



SAUS

Slovenská asociácia učiteľov slovenčiny
Bratislava

ISSN 1339-4908

SLOVENČINÁR

Časopis Slovenskej asociácie učiteľov slovenčiny

Ročník 2 • 2015

1

SLOVENČINÁR

ČASOPIS SLOVENSKEJ ASOCIÁCIE UČITEĽOV SLOVENČINY

ROČNÍK 2●2015●ČÍSLO 1● Vychádza trikrát ročne

Hlavný redaktor:

doc. PhDr. Miloslav Vojtech, PhD.

(Filozofická fakulta Univerzity Komenského v Bratislave)

Výkonný redaktor:

PhDr. Ján Papuga, PhD.

(Slovenská asociácia učiteľov slovenčiny v Bratislave)

Redakčná rada:

PhDr. Xénia Činčurová, PhD.

(Súkromná základná škola waldorfská, Bratislava)

PaedDr. Ivica Hajdučeková, PhD.

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

red. prof. dr. Boža Krakar Vogel

(Filozofická fakulta Univerzity v Ljublane)

Mgr. Renáta Ondrejková

(Jazykovedný ústav Ľudovíta Štúra Slovenskej akadémie vied v Bratislave)

prof. PaedDr. Vladimír Patráš, CSc.

(Filozofická fakulta Univerzity Mateja Bela v Banskej Bystrici)

Mgr. Eva Péteryová

(Národný ústav certifikovaných meraní vzdelávania, Bratislava)

Mgr. Viera Sabová

(Stredná priemyselná škola stavebná, Veľká Okružná, Žilina)

prof. PhDr. Eva Vitézová, PhD.

(Pedagogická fakulta Trnavskej univerzity v Trnave)

Vydavateľ:

Slovenská asociácia učiteľov slovenčiny

Bratislava

e-mail: slovincinar-saus@post.sk

Web:

<http://www.saus2002.sk/casopis.html>

Výtvarný návrh obálky:

Ada Poklač a Dušan Weiss

ISSN 1339-4908

OBSAH

EDITORIÁL	4
------------------------	---

ŠTÚDIE

Jana Svobodová: <i>Lingvistika ve škole</i>	6
Oľga Orgoňová: <i>Slovenská štylistika 3. tisícročia v teórii a praxi</i>	16
Mária Beláková: <i>Vlastné meno v komunikačno-zážitkovom učení</i>	22
Tatiana Laliková: <i>Adaptácia cudzích krstných mien v slovenskej antroponymii a toponymii</i> (<i>Na príklade mena Žigmund</i>)	26
Renáta Ondrejková: <i>Slovenská menšina a slovenčina v Maďarsku</i> (<i>Postavenie a funkcie slovenského jazyka v Maďarsku</i>)	33
Ivica Hajdučeková – Mária Mičaninová: <i>Filozofia H. Bergsona v estetickom stvárnení</i>	45

NÁMETY A ROZHĽADY

Ján Papuga: <i>Cieľové požiadavky vs. štátny vzdelávací program (ISCED 3)</i>	53
Juliana Beňová: <i>Niekoľko inscenačných podôb Hviezdoslavovej tragédie Herodes a Herodias</i> <i>implementovaných do multimediálneho média</i>	58
Jaroslava Koníčková: <i>Uplatňovanie prvkov etickej výchovy a práca s denníkom na hodinách</i> <i>slovenského jazyka a literatúry (Ako deti naučiť žiť šťastný život v konzumnom svete?)</i>	62
Ján Papuga: <i>Rady k písomnej časti maturitnej skúšky pre maturantov i učiteľov</i>	71

NÁZORY, POSTREHY, KOMENTÁRE

Renáta Ondrejková, Ján Papuga: <i>Dotazník SAUS</i> (<i>Zo VI. konferencie v Bratislave v dňoch 20. – 21. 11. 2014</i>)	77
Štefan Šimko: <i>O čítaní umeleckej literatúry</i>	88
Katarína Hincová: <i>Reflexia vyučovania materinského jazyka na strednej škole očami budúcich</i> <i>študentov slovenského jazyka</i>	92
Juraj Sedláček: <i>Pripomienka k reforme vyučovania literatúry</i>	95

JAZYKOM O JAZYKU

Kristína Piatková – Zdenka Schwarzová: <i>Prestížny jazyk ako nástroj</i> (<i>vedomého</i>) <i>presvedčania</i>	97
--	----

RECENZIE A KNIŽNÉ INŠPIRÁCIE

Lívia Barnišinová: <i>Estetické a axiologické pohľady na slovenskú literatúru</i> <i>konca 19. a začiatku 20. storočia</i>	101
---	-----

OBSAH

Z PRÁC ŽIAKOV A ŠTUDENTOV

Katarína Jančeková: *Ukážky z poézie* 104

INFORMATÓRIUM

Bilancia časopisu Slovenčinár 105

Novinky a sekcie na webe SAUS 106

Kampaň Zber strachu 107

INFORMÁCIE PRE PRISPIEVATEĽOV 108

Milí čitatelia, vážení slovenčinári a priatelia predmetu slovenský jazyk a literatúra!

Predkladáme vám opäť ďalšie číslo Slovenčinára, časopisu Slovenskej asociácie učiteľov slovenčiny. Je to prvé číslo už druhého ročníka nášho periodika, čo znamená, že sa nám naďalej darí pripravovať pre vás tento predmetový časopis a prostredníctvom neho aktívne vstupovať do diskusií k rôznym problémom nášho predmetu, na ktoré treba reagovať aj publikovanou formou.

Aktuálne vydanie časopisu obsahuje príspevky zo VI. konferencie Slovenskej asociácie učiteľov slovenčiny, ktorá sa konala 20. – 21. 11. 2014 v Bratislave. Jej súčasťou bolo aj Valné zhromaždenie, na ktorom sa upravili stanovy asociácie a zvolili sa dve nové členky kontrolného výboru. Komplexné informácie o konferencii nájdete na webovom sídle SAUS. Z najdôležitejších zmien vyberáme obmedzenie funkčného obdobia Rady SAUS a rozšírenie cieľov asociácie aj o činnosť, ktorá priamo nesúvisí s predmetom slovenský jazyk a literatúra, ale sa zásadným spôsobom dotýka aj slovenčinárov. Obmedzením funkčného obdobia chceme štandardizovať stanovy podľa podobných združení, v ktorých je zvykom (i nevyhnutnosťou) v pravidelných intervaloch obnovovať vedenie organizácie, prípadne obnovovať dôveru jej členov.

Prvé číslo druhého ročníka Slovenčinára je opäť obsahovo a informačne bohaté. Časopis otvára konferenčný príspevok Jany Svobodovej z Českej republiky. Okrem komparácie vyučovania materinského jazyka na Slovensku a v Českej republike sme zároveň chceli pozvaním českej lingvistky posilniť medzinárodný charakter našich konferencií. Oceňujeme aj prítomnosť Olgy Orgoňovej z Katedry slovenského jazyka Filozofickej fakulty UK v Bratislave, ktorej odbornou profiláciou je hľadanie prienikov medzi vedou a aplikáciou a medzi tradičným a moderným poňatím lingvistiky. Konferenčné príspevky ostatných hostí, označené osobitným odkazom, potvrdzujú široký záber problematiky vyučovania nášho predmetu, o ktorý sa organizátori celoslovenských konferencií SAUS snažia. Nakoniec by sme radi upozornili na vyhodnotenie ankety zameranej na otázky vyučovania slovenčiny, ktorá sa stáva dôležitým námetom na ďalšiu prácu asociácie a spoluprácu s vami.

Viacero príspevkov obsahuje aj rubrika Námety a rozhlady. Články v tejto časti reflektujú koexistenciu štátneho vzdelávacieho programu a cieľových požiadaviek na maturitnú skúšku, čo prináša problémy pri príprave žiakov na maturitu a spôsobuje chaos v pedagogických dokumentoch, ktoré má slovenský jazyk a literatúra zo všetkých predmetov najzložitejšie. V ďalšom príspevku sa ponúkajú rady na zvýšenie efektívnosti pri príprave na maturitnú skúšku. Rubriku uzatvárajú texty, ktoré ponúkajú edukačné pomôcky (jednu knižnú, druhú multimediálnu), ktoré sa dajú využiť v zážitkovom vyučovaní nášho predmetu.

Nechýbajú ani ďalšie rubriky, ako sú Jazykom o jazyku, Recenzie a knižné inšpirácie a Z prác žiakov a študentov. Upozorniť by sme chceli na relatívne nový pohľad na nástroj každodennej komunikácie, na pragmatický prístup k jazykovej kultúre, ktoré predstavujú doktorandky Katedry slovenského jazyka Filozofickej fakulty UK v Bratislave.

Tešíme sa aj z nasýtenosti rubriky, v ktorej vyjadrujete svoje názory, postrehy, a komentáre. Sú pre nás dôležitými informáciami z vašej pedagogickej praxe, o ktoré sa opie-

EDITORIÁL

rame aj v rámci činnosti našej asociácie. Osobitne by sme chceli upozorniť na príspevok Kataríny Hincovej o tom, ako sa aj po obsahovej reforme neustále kladie dôraz na literatúru, hoci jazyková zložka je už niekoľko rokov posilnená v pedagogickej dokumentácii i v celoslovenských testovaniach.

V časti Informatórium bilancujeme náš časopis po roku fungovania, upozorňujeme na webovú stránku SAUS, ktorá je vďaka modernej technológii pravidelne a všestranne aktualizovaná. V neposlednom rade zverejňujeme informácie o Slovenskej komore učiteľov, ktorá sa dostáva do povedomia širšej verejnosti a pracuje v prospech učiteľov. Aktuálna je jej kampaň Zber strachu, ktorá katagolizuje rôzne prípady učiteľov, ku ktorým sa ich nadriadení nesprávali (jemne povedané) empaticky.

Dúfame, že toto číslo prijmete pozitívne, prípadne s konštruktívnou kritikou. Radi uvítame od vás akúkoľvek spätnú väzbu, ale predovšetkým očakávame vaše texty, od ktorých závisí kvalita časopisu a jeho ďalšie smerovanie.

PhDr. Ján Papuga, PhD.
výkonný redaktor

LINGVISTIKA VE ŠKOLE¹

Prof. PhDr. Jana Svobodová, PhD.

*Katedra českého jazyka a literatury s didaktikou
Pedagogická fakulta Ostravské univerzity*

1. Národní jazyk a reálná norma

Národní jazyk typu češtiny nebo slovenštiny sdružuje všechny podoby jazyka, které slouží členům národního společenství, jinak řečeno má podobu souhrnu jazykových útvarů (variet), které jsou si strukturně blízké, navzájem se ovlivňují i prolínají a společně podléhají dynamickým vývojovým změnám. Za stěžejní z variet je ve stratifikačním modelu pokládán jazyk *spisovný*. Tradičně chápaný spisovný jazyk se opírá o *kodifikaci*, tedy o stanovená pravidla, která jsou soustředěna v kodifikačních příručkách. Žádný spisovný jazyk nefunguje v daném jazykovém společenství sám o sobě jako varieta jediná. Kromě spisovných prostředků disponuje jazyk členitou oblastí jevů a prostředků nespisovných, náležitějších k ostatním existujícím varietám, které se běžně uplatňují v neoficiální, neveřejné/soukromé komunikaci.

Pod pojmem (spisovná) jazyková *norma* lze chápat buď soubor prostředků pokládaných aktuálně za závazné, respektujících platnou kodifikaci, anebo – poněkud benevolentněji – soubor takových prostředků, které jsou vnímány a používány jako náležité, nevymykající se zvyklostem a představám uživatelů na fungování jazyka v situacích, v nichž se očekává kultivovanost: jsou to situace označované jako modelové, regulované, prestižní, oficiální, veřejné a pod. Hranice mezi jazykem spisovným a dalšími varietami nejsou v českém ani slovenském prostředí neprodyšně uzavřené, proto vnikají variantní prostředky z nespisovných variet do komunikace noremně ohraničené. Pokud se zde vyskytují pravidelně, získávají charakter jakýchsi „nosných chyb“ a mohou se z příznakových změnit ve zcela nepříznakové, neutrální. Tím si otevírají cestu ke kodifikaci. Rychlost tohoto průniku nespisovných prostředků do noremně vymezené komunikace se různí, bývá ovlivněna mnoha okolnostmi. Slovenští lingvisté Oľga Orgoňová a Juraj Dolník (2010, s. 85) poukazují na to, že svět nikdy v minulosti nebyl tak prostoupený průniky různého typu; jmenují hlavně migraci obyvatel, postupující elektronizací, masivní rozvoj technologií včetně informačních. Explóze kontaktů mezi zeměmi a národy v době globalizace nepochybně přináší hojné průniky mezi kulturami a jazyky, a tak nejen v češtině a slovenštině, ale celkově se šíří komunikace, která byla původně ryze kontaktní, osobní: nyní si ponechává stejné uvolněné jazykové rysy, i když je nekontaktní/distanční. Mluví se o etapě sociolingvistizace jazyka.

¹ Príspevok bol prednesený na VI. konferencii Slovenskej asociácie učiteľov slovenčiny, ktorá sa konala 20. – 21. 11. 2014 v Bratislave.

Na význam variet a jejich fungování se zaměřuje moderní *variační sociolingvistika*, která sleduje zejména průniky a přechodová pásma mezi nimi a upozorňuje na proměnlivost, rozkolísanost a diferencovanost jazyka v komunikaci. I v době pestrých jazykových proměn se lze opírat o tradiční termíny jako *úzus – norma – kodifikace*, známé z dob Pražského lingvistického kroužku (dále PLK), avšak po více než osmdesáti letech je třeba počítat s posuny a zpřesněními v jejich vymezení. Například někdejší chápání kodifikace u PLK akcentovalo to, že kodifikace má odrážet, zachycovat a uzákoňovat jazykovou normu, a to za aktivní součinnosti lingvistů. Dnešní představy o kodifikaci se mění: zdá se, že v českém prostředí se kodifikace začíná stále častěji brát spíše jako formální procedura – vlastně proces záznamu ustalujících se noremních prostředků do příslušných příruček. V souvislosti s tím se paralelně s označení kodifikace také objevuje synonymně chápaný termín *standardizace*, a to nejen v jazycích, kde je jazykový *standard* součástí stratifikace, jako je to právě ve slovenštině, kde se zásluhou Jána Horeckého termín *standard/standardní jazyk* ustálil od konce 70. let minulého století vedle termínu *spisovný jazyk*. V českém prostředí se to nestalo a dodnes narážejí snahy zavést tento termín na nejednotnost jeho chápání, zatímco ve slovenském prostředí je jasno: rozdíl mezi jazykem spisovným a standardním je v míře respektování jazykové normy: u spisovného jazyka je vysoká, u standardního nižší. Podle Horeckého *standard* znamená základní podobu národního jazyka běžně používanou v kultivované komunikaci, dá se také shrnout, že *standard* má oslabenou spisovnost: „Popri spisovnej forme národného jazyka, ktorá je charakterizovaná vysokým stupňom normovanosti, v bežnom dorozumievaní používame aj menej prísnu formu, v ktorej nedodržiavame všetky kodifikované pravidlá platné v spisovnej forme.“ Situace v českém prostředí je ovšem odlišná ještě v jednom směru: podle Horeckého tkví rozdíl mezi češtinou a slovenštinou také v tom, že spisovná slovenština se ve slovenském prostředí zdůrazňuje a uznává více než spisovná čeština v prostředí českém, protože na Slovensku je patrná tendence ke *sjednocování normy*, kdežto v českém prostředí opačná tendence k *variabilnosti normy*; jinak řečeno slovenština upřednostňuje postupy *integrační*, čeština *diferenciační*.

