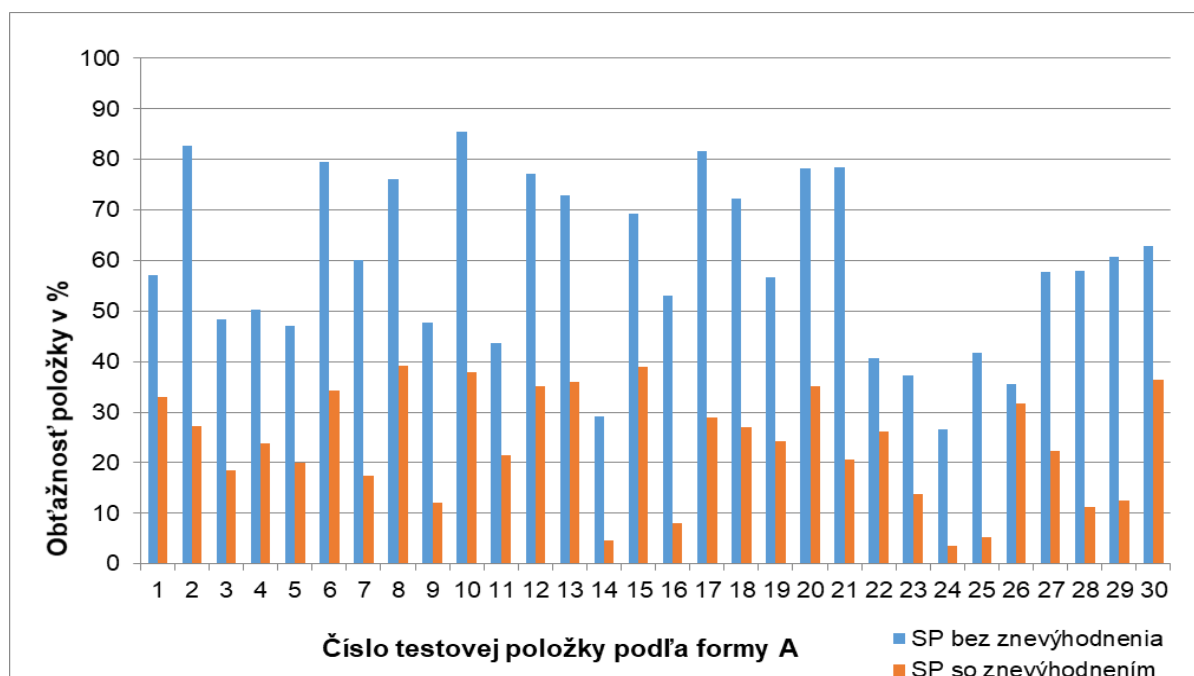
NÁMETY A ROZHĽADY

Ak by sme výsledky posudzovali z hľadiska krajov, najlepšie testy zo slovenského jazyka a literatúry zvládli žiaci z Bratislavského kraja (6 070 žiakov) s priemernou úspešnosťou 66,7 %. Nasledovali žiaci z Trenčianskeho kraja (4 770 žiakov s úspešnosťou 61,7 %), Žilinského kraja (6 469 žiakov s úspešnosťou 60,6 %), Trnavského kraja (3 895 žiakov s úspešnosťou 60,0 %), Nitrianskeho kraja (4 487 žiakov s priemernou úspešnosťou 59,1 %), žiaci Banskobystrického kraja (4 466 žiakov s úspešnosťou 57,1 %) a Košického kraja (5 928 žiakov s úspešnosťou 52,6 %). Najmenšiu priemernú úspešnosť 51,6 % sme zaznamenali u žiakov z Prešovského kraja. Pre lepšiu porovnateľnosť údajov sú uvedené hodnoty znázornené v grafe úspešnosti žiakov v teste zo slovenského jazyka a literatúry podľa jednotlivých krajov (graf č. 1).

Pri zhodnotení okresov dosiahol výrazne lepšie výsledky ako národný priemer okres Bratislava I s priemernou úspešnosťou 74,1 %. Výsledky výrazne horšie ako národný priemer dosiahli okresy Revúca (43,8 %), Kežmarok (42,0 %) a Gelnica (39,4 %).

Žiaci so zdravotným znevýhodnením dosiahli v testoch zo slovenského jazyka a literatúry relatívne dobré výsledky s priemernou úspešnosťou 49,3 %, u žiakov bez zdravotného znevýhodnenia sme zaznamenali priemernú úspešnosť v teste 59,1 %.

Pomerne výrazný rozdiel vo výsledkoch bol zaznamenaný medzi žiakmi bez sociálne znevýhodneného prostredia a žiakmi zo sociálne znevýhodneného prostredia (SZP). Žiaci zo sociálne znevýhodneného prostredia dosiahli priemernú úspešnosť 23,7 %, zatiaľ čo žiaci mimo sociálne znevýhodneného prostredia absolvovali testovaný predmet s priemernou úspešnosťou 59,9 %. Uvedenú problematiku odzrkadľuje graf komparácie náročnosti jednotlivých testových položiek obidvoch skupín žiakov (graf č. 2).



Graf č. 2. Komparácia náročnosti testových položiek podľa sociálneho prostredia žiakov v teste

Najlepšie výsledky dosiahli žiaci v testovanej zložke *čítanie a literatúra* s priemernou úspešnosťou 70,5 %. Zo štyroch položiek zameraných na literárnu zložku bola len jedna položka podľa hodnôt náročností stredne náročná. Jej cieľom bolo aplikovať v praktickej úlohe teoretické vedomosti o prirovnaniach. Zvyšné tri položky zvládli žiaci s priemernou úspešnosťou od 71,5 % do 76,1 %. Tieto položky zaradujeme podľa hodnôt náročností medzi ľahké. Najľahšou z tejto zložky bola pre žiakov úloha, v ktorej mali určiť správnu odpoveď pomocou znalostí o znakoch divadelnej hry.

Veľmi dobré výsledky sme zaznamenali podobne aj v položkách zložky *čítanie s porozumením*, v ktorých žiaci dosiahli priemernú úspešnosť 67,8 %. Pri určovaní správnych odpovedí bolo potrebné orientovať sa v súvislom umeleckom aj vecnom texte. Až päť z jedenástich položiek môžeme podľa hodnôt náročnosti zaradiť medzi ľahké, dve položky medzi veľmi ľahké a ďalšie štyri z uvedenej zložky medzi stredne náročné. Najjednoduchšie boli pre žiakov položky s vyhľadáním explicitne uvedených informácií v texte. Menej úspešne už zvládali položky zamerané na vysvetlenie preneseného významu či ustáleného slovného spojenia, v ktorých sa vyžadovala práca s pojmami na vyššej kognitívnej úrovni.

Náročnejšie už boli pre žiakov položky z testovanej časti *komunikácia a sloh*, v ktorej dosiahli priemernú úspešnosť 49,5 %. Zo štyroch položiek z tejto predmetovej zložky sme vyhodnotili jednu položku ako ľahkú, jednu ako náročnú a dve položky ako stredne náročné. Žiaci dokázali dobre odlíšiť umelecký text od vecného, ale ťažkosti im spôsobovalo vyhľadanie kľúčových slov a určovanie časovej postupnosti ukážky. Jedným z dôvodov by mohol byť ten, že pri týchto položkách je už potrebné aplikovať zložitejšie kognitívne operácie. Za najproblematickejšiu v tejto oblasti môžeme považovať položku, v ktorej mali žiaci podľa konkrétnej ukážky identifikovať príslušný slohový útvar. Na určenie správnej odpovede sa od žiakov vyžadovalo využiť nadobudnuté faktické poznatky o slohových útvaroch na analýzu charakteristických vlastností konkrétneho útvaru a jeho následné zaradenie a identifikáciu.

Položky z oblasti zameranej na *jazyk a komunikáciu* žiaci zvládli s priemernou úspešnosťou 47,8 %. Z jedenástich položiek z tejto predmetovej zložky sme na základe hodnôt náročnosti vyhodnotili tri položky ako náročné, sedem ako stredne náročné a jednu ako ľahkú. Najlepšie z uvedenej oblasti vyriešili žiaci položku zameranú na priamu reč. Problematické boli pre nich položky s aplikovaním teoretických poznatkov o slovných druhoch, konkrétne s určovaním gramatickej kategórie pádu podstatných mien, so skloňovaním zámen a odlíšením ohybných od neohybných slovných druhov.

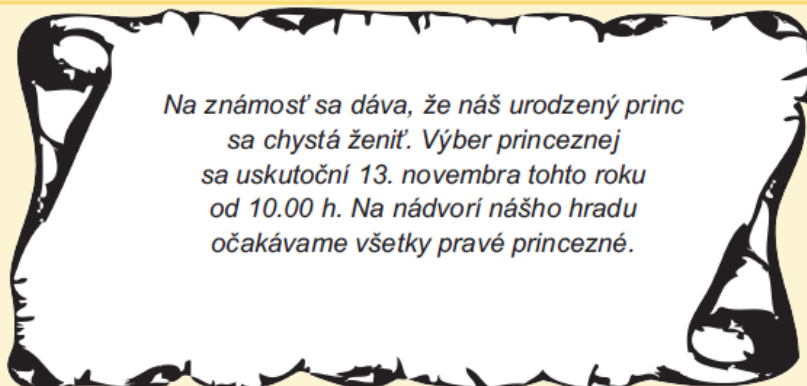
Analýza vybraných problematických testových položiek zo slovenského jazyka a literatúry

Najlepšie výsledky získali žiaci v zložkách *čítanie a literatúra* a *čítanie s porozumením*. Ťažkosti sme zaznamenali prevažne v oblastiach *komunikácia a sloh* a *jazyk a komunikácia* a z tohto dôvodu sme vybrali na hlbšiu analýzu niekoľko problematických položiek práve z týchto dvoch zmienených zložiek.