S tím, jak se náplň termínu kodifikace/standardizace pozměnila, dostávají se do centra lingvistické pozornosti především (*reálný*) *úzus* a (*reálná*) *norma*: opět lze vyjít z tradiční terminologie – *úzus* znamená využívání veškerých jazykových prostředků v dané době a rozmanitých komunikačních (parolových) situacích, *norma* pak – jak bylo uvedeno – užívání prostředků odpovídajících dané situaci: nejčastěji se sleduje *norma* spisovná, tedy uplatnění prostředků nenarušujících prestižnost v oficiálních (nebo také modelových) komunikačních situacích psaných i mluvených. Také v rámci variační sociolingvistiky se dělá mezi územ a normou rozdíl – s normou je spojeno vždy nějaké omezení, cílený výběr prostředků, dodržování (pomyslných) limitů, zatímco *úzus* zahrnuje veškeré „netříděné“ jazykové prostředky. Sociolingvistika přikládá úzu velký význam, právě z něho totiž vyvěrá reálná (statistická) *norma*. Podle Juraje Dolníka (2010, s. 106) reálná *norma* přebírá z běžného (reálného) úzu pouze to, co signifikantní část uživatelů jazyka (t. j. těch, kdo usilují o kultivovaný projev) přirozeně akceptuje. Dolníkem vymezená reálná *norma* (op. cit., s. 101) je typem normy sociální a vychází z kolektivních potřeb a zájmů uživatelů daného národního jazyka, proto je v ní zafixovaná motivace respektování pravidel této normy. Jinými slovy to znamená, že už sama *norma* má v daném jazykovém společenství regulační sílu, aniž je ještě kodifikovaná. Dolník se odvolává na známé opožďování kodifikace za

normou a poukazuje na to, že někdy se kodifikace i vyhýbá uzákonění takových prvků, které podle mínění kodifikátorů nejsou akceptovatelné, ale to je vyvráceno jazykovou praxí, v níž se dá ověřit, že jsou nejen akceptovatelné, ale přímo už statisticky akceptované, a proto také rozšířené a pozitivně přijímané. Dolník ukazuje rovněž na rozpor mezi tzv. ideální jazykovou normou (fungující jen v představách některých lingvistů-traditionalistů) a reálnou (statistickou) jazykovou normou, podepřenou zjištěními z aktuální komunikační praxe. Odborně řečeno: pokud by se zjistilo, že některý jazykový prvek nepatří sice do ideální normy, ale vyskytuje se v komunikačních sociologicky signifikantní skupiny uživatelů jazyka v těch komunikačních situacích a sférách, které jsou vymezeny spisovnému jazyku, pak takový prvek do reálné jazykové normy nepochybně patří.

Jak je známo, s reálnou jazykovou normou pracují nyní tvůrci *Slovníku současného slovenského jazyka* (2006, 2011; dále SSSJ). Podle Alexandry Jarošové je v porovnání s celým členitým (parolovým) územ reálná norma na vyšším stupni abstrakce, je languová a nejlépe vyhovuje dnešním potřebám lexikografů. Slovenská reálná norma se pro potřeby SSSJ zjišťuje jednak z kartotéčních a korpusových zdrojů, ale v neposlední řadě také z rozsáhlých zdrojů internetových, v nichž se primárně sleduje kritérium použitelnosti bez ohledu na komunikační sféru, kromě toho se druhotně přihlíží k zakotvenosti v komunikační situaci. Tyto sociolingvisticky motivované postupy mohou narážet na postoje těch lingvistů, kteří se drží regule zákona – tedy zákona jazykového. Střetává se pohled tradiční (reprezentovaný skupinou tzv. analogistů) s pohledem sociolingvisticky modifikovaným (reprezentovaným skupinou tzv. anomalistů), ale důležité je, že ani jeden postoj nepopírá potřebu kodifikace. Ján Sabol (2005, s. 118) se zamýšlí nad analogií mířící k pravidelnosti a anomálií znamenající zdůraznění různorodosti, výjimečnosti, nepravidelnosti takto: „Analógia v rozhodujúcej miere usmerňuje stabilitu v jazykovej sústave, anomália zasa primárne jej „pohyb“, dynamiku. Pravda, tento protiklad – rovnako ako (...) binárne opozície – fungujú dialekticky; takto ich treba aj vedecky interpretovať.“

V českém prostředí je aktuální situace jiná než na Slovensku, protože silné diferenciatní tendence vedly až k tomu, že nespisovná mluvená čeština razantně nastupuje do běžné komunikace, a to stále více i do komunikace ve sféře veřejné a oficiální. Ubývá prostoru, kde se setkáváme s kodifikovanou spisovnou češtinou, a to hlavně v hovoru, přitom spisovná čeština jako fenomén je stále uznávána a ceněna. Má renomé ve všech generačních skupinách, třebaže situace v komunikační realitě svědčí o vysoké zakotvenosti tzv. typicky české diglosie: příslušníci českého národa komunikují běžně (a nejčastěji) jinou varietou než spisovnou, nicméně spisovnou varietu nadále vysoce hodnotí a vyžadují ji v příslušných veřejných komunikačních situacích (srov. blíže J. Svobodová aj., 2011). V *Encyklopedickém slovníku češtiny* (2002, s. 193) se vedle *spisovné* češtiny (tedy spisovného strukturního útvaru) v podobě psané i mluvené připomínají variety nespisovné, ať už strukturní vymezené teritoriálně (nářečí čili dialekty), anebo nestrukturní dané sociálně (slangy, profesní mluva, argot). Spisovná čeština může být jak psaná, tak mluvená: pro spisovnou češtinu v mluvené podobě se dosud používá tradiční označení *hovorová* čeština. Tento termín je poněkud matoucí, protože evokuje jakoukoli mluvenou češtinu, to znamená češtinu v hovoru, ne pouze tu, která má spisovný charakter. I proto začali bohemisté užívat k odlišení termín *běžně mluvený jazyk* (nebo *běžně mluvená čeština*). To už není varieta spisovná, ale soubor rozmanitých prostředků, mezi nimiž mohou být i prostředky

spisovné, ale kde většinou převažují různorodé prostředky nespisovné. Stejně jako na Slovensku i v českém prostředí procházejí vývojem původní teritoriální dialekty: ustupují nově formovaným interdialektům, které pokrývají rozsáhlejší územní oblasti než dřívější dílčí dialekty. Hlavní pozornost budí zejména masivní nástup (původně interdialektické) *obecné* češtiny ve smyslu běžně mluveného jazyka, ta se však nešíří stejnoměrně po celém území. Proto se zatím nedá prohlásit, že obecná čeština už dosáhla úrovně češtiny spisovné (resp. hovorové) a že by ji mohla v mluvené komunikaci plně nahradit. Platí však, že mluvená komunikace je hlavní „branou“, kudy vnikají z útvarů jiných než spisovných jednotlivé prostředky typu nosných chyb do oficiální komunikace, u níž lze předpokládat, že bude ztvárněna v souladu s panující (spisovnou) jazykovou normou.

Některým bohemistům připadá udržování spisovné češtiny zpátečnické a nejnověji žádají pro jazyk úplnou volnost. Zvýrazňují roli reálného úzu, který je třeba podle nich mapovat výhradně pomocí korpusů, nikoli ho svazovat pravidly, proto odmítají kodifikaci; označují se za deskriptivisty. Svým oponentům, kteří naopak žádají kodifikaci (i když modernizovanou a respektující variantnost v češtině), dali „nálepku“ preskriptivistů. Tito tzv. preskriptivisté pokládají reálnou normu za stěžejní pojem a obhajují potřebnost pravidel a zásad, i když nezastírají ani proměnlivost a dynamičnost v komunikační praxi.

2. Co akcentuje školní výuka mateřského jazyka?

V platných školských dokumentech a učebnicích se jak v českém, tak ve slovenském prostředí i dnes zdůrazňuje role spisovného jazyka a jako cíl školní výuky se uvádí dovést žáky ke znalosti spisovného jazyka. Z hlediska historického jde o cíl konstantní, ovšem s postupem času doznal dílčích proměn. Momentálně se setkáváme s výukou komunikačně zaměřenou. Vzdělávací oblast, kam výuka češtiny nebo slovenštiny patří, nese širší název *Jazyk a komunikace*. Je otázka, kolik prostoru má škola na to, aby komunikační pestrost v prostředí daného národního jazyka akcentovala a komentovala. Rozhodně netvrdíme, že by se škola měla vzdát snahy nabízet žákům spisovný jazyk, t. j. češtinu nebo slovenštinu v kodifikované podobě včetně přibývajících variant, které jsou pro současnou etapu typické. Také Pavel Sojka (2013, s. 22) vidí školu jako jedinou instituci, „která může dlouhodobě a systematicky usměrňovat řečové chování člověka, a tím přímo ovlivňovat vztah veřejnosti k jazyku“, kromě toho se ve školní výuce češtiny pojí aspekty komunikační a učební, protože spisovný jazyk figuruje v hodinách jako komunikační prostředek i jako učební obsah a cíl, jakkoli se tyto relace proměňují a komunikace spisovným kódem není ve výuce jediná, ba dokonce někde už ani není převažující. Marie Čechová (1995, s. 281) míní, že „komunikační výuku je třeba založit na systému, který nerezignuje na jazykové vzdělávání, ale chápe je jako podpůrné a komplementární.“ Jan Kořenský (1992, s. 48) poukázal na žánrovou pestrost školské komunikace i na to, že požadavek dodržování spisovnosti neodpovídá stylovému zaměření některých komunikačních úseků výukových dialogů, proto v nich dochází k odklonu od spisovnosti. Ani Karel Šebesta (in Chromý, Lehečková (eds.), 2010, s. 238) se nedrží školské spisovnosti za každou cenu: „Pokud bude škola kultivovat žákovy schopnosti v běžné komunikaci, tak není třeba lpět na spisovnosti. Škola ale musí upozornit i na to, že způsob vyjadřování, který si žák z domova přinesl, je nějak příznakový a že není v některých situacích účelný.“

Navzdory těmto moderně vyznívajícím postojům se v roce 2005 ozvala ostrá kritika české školy a školní výuky češtiny. Autorská trojice z tábora deskriptivistů František Čermák, Petr Sgall a Jindřich Vybíral odsoudila „silné retardační působení školské výchovy“ (2005, s. 109) s tím, že uživatelé češtiny zůstávají vinou nesprávně vedené výuky celá desetiletí pod vlivem zastaralých zásad. Požadují radikálně změnit koncepci školní výuky mateřštiny a odkazovat na úzus, který podle nich jednoznačně představuje čeština obecná, protože „tradiční moravská nářeční mluva upadá“ (op. cit., s. 107). Podobně odmítavé postoje ke škole a jejímu pojetí výuky češtiny by byly oprávněné snad někdy v padesátých a šedesátých letech 20. století, ne však v prvním desetiletí nového tisíciletí. Jiní bohemisté je nesdíleli. Například František Daneš (1996, s. 207) zdůrazňoval přístupnost a srozumitelnost výkladů při školní výuce češtiny a tvrdil, že škola nemá striktně přikazovat a vnucovat to, co je žákům a jejich „jazykovému citu“ vzdálené, a to ještě málo podnětnými metodami. Pokládal za nutné zabývat se i tím, jaká je role a skutečná podoba češtiny ve školní výuce, jak jsou žáci učící se o češtině – užitečně, anebo neužitečně – vybaveni do komunikační praxe a s jakými výchozími znalostmi a dovednostmi se postupně přesouvají do pozice široké české veřejnosti, která následně češtinu využívá, zamýšlí se nad jejím fungováním, vznáší dotazy v případě nejasností nebo se pozastavuje nad jejími proměnami a vývojem. Také Jiří Kraus se cíleně zabýval školní výukou češtiny. Do časopisu *Český jazyk a literatura* napsal v reakci na naznačené deskriptivistické výpady (Kraus, 2007/2008, s. 32), že i dnešní škola má vést žáky k poznání spisovné normy. Kořenský v reakci na požadavky deskriptivistů vyslovil varování (2005, s. 274), aby nenahrazovali někdejší „sen o vplývání veškeré komunikace do původní spisovnosti snem o podobném postavení obecné češtiny“. Nikolaj Petrovič Savickij, odborným zaměřením obecný lingvista, rusista a ukrajinista, zase odpověděl na otázku „Sledujete tu diskusi o spisovné a obecné češtině, o preskriptivismu a deskriptivismu, o kodifikaci atd.“ takto (in Chromý, J., Lehečková, E. (eds.), 2010, s. 191): „Kodifikace je podle mě nutná, aby se lidé na rozsáhlém území mohli domluvit, aby nedocházelo k rozpadu, tomu je třeba s ohledem na společenskou komunikaci zabránit. Kodifikaci tedy nelze zrušit.“

Soudíme, že kodifikace má zůstat základem školní výuky mateřského jazyka, ale že je vhodné dosáhnout i toho, aby si žák při školní výuce češtiny nebo slovenštiny zvykal na komplexní vnímání komunikace, jíž je obklopen a do níž se zapojuje, a aby se rozeznával a uměl posoudit variantní jazykové způsoby ztvárnění takových komunikačních událostí, ne vždy se tyto lingvistické představy o modernizaci přístupu k výuce češtiny setkávají s porozuměním u učitelů z praxe.² Například v ČR po knižním vydání *Akademické příručky českého jazyka* počátkem roku 2014 (dále APČJ) sice její vznik i koncepci založenou na objasňování variantnosti a na nabídce volby z variantních podob velmi uvítal i Jiří Kostečka jako předseda Asociace středoškolských češtinářů, avšak v rozhovoru pro média poukázal na odmítavé tradiční postoje některých učitelů, v jejichž očích je monovariantnost pro školu nejvhodnější. Na jedné straně příručku APČJ ohodnotil jako užitečnou, „nejaktuál-