NÁMETY A ROZHĽADY

Zadanie a analýza položky č. 14

14. Na hradnej bráne visel papier, na ktorom bolo napísané:



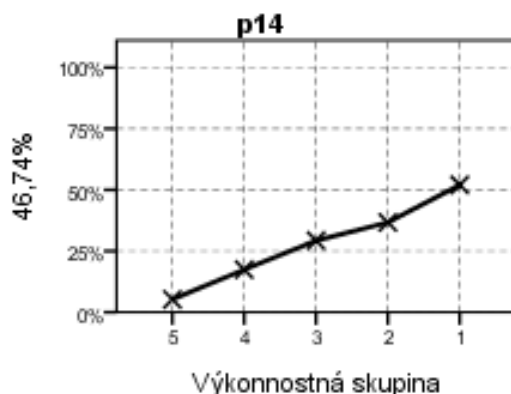
Ktorý slohový útvar predstavuje ukážka? _____

Z tematického hľadiska bola položka č. 14 v teste zaradená k ukážke 2, ide však o samostatnú položku, nezávislú od textovej ukážky. Patrí do zložky *komunikácia a sloh*. Zo zistení vyplýva, že pre žiakov bola najnáročnejšou položkou z uvedenej zložky a druhou najnáročnejšou v rámci celého testu. Zaradili sme ju do kognitívnej úrovne *aplikovať* s využitím *konceptuálnych poznatkov*. Položka bola otvorená a vyžadovala si krátku žiacku odpoveď. Cieľom položky bolo aplikovať teoretické poznatky o slohových útvaroch na konkrétnej ukážke. Od žiakov sa očakávalo, že tieto poznatky využijú, analyzujú charakteristické vlastnosti ukážky, aplikujú ich na konkrétny slohový útvar, tento útvar identifikujú a odpoveď zapíšu.

Tab. 1 Základné štatistické parametre položky č. 14

Priemerná úspešnosť	28,1 %
Citlivosť	46,7 %
Vynechanosť	7,9 %
Korelácia položky so zvyškom testu (<i>P. Bis.</i>)	0,31

V tabuľke 1 uvádzame základné štatistické parametre položky č. 14. Správnu odpoveď uviedlo 28,1 % testovaných žiakov. Položku vynechalo 7,9 % žiakov, pravdepodobne aj z dôvodu, že položka bola otvorená. Žiaci mali uviesť vlastnú odpoveď a nemali k dispozícii možnosti na výber správnej odpovede. Všetky vecne správne odpovede v kontexte *oznam/oznámenie* vrátane pravopisných chýb sme vyhodnotili ako správne. Na základe hodnoty náročnosti bola položka pre žiakov ťažká.



Graf č. 3 Úspešnosť a citlivosť položky č. 14

Na grafe č. 3 je zobrazená distribúcia úspešnosti a citlivosti položky č. 14 podľa výkonnostných skupín žiakov. Položka odlišovala všetky výkonnostné skupiny dostatočne. Najúspešnejší žiaci dosiahli priemernú úspešnosť 52,0 %, najmenej úspešní len 5,3 %. Na základe distribúcie úspešnosti výkonnostných skupín a citlivosti mala položka dobré parametre. Podľa uvedených údajov môžeme konštatovať, že žiaci majú problém s určovaním slohového útvaru a jeho základných vlastností.

Zadanie a analýza položky č. 23

23. V nasledujúcej vete nahraď podstatné mená zámenami.

Pišta slúžil u zemepána.

- A** on, jemu
- B** on, nemu
- C** on, jeho
- D** on, neho

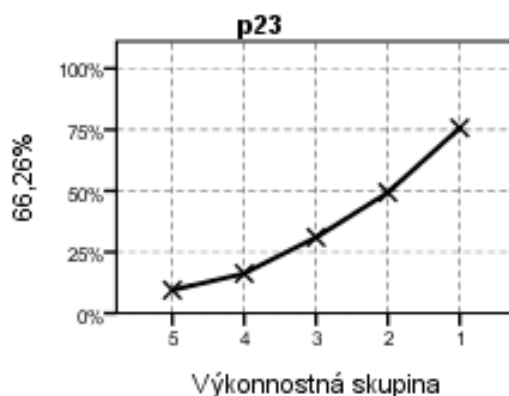
Položka č. 23 sa neviaže k žiadnej ukážke, patrí medzi voľné úlohy. Zaradili sme ju do zložky *jazyk a komunikácia*, z hľadiska kognitívnych procesov do úrovne *aplikovať* s využitím *konceptuálnych poznatkov*. Položka bola uzavretá, žiaci si teda mohli zvoliť jednu správnu odpoveď zo štyroch ponúkaných možností. Cieľom položky bolo aplikovať teoretické vedomosti o podstatných menách a zámenách na konkrétnom príklade. Položka bola viacúrovňová, na jej riešenie boli potrebné zložitejšie kognitívne operácie. Od žiakov sa očakávalo, že vyhľadajú vo vete podstatné mená, následne určia ich pád a nahradia ich zámenami vo vhodnom tvare. Náročnosť úlohy bola zmiernená tým, že žiaci mali k dispozícii možnosti na výber správnej odpovede a tiež na prvej pozícii v každej z možností zámeno *on*, ktoré ich malo naviesť k správne mu postupu vypracovania uvedeného zadania.

NÁMETY A ROZHĽADY

Tab. 2 Základné štatistické parametre položky č. 23

Priemerná úspešnosť	36,3 %
Citlivosť	66,3 %
Vynechanosť	0,6 %
Korelácia položky so zvyškom testu (<i>P. Bis.</i>)	0,43

V tabuľke 2 sú uvedené základné štatistické parametre položky č. 23. Správnu odpoveď (D) uviedlo 36,3 % žiakov. Podľa hodnoty náročnosti sa položka zaradila medzi ťažké.



Graf č. 4 Úspešnosť a citlivosť položky č. 23

Na grafe č. 4 je zobrazená distribúcia úspešnosti a citlivosť položky č. 23. Položka mala dobrú rozlišovaciu schopnosť, slabšie odlišovala výkonnostné skupiny 4 a 5. Najúspešnejší žiaci dosiahli priemernú úspešnosť 75,7 % a najmenej úspešní 9,5 %. Položka mala dobré parametre.

Na základe uvedeného môžeme usudzovať, že žiaci majú problémy s aplikáciou teoretických poznatkov o ohybných slovných druhoch v praxi, najmä s určovaním gramatických kategórií podstatných mien a zámen, ale tiež s položkami vyžadujúcimi uplatnenie zložitejších kognitívnych schopností.

Zadanie a analýza položky č. 24

24. Napíš pád podstatného mena stredného rodu z nasledujúcich veršov.

*víta hostí vo dvorane
v plnom brnení*

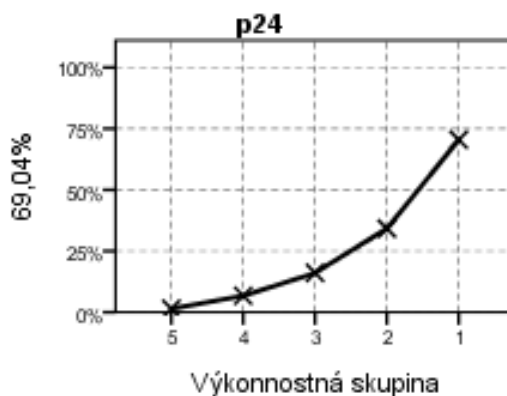
NÁMETY A ROZHĽADY

Položka č. 24 sa neviaže k žiadnej ukážke, patrí medzi voľné úlohy. Zaradili sme ju do zložky *jazyk a komunikácia*, z hľadiska kognitívnych procesov patrí do úrovne *analyzovať* s využitím *konceptuálnych poznatkov*. Položka bola otvorená, vyžadovala si krátku žiacku odpoveď. Cieľom položky bolo aplikovať vedomosti o gramatických kategóriách podstatných mien v praktickej úlohe. Úloha bola viacúrovňová, na jej riešenie bolo potrebné uplatniť zložitejšie kognitívne operácie. Žiaci mali v uvedenom texte vyhľadať podstatné mená, určiť ich rod, vybrať podstatné meno v strednom rode, určiť jeho pád a odpoveď zapísať na vyznačené miesto.

Tab. 3 Základné štatistické parametre položky č. 24

Priemerná úspešnosť	25,8 %
Citlivosť	69,0 %
Vynechanosť	9,5 %
Korelácia položky so zvyškom testu (<i>P. Bis.</i>)	0,49

V tabuľke 3 sú uvedené základné štatistické parametre položky č. 24. Správnu odpoveď uviedlo 25,8 % žiakov. Položku vynechalo až 9,5 % žiakov, pravdepodobne z dôvodu, že položka bola otvorená a neposkytovala výber správnej odpovede z ponúkaných možností. Určitú rolu zohrala aj relatívna náročnosť úlohy, na základe hodnoty náročnosti patrila položka medzi ťažké, dokonca bola pre žiakov najnáročnejšou z celého testu.



Graf č. 5 Úspešnosť a citlivosť položky č. 24

Na grafe č. 5 je zobrazená distribúcia úspešnosti a citlivosti položky č. 24. Položka mala dobrú rozlišovaciu schopnosť, najlepšie odlišovala výkonnostné skupiny 1 a 2. Najúspešnejší žiaci dosiahli v tejto položke úspešnosť 70,4 %, zatiaľ čo najmenej úspešní len 1,4 %. Položka mala dobré parametre.

Na základe uvedených skutočností môžeme skonštatovať, že najproblematickejšie bolo pre žiakov určiť gramatické kategórie ohybných slovných druhov, konkrétne v uvedenej položke – podstatných mien.

Analýza výsledkov z hľadiska zdravotného znevýhodnenia

Z celkového počtu testovaných žiakov 5. ročníka ZŠ (43 498) bolo 7,3 % (3 179) žiakov so zdravotným znevýhodnením. Intaktní žiaci dosiahli v teste zo SJL celkovú priemernú úspešnosť 59,1 %, zatiaľ čo žiaci so zdravotným znevýhodnením 49,3 %. Vzhľadom na to, že najpočetnejšiu skupinu žiakov so zdravotným znevýhodnením tvorili žiaci s vývinovými poruchami učenia, hlbšie sme analyzovali len výsledky žiakov s uvedeným znevýhodnením.

Keďže skupina žiakov s vývinovými poruchami učenia má prevažne problémy so sústredením sa a orientáciou v texte, textové ukážky a zadania položiek boli pre nich špecificky upravené.

Viacere výrazy v ukážkach boli zjednodušené, niektoré časti viet v textoch boli nahradené synonymami alebo vynechané, kľúčové výrazy zvýraznené boldom a príliš dlhé súvetia rozdelené. Ak to bolo potrebné, zmenil sa slovosled vety a odstránila sa negácia, aby sa text stal zrozumiteľnejším. Do textu sa tiež nevkladali ilustrácie, ktoré by mohli pôsobiť rušivo a odvádzať pozornosť žiakov. Rovnako aj v zadaniach položiek pre žiakov s vývinovými poruchami učenia boli kľúčové slová zvýraznené boldom, ciele položiek však zostali zachované. Na ilustráciu sme vybrali analýzu položky č. 28, upravenej pre žiakov s vývinovými poruchami učenia.

Upravené zadanie a analýza položky č. 28 pre žiakov s vývinovými poruchami učenia

28. Vypíš z veršov spojku.

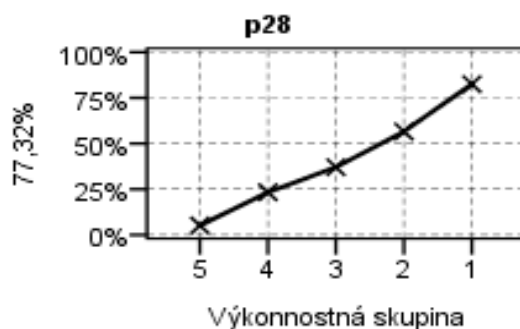
**Z horúcej lásky
pečie chlieb
a jedia ho vždy dvaja.**

Položka č. 28 bola zaradená medzi voľné úlohy, neviazala sa k žiadnej ukážke. Bola zameraná na oblasť *jazyk a komunikácia*, zaradili sme ju do kognitívnej úrovne *aplikovať* s využitím *faktických poznatkov*. Jej cieľom bolo pomocou znalostí o spojkách správne identifikovať spojku vo vybraných veršoch. V zadaní položky č. 28 v teste pre žiakov s vývinovými poruchami učenia sme zvýraznili boldom kľúčové slová a verše, v ktorých mali žiaci identifikovať spojku. Pôvodný cieľ položky ostal nezmenený. Správnu odpoveď „a“ uviedlo 40,9 % žiakov s vývinovými poruchami učenia. Na základe hodnoty náročnosti môžeme konštatovať, že položka bola pre žiakov s vývinovými poruchami učenia stredne náročná.

Tab. 4 Základné štatistické parametre položky č. 28 žiakov s vývinovými poruchami učenia

Priemerná úspešnosť	40,9 %
Citlivosť	77,3 %
Vynechanosť	6,6 %
Korelácia položky so zvyškom testu (<i>P. Bis.</i>)	0,50

NÁMETY A ROZHĽADY



Graf č. 6 Úspešnosť a citlivosť položky č. 28 u žiakov s vývinovými poruchami učenia

Na grafe č. 6 je znázornená distribúcia úspešnosti a citlivosť položky č. 28 u žiakov s vývinovými poruchami učenia. Položka veľmi dobre rozlišovala všetky výkonnosťné skupiny žiakov s vývinovými poruchami učenia. Z analýzy výsledkov žiakov s vývinovými poruchami učenia zo skupiny zdravotne znevýhodnených žiakov môžeme konštatovať, že žiaci v teste dosiahli relatívne dobré výsledky. Problematické sú pre nich prevažne položky, v ktorých je potrebná práca s textom, ale aj položky s určovaním gramatických kategórií jednotlivých slovných druhov.

Analýza výsledkov z hľadiska sociálneho prostredia

Pri posudzovaní výsledkov z hľadiska sociálneho prostredia vznikajú pomerne značné rozdiely medzi priemernou úspešnosťou žiakov zo sociálne znevýhodneného prostredia, ktorí dosiahli priemernú úspešnosť 23,7 %, a žiakmi bez sociálneho znevýhodnenia s priemernou úspešnosťou 59,9 %.

V tabuľke 5 uvádzame komparáciu výsledkov vybraných položiek žiakov bez sociálne znevýhodneného prostredia a žiakov zo sociálne znevýhodneného prostredia. Na komparáciu sme vybrali úlohy zamerané predovšetkým na základné poznatky, nevyhnutné na spracovanie ďalších – nadväzných – vedomostí a prácu s nimi. Na ilustráciu uvádzame z hľadiska sociálneho prostredia analýzu testovej položky č. 28¹.

Tab. 5 Komparácia priemernej úspešnosti žiakov bez sociálne znevýhodneného prostredia a žiakov zo sociálne znevýhodneného prostredia vo vybraných položkách

Číslo položky	Priemerná úspešnosť žiakov bez SZP	Priemerná úspešnosť žiakov zo SZP
06	79,4 %	34,3 %
07	60,0 %	17,5 %
08	76,2 %	39,2 %
10	85,4 %	37,9 %
16	53,0 %	8,1 %
28	57,9 %	11,3 %

¹ Analýza ďalších vybraných položiek je uvedená v samostatnom dokumente na adrese: https://www.nucem.sk/dl/4085/T52018_SJL_Anal%C3%BDza%20vybran%C3%BDch%20testov%C3%BDch%20polo%C5%BEiek%20z%20h%C4%BEadiska%20soci%C3%A1lného%20prostredia%20%C5%BEiakov.pdf.

Zadanie a analýza položky č. 28

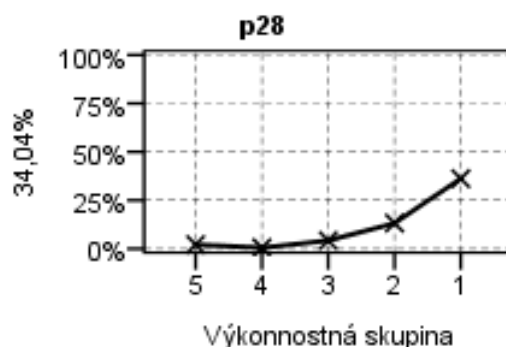
28. Vypíš z nasledujúcich veršov spojku.

*Z horúcej lásky
peče chlieb
a jedia ho vždy dvaja.*

Položka č. 28 bola zaradená medzi voľné úlohy, neviazala sa teda k žiadnej ukážke. Bola zameraná na oblasť *jazyk a komunikácia*, zaradili sme ju do kognitívnej úrovne *aplikovať* s využitím *faktických poznatkov*. Jej cieľom bolo pomocou znalostí o spojkách správne identifikovať spojku vo vybraných veršoch. Pre žiakov mimo sociálne znevýhodneného prostredia bola úloha stredne ťažká (57,9 %), pričom pre žiakov zo sociálne znevýhodneného prostredia sa stala úloha už veľmi ťažkou (11,3 %). V texte bolo potrebné určiť jednu z najelementárnejších a najpoužívanejších spojok – spojku „a“, avšak aj táto úloha sa pre žiakov zo sociálne znevýhodneného prostredia stala pomerne náročnou. Môžeme teda konštatovať, že žiaci zo sociálne znevýhodneného prostredia majú značné znalostné nedostatky, či už ide o samotnú identifikáciu spojky, alebo neznalosť príslušnej terminológie, a teda problematickosť pri pochopení zadania úlohy.

Tab. 6 Základné štatistické parametre položky č. 28 u žiakov zo sociálne znevýhodneného prostredia

Priemerná úspešnosť	11,3 %
Citlivosť	34,0 %
Vynechanosť	11,8 %
Korelácia položky so zvyškom testu (<i>P. Bis.</i>)	0,37



Graf č. 7 Úspešnosť a citlivosť položky č. 28 u žiakov zo sociálne znevýhodneného prostredia

Na grafe č. 7 je znázornená distribúcia úspešnosti a citlivosť položky č. 28 u žiakov zo sociálne znevýhodneného prostredia. Uvedená položka rozlišovala výkonnostné skupiny žiakov zo sociálne znevýhodneného prostredia dostatočne, najlepšie odlišila výkonnostnú skupinu 1.

Žiaci zo sociálne znevýhodneného prostredia majú ťažkosti s riešením položiek vo všetkých testovaných zložkách zo slovenského jazyka a literatúry. Podľa výsledkov priemernej úspešnosti v jednotlivých vybraných testových položkách možno usudzovať, že majú problémy odlíšiť vecný text od umeleckého, časť z nich nepozná základné znaky vecného textu (položka č. 06). Rovnako nemajú dostatočné vedomosti o číslovkách, resp. neovládajú rozdiely medzi základnými a radovými číslovkami (položka č. 07).