² Z dotazníkového výzkumu postojů veřejnosti ke spisovné češtině (srov. J. Svobodová aj., 2011, s. 177 – 181) vyplynulo, že tzv. normové autority, k nimž učitelé češtiny patří, se více než ostatní veřejnost obávají změn v češtině a vidí je jako negativní. Také si stěžovali, ubývá mluvčích a projevů, které jsou vyjadřovacím vzorem.

nější a nejpřínosnější“, vyzvedl, že se v ní dobře hledá, na druhé straně se netajil tím, že mezi češtináři stále probíhají debaty o tom, jaké stanovisko zaujímat k dubletám. Posteskl si, že část češtinářů svůj obor přestala sledovat a opírá se o zastaralé původní znalosti z dob studia. Není správné, aby češtinář hřešil na to, že jeho výukový předmět se mění ve srovnání s ostatními nejpomaleji a že čtyřicet let odstupem od někdejšího studia se nijak neprojeví.³

3. Kdy a kde si Češi ověřují jazykové jevy?

V českém prostředí mají dlouholetou tradici jak jazykové poradenství, tak vydávání popularizačních jazykových příruček, které takové rady a doporučení sdružují. Kraus (1999, s. 22) k tomu poznamenal: „*Poradenská a popularizační činnost není jen lamentováním nad tím, jak lidi píšou a mluví, ale je nezbytným předpokladem posuzování a utvrzování jazykové normy a jejího ne právě jednoduchého vývoje.*“ Pokud se kdokoli zajímá o fungování jazykových norem, je důležité, aby někde našel odpovědi na otázky, které si klade, a aby nebyl uveden do nejistoty ještě dřív, než je vůbec nějakými – možná i složitými, nadbytečnými nebo málo přehlednými informacemi – ze strany jazykovědné instituce zahlcen. Česká veřejnost má takovou možnost od roku 1936, kdy u časopisu Naše řeč vznikla společná Jazyková poradna Společnosti pro slovanský jazykozpyt a Naší řeči s cílem napomáhat zvýšení jazykové kultury. Společnost pro slovanský jazykozpyt (existující od roku 1935) se po dvaceti letech spojila s Jazykovědným sdružením při Československé akademii věd. V nové verzi jako dopisové a telefonické služby pro širokou veřejnost se jazykové poradny ujal Ústav pro jazyk český České akademie věd a umění od února roku 1946, kdy vznikl, vztahy s Naší řečí zůstaly zachovány v podobě rubrik a příspěvků k aktuálním otázkám.

Poradenskou činnost nynějšího Ústavu pro jazyk český AV ČR (dále ÚJČ) před časem okomentovala Uhlířová (2002, s. 443 – 455) a vyzvedla tehdy, že jazykovědci „nemají žádnou pravomoc cokoli nařizovat či zakazovat, přestože jsou o to čas od času i velmi důrazně žádáni (op. cit., s. 443). Pro české prostředí obecně platí, že „za jazykové chyby nelze (...) nikoho sankcionovat“, ba ani není možné někoho „násilím nutit, aby jako účastník veřejné, oficiální komunikace mluvil výhradně spisovně“ (op. cit., s. 444). Dodala, že ani nejnovější vydání *Slovníku spisovné češtiny a Pravidel českého pravopisu* se nechápu jako „striktní předpisy, ale spíše jako doporučení řídicí se zčásti zjištěným územ v textech určených pro veřejnost a nabízející v řadě případů i pravopisné a tvarové varianty“. Mimo jiné potvrdila, že česká spisovná norma oslabuje – Uhlířová uvádí (op. cit., s. 445) škálu označení a termínů, které se v souvislosti s proměnami spisovné normy vynořily: např. „rozměňování“, „decentralizace“ nebo „liberalizace“. Povšimla si rovněž horšící se úrovně ovládnutí této normy uživateli češtiny. K jazykové situaci a stavu spisovné češtiny naproti tomu jednoznačně shrnula, že „spisovná čeština jakožto soustava obecně přijatých vyjadřovacích prost-

³ Podle Kostečkových slov, jak byla zveřejněna v iDnes „se vede ostrá diskuse, jestli zjednodušovat a nedělat takzvané dublety – tedy že se může psát „hutě“ i „huti“ nebo „mražený“ i „mrazený“. V některých případech jsou dublety povoleny a v některých ne – a je v tom nebetýčný maglajz.“ Rozhovor vyšel pod emotivním titulkem *Obojí je možné? Někdy v tom mají guláš i bohemisté, říká šéf češtinářů*. Je dokladem zřetelné konverzacionalizace a kolokvializace v českých médiích. Text je dostupný z http://zpravy.idnes.cz/rozhovor-s-cestinarem-k-jazykove-prirucce-fjx-/domaci.aspx?c=A140605_172303_domaci_jj

ředků a způsobů jejich užívání není defektní. Je to plně funkční celonárodní útvar, schopný plnit všechny komunikační potřeby vzdělaného mluvčího. Její systém není ani rozkolísaný, ani neúplný“ (op. cit., s. 445 – 446).

Nejnověji převažuje jako zdroj zjišťování informací všeho typu internet, proto je potřeba, aby se kvalifikované a srozumitelné poučení o češtině šířilo i tímto elektronickým kanálem. Ve stejném duchu, o němž v roce 2002 psala Uhlířová při charakteristice poradenství ÚJČ, je koncipována Internetová jazyková příručka (dále IJP) na webových stránkách ÚJČ. Její výkladová část vznikla jako první v roce 2008, od ledna 2009 k ní přibyla část slovníková. Vedle spisovných jazykových prostředků, jimž připisuje kromě celonárodní platnosti i národně reprezentativní funkci a uplatnění v prestižních oficiálních situacích (hlavně psaných), uvádí hovorové jazykové prostředky, rovněž příslušící ke spisovné češtině. Uplatnění nacházejí nejčastěji v mluvené komunikaci méně oficiálního typu. IJP si velmi brzy získala pozici vyhledávaného rádce. Jejím cílem je sloužit také učitelům a škole, tento přínos ocenilo Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy udělením medaile za zlepšování podmínek výuky mateřského jazyka na všech stupních škol.

Martin Prošek a Kamila Smejkalová (2011, s. 240) uvažovali nad kodifikačním statutem IJP a dospěli k závěru, že elektronické šíření odborných rad je pohotovější a pružnější, ale na druhé straně u něho hrozí nebezpečí příliš rychlých až ukvapených závěrů. Doslova uvedli: „Problém zaostávání kodifikace za normou se (...) výrazně zmenšuje. Čím více je však taková kodifikace pružná, tím méně je stabilní a rovnováha obou kritérií se snižuje na úkor stability. V případě průběžných aktualizací se stabilita takové kodifikace prakticky vytrácí, neboť uživatel tohoto kodifikačního zdroje se musí neustále znovu přesvědčovat, zda informace, kterou z něj získal, je stále platná, nebo zda byla změněna. To je pro uživatelskou veřejnost velmi nežádoucí situace a argument proti podobnému typu kodifikačního média. I my jako spoluautoři Internetové jazykové příručky (IJP) jsme si vědomi takového nebezpečí. IJP proto kodifikační platnost nedeklaruje.“

Stejně tak se ke kodifikační platnosti přímo nehlásí ani knižní vydání výkladové části IJP, které vyšlo jako APČJ (2014), přesněji řečeno se zde uvádí (s. 495): „V současnosti jsou jedinou preskriptivní kodifikační příručkou Pravidla českého pravopisu (PČP). Jejich preskriptivněkodifikační chápání je dáno silnou tradicí a je též podpořeno schválením Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy, které doporučuje PČP jako závaznou příručku pro výuku českého jazyka na základních školách. Protože Česká republika nemá jazykový zákon, který by úředně rozšiřoval působnost PČP na jiné společenské komunikační sféry, zůstávají PČP mimo školu příručkou deskriptivní, mají doporučující charakter.“ Z formulace plyne, že ostatní tzv. deskriptivněkodifikační příručky pouze podchycují existující stav, ale nekladou si za cíl vyžadovat dodržování toho, co je v nich obsaženo – jen doporučují, ale nepředepisují.

V podrobnějším vysvětlení se k PČP ještě uvádí, že přes tento ráz jsou pravopisná *Pravidla* veřejností nadále vnímána jako závazná, a proto jsou i respektována, „což je – jak již bylo uvedeno – dáno tradicí a všeobecným konsenzem, nikoli nařízením úředního charakteru. Na současném knižním trhu jsou dostupné příručky s názvem Pravidla českého pravopisu od různých tvůrců, nejen od autorského kolektivu Ústavu pro jazyk český AV ČR. Proto se od sebe mohou jednotlivé příručky s tímž názvem obsahově lišit. Ačkoli doložku MŠMT mají i jiné příručky obsahující v názvu spojení „pravidla českého pravopisu“, pre-

skriptivněkodifikační platnost pro školní prostředí mají tradičně pouze PČP, jejichž autory jsou pracovníci Ústavu pro jazyk český“ (APČJ, 2014, s. 495 – 496).

Autorkou citované pasáže je Kamila Smejkalová z ÚJČ. Její odborný pohled není plně slučitelný s pohledem lingvodidaktika: je totiž sotva myslitelné, aby škola vzdělávala jen „pro vlastní potřebu“ a aby se žáci nemohli spolehnout na získané poznatky později, až školní lavice opustí. To se týká i proklamované dobrovolné znalosti pravopisu pro jinou kategorii občanů než školní mládež. Je více důvodů pro to, aby nepřestala fungovat sjednocovací funkce pravopisu, která usnadňuje orientaci v psaném i čteném textu. Příliš obezřetné postoje ÚJČ vzbuzují obavu, aby z oné deklarované dobrovolnosti nakonec nevězla rozkolísanost a nespolehlivost českého pravopisu.

4. Zdroje informací o češtině a dnešní žáci

S ohledem na dynamicky proměnlivou a diferencovanou českou jazykovou situaci jsme se rozhodli zjistit, jak školy vedou žáky k jejímu sledování, zejména zda žáci znají i jiné příručky o češtině než školní učebnice a zda jim je doporučováno také využívání elektronických zdrojů typu IJP. Pilotní písemnou sondu jsme provedli v září 2014 na Ostravsku a Hlučínsku u 123 žáků ve věku od 13 do 15 let ve dvou namátkou zvolených základních školách a na jedné střední škole (gymnáziu).⁴ Respondenti zodpověděli dvě otázky a pak měli možnost vyjádřit vlastní názor na uvedenou problematiku.

První otázka zněla: *Víte kromě školních učebnic českého jazyka o nějaké jiné knize (příručce), která se zabývá češtinou? Pokud ano, napište její (jejich) název nebo aspoň stručnou charakteristiku, čeho se kniha týká.* Většina ze 123 respondentů uvedla nejméně jeden název nebo charakteristiku konkrétní knižní publikace, obvykle to byly dva tituly, případně více. Žádnou knihu o češtině si nevybavilo 19 žáků (15 %). Podle očekávání se nejčastěji objevovaly názvy *Pravidel českého pravopisu* a *Slovníku spisovné češtiny*, a to shodně 48-krát, i když někdy byly napsány hodně nepřesně.⁵ Je jen dobře, že ve školách se se *Slovníkem spisovné češtiny* jako s doplňkovým materiálem stále pracuje a že o něm žáci mají povědomí; co do reakcí žáků ZŠ a nižšího gymnázia je situace totožná – na všech třech školách byly nejčastější odpovědi shodné. Potěšitelné je také to, že na každé škole si několik žáků vzpomnělo na *Slovník cizích slov* (celkově byl uveden 11-krát), mezi odpověďmi se vyskytl dokonce i etymologický slovník (2-krát). Méně radostné je zjištění, že celé řadě žáků utkvěly hlavně rozmanité nspecifikované pomocné materiály jako „*různé příručky pro přijímačky*“, „*příručka s diktáty*“, „*příručka pro češtinu*“ nebo „*knížičky na procvičování pravopisu*“ či „*SCIO pracovní sešity*“ aj., ale jen jediná dívka ze ZŠ a jeden

⁴ Celá skupina respondentů byla tvořena 64 chlapci a 59 dívkami. Dotazování bylo anonymní, respondenti uváděli pouze věk a pohlaví. V zájmu zajištění plné anonymity výsledků zde nekonkretizujeme školy, kde dotazování proběhlo: jedna vybraná ZŠ byla sídlištní (celkem 36 oslovených žáků), druhá menší v okrajové části města (celkem 25 oslovených žáků); gymnázium mělo jednu primu a jednu sekundu (celkem 62 oslovených žáků).

⁵ U PČP to byla nejčastější vadná varianta „Pravidla českého jazyka“ (8-krát), ojediněle „Pravopis spisovné češtiny“, „Pravopis češtiny“, „Pravopis českého jazyka“, „Slovník českého pravopisu“ a „Český pravopis“; u *Slovníku spisovné češtiny* se vyskytlo nesprávné označení „Slovník spisovného jazyka“ nebo „Slovník českého jazyka“ a „Český slovník“.

chlapec z gymnázia uvedli mluvnicki, resp. mluvnicki českého jazyka.

Druhá otázka byla formulována takto: *Hledali jste někdy sami poučení o češtině na internetu? Co konkrétně vás zajímalo?* Zařadili jsme ji v domnění, že mládeži jsou tyto zdroje bližší než knižní a že se to vztahuje i na jazykovou problematiku, kterou si tam samostatně vyhledávají a ověřují. Proto byl pro nás překvapením vysoký počet odmítavých odpovědí typu *ne; nikdy; nic* – ty se objevily 29-krát (24 %), z toho na ZŠ 11-krát, na gymnáziu 18-krát, a to většinou u chlapců (22-krát). Kladné odpovědi sdělovaly, že žáky nejčastěji zajímal pravopis, a to celkem 44-krát. Význam a původ slov zjišťovali žáci 23-krát. Mluvnické jevy si respondenti ověřovali 14-krát (většinou však šlo o žáky ZŠ, kde se zjevně věnuje mluvnickému systému více pozornosti a prostoru než na gymnáziu⁶). Množství odpovědí naznačovalo, že žáky jazyková problematika zajímala zejména v době, kdy se připravovali na přijímací zkoušky, na různé testy nebo měli domácí úkol. O Internetové jazykové příručce měl povědomí jediný chlapec z gymnázia – označil ji jako „Internetová příručka češtiny“.