Podobne položka zameraná na čítanie a literatúru, v ktorej bolo potrebné určiť prirovnanie (položka č. 16), z úrovne strednej náročnosti v celkovej populácii nadobudla u žiakov zo sociálne znevýhodneného prostredia status vysokej náročnosti. Z uvedených údajov môžeme usúdiť, že žiaci zo sociálne znevýhodneného prostredia nedisponujú dostatočnými vedomosťami o prirovnaniach a nedokážu ich v texte správne identifikovať.

Položky zamerané na čítanie s porozumením, ktoré sme v celkovej populácii vyhodnotili ako ľahké, boli pre žiakov zo sociálne znevýhodneného prostredia náročné. Z uvedenej komparácie vyplýva, že žiaci zo sociálne znevýhodneného prostredia majú značné nedostatky pri čítaní s porozumením a je pre nich náročné vyexcerpovať z textu potrebné údaje. Podľa uvedeného môžeme konštatovať, že žiaci zo sociálne znevýhodneného prostredia majú značné nedostatky základných poznatkov vo všetkých testovaných oblastiach.

Zistenia a závery

Položky v teste zo slovenského jazyka a literatúry žiaci 5. ročníka zvládli na primeranej úrovni. Najlepšie výsledky dosiahli žiaci v položkách predmetovej zložky *čítanie a literatúra*, v tejto oblasti sme zaznamenali najvyššiu priemernú úspešnosť.

Rovnako pozitívne výsledky dosiahli žiaci aj v zložke *čítanie s porozumením*. Na veľmi dobrej úrovni zvládli položky, ktoré si vyžadovali orientáciu v lineárnom texte. Menej úspešne zvládli žiaci položky, v ktorých bolo potrebné uplatniť vyššie kognitívne procesy a prepojiť viaceré myšlienkové operácie.

Položky zamerané na *komunikáciu a sloh* zvládli žiaci s priemernou úspešnosťou. Ťažkosti sa prejavili pri vyhľadanií kľúčových slov, určovaní ich časovej postupnosti v ukážke a identifikácii slohového útvaru.

Položky obsiahnuté v zložke *jazyk a komunikácia* žiaci zvládli na priemernej úrovni. Najväčšie ťažkosti mali žiaci s aplikovaním teoretických poznatkov o slovných druhoch, konkrétne s určovaním gramatických kategórií.

Najlepšie výsledky získali žiaci v literárnej zložke, konkrétne v procesoch porozumenia textu. Nižšiu úspešnosť žiaci dosahovali v jazykovej zložke testu, v položkách zameraných prevažne na analýzu, hodnotenie a aplikovanie teoretických poznatkov v praxi. Problematickými sa stali tiež položky, v ktorých bolo potrebné samostatne robiť úsudky, závery a hodnotiť myšlienky.

Z analýzy výsledkov žiakov s vývinovými poruchami učenia zo skupiny zdravotne znevýhodnených žiakov môžeme konštatovať, že v porovnaní s intaktnými žiakmi majú problémy prevažne s položkami, v ktorých je potrebná práca s textom, či už ide o čítanie s po-

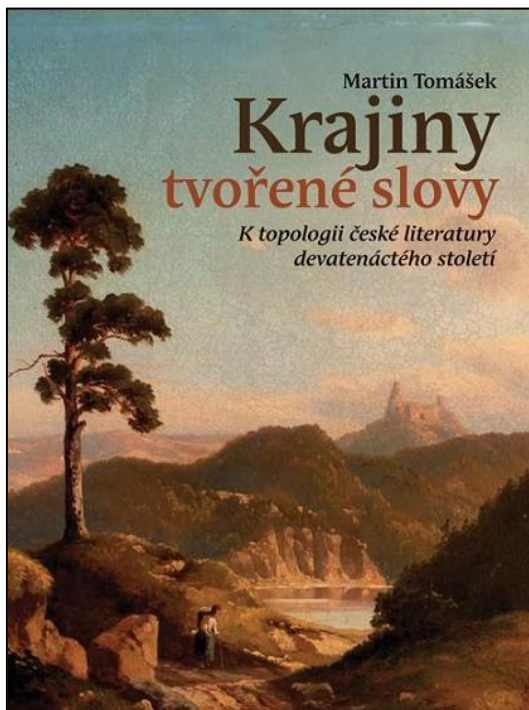
rozumením, alebo vyhľadanie konkrétnej informácie či slova v ukážke, resp. vo vete. Uvedené ťažkosti súvisia aj s ich zdravotným obmedzením.

Podľa komparácie výstupných údajov žiakov bez sociálne znevýhodneného prostredia a žiakov zo sociálne znevýhodneného prostredia vo vybraných položkách, ktoré sa zameriavali na základné javy učiva pre 1. stupeň ZŠ, majú žiaci zo sociálne znevýhodneného prostredia značné vedomostné nedostatky vo všetkých testovaných oblastiach. Následne sa pridáva aj problematika osvojovania si nadstavbových znalostí bez nevyhnutných základov.

Na základe uvedených zistení je celkovo potrebné viesť žiakov k samostatnému a tvorivému mysleniu, rozvíjať ich analytické myšlienkové procesy, ale aj komunikačné a literárne kompetencie. Takisto je vhodné, aby sa žiaci venovali činnostiam, v ktorých by si osvojili uplatňovanie teoretických poznatkov v praktických úlohách.

ČESKÉ LITERÁRNE KRAJINY 19. STOROČIA

Martin Tomášek: *Krajiny tvořené slovy. K topologii české literatury devatenáctého století. Praha : Dokořán, 2016.*



Martin Tomášek (1969) je literárny historik pôsobiaci na Filozofickej fakulte Ostravskej univerzity. Problematike literárneho priestoru a krajiny sa venuje dlhodobo, o čom svedčí napríklad jeho spoluautorstvo a spolueditorstvo kolektívnych monografií s podtitulmi *Vytváření prostoru v literatuře a výtvarném umění: Město* (2011), *Krajina* (2012) a *Příroda vs. industriál* (2016). Monografia *Krajiny tvořené slovy* sa venuje problematike krajiny v českej literatúre 19. storočia s presahmi do konca 18. a začiatku 20. storočia.

Kniha je rozdelená na dve sekcie – v prvej autor teoreticky zachytáva problematiku literárnej krajiny, aby sa v druhej časti v 16 interpretačných kapitolách venoval krajinopisu ako perspektíve literárnohistorického výskumu. Každá kapitola skúma niektorú z podôb českého krajinopisu, vymedzené sú najčastejšie tvorbou (jej časťou) konkrétneho autora (K. H. Mácha, K. Klostermann atď.), alebo sa tematicky zame-

riavajú na konkrétny priestor (Šumava, Praha, Valašsko, Balkán a pod.).

Autor v edičnej poznámke upozorňuje, že napriek teoretickému úvodu nevychádza z predom určeného konceptu, ale postupne odkrýva charakter literárnej krajiny tak, ako sa kryštalizoval v priebehu viacročného výskumu. Jednotlivé kapitoly boli pripravované pri rôznych príležitostiach (informácie o nich sú zrejmé z bibliografie), čo sa odzrkadľuje aj na nerovnakom rozsahu štúdií, ich zameraní a charaktere.

Úvodná teoretická kapitola sa nezameriava len na definovanie literárnej krajiny, ale jej problematiku vkladá do širšieho kontextu prevažne domáceho výskumu literárnej krajiny a priestoru (D. Hodrová, Z. Peprník, Z. Hrbata, A. Jedličková a pod.) a ešte všeobecnejšie do filozofického kontextu fenomenológie priestoru a zmyslového vnímania sveta (M. Merleau-Ponty, D. Abram).

Literárnu krajinu M. Tomášek vymedzuje ako špecifickú zložku tematickej štruktúry textu, ktorá je utváraná opisnými metódami a ktorá je intuitívne vnímaná ako krajina, teda „kompozície prvků přírodních a/nebo civilizačních v takovém poměru, aby společně evokoval představu určitého úseku zemského povrchu s významným zastoupením souše“ (s. 32). Pod vplyvom krajinomalby sa za ideálnu literárnu krajinu považuje výsek ohraničený horizontom s panoramatickou (centrálnou) perspektívou. Vyžaduje si „dominanci zraku a distanci od viděného“ (s. 41). Podstatná črta pre chápanie literárnej krajiny je ideologizácia krajiny zo strany autora, t. j. nejde len o masku/tvár prírody. Upevňovanie/narúšanie ustálenej paradigmy nemusí byť len politické, ale tiež ekologické, náboženské, mytologické atď. Krajinu chápe ako integrálnu súčasť významovej stavby textu, ktorá môže podhaliť autorský zámer, poukazovať na dobu vzniku textu či pozorovateľov svetonázor alebo jeho aktuálne rozpoloženie.

Konkrétne analýzy sa zameriavajú na postupný vývin literárnej krajiny od konca 18. storočia s krátkymi exkurzmi do starších období (kde skúma prvé náznaky literárnej krajiny) po začiatok 20. storočia. Neskúma len umelecké

texty, ale aj prírodovedné osvietenské spisy, cestopisy a publicistické žánre. Napriek rôznorodosti textov si možno v štúdiách všimnúť opakujúce sa témy.

Príkladom návratnej témy môže byť česko-nemecké nacionálne napätie v českej národno-obrodeneckej literatúre. Téma sa často viaže s cestopisom ako zrkadlom, ktoré odkrýva „dobové ideje, tužby, stereotypy či antagonizmy“ (s. 69). Najčastejšie ide o „nacionalizmus jako základní dobové paradigma“ (s. 169), ktorému väčšina autorov nedokázala uniknúť. Rovnako krajina v hraničiarskej próze odzrkadľovala národno-obranné intencie, a to aj svojou schematickosťou: domáce (české) – cudzie (germanizačné) alebo prírodné (vidiecke, poľnohospodárske, české) – civilizačné (mestské, priemyselné, nemecké). Ďalej to je mýtopoetika a mýtické rozmery literárnej krajiny 19. storočia. Ide o nadväzujúcu tému, keďže romantický nacionalizmus vníma „zemí jako nositelku národní paměti“ (s. 179) – okrem zakladateľského mýtu vo *Vyšehrade* J. Zeyera je to hľadanie slovanských stôp v cestopisoch, sentimentálna idealizácia až mýtizácia krajiny, napr. v regionálne situovaných textoch – pamäť valašských (F. Sláma, rekonštrukcia mýtického obrazu Sliezka) alebo šumavských (K. Klostermann) literárnych krajín.

Hoci sa kniha sústreďuje na prírodnú a vidiecku (ako jej rozšírenie) krajinu, M. Tomášek si všíma taktiež podobyestskej literárnej krajiny, keďže termín literárna krajina možno aplikovať aj na (post)industriálnu a urbánnu krajinu. Estetike veľkomesta sa venuje v kapitolách o tvorbe K. M. Čapka-Choda a V. Mrštíka (mestské krajinopisy ako prírodno-urbánne javy, ktorými sú postavy fascinované a ktoré napájajú na svoje rozpoloženie). Kontakt prírodného a civilizačného tematizuje aj pri interpretácii valašskej krajiny F. Slámu a pri tvorbe V. Háľka. U prozaikov z konca 19. storočia má bytostné prepojenie krajiny a postavy dvojaký charakter – nielen pôvodná determinácia prostredím, ale aj vplyv človeka na krajinu, posilňovanie človekom modifikovanej krajiny v industrializovanom a urbánnom prostredí.

Medzi zaujímavé zistenia patrí problematika fikčného a prirodzeného sveta – realistické zo-

brazenie fikčnej krajiny viedlo k zamieňaniu si literárnych faktov za reálie, často práve pri národnej téme – česko-nemecké vzťahy, slovenská história a pod. Ďalej využitie literárnej krajiny ako emancipačného prvku v regionálnej literatúre (valašská krajina), environmentálna estetika v tvorbe V. Háľka a pod.

Monografia *Krajiny tvořené slovy* je nielen obrazom podôb rôznorodej českej literárnej krajiny 19. storočia od prvých náznakov až po vrchol v období romantizmu, realizmu a raného modernizmu, ale tiež úspešným pokusom inovatívne interpretovať niektoré z chronicky známych či zabudnutých textov daného obdobia z hľadiska podoby literárnej krajiny. Kniha je preto prínosom do problematiky českej literárnej histórie, ako aj výskumu literárneho priestoru, ktorý sa v ostatnom čase dostáva do popredia v rôznych vedných odboroch, literárnu vedu nevynímajúc.

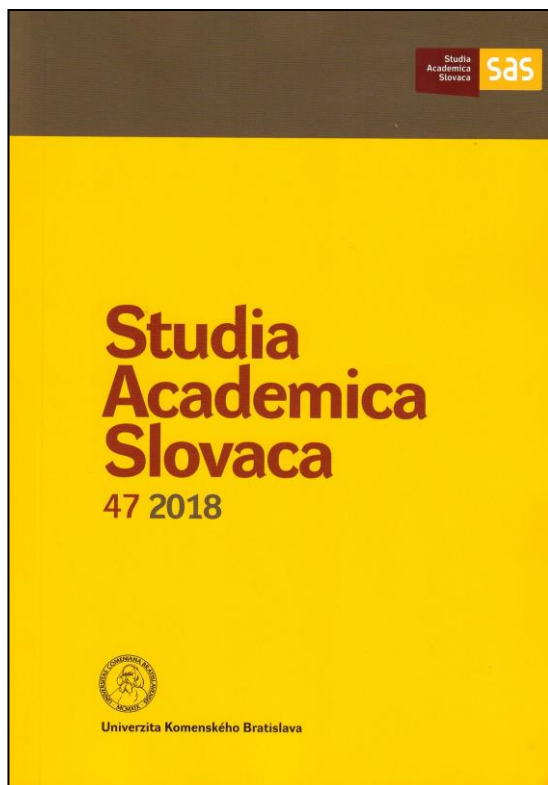
Mgr. Katarína Badžgoňová
(Ústav slovenskej literatúry Slovenskej akadémie vied v Bratislave)

47. ZVÄZOK ZBORNÍKA STUDIA ACADEMICA SLOVACA

Studia Academica Slovaca 47. Editori Jana Pekarovičová a Miloslav Vojtech. Bratislava : Univerzita Komenského, 2018.

Zborník *Studia Academica Slovaca 47*, ktorý obsahuje prednášky z 53. ročníka letnej školy slovenského jazyka a kultúry, tvoria príspevky vysokoškolských pedagógov a vedeckých pracovníkov zo slovenských univerzít (najmä z Filozofickej fakulty Univerzity Komenského) a vedeckých ústavov Slovenskej akadémie vied (z Jazykovedného ústavu Ľudovíta Štúra, Ústavu slovenskej literatúry a Historického ústavu). Vedecké štúdie sú rozdelené do dvoch tematických celkov. Prvým je *Reflexia prelomových udalostí a historických medzníkov 20. storočia v jazyku, literatúre, umení, kultúre a v spoločnosti (s prihliadnutím na „magické osmičky“)* a druhým *Jazyk, literatúra, umenie a dejiny v reflexii aktuálneho vedeckého výskumu*. Samot-

ným štúdiám predchádza úvod zostavovateľov zborníka – J. Pekarovičovej a M. Vojtecha, v ktorom predstavujú jeho zameranie. Zborník tvoria témy venujúce sa problematike vlastivedných disciplín a sú v ňom zastúpené príspevky z oblasti lingvistiky, literárnej vedy, histórie, dejín umenia, hudobnej vedy a z histórie filmového umenia.



Prvý oddiel zborníka predstavuje ústrednú tému tohto ročníka letnej školy, keďže v roku 2018 sme si pripomínali mnohé významné udalosti a výročia: 170. výročie revolučných udalostí z roku 1848, 100. výročie konca 1. svetovej vojny a vzniku Československej republiky, 70. výročie februárového prevratu v roku 1948 a 50. výročie vpádu vojsk Varšavskej zmluvy do Československa v auguste 1968. Príspevky v zborníku predstavujú interdisciplinárnu reflexiu týchto zlomových udalostí a ich zrkadlenie v hranom a dokumentárnom filme, dramatickom umení, literatúre či v autobiografických a memoárových textoch slovenských spisovateľov a umelcov 20. storočia.

Druhý oddiel zborníka sa orientuje na prezentáciu aktuálnych výskumných trendov v lingvistiky, literárnej histórii, historiografii, dejinách umenia a architektúry na Slovensku. Lingvistické štúdie sa venujú otázkam výskumu sociálnej interakcie pri používaní jazyka, analýze a hodnoteniu kontaktných jazykových javov v širších česko-slovenských súvislostiach, slovenskému publicistickému štýlu 21. storočia a jeho vzťahom s aktuálnym masmediálnym diskurzom ako priestorom, v ktorom sa súvzťažňuje jazykovoštylistický aspekt publicistiky so spoločenskou praxou, slovenčine a jej vzťahu k diskurzu o rodovej rovnosti, výskumu slovenčiny v širších areálových súvislostiach vývinu slovanských jazykov, metodologickým otázkam prístupu k jednotlivým jazykovým problémom či variantnosti slovenských ľudových piesní v súčasnom slovenskom komunikačnom priestore. Príspevky z oblasti literárnej histórie sa venujú interpretácii jedného z kultových textov slovenskej literatúry konca 20. storočia a literárnohistorickej recepcii počiatkov dejín modernej slovenskej poézie. Dva príspevky sa venujú fenoménu slovenskej ľudovej rozprávky z hľadiska literárnohistorického a textologického a tiež z aspektu výskumu rozprávky ako etnokultúrneho fenoménu a jeho využiteľnosti pri vyučovaní slovenčiny ako cudzieho jazyka. Tieto štúdie sú pripomenutím 190. výročia narodenia slovenského folkloristu, zberateľa ľudovej slovesnosti a rozprávkara Pavla Dobšinského.

Sériu príspevkov z prvého oddielu otvára štúdia Evy Filovej *Od Dubčeka k Palachovi – dlhý rok v slovenskom non-fiction filme*, v ktorom autorka príspevku podáva reflexiu krátko obdobia demokratizácie v roku 1968 v spravodajskom i kolektívnom dokumentárnom filme. Podľa Filovej „kým Palachov zúfalý čin chcel vyburcovať spoločnosť z letargie, Dubček ako obeť mocenských záujmov sa do pamäte ‚generácie 68‘ vryl tak trochu ako karikatúra nerealizovateľnej utópie ‚socializmu s ľudskou tvárou‘.“ Príspevok Ľubomíra Chalupku *„Osmičky“ vo vývoji slovenskej hudby 20. storočia* predstavuje prierez hudobnou produkciou vo vymedzenom období a vývoj slovenskej hudobnej kultúry, ktorá nesmerovala iba

lineárnym pohybom vpred, ale zaznamenala aj statizujúce momenty. Chalupka píše, že hoci pri viacerých zastaveniach pri „osmičkových“ rokoch musel konštatovať aj silné tlaky z vonkajšieho spoločensko-politického prostredia, zároveň boli prítomné aj aktivity prúdiace z vnútorného tvorivého potenciálu za uplynulé desaťročia sa upevňujúcej profesionálnej slovenskej hudobnej kultúry.