Nakonec měli respondenti sdělit svůj vlastní postoj, a to jako *Můj názor na to, zda škola upozorňuje (nebo zda by měla upozorňovat) na jiné materiály a zdroje o češtině, než jsou školní učebnice českého jazyka*. Nejčastěji se žáci vyjádřili tak, že škola by je takto upozorňovat měla (87-krát, tj. 71 %), k tomu hned dodávali, že je také skutečně upozorňuje a že je to správné (takto školu chválili především žáci obou ZŠ; výhrady typu „*měla by upozorňovat, ale neupozorňuje*“ vyslovili 2 respondenti; 1 chlapec ze ZŠ míní, že „*měla by více ukazovat češtinu na internetu a dávat nám tipy*“). Málo přesvědčený postoj projevilo 14 respondentů (tj. 11 %), víceméně odmítavě („*podle mě nemusí*“) nebo jednoznačně odmítavě se jich vyjádřilo 22 (tj. 18 %), přičemž rezervovaný postoj k takovému zaměření školy deklarovali hlavně žáci na gymnáziu: „*Kdo chce, ať si najde sám*“; „*Žáci by měli být schopní si zařídit sami*“; „*Nevidím důvod proč*“; „*Je to zbytečné*“. Naopak dvě dívky z gymnázia uvedly názor akcentující to, že škola má na různé další zdroje upozorňovat: „*Když internetovou stránku doporučí škola, je jasné, že je ověřená a věci jsou tam správně*“; „*Ať máme ulehčené hledání, ale studenti musí mít vůli a chtít, jinak je to zbytečné*“.

Provedená sonda naznačuje, že této lingvodidaktické problematice je třeba věnovat pozornost: právě škola by měla být otevřenou „bránou jazyků“, tedy i vlastního jazyka mateřského v celé jeho šíři a komunikační košatosti.⁷

⁶ Mluvnické jevy hledali na internetu jen 4 gymnazisté, z toho jeden chlapec přímo napsal, že se díval na internet asi ve třetí třídě ZŠ, a to na pády.

⁷ Příspěvek vznikl v souvislosti s řešením grantového projektu GA ČR 405/09/0113 *Fenomén spisovnosti v současné české jazykové situaci: recepce, realita, perspektiva a vize*.

LITERATURA

- ČERMÁK, F., SGALL, P., VYBÍRAL, P.: *Od školské spisovnosti ke standardní češtině: výzva k diskusi*. Slovo a slovesnost, 2005, roč. 66, č. 2, s. 103 – 115.
- DANEŠ, F.: *Teorie spisovného jazyka Pražského lingvistického kroužku: pro a proti*. In: Šrámek, R. (ed.) *Spisovnost a nespisovnost dnes*. Brno : Masarykova univerzita, 1996, s. 19 – 27.
- DOLNÍK, J.: *Teória spisovného jazyka so zreteľom na spisovnú slovenčinu*. Bratislava : Veda, 2010.
- HORECKÝ, J.: *Slovenčina v našom živote*. Bratislava : SPN, 1988.
- CHROMÝ, J., LEHEČKOVÁ, E. (eds.): *Rozhovory s českými lingvisty III*. Praha : Akropolis, 2010.
- Internetová jazyková příručka* [online]. Ústav pro jazyk český AV ČR, Praha. Dostupný z: <http://prirucka.ujc.cas.cz>
- KARLÍK, P., NEKULA, M., PLESKALOVÁ, J. (eds.): *Encyklopedický slovník češtiny*. Praha : NLN, 2002.
- KRAUS, J.: *Postoje veřejnosti k současnému jazyku, zvláště spisovnému*. Dokořán. Bulletin Obce spisovatelů, 1999, č. 11, s. 15 – 22.
- KRAUS, J.: *Na okraj příspěvku Václava Cvrčka. Ke způsobu vedení diskuse o spisovné češtině*. Český jazyk a literatura, 2007/2008, roč. 58, č. 1, s. 30 – 33.
- KRČMOVÁ, M.: *Stratifikace současné češtiny*. Linguistica ONLINE [online]. Brno : Ústav jazykovědy a balistiky, Introductory Issue 2005. Dostupný z: <http://www.phil.muni.cz/linguistica/art/krcmova/krc-012.pdf>
- KOŘENSKÝ, J.: *K článku Od školské spisovnosti ke standardní češtině: reakce na výzvu k diskusi*. Slovo a slovesnost, 2005, roč. 66, č. 4, s. 270 – 277.
- NEBESKÁ, I.: *Jazyk – norma – spisovnost*. 2. vydání. Praha : Karolinum, 2003.
- ONDREJOVIČ, S.: *Jazyk, veda o jazyku, societa*. Bratislava : Veda, 2008.
- ORGOŇOVÁ, O., DOLNÍK, J.: *Používanie jazyka*. Bratislava : Univerzita Komenského Bratislava, 2010.
- PRAVDOVÁ, M., SVOBODOVÁ, I. (eds.): *Akademická příručka českého jazyka*. Praha : Academia, 2014.
- PROŠEK, M., SMEJKALOVÁ, K.: *Kodifikace – právo, nebo pravomoc?* Naše řeč, 2011, roč. 94, č. 5, s. 231 – 241.
- SABOL, J.: *Analógia a anomália v jazyku – „analogisti“ a „anomalisti“ v jazykovede*. In: Svobodová, J., Svobodová, D., Höflerová, E. (eds.): *Západoslovanské jazyky v 21. století 2*. Ostrava : Ostravská univerzita, 2005, s. 117 – 120.
- SOJKA, P.: *Morfologická variantnost v mluvených a psaných komunikátech žáků 2. stupně základních škol ve středočeské nářeční oblasti*. Praha : 2013. Disertační práce. Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy v Praze.
- SVOBODOVÁ, J.: *Čeština na rozcestí*. Ostrava : Ostravská univerzita – Pedagogická fakulta, 2014.
- SVOBODOVÁ, J. aj.: *Fenomén spisovnosti v současné české jazykové situaci*. Ostrava : Ostravská univerzita – Pedagogická fakulta, 2011.
- UHLÍŘOVÁ, L.: *Jazyková poradna v měnící se komunikační situaci u nás*. Sociologický časopis, 2002, roč. 38, č. 4, s. 443 – 455. Dostupný z: <http://sreview.soc.cas.cz>

SLOVENSKÁ ŠTYLISTIKA 3. TISÍCROČIA V TEÓRII A PRAXI¹

Prof. PhDr. Oľga Orgoňová, PhD.

Katedra slovenského jazyka

Filozofická fakulta Univerzity Komenského v Bratislave

Súčasná slovenská *jazykovedná štylistika* po roku 2000 reflektuje súčasné trendy v slovenskej (aj širšie – európskej či svetovej) jazykovede. Znamená to, že metodologicky presiahla za hranice štrukturalistickej jazykovedy, a teda aj štrukturalistickej štylistiky a orientuje sa viac pragmaticko-komunikačným smerom. Štylistici tak majú na pamäti fakt, že teória nie je len na to, aby sa v nej modelovali ideálne, pravidelné, dobre usporiadané vzory, ako tvoriť dobré väčšinou monologické texty (verejnej či súkromnej komunikácie) na báze výberu adekvátnych výrazových prostriedkov. Tak to robili štylistici druhej polovice minulého storočia (porov. napríklad osobnosti ako E. Pauliny, J. Mistrík, J. Findra). V štrukturalistickej teórii bola totiž stredobodom záujmu štylistika monológu jedného tvorca, ktorý svojím textom akoby „odrážal“ objektívnu realitu s využívaním stabilných schém či modelových spôsobov tvorby textov, teda pomocou konkrétnych funkčných jazykových štýlov. Napríklad v koncepcii J. Mistríka je sedem tzv. primárnych jazykových štýlov (náučný, administratívny, publicistický, rečnícky, esejistický, hovorový a umelecký) – Mistrík, 1997, s. 400 – 600, v koncepcii J. Findru šesť jazykových štýlov (s vylúčením esejistického štýlu a so zaradením eseje ako jediného esejistického žánru do skupiny náučných žánrov) – Findra, 2004, s. 181 – 222.

Vzhľadom na *literárnovednú štylistiku* paralelne s výberovou teóriou J. Mistríka v 70. rokoch minulého storočia sa formovala v rámci nitrianskej školy na čele s prof. F. Mikom tzv. *výrazová teória* štýlu a štylistiky, ktorá dala signál k alternatívnym náhľadom na teóriu štýlov či na celú štylistiku, pričom jej tvorca F. Miko dospel k ponímaniu centrálneho pojmu predmetu, teda štýlu, ako *jedinečnej alebo štandardizovanej dynamickej konfigurácie výrazových vlastností textu* (Miko, 1970). Na rozdiel od dobových jazykovedných teórií štylistiky sa v tomto koncepte venuje pozornosť skôr istým potenciálnym dispozíciám, tzv. *výrazovým kategóriám*, ktoré sa konfigurujú pri tvorbe textu než fixným vzorcom textov, do ktorých by sa mali „dosadiť“ aktuálne údaje rešpektujúce ideálne parametre („zväzok relevantných dištinkívnych príznakov“)². Ideálne modelové vlastnosti textov, žánrov či štýlov však nemôžu a ani v minulých desaťročiach nemohli byť univerzálne platné. Stačí si predstaviť napríklad v odbornom kontexte fenomén popularizácie (Mlacek, 1996). Pri ňom

¹ Príspevok bol prednesený na VI. konferencii Slovenskej asociácie učiteľov slovenčiny, ktorá sa konala 20. – 21. 11. 2014 v Bratislave.

² Napríklad pri odbornom texte (ako produkte náučného štýlu) sa v *Štylistike* J. Mistríka uvádza zväzok nasledovných znakov: *písomnosť, monologickosť, verejnnosť, pojmovosť, presnosť, zreteľnosť, odbornosť* (Mistrík 1997, s. 427).

treba v mene pochopenia obsahu zo strany širokého amatérskeho publika odľahčiť pojmoslovie, teda exaktné termíny treba nahradiť obraznými, perifrastickými či približnými výrazmi a názornými ilustráciami, aby sme tak sprístupnili amatérskeму adresátovi obsah textu. Naznačenie potreby teoreticky zohľadňovať varíovanie pôvodného modelu štýlu signalizuje, že v štylistike sa začína klásť dôraz popri práci tvorcu na tvorbe súvislých textov pri napĺňaní tvorivých zámerov aj na ich recepciu či interpretáciu zo strany adresáta. Súčasne sa poukazuje na autorskú individuálnu schopnosť formálne (= výberom a uplatnením jazykových prostriedkov) modifikovať realizáciu obsahu textu v záujme optimálnej recepcie recipientom. V dnešnej dobe sme navyše svedkami *kríženia textov, žánrov* a možno aj celých štýlov, respektíve ich *vetvenia* do rôznych variačných podôb. Napríklad v publicistike konštatujeme popri „serióznych“ žánroch a textoch (do istej miery nachádzaných vo verejnoprávných či „mienkotvorných“ médiách ako *RTVS, Pravda*) jestvovanie bulvárnych médií (*Nový čas, topky.sk*), ale tiež skupinových médií istých stavov, profesií, záujmových zoskupení a pod. (*Slovenský rybár, profutbal.sk*) alebo tiež regionálnych médií s istými lokálnymi špecifikami (*Ružinovské echo, Hlas Nového mesta*), prípadne aj konfesiónálnych médií s celonárodnou platnosťou (*TV Lux, Katolícke noviny*). Akékoľvek pokusy o uniformné „normovanie“ textov či žánrov v rámci jednotných funkčných štýlov sú tak naštrbené, v prirodzenej súčasnej komunikácii víťazí rôznorodosť a legitímna je variabilita prejavov na báze kríženia znakov žánrov a štýlov, ako o tom hovorí už dávnejšia teória *intertextuality*.

Na tomto mieste nebudem venovať pozornosť potrebe pestovať *interpretačné zručnosti*. Nie preto, že by *interpretácia* nebola potrebná. Je potrebná, veď od nej závisí schopnosť adekvátne reagovať, čiže nadviazať na verbálne stimuly iných vlastným verbálnym správaním – ústnym či písomným, bezprostredným či sprostredkovaným, okamžitým či s odstupom času. Otázke adekvátnej interpretácie textu však monotematicky venovala pozornosť A. Faragulová v 1. ročníku v 2. čísle časopisu *Slovenčinár* (porov. Faragulová, 2014, s. 6 – 13). S odporúčaniami A. Faragulovej sa stotožňujem a považujem ich za dobrú cestu k pestovaniu *čitateľskej gramotnosti*. Preto sa sústredím na ďalšie aspekty disciplíny súvisiace s aktuálnymi potrebami komunikácie.

Úlohou súčasnej štylistiky je totiž okrem iného – či predovšetkým? – poukázať na to, že textotvorba je len jednou zložkou prirodzenej komunikácie, v ktorej ide o *interakciu* dvoch či viacerých aktérov. Ich komunikácia bude úspešná len vtedy, ak bude fungovať medzi nimi aspoň do istej miery *kooperácia* na báze harmonizácie ich replík reťaziacich sa v rozhovore. Takáto kooperácia je, pravda, podmienená rešpektovaním i porozumením partnera s pochopením toho, čo hovorí (a ešte lepšie – čo mieni a možno explicitne nevyovie) spoluúčastník rozhovoru³. Na báze nevyhnutného vzájomného rešpektu a správneho pochopenia povedaného a porozumenia hovoriacemu potom môže do danej chvíle pasívny účastník dialógu vstúpiť aktívne do interakcie so svojím vlastným adekvátnym príspevkom, replikou a posúvať tak komunikáciu ďalej, podľa možnosti smerom k svojim vlastným preferenciám, ktoré si v dialógu dokáže korektne presadiť a ubrániť.

³ Ako nás upozorňuje filozofia jazyka (porov. Habermas a iní), treba rozlišovať pojmy *porozumieť* a *pochopiť*. Pochopiť možno len vypovedané, teda obsah výpovede, reči. Porozumieť znamená však viac: cez reč a celý kontext komunikácie odkryť aj hovoriaceho, jeho osobnosť, jeho ego.