Peter Macho v príspevku *Hľadanie národného hrdinu v kontexte dramatického a filmového umenia* sa zameriava na dve osobnosti slovenských dejín, ktoré sa zapojili do národnoslobodzovacieho boja Slovákov: Milana Rastislava Štefánika a Juraja Langsfelda. Všíma si divadelnú hru J. G. Tajovského *Smrť Ďurka Langsfelda* a film Jana Svitáka *Milan Rastislav Štefánik*, ktoré majú spoločné to, že plnili úlohu angažovaného umenia. Valér Mikula v príspevku *Socialistický realizmus v slovenskej poézii* predstavuje poetiku socialistického realizmu, zameriavajúc sa na sočrealistickú poéziu, jej línie a fázy. Poetiku socialistického realizmu a jej modifikácie autor príspevku objasňuje interpretáciou vybraných básní (*Pohľad* Vojtecha Miháliky, *Prielom* Ctibora Štítnického, *Traktoristova* Štefana Žáryho, *Ohýbači železa* Miroslava Válka). Gabriela Múcsková svojím príspevkom *Spisovná slovenčina v kontexte Československej republiky* nadväzuje na historické výročie vzniku Československej republiky. Podľa autorky príspevku táto významná politická zmena priniesla aj zmenu postavenia slovenského národa ako jazykového spoločenstva a spolu s tým aj zmenu statusu slovenského jazyka. V štúdiu sa zaoberá formovaním slovenčiny ako oficiálneho jazyka, koncepciou čechoslovakizmu a puristickým hnutím, ktoré netreba chápať len v negatívnych konotáciách, pretože ochranný prístup sa stal súčasťou našej jazykovokultúrnej tradície a vývinu spisovnej slovenčiny.

Historik Martin Vašš sa v príspevku *Spomienky slovenských umelcov na vznik Československej republiky v roku 1918* zameril na memoáre vybraných slovenských umelcov a ich spomienky na vznik ČSR – konkrétne na spomienky J. Hrušovského, T. J. Gašpara, J. Alexyho, E. Bohúňa, M. Urbana, Š. Hozu a J. Borodáča. Au-

torovi príspevku sa ukazujú isté myšlienkové konštanty v týchto prameňoch, akými sú pocit eufórie zo vzniku republiky, ale napríklad aj problémy prechodu školskej výučby z uhorského systému na česko-slovenský.

Druhý oddiel zborníka otvárajú spoločným príspevkom Jozef Baďurík a Eva Benková. V štúdiu s názvom *Profesor Daniel Rapant* sa nezamerali na spoločenské „osmičkové“ výročie, ale si pripomínajú zakladateľa slovenskej historiografie (a istý čas aj rektora Univerzity Komenského a dekana Filozofickej fakulty UK) profesora Daniela Rapanta. S jeho menom sa v roku vydania zborníka spájajú dve výročia: 90. výročie jeho habilitácie na Univerzite Komenského, ktorá bola prvou habilitáciou Slováka-historika na Slovensku, a 30. výročie jeho úmrtia.

Alena Bohunická si v štúdiu *Štýl dialógov, v ktorých „ide o to, niečo vybaviť“* kladie za cieľ odkryť štylistické osobitosti príznačné pre slovenské dialógy tohto typu. Na základe interpretácie vybraných dialógov autorka príspevku vyzdvihla ako dôležitý konštituent štýlu popri jazyku a téme aj interakčné normy, ktorých dodržiavanie má dosah na celý dialóg. Nasleduje príspevok Dany Bořutovej *Jubileum slovenskej architektúry (Dušan Jurkovič)*, ktorý je venovaný 150. výročiu narodenia architekta Dušana Jurkoviča, zakladateľskej postavy modernej slovenskej architektúry, vďaka ktorej sa stala slovenská architektúra svojbytnou disciplínou.

Peter Darovec sa v štúdiu *Nežná revolúcia a drsná realita v románe Petra Pišťanku Rivers of Babylon* venoval Pišťankovmu debutu, ktorý reflektuje socio-kultúrny odkaz Slovenska v deväťdesiatych rokoch a je inovatívnym textom aj z hľadiska využitia postmoderných postupov či premenou predstáv o umeleckej literatúre. Juraj Dolník v príspevku *K jazykovým problémom Slovákov* rozoberá extenziu pojmu a problematiku jazykového manažmentu, ktorá sa zaoberá koncentrovaným sledovaním jazykových problémov, ale venuje sa aj pojmom jazykový život, jazykový cit či jazykové vedomie. Katarína Gajdošová sa v príspevku *Metahodnotenie bohemizmus/čechizmus v slovensko-českých kontaktach (na báze textových korpusov)* zaoberá

problematikou vzťahu slovenčiny a češtiny ako príbuzných či blízkych jazykov a ich kontakto- vými javmi, ktoré sú sprevádzané aj meta- rečovými komentármi používateľov týchto ja- zykov. Na základe analýzy textových materiálov zo slovenských korpusov autorka príspevku zis- ťuje zaujímavé skutočnosti, napríklad, že tvor- covia v komentároch vyjadrujú svoje pozitívne hodnotenie k použitému bohemizmu/čechiz- mu alebo ho použili, pretože nepoznajú do- máci ekvivalent pre daný výraz a pod. Tieto komentáre sú teda dokladom diferencovanosti vnímania jazykových prvkov vystupujúcich v textoch.

Oľga Orgoňová v príspevku *Slovenský publi- cistický štýl 21. storočia na internete. Ilustrácia na téme vládnej krízy na jar 2018* poukazuje na skutočnosť, že súčasťou publicistického štýlu tohto storočia sú aj elektronické portfóliá mé- dií, na ktorých sa zúčastňujú v aktívnych deba- tách aj komentátori-laici, ktorí neraz prekračujú etickú hranicu, a tak sa do komentárov dostá- vajú aj hrubé a urážlivé prejavy, čo narúša zdra- vú demokratickú komunikáciu. Jana Pácalová v štúdii *Lomidrevo podľa Samuela Reussa a Pavla Dobšinského (dve koncepcie rozprávky)* približuje Reussove *Codexy revúcke* a porovná- va dve verzie rozprávky o Lomidrevovi – prvú verziu od Reussa, druhú od Dobšinského. Uka- zujú sa odlišnosti v zložitosti dejovej línie a v celkovom vyznení rozprávok, pretože autori si pri ich adaptácii zvolili odlišné koncepcie. Na tematiku rozprávok nadväzuje svojím príspev- kom aj Jana Pekarovičová. V štúdii s názvom *Po slovensky s rozprávkou v jazykovo-kultúrnom koncepte slovenčiny ako cudzieho jazyka* pred- stavuje rozprávku ako etnokultúrny fenomén, vyzdvihujúc lingvodidaktický potenciál rozpráv- kových príbehov a ich uplatnenie v jazykovom vzdelávaní aj pri výučbe cudzincov, ktorí tak môžu spoznávať slovenské kultúrne reálie.

V príspevku *Varietnosť a varianty ľudových piesní v súčasnom slovenskom komunikačnom priestore* sa jeho autorky Marianna Sedláková a Terézia Kulíková venujú ľudovej piesni, uva- žujú o invariantoch ľudových piesní a výslov- nostných či melodických variantoch. Lujza Ur- bancová sa v príspevku *Slovenčina a diskurz*

o rodovej rovnosti zamýšľa nad jazykom ako nad spájajúcim elementom národa a nad ro- dovo vyváženým jazykom. Miloslav Vojtech v príspevku *Prológ k dejinám modernej slo- venskej poézie. Básnické iniciatívy prvých dvoch obrodeneckých generácií* nazýva slovenskú poé- ziu medzi barokom a romantizmom prológom k dejinám modernej slovenskej poézie pre jej žánrovú i tvarovú rozmanitosť (programové básne, básnické skladby, sonet, umelá balada – ale aj epos ako základ veľkej básnickej epiky), ale aj pre jej nové, no zároveň nadčasové témy či premeny básnického subjektu. Pavol Žigo v štúdii s netradičným názvom *Môže jazyko- vedcom poučený filozof inšpirovať jazykovedca?* nadväzuje na inšpiratívny text profesora filo- zofie Miroslava Marcelliho a kladie si otázku, či sa vysvetľovanie jazykových javov nejaví dneš- nému človeku ako prázdny. Na príkladoch zo substantívnej deklinácie v slovanských jazykoch dochádza k odpovedi, že znalosť týchto javov vypovedá o odlišných vývinových črtách priro- dzených útvarov slovanských jazykov. Michaela Mošaťová v príspevku *Jazykové chyby v sloven- čine ako cudzom jazyku v pripravovanom akvi- zičnom korpuse* píše o lingvodidaktických chy- bách, ktoré sú súčasťou učenia sa cudzieho ja- zyka, a zmieňuje sa o chybovej analýze na pod- klade akvizitného korpusu, ktorá by mohla pri- niesť zistenia o procese učenia sa slovenčiny ako cudzieho jazyka.

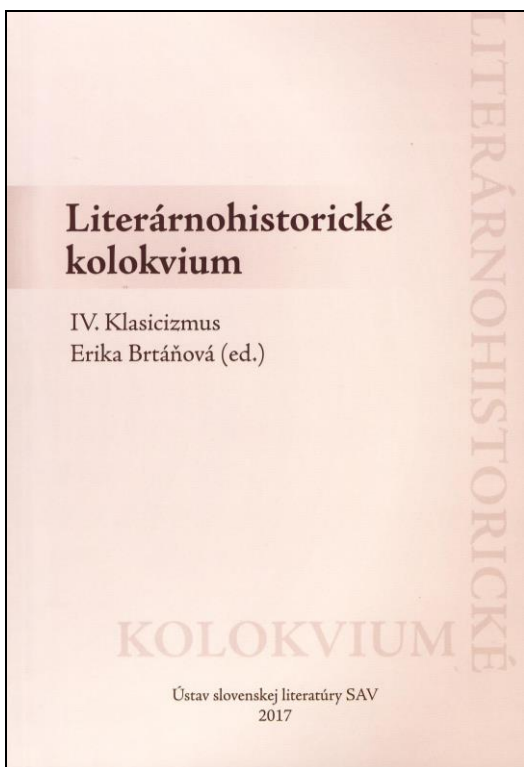
47. ročník zborníka *Studia Academica Slova- ca* nadväzuje na rozsiahlu a jedinečnú sériu zborníkov z rovnomennej letnej školy a tradične podčiarkuje akademický a vedecký rozmer toh- to podujatia. Zborník je k dispozícii v elektro- nickej podobe na stránke <http://zborniky.e-slo- vak.sk>.