Súčasná štylistika má na zreteli aj to, že verbálny prejav neprebíha vo vákuu, ale je súčasťou konkrétneho prostredia a doby⁴. V prípade slovenskej štylistiky to znamená, že máme stredoeurópsku identitu (ktorá je platná len relatívne v interkultúrnej komunikácii napríklad s Číňanmi či inými príslušníkmi kultúrnej vzdialenejších spoločností) a tiež si uvedomujeme dobu, v ktorej žijeme, a ktorá determinuje našich spoluaktérov v komunikácii. Mám na mysli *hypermodernú epochu*. Už popkultúra postmoderny poznačila správanie ľudí, a teda aj aktérov nami sledovanej verbálnej komunikácie ako ľudí konzumu, so sklonmi k povrchnosti, k vyhľadávaniu relaxačných a zábavných žánrov v médiách namiesto „vážnej“ tvorby (spomeňme si na akčné nepôvodné filmy, nekonečné televízne seriály alias „mydlové opery“, realityshow(s) či kulinárske relácie napríklad od Jamieho Olivera), spravidla západného pôvodu. Koncom 20. storočia nastupuje hyperkapitalizmus so svojimi novými konštantami: osobným úspechom, vládou peňazí či komplexom ideálov „hyperindividualistu“. Ten flexibilne mení svoje plány, prijíma riziká a kráča za svojou nezávislosťou a zodpovednosťou za vlastný osud. S tým súvisí aj pripravenosť migrovať do iných krajín za osobným spotrebiteľským šťastím. Tak dochádza k miešaniu kultúr a k expanzívnejšiemu osvojovaniu si hybridizovaných kultúrnych modelov aj na domácej pôde. V strednej Európe sa udomácňujú prvky kulinárskeho umenia aj zo vzdialenejších „exotických“ teritórií a kultúr (ako je Čína, Japonsko či India), obľubu si získali thajské masáže, módnym hitom sa stalo cvičenie jogy. Reštruktúrujú sa kultúrne ikony, v ktorých už nutne nedominujú znaky okcidentalizácie. Zvýšenie nárokov na hľadanie „poriadku“ v blízkom či vzdialenejšom svete podporujú okrem preskupujúcich sa vecných stimulov aj nadnárodné bioetické spory napríklad na tému eutanázie, genetickej manipulácie, legalizácie drog, legalizácie „dúhových“ partnerstiev. V spleťoch meandroch súčasného sveta s pluralitnými hodnotovými stimulmi, ohrozovaného navyše teroristickými hrozbami či počítačovou kriminalitou, sa hľadá súčasný človek a v súlade s tým riadi aj svoje verbálne i neverbálne správanie (Lipovetsky – Juvin, 2012, s. 11–112). Takéhoto človeka hypermodernej doby má pred sebou aj dnešný učiteľ. Jeho profilu i jeho dobovým (komunikačným) potrebám treba prispôbiť vzdelávacie pôsobenie. Treba ho naučiť teda nielen pochopiť informácie z rôznych – často necenzúrovaných internetových – zdrojov, ale aj adekvátne tieto informácie hodnotiť, selektovať, interpretovať podľa optimálnych vlastných potrieb (i potrieb praxe) a následne na to reagovať – porov. Orgoňová – Bohunická – Faragulová, 2014.

Ako teda ďalej v nových podmienkach a v novej teoretickej klíme vedeckej „paradigmy“ po komunikačno-pragmatickom obrate v lingvistike?

Súčasná slovenská štylistika je nútená učiť komunikantov (osobitne mladú formujúcu sa generáciu študentov) efektívne komunikovať jednak v záujme schopnosti orientovať sa v naznačenej spleti pluralistických stimulov núkaných v priamej i nepriamej komunikácii (teda nielen v osobných rozhovoroch), ale aj pod vplyvmi internetu či masmédií. Treba ich teda učiť odkrývať v prejavoch seriózne a zargumentova(tel')né informácie. Treba ich učiť vytvárať si k nim postoje, hodnotiť ich a rozhodovať sa pre voľbu vlastnej cesty. To je jedna z nových úloh súčasnej vedy i doby. Slovenská jazykoveda 20. storočia nevenovala dosta-

⁴ To si síce uvedomovali aj predstavitelia štruktúrnej štylistiky, keď vo svojich prácach spomínali tzv. „štylo-tvorné činitele“ a medzi nimi aj aktéra, prostredie a pod., ale išlo len o úvodné upozornenie na tieto faktory, ktorým sa v jadre prác už nevenovala pozornosť.

točnú pozornosť faktu, že pri prenášaní nadvetných textových segmentov nejde len o referenciu, teda o prenos informácií (obsahu myšlienok), ale aj o plnenie istých pragmatických zámerov expedienta. Môže ísť napríklad o núkanie sľubov (ktoré môžu byť splniteľné alebo nespľniteľné), o deklarácie (napríklad o prisúdení istej roly iným osobám, ako sa to deje v splnomocnení či testamente), ale môže ísť aj o apel na ľudí, aby konali, ako si želá niekto iný. Práve táto *apelová/výzvoľová funkcia* je veľmi frekventovaná v súčasnej verejnej komunikácii, povedzme v reklame či v politických diskusiách či kampaniach. A je otázne, do akej miery sú na jej recepciu dnešní adresáti rôznych verejných prejavov pripravení. Ide o to, aby sme naučili našich študentov neveriť automaticky všetkému povedanému či napísanému (v politickom prejave či v reklamnom spote, ale aj v bulvárnom spravodajstve), aby sme ich naučili „dešifrovať“ cudzie zámery v reči, aj keď sú nevypovedané, ale *kontext* prejavu ich obsahuje. Kontextom je pritom nielen „okolitý text“, ale všetko, čo sprevádza reč: doba, v ktorej sa téma ukotvuje do kontinuity s inými udalosťami, osobný profil nášho partnera v reči, jeho povaha a iné psychické dispozície, ale napríklad aj neverbálna práca jeho tela – tá vypovie viac, než samotné slová. (Necvičený rečník sa „prezradí“ napríklad nervóznou gestikuláciou či začervenaním, keď klame, mnohé pohyby robíme mimovoľne, aj keď neklameme, ale môžu signalizovať napríklad našu neústretoivosť či naklonenosť partnerovi v reči a pod. – porov. Pease, 2004). Napokon sa treba naučiť všetky naznačené neverbálne vnímané signály zhodnotiť (súhlasím s partnerom, nesúhlasím, nemám celkom jasné, o čo mu ide, a tak musím skúmať viac) a podľa nich adekvátne reagovať – napríklad súhlasne, nesúhlasne, zdržanlivo, klásť doplňujúce otázky, oponovať či hľadať cestu ku konsenzu/kompromisu.

Veľmi dôležitou súčasťou súčasnej komunikácie je zapojenie do *dialógu*. Participovať na dialógu v pozícii rovnocenného a presvedčivého aktéra sa treba učiť, pritom ani vyškolení aktéri nemusia zvládnuť svoju dialogickú interakciu vždy dokonale, môžu uviaznuť napríklad v hádke či v permanentnom skákaní si do reči, ktoré je ukážkou zlyhania vzájomnej tolerancie⁵. To je povzbudzujúci faktor pre začiatočníkov: dá sa učiť aj na chybách iných. Teda dnešná štylistika je dominantne štylistikou dialógu, nie monológu. V dialógu je isté, že repliky jedného aktéra budú v rozhovore prerušované vstupmi iných účastníkov, niekedy aj spomínaným „*skákaním do reči*“ v rozhovore naživo. Treba nám preto vedieť flexibilne reagovať – hodnotiť cudziu reč, formulovať svoju vlastnú. A to všetko presvedčivo. V štátnom vzdelávacom programe pre slovenský jazyk a literatúru aj v jeho školských aplikáciách sa objavujú tie isté jazykové témy, ktoré som sa učila aj ja pred 35 rokmi. Teda v dobe, keď sme nemuseli čeliť konkurenčným tlakom v politike, ideológii, ekonomike, proste v dobe bez plurality názorov či záujmov, bez trhového mechanizmu súťaženia či súperenia. Nestretla som sa dnes s tým, že by sa učila *argumentačná expanzia textov*, či tradičnou terminológiou povedané *argumentačný slohový postup*. Argument, o ktorom sa štátny vzdelávací program zmieňuje ako o izolovanom pojme, je len jeho stavebnou časťou, nie jedinou. Ako dokážeme pripraviť našich študentov na úspešnú komunikáciu v živote (aj po skončení štúdia), ak ho neusmerníme, ako má skomponovať svoj argumentačný prejav? Teória slohu a komunikácie v maturitnom ročníku strednej školy máva v školských vzdelávacích programoch spravidla veľkorysú časovú dotáciu. Možno, že popri

⁵ Porov. http://article.wn.com/view/2014/02/26/Bielik_Mezenska_a_TA3/

tréningu krasorečnictva (ktoré sa v živote bude týkať len menšinovej časti frekventantov), si zaslúži doplnenie do programu argumentačný slohový postup a nácvik argumentácie v prirodzenej ústnej komunikácii – v spontánnych diskusiách na živé témy, kde pohotovosť vyhráva. Argumentovať musia vedieť všetci.

Štátny vzdelávací program pre slovenský jazyk a literatúru na strednej škole by si zaslúžil už len v jazykovej časti výraznejšiu modernizáciu obsahu. Súčasná slovenčina ako školský predmet nemá byť založená na tom, aby žiak dokázal určovať vetné členy a sklady vo vete, aby určoval gramatické kategórie slovných druhov, a aby dokonale ohýbal neurčité číslovky či zámená. Obsah vzdelávania v predmete slovenský jazyk a literatúra na stredných školách treba totiž v niečom zredukovať, aby vznikol priestor pre naznačené nové témy potrebné na získanie dobových komunikačných zručností. Hovoriť materinským jazykom dokáže každý Slovák zrozumiteľne (aj keď niekedy s chybami). Ide o to, aby vedel hovoriť aj funkčne, aby bol v živote úspešný aj vďaka svojej reči. Jazykové teórie spred 50 rokov mu k tomu nepomôžu úplne. Ani k láske k vyučovaciemu predmetu slovenčina. Robme svoju prácu tak, aby slovenčina nebola len „nudný maturitný predmet“ – ako som na to poukázala v jednom rozhovore pre internetové periodikum študentov Filozofickej fakulty Univerzity Komenského v Bratislave.

LITERATÚRA

- DOLNÍK, J.: *Jazyk, človek, kultúra*. Bratislava : Kalligram, 2010.
- DOLNÍK, J.: *Všeobecná jazykoveda*. 1. vydanie Bratislava : Veda, 2009.; 2. rozšírené vydanie Bratislava : Veda, 2013.
- DOLNÍK, J. – BAJZÍKOVÁ, E.: *Textová lingvistika*. Bratislava : Stimul 1998.
- FARAGULOVÁ, A.: *Nie som Slovák, Maďar či Róm – som Človek. (Aplikácia podnetov Štátneho vzdelávacieho programu pre slovenský jazyk a literatúru k tolerancii a znášanlivosti)*. *Slovenčinár*, roč. 1, č.2, 2014. s. 6 – 13.
- FINDRA, J.: *Štylistika slovenčiny*. Martin : Osveta, 2004.
- HABERMAS, J.: *Teória jazyka a východiská sociálnych vied. Úvodné štúdie a dodatky k teórii komunikatívneho konania*. Bratislava : Kalligram, 2011.
- HOFFMANNOVÁ, J.: *Stylistika a Praha : Trizonia, 1997.*
- LIPOVETSKY, G. – JUVIN, H.: *Globalizovaný Západ. Polemika o planetárnej kultúre*. Praha : Prostor, 2012.
- LIPOVETSKY, G.: *Paradoxní štěstí. Esej o hyperkonzumní společnosti*. Praha : Prostor, 2007.
- MIKO, F.: *Text a štýl*. Bratislava : Smena, 1970.
- MISTRÍK, E. a kol.: *Kultúra a multikultúrna výchova. Culture and Multicultural Education*. Bratislava : Iris, 1999.
- MISTRÍK, J.: *Štylistika*. 3. vydanie. Bratislava : SPN, 1997.
- MLACEK, J.: *Popularizácia vedeckých poznatkov a popularizačný štýl*. In: *Studia Academica Slovaca*. Ed. J. Mlacek. Bratislava : Stimul, 1996. s. 134 – 144.
- ONDREJKOVIČ, P.: *Globalizácia a individualizácia mládeže. Negatívne stránky*. Bratislava : Veda, 2002.
- ORGOŇOVÁ, O.: *Od štrukturalistickej štylistiky k súčasnej štylistike v 21. storočí*. In: *Philologica LXXII. Slovo a tvar v štruktúre a komunikácii*. Bratislava : Univerzita Komenského, 2013. s. 293 – 301.

ŠTÚDIE

ORGOŇOVÁ, O. – BOHUNICKÁ, A.: *Lexikológia slovenčiny. Učebné texty a cvičenia*. Bratislava : Stimul 2011.
246 s. Dostupné na: http://stella.uniba.sk/texty/OOAB_lexikologia.pdf

ORGOŇOVÁ, O. – DOLNÍK, J.: *Používanie jazyka*. Bratislava : Univerzita Komenského 2010.

ORGOŇOVÁ, O.: *Slovenčina nie je nudný maturitný predmet*. In: *Webjournal, internetový magazín Katedry žurnalistiky Filozofickej fakulty Univerzity Komenského v Bratislave*. Dostupné na:

<http://www.webjournal.sk/clanok/3073/olga-organova-slovencina-nie-je-nudny-maturitny-predmet>

PAULINY, E.: *Funkčné jazykové štýly a ich klasifikácia*. Slovenský jazyk a literatúra v škole, 1960, roč. VI, s. 229 – 234.

PEASE, A.: *Reč tela*. Bratislava : Ikar, 2004.

PLENCNER, A.: *Masová kultúra a pop-kultúra ako systémy kultúry*. In: *Acta Culturologica 13. Kultúra a rôznorodosť kultúrneho*. Bratislava : Peter Mačura – PEEM, 2005, s. 185 – 209.

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

SEDLÁČKOVÁ, Z.: *Lingvokultúrne východiská k interpretácii súčasného slangu slovenskej mládeže*. Slovenská reč, 2012, roč. 77, č. 1 – 2, s. 12 – 30.

Štátny vzdelávací program. Slovenský jazyk a literatúra. Príloha ISCED 3A. Dostupné na:

http://www.statpedu.sk/files/documents/svp/gymnazia/vzdelavacie_oblasti/slovensky_jazyk_a_literatura_isced3.pdf

VLASTNÉ MENO V KOMUNIKAČNO-ZÁŽITKOVOM VYUČOVANÍ¹

PaedDr. Mária Beláková, PhD.

*Katedra slovenského jazyka a literatúry
Pedagogická fakulta Trnavskej univerzity*

Vlastné meno, latinsky *proprium*, patrí vo vyučovaní slovenského jazyka k menej obľúbeným vyučovacím témam. O ich neatraktívnosti svedčia aj prieskumy medzi žiakmi i učiteľmi (Beláková, 2010). Okrajovú pozíciu podčiarkujú aj aktuálne didaktické dokumenty, v ktorých vnímame nesúlad skutočnej funkcie vlastných mien s požiadavkou komunikačno-zážitkového modelu. Základom komunikačného vyučovania je komunikácia s cieľom dorozumieť sa v bežných komunikačných situáciách – tak, aby komunikujúci, v našom prípade žiak, rozumel obsahu svojej výpovede. Požiadavka kladená na vyučovanie proprií je v rozpore s touto koncepciou – učivo je značne zredukované na pravopisnú stránku. Absolvent základnej školy ovláda, resp. mal by ovládať istý súbor vlastných mien (onymických jednotiek), zväčša tých, ktoré sú príznačné istými prvkami zložitosti. Každý žiak deviateho ročníka je vybavený poznatkom, že *Štrbské Pleso* je obec a *Štrbské pleso* je jazero a že jedno sa píše s veľkým a druhé s malým začiatočným písmenom v slove *pleso*. Málokto z týchto žiakov sa zamyslel nad tým, prečo práve prívlastok *Štrbské* a čo znamená pojem *pleso*. Dvojicu slov sa väčšina žiakov naučí mechanicky, aby ich mohla uplatniť pri písaní pravopisného cvičenia alebo inom type previerky. Definícia uvádzaná v učebniciach 2. ročníka základnej školy „*Podstatné mená s malým začiatočným písmenom sú všeobecné podstatné mená. Podstatné mená s veľkým začiatočným písmenom* (zvýraznila M. B.) *sú vlastné mená*“, túto skutočnosť len podčiarkuje. Svedčí o neprimeranom dôraze kladenom na pravopisnú zložku vlastného mena.

Názov *vlastné meno, proprium*, pochádza z latinského adjektíva *proprius*, znamenajúceho *súkromný, výhradný, výlučný, jedinečný, vo výlučnom vlastníctve* konkrétnej osoby, zvieratá či iného objektu. Vlastné meno ako pomenovanie je teda označenie patriace jedinečnej bytosti, resp. neživému objektu. Pomenúva ho ako špecifický prvok v triede s rovnakými alebo podobnými jednotlivinami. Takto vlastné meno, okrem svojej primárnej funkcie – byť vlastným menom, plní tri základné funkcie: identifikačnú, lokalizačnú a diferenciacnú (viac o problematike pozri napr. Blanár, 1996; 2003; 2009). Identifikácia objektu súvisí s jeho vymedzením ako jedinečnej jednotliviny so svojimi špecifickými znakmi. Tie ju zároveň odlišujú od iných, do skupiny zaradených objektov, napr. *priezvisko Kováč* v skupine iných priezvisk (*Bednár, Jura, Boško* a pod.). V súčasnosti pomenúva meno potomkov pôvodného nositeľa tohto priezviska, a to bez ohľadu na to, či ovládajú kováčske remeslo, alebo nie. V minulosti sa však týmto menom označila osoba, ktorá sa zaoberala ko-

¹ Príspevok bol prednesený na VI. konferencii Slovenskej asociácie učiteľov slovenčiny, ktorá sa konala 20. – 21. 11. 2014 v Bratislave.

váčstvom. Keďže osídlenie obcí bolo redšie ako v súčasnosti, označenie „*Jano Kováč*“, teda Jano, ktorý je kováčom, bolo postačujúce. Samotné meno v sebe nieslo obsah – hovorilo o zamestnaní nositeľa (podobné sú napr. aj priezviská *Kočiš*, *Zvonár*, *Bubeník*, *Kolár* a pod.). Obsah, ktorý bol zakódovaný do priezviska pri jeho vzniku, však v súčasnosti už vnímame ako irelevantný – nositelia mena *Kováč* nie sú kováčmi. Zaujímavou publikáciou z tejto oblasti je popularizačná monografia M. Majtána *Naše priezviská* (2014), ktorá odhaľuje pôvod niektorých slovenských priezvisk i stručný prierez vývinom pomenovania na Slovensku.

Diferenciačná funkcia vlastného mena umožňuje odlíšiť objekt v skupine rovnakých alebo podobných jednotlivín, t. j. *Jano Kováč* nie je *Jozef Nemeč* (majú odlišné fyziologické znaky, odlišné mená, históriu rodov, sociálne zázemie a pod.).

Poslednou funkciou je lokalizačná funkcia. Prostredníctvom nej môžeme vlastné meno spojiť s konkrétnym miestom, napr. názov *Majcichov* môžeme na základe encyklopedických vedomostí i jazykových charakteristík spojiť s konkrétnym miestom. Encyklopedický obsah určuje *Majcichov* ako obec na západnom Slovensku, známu archeologickými nálezmi veľkomoravského hradiska patriaceho *Mojtechovi* a pod. Jazykový rozbor nám umožňuje na základe vedomostí o veľmožovi *Mojtechovi* určiť, že ide o záposlovenskú obec, pretože súčasný názov nie je *Mojtechov*, ale *Majcichov* (zmena *t < c* je pre záposlovenský dialekt príznačná, napr. *všetko* – *šecko*, *cítiť* – *cícit*, *uistiť* – *uiscit* a pod.). Lokalizačná funkcia, hoci v menšej miere vnímateľná, je rovnako aj pri menách osôb.

Funkcia, ktorú sme didaktickou transformáciou priradili vlastným menám – ich začiatkové písmeno, v odborných onomastických (vlastnými menami sa zaoberajúcich) prácach nenachádza. Do vyučovacieho procesu sme adaptovali funkciu, ktorá reálne nejstvie, a povýšili sme ju nad všetky relevantné funkcie. Zabudli sme pritom na fakt, že veľké začiatkové písmeno vo vlastných menách nie je ich dominantou, práve naopak – je len grafickým stvárnením ich skutočnej funkcie. Propriá, tým, že pomenúvajú jedinečné a nezameniteľné objekty, odlišujeme v písanej podobe aj formálne. Veľké písmeno na začiatku slova podčiarkuje jeho funkciu, ktorú v komunikácii plní. Nielen v písomnej komunikácii, ktorá je, mimochodom, menej častá ako ústna, ale aj v tej reálnej situácii, zoči-voči komunikujúcemu. V ústnej komunikácii, ktorú sa komunikačno-zážitkový model usiluje podporovať, nie je podstatné, či názov *Most Márie Valérie v Štúrove* napíšeme s veľkým, alebo s malým začiatkovým písmenom. Ak by sme z istej nevedomosti alebo zámerne napísali pomenovanie „*most márie valérie v štúrove*“ s malým začiatkovým písmenom, na obsahu pomenovania by to nič nezmenilo. Stále by sme mali na mysli nedávno vybudovaný most spájajúci slovenské mesto Štúrovo s maďarským Ostrihomom (maď. Esztergom). V komunikácii je dôležitejší obsah, ktorý vlastné meno skrýva, než jeho grafická podoba. Nechceme týmto umenšiť potrebu písania veľkých písmen vo vlastných menách – zaiste, majú svoje opodstatnenie a je potrebné zaoberať sa nimi – chceme však upozorniť na jednostranné zameranie pri vyučovaní vlastných mien. Pravopisná stránka nikdy nesmie suplovať skutočné funkcie daného pomenovania. Formálna stránka je čisto jazykovou záležitosťou a písanie veľkého začiatkového písmena je vecou dohody, konvencie. Na názornejšie pochopenie uvedieme napr. francúzske slovo *l'Éden* (slov. raj), ktoré sa píše s veľkým začiatkovým písmenom, pretože objekt, resp. priestor, ktorý pomenúva, považujú používatelia jazyka za jedinečný, nezameniteľný. Nemecká ortografická situácia prostredníctvom

veľkého začiatočného písmena odlišuje všetky substantíva a s nimi súvisiace pomenovania. Grafická stránka je teda závislá od dohody a môže sa za istých okolností zmeniť. Obsahová stránka zostáva popritom nemenná.

Opierajúc sa o didaktické spracovanie vlastných mien by sme mali vychádzať predovšetkým zo zvukovej podoby slova, výpovede. (Aktívne) počúvanie je primárnou kompetenciou a zároveň aktivitou, s ktorou dieťa vstupuje do školy. Materinský jazyk si osvojuje na základe sluchového vnímania a spájania slova s jeho významom. Až na základe primárnej zručnosti (počúvania) si osvojuje zručnosť písania. Prečo teda pri vyučovaní vlastných mien voliť opačný postup? S mnohými vlastnými menami sa žiak stretáva veľmi oklieštene – iba prostredníctvom pravopisu. Kladieme si preto otázky: *Koľko našich žiakov vie, že v 8. storočí jestvovala jednomenná sústava? Koľkí z nich mali možnosť zamyslieť sa nad tým, prečo vznikla okolo 13. storočia potreba pomenúvať osoby dvoma menami? Koľkí z nich sa zamýšľajú: Prečo sa obec, v ktorej žijem, volá Budmerice, Ružindol či Cífer? Prečo mojich starých rodičov volali Bobkovci, keď sa v skutočnosti volajú Kollárovcí? Odkiaľ vlastne pochádza moje priezvisko? Prečo má môj spolužiak na konci priezviska sufix –ič, keď všetci ostatní majú príponu –ský? Nemali by byť práve takto formulované otázky východiskom a základom komunikačno-zážitkového vyučovania?*

Domnievame sa, že ak žiakovi odprezentujeme čo najväčší počet vlastných mien s dôrazom na ich pravopis, bude ovládať pravopis všetkých možných proprií a naša práca bude úspešná. Ako veľmi sa mýlime! Ani jeden z nás neovláda celý súbor vlastných mien (to by musel byť najprv kompletný a uzavretý!) a tobôž už nie ich pravopis. Prečo teda túto pseudofunkciu tak veľmi vo vyučovaní perceňujeme? Nebolo by príjemnejšie od žiaka napríklad počuť, že *býva v obci, ktorá vznikla zlúčením dvoch malých stredovekých osád, ktorých sa jedna nazývala „Krtvelíš“ a druhá „Nová Ves“; že pôvodný maďarský názov Krtveliša bol Hrušov; že išlo o obec, ktorá takmer zanikla pri tureckých nájazdoch a neskôr bola vo vlastníctve klarisiek a grófskeho rodu Zičovcov; že meno tohto rodu pochádza z maďarskej župy Zich a pôvodné priezvisko Ziči bolo prídomkom rodiny „de Zich“ (t. j. zo Zichu) a pod.? Ktorá informácia by na miske školských váh zavážila viac? Už spomínaná encyklopedická vedomosť upevňujúca národné povedomie alebo vedomosť, že *Krtvelíš* a *Nová Ves* (dnes Slovenská Nová Ves) sa píšu s veľkými začiatočnými písmenami? Čo sa nám javí ako viac komunikačné?*

Vlastné mená majú veľkú potenciú, žiaľ, nedostatočne využívanú. Vďaka svojej mimojazykovej stránke sú schopné vstupovať aj do medzipredmetových vzťahov. Vhodným príkladom môže byť vodný tok *Stoličný potok*, v Šenkviaciach nazývaný *Sisek*. Už na prvý pohľad sa slovo javí ako cudzojazyčné. Pochádza z chorvátskeho pomenovania mesta *Sisek*. Túto informáciu možno použiť nielen pri vyučovaní cudzieho jazyka, ale aj zemepisu zároveň, napr. *„Ukážme si na mape, kde je mesto Sisek.“* Otázka, ktorá by sa mala vynoriť v súvislosti s chorvátskym pôvodom pomenovania, by mala byť: *Ako sa chorvátsky názov mesta mohol použiť na pomenovanie slovenského potoka?* Vzniká otázka, ktorú možno využiť pri vyučovaní dejepisu: *Názov prišiel na územie dnešného Slovenska vďaka chorvátskym kolonistom v 16. storočí a bola ním pomenovaná osada, ktorú osídlili. Názov osady sa neskôr preniesol na vodný tok, ako je tomu napr. v názvoch Papradňanka, Vištucký potok a pod.* Vynárajú sa ďalšie a ďalšie otázky: *Prečo boli v našej obci chorvátski kolonisti? Prečo bola obec vyľudnená? Čomu sa noví obyvatelia venovali? Ako ovplyvnili našu obec?*

ŠTÚDIE

Kladenie otázok vyvoláva ďalšie otázky a smeruje k hlbšiemu poznávaniu. Správne polozenie otázky je prejavom logického uvažovania žiaka. Žiaľ, v školskej praxi sa stretávame často s faktom, že žiak nemá právo pýtať sa. Má právo pasívne počúvať výklad a spracúvať výlučne tie informácie, ktoré mu sprostredkuje vyučujúci. Napriek niekoľkoročnému úsiliu implementovať do vyučovania model komunikačno-zážitkového vyučovania zostávame kdesi na rázcestí a bojíme sa vykročiť opačným smerom od zaužívaných tradičných stereotypov. A tak naše názvy, stáročiami putujúce a zhmotňujúce v sebe kultúru predkov, zostávajú na okraji, zabudnuté, zapadnuté prachom – sem-tam oprášené handričkou prapovisu. A možno sa raz ocitneme v situácii, že už nikto nebude ochotný zobrať tú handričku do rúk, pretože nebude poznať dôvod, prečo to urobiť.

LITERATÚRA

BELÁKOVÁ, M.: *Vlastné meno ako príbeh a hra*. Trnava : Typi Universitatis Tyrnaviensis, 2010.

BLANÁR, V.: *Teória vlastného mena (Status, organizácia a fungovanie v spoločenskej komunikácii)*. Bratislava : VEDA, 1996.

BLANÁR, V.: *Vlastné meno v komunikácii. (Teoretické východiská)*. In: *Vlastné meno v komunikácii. Zborník referátov z 15. slovenskej onomastickej konferencie v Bratislave 6. – 7. septembra 2002*. Zost. M. Majtán, P. Žigo. Bratislava : Jazykovedný ústav Ľudovíta Štúra SAV, Filozofická fakulta Univerzity Komenského, VEDA, 2003, s. 9 – 17.

BLANÁR, V.: *Medzi apelatívom a vlastným menom*. In: *Zborník materiálov. 12. slovenská onomastická konferencia a 6. seminár „Onomastika a škola“*. Prešov 25. – 26. októbra 1995. Zost. M. Majtán a F. Ruščák. Prešov : Prešovská univerzita v Prešove – Fakulta humanitných a prírodných vied, 1996, s. 14.

BLANÁR, V.: *Vlastné meno vo svetle teoretickej onomastiky*. Martin : Matica slovenská, 2009.

MAJTÁN, M.: *Naše priezviská*. Bratislava : Veda, 2014.