Mgr. Kristína Krajanová

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

POHĽADY NA SLOVENSKÝ LITERÁRNY KLASICIZMUS

Literárnohistorické kolokvium IV. Klasicizmus.
Editorka Erika Brtáňová. Bratislava : Ústav slovenskej literatúry SAV, 2017



Kolektívna publikácia s názvom *Literárnohistorické kolokvium IV. Klasicizmus*, vydaná Ústavom slovenskej literatúry SAV, ktorú edične pripravila Erika Brtáňová, nadväzuje na predchádzajúce zborníky venované výskumu staršej slovenskej literatúry, konkrétne stredoveku, renesančnému humanizmu a baroku. Zborník predstavuje súbor deviatich štúdií literárnohistorického, interpretačného a prevažne komparatívneho charakteru, ktoré súhrnne vytvárajú ucelený obraz literatúry prelomu 18. a 19. storočia vo svojej zložitosti.

Úvodná štúdia Pavla Markoviča *Estetika klasicizmu a romantizmu a literárna kritika v období slovenského národného obrodzenia* sa na dané umelecké smery zameriava z hľadiska básnického postoja k svetu, resp. z pohľadu intencionality autorského subjektu (jeho rozhod-

nutia, poetologických a ideologických stratégií) na pozadí spoločenských vplyvov a zo súdobej kultúry vychádzajúcich estetických kritérií. P. Markovič približuje napríklad rozdielny vzťah subjektu k nadindividuálnemu poriadku, spôsob reakcie na konflikt či uplatnenie dionýzovského a apolónskeho princípu v sledovaných umeleckých smeroch, zdôrazňujúc individuálnu nezhdodu voči dominantnej poetike, ktorú hodnotí ako pozitívny prvok zvyšujúci komplexnosť literatúry a kultúry. V reflexii súdobej literárnej kritiky sa načrtávajú možnosti chápania a prepájania súdobých estetických princípov so súčasnými literárnovednými tendenciami. Miloslav Vojtech v nasledujúcej štúdii s názvom *K otázke prototextu Tablicovej balady Lubinský z Lubiné a Rozina Milovská* venuje pozornosť spôsobu, akým v Tablicovom texte funguje symbióza domácej básnickej tradície a rôzneho stupňa využitia a adaptácie inonárodných podnetov. Pri komparácii s prototextom, resp. s baladou Gottfrieda Augusta Bürgera *Des Pfarrers Tochter von Taubenhain*, sa zameriava na spracovanie analogickej témy vraždy novorodencov ich matkami z hľadiska žánru autorskej balady a jeho uplatnenia v slovenskom kontexte. Paralelným čítaním identifikuje mnohé prevzaté motívy, ktoré analyzuje z pohľadu ich funkčného využitia, čím zároveň poukazuje na kvalitatívny rozmer oboch textov. M. Vojtech dôkladnou interpretáciou oboch textov potvrdzuje Tablicovo prevzatie komplexnej sujetovej schémy, vymedzuje tiež rozdiely medzi voľnou adaptáciou Bürgerovho textu a jeho literárnym pretváraním. Z genologického aspektu prináša pohľad na Tablicov text ako na počiatok procesu emancipácie baladického žánru v slovenskej literatúre. Lenka Rišková v príspevku *Programová báseň ako estetický koncept* venuje pozornosť autorskej intencii v básňach *Svobodné volení* od Bohuslava Tablica a *Vidění Dobromyslovi* od Juraja Palkoviča. Dekonstruuje konvencionalizované a často nekorrektné pohľady na tvorbu a osobu zmienených autorov zdôraznením výpovednej hodnoty ich činnosti v oblasti kultúry a literárnej produkcie. Okrem prepojenia básnického výrazu na klasicistické princípy sleduje najmä ideály a spoločné hodnoty, ktoré ovplyvnili podobu básnic-

kého programu (napríklad sloboda rozhodnutia či filantropizmus). Na základe skúmaných aspektov výstižne objasňuje a analyticky potvrdzuje, že zvolené básne majú charakter poetického manifestu vyznačujúceho sa túžbou po vznešenosti poézie. Martin Golema približuje *Metaforický princíp podobnosti a poetickej funkcie v Hollého eposoch* z perspektívy Jakobsonovho delenia histórie literatúry 19. storočia na romanticko-poeticko-metaforickú tradíciu a realisticko-prozaicko-metonymickú. M. Golema inovatívne aplikoval uvedenú opozíciu metaforického a metonymického stvárnenia na veľkomoravskú tému, a to v širších spoločensko-historických súvislostiach. Poukazuje tak na spôsob, akým Hollý vymaňuje tému vytvorenia Uhorska z historických príľahlostí a prenáša ju na báze podobnosti, resp. prostredníctvom preferencie skokového myslenia metafory do absolútnej minulosti, aby demaskoval hodnoty podmaniteľskej teórie z aspektu jej civilizačnej neproduktívnosti. Tvorbou Jána Hollého sa zaoberá aj Martina Taneski z hľadiska poetologického prekonávania vzorov ako klasicistického atribútu. Vytvára sumár základných motívácií a postupov, ktorými Hollý prekonáva literárne predlohy so zreteľom na jeho kombinovanie a následné usúvzťažnenie rôznych estetických a kultúrnych tradícií (napr. na schopnosť umelecky stvárniť prelínanie kresťanského svetonázoru s kreatívne dotvorenou slovanskou mytológiou). M. Taneski štúdiom eposov potvrdzuje svoju východiskovú tézu, že diela Hollého sa nevyznačujú len precíznou formou inšpirovanou klasicizmom, ale aj originálnym a tvorivým autorským prístupom. Hollého textom *Bájosloví pohanských Slovákov* sa zaoberá Kristína Pavlovičová. Upozorňuje nielen na špecifické žánrové zaradenie textu, ale aj na jeho súvislosť s písomnosťami autora. Otvára problematiku autorskej stratégie nasmerovanej na Hollého riešenie konfliktu, vyvolaného zmenou náboženstva z pohanstva na kresťanstvo. K. Pavlovičová tak prichádza k záveru, že Hollý daný konflikt rieši sekularizáciou mytológie a hľadaním protokresťanských prvkov v mytológii, čím zároveň ukazuje na nesprávnosť súdobých obvinení Hollého z propagovania slovanských

božstiev, zdôrazňujúc jeho chápanie mytológie ako súčasť kultúry. Peter Mráz v štúdiu *Príležitostná báseň v období klasicizmu* sa uvedeným žánrom zaoberá na poetologicky rôznorodých básňach najmä Jána Hollého a Bohuslava Tablica so zameraním na didaktickú či estetickú funkciu. P. Mráz invenčne pracuje s východiskovou hypotézou vychádzajúcou z názoru Petra Zajaca, že konštituovanie novodobej slovenskej literatúry predstavuje proces, v ktorom sa neviditeľné stáva súčasťou skrytých dejín a latentné sa presúva do manifestovanej podoby. Svoje východisko presvedčivo potvrdzuje poukázaním na neustále prítomné podnety baroka, rokokové inšpirácie a preromantické impulzy v básňach 19. storočia, či na klasicistickú poetiku, ktorá sa s nástupom romantizmu nevytráca, len sa presúva do menej výrazných vrstiev štruktúry slovenskej literatúry. Anna István porovnáva a hľadá maďarsko-slovenské súvislosti medzi prozaickými dielami Ferenc Faludiho a románom Jozefa Ignáca Bajzu *René mládenca príhody a skúsenosti*. Sústredeným sledovaním vzorov, ktoré Bajza využíva, nachádza A. István niekoľko spoločných prienikov v tvorbe uvedených autorov, ako napríklad dôraz na formujúcu sa národnú identitu, zážitkovú inštruktívnosť, ciele a spôsob podávania myšlienok, voľbu literárneho žánru, ako aj podobnosti v charaktere niektorých postáv (Bajzov Van Stiphout, Faludiho Eusebius) alebo analogické motívy (napr. motív znovuzrodenia vo význame mena René a vo vlastnostiach Faludiho postavy Neandera). Erika Brtáňová v štúdiu *Osvietenské satirické písanie. Na príklade bernolákovských polemík* upozorňuje na funkciu osvietenskej satiry i na jej problematiku uplatnenie na Slovensku v dôsledku nekompromisnej cenzúry. Špeciálnu pozornosť venuje polemickým reakciám, ktoré vyvolala Fándlyho *Dúverná zmlúva*. E. Brtáňová svojím precíznym bádáním poukazuje aj na splnenie podmienok parodického žánru v anonymnom spise Antona Bernoláka na obranu Fándlyho, na jeho palimpsestový charakter, spoločenskú funkciu i na špecifické prejavy osvietenskej kritiky. Záverečná časť zborníka s názvom *Archív* obsahuje prepis príležitostnej kázne Michala Semia-

na *Prvotiny Služieb Božských*, ktorú dopĺňujú komentáre Eriky Brtáňovej.

Na skupine bádateľov s osobitými výskumnými postupmi je potrebné oceniť ich spoločné prehodnocovanie ustálených literárnohistorických pohľadov či analytické prehĺbenie tradičných i aktuálnych literárnovedných konceptov. K hodnotovej výpovedi zborníka prispieva aj funkčné využitie komparatívnych metód, zmysel pre širšie spoločenské, historické a kultúrne súvislosti a mnohé dôkladné interpretácie, rozširujúce skúmanú problematiku o nové perspektívy.

*Mgr. Vladimíra Mravcová
(Ústav slovenskej literatúry
Slovenskej akadémie vied v Bratislave)*

HĽADANIE GÉNIA LOCI MESTA BRATISLAVY

Michal Havran: Analfabet. Bratislava : Marenčin PT, 2016.

Michal Havran je známou osobnosťou, publicistom a moderátorom. Od roku 2014 vedie na RTVS vlastnú reláciu Večera s Havranom.

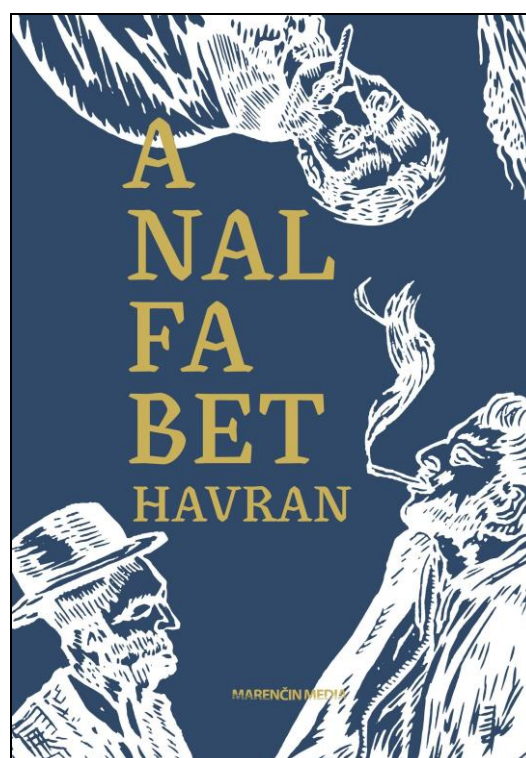
Analfabet predstavuje jeho debutový román, ktorý (ako sa priznal v jednom z rozhovorov) písal počas desiatich rokov. O jeho kvalitách však svedčí nielen jeho zaradenie medzi finalistov súťaže Anasoft litera 2017, ale aj nadštandardne pozitívne ohlasy literárnych vedcov a kritikov, Ivany Taranenkovej a Michala Habaja. Kým I. Taranenková napísala, že ide o „fretetický generačný román, žalospev za strácajúcim sa a zatrateným mestom“, M. Habaj ho vyzdvihol ako iniciačný román o Bratislave¹.

Reakcie laickej verejnosti však zostávajú rozporuplné, jedni ho odsudzujú ako román, ktorý je príliš uvravený a nudný, iní upozorňujú na prevahu „pornografických“ motívov.

Román nemá jednotiacu dejovú líniu, ktorá by so sebou strhávala tok udalostí. Charakterizuje ho prevaha digresíí, ktoré zachytávajú vnútorný (najmä myšlienkový) svet postáv.

¹ citované podľa: <https://medziknihami.dennikn.sk/clanky/michal-havran-analfabet/>.

Všetky z nich spája láska ku knihám, ale nie v abstraktnej rovine, knihy totiž predstavujú nevyhnutný artefakt, ktorým sa obklopujú. Ich byty majú podobu knižníc plných vzácných tlačí, ktoré v sebe uchovávajú tajomné mystériá. Nie náhodou je jednou z prvých scén tá, v ktorej Michal (zaujímajúci rozprávačskú funkciu), vďaka svojmu priateľovi, Kalmanovi navštívi tajnú knižnicu. „Michal držal v ruke prvé zväzky, Talmudy galických židov, Talmudy sliezskych židov, kalendáre z Varšavy, rodinné albumy z Rigy“ (s. 18).



Knihy sú nástrojom Kalmanovej práce, cieľom ktorej je odhalenie „tajomnej geometrie mesta“. „Zdalo sa mu nevyhnutné, že koruno-vačné mesto pri rieke musí mať aj svoju neviditeľnú štruktúru, spleť podzemných chodieb a riek“ (s. 63). V rukách rozprávača románu sa tak Bratislava stáva záhadným miestom so svojou skrytou identitou, ktorú je potrebné odhaliť, podobne ako spleť tajných podzemných chodieb, ktoré sa skrývajú pod jej povrchom. Na jednej strane sa síce stretávame s budovaním mýtu o Bratislave, no súčasťou alebo pokračovaním tohoto gesta je jeho deštrukcia, najskôr ideová, v závere však nadobúda hmata-

teľnú podobu, keď sa mesto zrúti samo do seba v dôsledku „zemetrasenia“.

Čitateľ, spoločne s Kalmanom, najskôr verí, že je možné Bratislavu legitimizovať ako súčasť „symbolických dejín kontinentu“, ktoré nebolo „postavené náhodou“, že má „potenciál, že môže pútať ľudí k životu a byť, občas, zdrojom inšpirácie...“ (s. 307). Mesto, ktoré veľkosťou zostáva za Prahou či Budapešťou sa stáva výnimočným priestorom so špecifickou atmosférou, so svojím jedinečným „geniom loci“.

Avšak, rovnako ako postmoderna, ani rozprávač neverí veľkým príbehom a popri mýte sa objavujú už spomínané subverzívne prvky, ktoré ho narúšajú až do jeho úplného rozkladu a Bratislava zostáva „najnenávidenejším mestom v Európe“ (s. 313), ku ktorému si ani jeho obyvatelia nedokážu vytvoriť vreľý vzťah.

Mýtus a jeho deštrukcia je základnou významovou premisou románu, ktorá rovnakou silou zasahuje aj plán postáv. Ich vlastný obraz je vybudovaný na snahe o presah – stať sa niekým iným, výnimočným. Ide však o sebaklam, väčšmi než o hrdinov ide totiž o antihrdinov ponorených vo vlastnom svete, bez kontaktu s realitou. Kým ako umelci (Marta), vedci (Kalman), psychiatri (Dworkin) nie sú veľmi úspešní, sféra, v ktorej naozaj úspešní sú, je tá, ktorá sa týka ich vlastnej fyzickej deštrukcie a negácie ich východiskovej identity (napr. vegetariánka Marta sa v závere románu zamestná ako pracovníčka na nemeckom bitúnku). Vývin je teda smerovaním k deštrukcii, k narušeniu (ne)existujúcej východiskovej harmónie, je materializáciou odporu ku konformnému životu. Naratív však nesmeruje priamočiaro k svojmu vyústeniu, ale obsahuje množstvo komplikovaných odbočiek, ktoré čitateľovi neraz problematizujú jeho situáciu.

Desenzitivizácia, ktorá je jednou zo základných črt postmodernej slovenskej literatúry, charakterizuje aj hlavné postavy tohto diela. Realizuje sa ako snaha ignorovať svoje pocity, umŕtvovať ich alkoholom, drogami, únikmi do vzdialených abstraktných svetov. Dominancia sexuálnych motívov sa javí ako ďalšia subverzívna sila, ktorá narúša ich snahu o budovanie automýtu. Každá z postáv je out-

siderom, obyvateľom svojho vlastného sveta, ktorý sa snaží vystavať oltár svojmu vlastnému ja. Rozprávač ich nazýva stratenými existenciami, čo ich vystihuje azda najväčšmi.

Niektoré z vedľajších dejových línií románu väčšmi pôsobia skôr ako výsledok náhodných permutácií než logickej organizácie. Ale samotná logická štruktúra a miera organizácie, ktorá stojí v pozadí prozaického sveta, nie je kritériom jeho kvality.

To, čo románu napriek jeho depresívnemu ladeniu prepožičiava „sviežosť“, je zmysel pre humor, ktorým rozprávač (zväčša Michal) dokáže veci vystihnúť: „Michal si zobral jeden oriešok, ako sa naučil na nedeľných rodinných návštevách“ (s. 183). Popri vtipných prirovnaniach je špecifikom románu aj neopakovateľná atmosféra 90. rokov s hviezdami Orion nalepenými na oknách, začínajúcou TV NOVA, špecifickým slangom a kultovými bratislavskými podnikmi...

Formálna štruktúra románu je zaujímavá z hľadiska svojej rozvetvenej syntaxe, dlhé súvetia vytvárajú dojem, že myšlienka sa realizuje na jeden nádych. Súčasný čitateľ však preferuje členený text, ktorý mu uľahčuje orientáciu. Dojem jedného nádychu je však v románe použitý funkčne, vyjadruje mieru emocionálnej participácie postavy na výpovedi.

Skutočnosť, že vyšiel román, ktorý oživil verejnú diskusiu o kritériách kvalitnej literatúry, treba hodnotiť veľmi pozitívne. Znamená to totiž, že priniesol niečo špecifické a iné, k čomu má aj verejnosť potrebu vyjadriť sa (viď spor medzi poslankyňou L. Nicholsonovou a M. Havranom).

Z pragmatického hľadiska iniciuje každé literárne dielo dialóg s čitateľom, od jeho preferencií však závisí, či sa na tomto dialógu zúčastniť chce, alebo nie. Jeho odmietnutie z dôvodov morálnych, či z hľadiska jeho korektnosti k spisovnému jazyku, však znamená rezignáciu na zaujímavý a originálny prozaický moment vývinového prúdu súčasnej slovenskej literatúry.

*Mgr. Viktória Kissová, PhD.
(Inštitút slavistiky, Viedenská univerzita)*

INFORMÁCIE PRE PRISPIEVATEĽOV

Vaše doposiaľ nepublikované príspevky posielajte e-mailom na adresu 2002saus@gmail.com 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. Všetky publikované príspevky sú recenzované. 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: 2002saus@gmail.com.