ADAPTÁCIA CUDZÍCH KRSTNÝCH MIEN V SLOVENSKEJ ANTROPONYMII A TOPONYMII (NA PRÍKLADE MENA ŽIGMUND)¹

Mgr. Tatiana Laliková
Jazykovedný ústav Ľudovíta Štúra
Slovenská akadémia vied v Bratislave

Vznik osobných mien je úzko spätý so vznikom a rozvojom ľudskej spoločnosti a reči. Pri vzájomnej komunikácii a pri práci alebo akejkolvek inej činnosti v rámci určitej skupiny vznikla potreba identifikovať, teda pomenovať, a tým odlíšiť jedinca od ostatných v danom spoločenstve. Aj keď si to v súčasnosti neuvedomujeme, pôvod všetkých osobných mien je potrebné hľadať v apelatívnej lexike (všeobecné podstatné mená) jazyka, z ktorého pochádzajú. V jednomennej sústave vznikali mená z názvov predmetov, javov, činností alebo aj z pomenovaní rastlín, živočíchov alebo ich vlastností. Osobné mená, ktoré boli na našom území v predkresťanskom období dávané pri vstupe do dospelosti (pri tzv. postrižinách), boli slovanského pôvodu. Mohli sa skladať z jedného alebo z dvoch významových základov (napr. jeden významový základ: *Uzda*, *Strmeň*, *Sokol* – pozri Majtán – Považaj, 1998, s. 14; dva významové základy: slovanské meno *Stanislav* s pôvodným významom „staň sa slávnym“ malo svojmu nositeľovi priniesť slávu, *Vladimír* s významom „vládni svetu“, „veľký vládca“). V neskoršom období postupne začali k domácim menám pribúdať aj mená neslovanského pôvodu. S príchodom kresťanstva to boli biblické mená hebrejského², gréckeho a latinského pôvodu, ktoré dostávali deti už pri krste. S rozvojom stykov našich predkov s okolitými krajinami ako dôsledok vojen a neskorších migrácií obyvateľstva a v nemalej miere aj príchodom nemeckých kolonistov na naše územie v polovici 12. storočia, ale hlavne v 13. – 14. storočí, sa k nám spolu s novými pracovnými predmetmi, tradíciami a zvykmi dostali aj mená germánskeho pôvodu, hlavne nemecké, ku ktorým dnes patrí aj rodné (krstné) meno *Žigmund*.

Meno *Žigmund* pochádza z nemeckého *Siegmund*³ (pôvodne staronemecké meno *Sigismund* zložené zo slov *sigu* + *munt*) a jeho význam môžeme interpretovať ako „vítazná ochrana, ochranca víťazstva“. S podobami tohto mena, prispôbenými systému krstných mien daného jazyka, sa môžeme stretnúť aj v latinčine a v mnohých európskych jazykoch: lat. *Sigismundus*, angl. *Sigmund*, rum. *Sigismund*, franc. *Sigismond*, tal. *Sigismondo*, špan.

¹ Príspevok bol prednesený na VI. konferencii Slovenskej asociácie učiteľov slovenčiny, ktorá sa konala 20. – 21. 11. 2014 v Bratislave.

² Mnohé z mien neslovanského pôvodu, ktoré boli v minulosti prijaté do jazyka našich predkov, patria dnes k menám medzinárodným, rozšíreným vo väčšine európskych jazykov (pozri aj Knappová, 1989, s. 25).

³ Podľa Kopečného (1974, s. 140) nemecké slovo *Sieg* znamená „víťazstvo“ a *mund* je „ochrana, ochranca“.

Segismundo, Sigismundo, rus. *Sigizmund*, čes. *Zikmund*, maď. *Zsigmond*, poľ. *Zygmunt* (Majtán, 1998, s. 267). Domácka podoba mena v slovenčine je *Žigo* (Majtán, 1998, s. 267). Stanislav (1942, s. 129)⁴ uvádza aj skrátené tvary *Zigo, Žigo, Sik(a), Zich*.

Výber mena, ktoré rodičia dávali deťom, vždy bol a aj v súčasnosti je ovplyvňovaný mnohými faktormi. Kedysi bol význam mena dôležitý, platilo „nomen omen“ (meno – znamenie), okrem identifikačnej funkcie sa mu pripisovala aj magická moc – malo chrániť nositeľa a zabezpečiť mu šťastný život a podľa predstáv mohlo významne ovplyvniť celý budúci život dieťaťa. Dnes si rodičia častejšie vyberajú meno podľa asociácií, ktoré v nich vzbudzuje (dávajú sa mená podľa priateľov, členov rodiny, slávnych osobností alebo postáv z románov či filmov), a tak sa objavujú mená nové a postupne zanikajú niektoré, ktoré sa pociťujú ako zastarané. Do druhej skupiny patrí aj rodné (krstné) meno *Žigmund*. (Podľa štatistiky Ministerstva vnútra v roku 2012 nebol evidovaný ani jeden novorodenec s takýmto menom⁵). V minulosti však bolo toto meno a z neho utvorené prímená pomerne obľúbené, o čom svedčia aj zápisy v listinách z 15. až 18. storočia. V tom období už prevládala pri pomenovaní osôb dvojmenná pomenovacia sústava, v ktorej tvorilo základnú časť osobného mena rodné meno. Na presnejšiu identifikáciu jednotlivca sa však už od 13. storočia popri rodnom mene začalo používať okrem inak motivovaného pomenovania (akým bolo napríklad spoločenské zaradenie, zamestnanie, etnická či rodová príslušnosť, prezývka alebo iná charakteristická vlastnosť dotyčnej osoby) aj meno otca či iného príbuzného – tak vzniklo prímeno, predchodca dnešného priezviska. (Priezviská sa stali záväznou súčasťou mena po kodifikovaní dvojmennej sústavy v období jozefínskych reforiem koncom 18. storočia). Z rozličných domácich alebo cudzích základných podôb mena sa prímená utvárali skracovaním, ale aj pridávaním slovo tvorných deminutívnych či expresívnych sufixov. Veľmi často sa pridávali prípony, ktoré vyjadrovali príslušnosť k osobe (najčastejšie k otcovi alebo k matke) alebo aj k celej rodine. Prímená nemali predpísanú úradnú podobu a zvyčajne boli zapísané v jazykovej podobe zodpovedajúcej jazyku daného textu, v ktorom boli zaznamenané.

V historickom materiáli sú zaznamenané jednočlenné aj dvojčlenné osobné mená s rodnými menami, ale aj s prímenami utvorenými z rodného (krstného) mena *Žigmund* v rozličnej grafickej podobe, v ktorej sa odrážajú nie len vývojové štádiá nášho jazyka, ale aj vplyv národnosti a vzdelania pisára, ktorý ich zaznamenal.

V písomnostiach mohla byť osoba označená iba jedným menom: *filius dictus Sigismundus*⁶ (ŽK 1420⁷); *przed panem groff Zigmundem* (Trnava 1459 SČL); *pana Zigmunda bratrzy* (Žilina 1479 SČL); *Sigmund z Oczkowa* (Čachtice 1512 SLL); *pan Zygmunt*; *panu Zigmundowi* (Prešporok 1515 SČL); *dal som panu Sigmuntowy* (Boca 1593). Doklad z roku 1420 zachytáva latinskú podobu mena a patrí k najstarším záznamom v žilinskej mestskej knihe (Chaloupecký, 1934, s. 83). V jednom prípade je osobné meno bližšie určené pred-

⁴ STANISLAV, J.: *Zo slovenských miestnych názvov*. Slovenská reč, 1942, roč. 9, č. 5 – 6, s. 129.

⁵ Informáciu sme získali mailom zo štatistiky najpoužívanejších mien na Slovensku za rok 2012 od hovorkyne Ministerstva vnútra SR Mgr. Lucie Garajovej.

⁶ Doklady sú z kartotéky osobných mien Oddelenia dejín slovenského jazyka, onomastiky a etymológie JÚLŠ SAV.

⁷ Skratky prameňov sú podľa *Historického slovníka slovenského jazyka zv. VII.*, Bratislava: Veda 2008. s. 525 – 542.

ložkovou väzbou vyjadrujúcou pôvod pomenovaného (*Sigmund z Oczkowa*), pri ostatných je pripojený feudálny titul *pán* a *gróf*. Zaznamenané jednočlenné pomenovania *Sigismundus*, *Zigmund(t)*, *Sigmund/Sigmunt* boli vytvorené zo základných podôb mena nulovou príponou.

V prípade dvojčlenného pomenovania mohlo meno *Žigmund* figurovať ako rodné (krstné) meno: *przistupiv przed nas opatrnny muz Zigmu(n)d Charwat* (Trenčín 1494 SLL); *pan Zygm(n)dt Kaffungkh* (Prešporok 1515 SČL); *Zygmund Korlaczky z Buczan* (Bučany 1529 SLL); *panu Zigmundowi Karla(tskemu)* (Trenčín 1532 SLL); *Sygmund Korlacky*; *Zikmund Karlaczky* (hrad Korlát 1537; 1541 SLL); *my jest pobral pann Sygmundt Korlaczky 6 volu* (Prievaly 1545 SLL); *Sigmund Sadeczni z Sadecznego* (Ďurčiná 1571); *Zygmund Sadeczni* (P. Bystrica 1576); *Zygmund Okruczki* (Považská Bystrica 1576); *Sigismunda Nosyczkeho*; *przed Sigismundem Nosziczkim* (Ružomberok 1576; 1577); *Zikmund Laučo* (Bátovce 1600); *Zigo Jahelniar* (Trenčín 1652); *Divéky Sigmond* (Klobučice 1675); *domini Sigismundi Geczy*; *Sigismundus Geczy* (Zvolen 1676); *Sigismundus Valyk* (Zvolen 1676); *Sigismundus Sirmiensis* (Súľov 1688); *pan Balaszj Zigmund* (Považská Bystrica 1668); *skrze pana Mattyassowsky Zigmonda* (Trenčín 1693); *panu Haker Zigmundowi* (Prešov 1700); *pan Sinej Zigmont a brater pan Sinej Imre*; *Zigismundus Tahy* (Abov 1783 LP). Aj v prípadoch dvojčlenného pomenovania bola na ešte konkrétnejšiu identifikáciu použitá predložková väzba vyjadrujúca pôvod pomenovaného (napr. *Zygmund Korlaczky z Buczan*, *Sigmund Sadeczni z Sadecznego*) a v niektorých prípadoch bol pripojený aj feudálny titul *pán*.

V iných prípadoch plnili podoby mena *Žigmund* úlohu prímene: *Michael Sygha*; *Laurencius Sygha*; *Gregorius Zygha* (Levice 1554 U1); *Nikolaus Zygo* (Kšinná 1555 U1); *Joannes Sygho* (Rimavská Sobota 1590 U1); *Balcier Sigmont* (Slovenská Ľupča 1603); *Georgius Zigo* (Nedožery 1614); *mlýn Tomáše Žigý* (Ráztočno 1614 U2); *Joannes Žigo* (Likava 1625 U2); *Georgius Žigowiech* (Trenčín 1652); *pan Sandor Zigmont* (Klobučice 1675). Príponou –*oviech* v prímene *Žigoviech* sa vyjadrovala príslušnosť k rodine ako k celku a v súčasnosti je táto prípona typická pre nárečové oblasti západného Slovenska. V historickom materiáli sa nachádza aj zaujímavý zápis pomenovania ženy *pani Sinej Zigmontka* (Abov 1783 LP). Jej príbuzenský vzťah je v texte aj bližšie opísaný: *pani Sinej Zigmontka mi zebrala role, pan Sinej Zigmont a brater Sinej Imre dali me do hereštu* (Abov 1783 LP). Meno tejto ženy bolo utvorené z rodného mena a prímene manželky, pričom sa prechýľovacou príponou –*ka* neupravilo prímene *Sinej* (to zostalo v základnom tvare), ale rodné meno manželky *Zigmont*, podľa spôsobu pomenovania, keď sa vydatá žena pomenúva celým menom manželky a iba ku krstnému menu sa pridáva morféma –*né*, ktorý je typický pre maďarský jazyk (Doruľa, 1968, s. 254 – 255).

V historických dokumentoch sú zaznamenané aj mená kráľov: *w den (swateho) Zygm(n)da krále* (Trenčianska stolica 1520 SČL); *Sygmund, kral burgundiski* MS 1758; *od Sigmond krála uherskeho* (Sedlice, Miklušovce 1783 LP) a cisára *Sigismundus cysar*; *Sigismunda cysare* (MC 18. st.).

Uvedené príklady dokazujú, že meno *Žigmund* sa v období 15. storočia, ale hlavne v 16. až 18. storočí, používalo nielen ako rodné (krstné) meno, ale aj ako prímene, a to v základných neutrálnych podobách *Zigmund⁸(t)/Zygmund(t)*, *Zigmont*, *Sigmund/Sigmond*,

⁸ Tvar *Zigmund* považuje Majtán za nárečovú podobu mena *Žigmund* (Majtán 2011, s. 209)

Sigismund(us), *Zigismundus*, ale aj v skrátenej tvaroch *Žigo/Zigo*, *Zygo/Zyga*, *Sygha /Sygho*. Skrátene tvary mena sa v priebehu rokov osamostatnili, stali sa základom veľkého množstva priezvisk a dnes ich možno hodnotiť ako citovo neutrálne formy mena.

Svedectvom o zdomácnení cudzieho mena v slovenčine je nielen jeho fonologické a morfológické prispôbenie sa jazyku, ale aj jeho bohatý výskyt v dnešných priezviskách a v terénnych názvoch. Proces tvorenia priezvisk, ktoré sa dnes používajú na Slovensku, bol dlhodobý a spontánny, a preto dnešné priezviská v grafickej podobe zachytávajú rôzne vývojové štádiá slovenského jazyka podľa obdobia, v ktorom vznikli.

V Databáze priezvisk na Slovensku⁹ z roku 1995 sa nachádza 32 typov mužských a 27 typov ženských priezvisk (menší počet ženských priezvisk je iba zdanlivý, lebo od niektorých mužských priezvisk bolo utvorené iba jedno ženské priezvisko – napr. *Ziga*, *Zigo* – *Zigová*; *Zich*, *Zicha* – *Zichová*; *Žiga*, *Žigo* – *Žigová*), utvorených zo základných, skrátenej domácej a inojazyčných podôb mena *Žigmund*. Najviac mužských priezvisk bolo utvorených zo skrátenej podoby mena *Žigmund* príponami *-a/-o* a to: *Žiga* (2325), *Žigo* (368). Zo skrátenej podoby bolo pridaním prípony *-ovič*, ktorou sa v minulosti označoval príslušnosť k rodine ako k celku (Majtán, 2005, s. 355) utvorené priezvisko *Žigovič*. Zo základnej neutrálnej slovenskej podoby mena vznikli priezviská *Žigmond*, *Žigmund*. Prípona *-ík* v priezviskách *Žigmondík* a *Žigmundík* sa pôvodne používala na označenia synovského vzťahu. Vplyv českej neutrálnej podoby mena *Zikmund* nachádzame v priezviskách *Zigmund*, *Zikmund* a v skrátenej podobe *Zigo* (druhé najčastejšie priezvisko na Slovensku), *Ziga*, *Zich*, *Zicha*, *Ziča*, *Zika*, *Zíka*, *Zikeš*, *Zyga*, *Zýga* ale aj *Žikeš* a *Žička* (Knappová, 1992, s. 18). Privlastňovací tvar priezviska *Zikmundovský* (ktoré sa v databáze nachádza iba raz) mohol vzniknúť z príslušnosti k rodine, spojením krstného mena *Zikmund* + privlastňovacej prípony *-ov* + adjektívnej prípony *-ský* (Moldanová 1983, s. 282). Maďarskou neutrálnou podobou rodného mena sú ovplyvnené priezviská *Zsigmund* a skrátene tvary *Zsiga*, *Zsigo* a *Zsig*. Priezvisko *Sika/Syga* mohlo byť utvorené zo skrátenej podoby nemeckého mena *Siegmund* (*Sigismund*). Väčšina ženských priezvisk vznikla pridaním prechýľovacej prípony *-ová*¹⁰ k mužskému priezvisku. V databáze sú najpočetnejšie zastúpené ženské priezviská *Žigová* (2681), *Zigová* (490) a *Žigmundová* (177). Priezvisko *Zigmundovská* vzniklo prechýlením z mužského adjektívneho tvaru priezviska *Zikmundovský*.

Terénne názvy (anojkonymá)¹¹ sú názvy neživých prírodných objektov a javov a tých človekom vytvorených objektov na Zemi, ktoré nie sú určené na bývanie a sú v krajine pevne fixované (Zpravodaj, 1973, s. 62.)¹². Aj keď väčšina slovenských terénnych názvov vznikla z apelatívnych výrazov (Majtán, 1973, s. 147 – 160), existuje približne 7 % takých (tamže, s. 158), ktorých základ tvorilo osobné meno, zvyčajne majiteľa pomenovaného objektu. Terénny názov mohol byť utvorený priamo z mena osoby, vtedy je jeho základný tvar v nominatíve alebo nepriamo, pomenovaním objektu pomocou iného objektu alebo označením jeho polohy. Aj osobné meno *Žigmund* v základnej podobe a aj v skrátenej

⁹ ĎURČO, P.: *Datábaza priezvisk na Slovensku*. (voľne prístupná online verzia: slovníky.korpus.sk)

¹⁰ O tvorbe ženských priezvisk pozri aj VALENTOVÁ, I.: *Vývin pomenovania osôb a vývin ženských priezvisk*. Kultúra slova, 2013, roč. 47, č. 5, s. 261 – 281.

¹¹ Problematikou terminológie v onomastike sa zaoberala VALENTOVÁ, I.: *Anojkonymum alebo terénny názov*. Slovenská reč, 2009, roč. 74, č. 1, s. 31 – 34.

¹² *Zpravodaj Místopisné komise ČSAV*, 1973, roč. 14, č. 1.

tvaroch bolo v minulosti použité pri utváraní terénnych názvov, v ktorých sa veľmi často odzrkadľovali vlastnícke, majetkovo-právne vzťahy majiteľa alebo rodiny k danému objektu. Väčšina terénnych názvov, ktoré sa nachádzajú v kartotéke¹³, sú názvy priame (Majtán, 1996, s. 22), utvorené z neutrálnej podoby mena alebo z jeho skrátenej formy. Sú zaznamenané priame jednočlenné derivované názvy, ktoré vznikli z neutrálneho alebo skráteného tvaru osobného mena pridaním prípon s privlastňovacím významom a elipsou určovaného objektu: *Zigmundská* (pole, Veľké Leváre MA¹⁴); *Zigov* (vrch, Dolná Mariková PB); *Zigov* (vrch, Vydrná PU); *Zigová* (pole, Prietrž SE); *Zigová* (lúka, Horná Súča TN); *Zigová* (les, Rimavská Sobota RS); *Zigová* (les, Fačkov ZA); *Zigová* (lúka, pasienok¹⁵, Muránska Dlhá Lúka RA); *Zigovské* (miesto, Žikava ZM); *Zigovský* (les, Dolná Mariková PB); *Žigmondovská* (les, Vrútky MT); *Žigmondovo* (pole, Zemplínske Jastrabie TV); *Žigmuntka* (les, Vavrečka NO); *Žigová* (lúka, pasienok, pole Hraň TV); *Žigovka* (pole, Zvolenská Slatina ZV); *Žigovskie* (miesto, Topoľčianky ZM); *Žigovské* (lúka, Žikava ZM); *Žigovské* (miesto, Žikava ZM). Substantivizované adjektívne názvy boli utvorené z neutrálnej podoby osobného mena *Zigmund*/*Žigmond*/*Žigmont*/*Žigmond* alebo z jeho skráteného tvaru *Zigo*/*Žigo* pridaním formantov *-ov-k-a*, *-ov/-ov-á/-ov-o* alebo *-ov-sk-ý/-ov-sk-á/-ov-sk-é*. Terénny názov lesa *Žigmuntka* mohol byť motivovaný ženským menom, ktoré vzniklo pridaním prechýľovacej prípony *-ka* k mužskému menu *Žigmunt*. K priamym dvojčlenným názvom, pri ktorých je určujúcim členom adjektívny tvar osobného mena, zaraďujeme: *Zigmundovie kút* (lúka, Ilija BS), *Žigova dolina* (pole, Gregorova Vieska LC), *Žigova jama* (lúka, Dačov Lom VK); *Žigova kopanica* (pole, Blažovce TR), *Žigova lúka* (lúka, Lupoč LC); *Žigovské zeme* (pole, Stará Halič LC). Dvojčlenné názvy vznikli zo skrátenej podoby osobného mena *Žigo* pridaním formantov *-ov-a* a *-ov-sk-é*. Kolektívny posesívny adjektívny tvar *Zigmundovie* vznikol z neutrálnej podoby osobného mena *Zigmund* + formantu *-ov-ie*. Máme zaznamenaný aj priamy jednoslovný dvojčlenný terénny názov *Zigmundšachta* (Banská Štiavnica BS), ktorým sa pomenúvala dolina. Tento názov mohol vzniknúť univerbizáciou spojenia osobného mena *Zigmund* a apelatíva *šachta*. V kartotéke sa nachádza aj nepriamy predložkový terénny názov *Za Zigmundovým* (pole, Vrádište SI), ktorý označoval objekt polohou k inému objektu pomenovanému vlastným menom *Zikmund*. Bol to názov poľa, ktoré sa nachádzalo za bývalou pálenicou, ktorej majiteľom bol *Zikmund*. Väčšina terénnych názvov, súčasťou ktorých je osobné meno *Žigmund* (v neutrálnych a skrátených tvaroch) vznikla, ako to bolo v minulosti pomerne časté, z mena majiteľa pomenovaného objektu a dnes tvorí zaujímavý materiál aj pri skúmaní adaptácie prevzatých rodných (krstných) mien do slovenčiny.

V rokoch 1773 – 1997 sa na Slovensku nachádzali dva osadné názvy (ojkonymá), v ktorých bola zaznamenaná podoba mena *Žigmund*. V rokoch 1808 to bola obec s názvom *Zsigmondháza*¹⁶, *Sigmondháza*, 1863 *Zsigmondháza* a v rokoch 1907 – 1913 *Vágzsigmondháza*. Názov tejto obce mohol byť motivovaný menom Žigmunda Balaša (písané aj Ballasa), ktorý dal v obci postaviť kaštieľ. V roku 1773 bola v kaštieli dokončená úprava kaplnky.

¹³ Doklady sú z kartotéky terénnych názvov Oddelenia dejín slovenského jazyka, onomastiky a etymológie JÚLŠ SAV.

¹⁴ V zátvorke uvádzame elidovaný objekt, lokalitu a skratku okresu.

¹⁵ V niektorých prípadoch sa označuje terénnym názvom viac objektov.

¹⁶ Majtán, 1998, s. 235

ŠTÚDIE

Dnes sa obec nazýva Orlové a v roku 1971 bola pričlenená k mestu Považská Bystrica (Majtán, 1998, s. 235). Druhou obcou sú Vydrany (v okrese Dunajská Streda), ktorej súčasťou bol v rokoch 1920 – 1948 pravdepodobne majer s názvom podľa vtedajšieho majiteľa *Zsigmonda – Zsigmondháza*¹⁷.

Pôvodne staronemecké meno *Siegmund* sa v slovenskom jazykovom prostredí v priebehu mnohých rokov natoľko adaptovalo, že aj keď rodné (krstné) meno *Žigmund* dnes patrí k pomerne zriedkavo používaným, priezviská a terénne názvy, ktoré vznikli z jeho domácich i cudzích neutrálnych alebo skrátенých tvarov sa v súčasnosti vyskytujú pomerne bežne a ich cudzí pôvod sa nepociťuje¹⁸.

SKRATKY PRAMEŇOV

LP *Listy poddaných z rokov 1538 – 1848*. Red. P. Hotváth. Bratislava : Vyd. SAV, 1955.

MC (*Mravouka cnosti. Dielo z paulínskeho kláštora v Marianostre.*) 18. stor. Rkp. v LAMS v Martine, ev. č. 1742.

MS MOKOŠ, D: *Sermones pro festo B. Virginis Mariae Immaculate*. 1749. Rkp. v OszK v Budapešti, sign. Quart. Slav. 66. – *Sermones panegyrico-morales*. 1758. Rkp. v súkr. vlastníctve.

SČL *Stredoveké české listiny*. Red. Š. Kniezsa. Budapešť : Akadémia Kiadó, 1952.

SLL *Slovenské listy a listiny z XV. A XVI. storočia*. Red. B. Varsík. Bratislava : Vyd. SAV, 1956.

U1, U2 *Urbáre feudálnych panstiev na Slovensku. Zv. 1. – 2.* Red. R. Marsina a M. Kušík. Bratislava: Vyd. SAV, 1959.

ŽK (*Žilinská kniha*) *Protocollum civitatis Zilinensis (Solnensis) ab anno 1403 usque ad 1651*.

Skratky okresov: BS Banská Štiavnica; LC Lučenec; MA Malacky; MT Martin; NO Námestovo; PB Považská Bystrica; PU Púchov; RA Revúca; RS Rimavská Sobota; SE Senica; SI Skalica; TN Trenčín; TR Turčianske Teplice; TV Trebišov; VK Veľký Krtíš; ZA Žilina; ZM Zlaté Moravce; ZV Zvolen

LITERATÚRA

DORUĽA, J.: *O vývine niektorých priezvisk*. Onomastica, 1968, roč. 13, č. 1 – 2, s. 254 – 255.

ĎURČO, P.: *Datábaza priezvisk na Slovensku*. (voľne prístupná online verzia: slovníky.korpus.sk)

Historický slovník slovenského jazyka. Bratislava : Veda, 2008. 7. zv., s. 525 – 542.

CHALOUPECKÝ, V.: *Kniha žilinská*. Bratislava : Státní tiskárny v Praze, 1934, s. 83.

KNAPPOVÁ, M.: *Jak se bude vaše dítě jmenovat*. Praha : Academia, 1996, s. 358.

KNAPPOVÁ, M.: *Příjmení v současné češtině*. Liberec : AZ KORT, 1992, s. 185.

KNAPPOVÁ, M.: *Rodné jméno v jazyce a společnosti*. Praha : Academia, 1989. s. 204.

KOPEČNÝ, F.: *Průvodce našimi jmény*. Praha : Academia, 1974.

MAJTÁN, M.: *Slovník turzovských priezvisk*. In: *Turzovské priezviská*. Zost. I. Gajdičiar. Turzovka : Spolok priateľov Turzovky, občianske združenie, 2011, s. 75 - 211.

¹⁷ Majtán, 1998, s. 334

¹⁸ Príspevok je jedným z výstupov vedeckej úlohy *Výskum lexiky slovenských terénnych názvov* (č. 2/0002/14) grantovej agentúry Ministerstva školstva SR a Slovenskej akadémie vied VEGA.

ŠTÚDIE

- MAJTÁN, M.: *Názvy obcí Slovenskej republiky (Vývin v rokoch 1773 – 1997)*. Bratislava : Veda, 1998.
- MAJTÁN, M. – POVAŽAJ.: *Vyberte si meno pre svoje dieťa*. Bratislava : ART AREA, spol. s r. o., 1998. s. 267.
- MAJTÁN, M.: *O slovenských priezviskách. Priezviská z krstných mien. 1.* Kultúra slova, 2005, roč. 39, č. 5, s. 275 – 284.
- MAJTÁN, M.: *O slovenských priezviskách. Priezviská z krstných mien. 2.* Kultúra slova, 2005, roč. 39, č. 6, s. 352 – 362.
- MAJTÁN, M.: *Štruktúrne typy slovenských chotárnych názvov*. In: *IV. slovenská onomastická konferencia. Bratislava 9.-10. novembra 1971*. Red. M. Majtán. Bratislava : Vydavateľstvo SAV, 1973, s. 147 – 160.
- MAJTÁN M.: *Z lexiky slovenskej toponymie*. Bratislava : Veda, 1996.
- MOLDANOVÁ, D.: *Naše priejmení*. Praha : Mladá fronta, 1983. s. 282 – 283.
- STANISLAV, J.: *Zo slovenských miestnych názvov*. Slovenská reč, 1942, roč. 9, č. 5 – 6, s. 129.
- SVOBODA, J.: *Staročeská osobní jména a naše priejmení*. Praha : Nakladatelství ČSAV, 1964.
- VALENTOVÁ, I.: *Anojkonymum alebo terénny názov?* Slovenská reč, 2009, roč. 74, č. 1 s. 31 – 34.
- VALENTOVÁ, I.: *Vývin pomenúvania osôb a vývin ženských priezvisk*. Kultúra slova, 2013, roč. 47, č. 5, s. 261 – 281.
- Zpravodaj Místopisné komise ČSAV, 1973, roč. 14, č. 1.*

SLOVENSKÁ MENŠINA A SLOVENČINA V MAĎARSKU (POSTAVENIE A FUNKCIE SLOVENSKÉHO JAZYKA V MAĎARSKU)¹

Mgr. Renáta Ondrejková

*Jazykovedný ústav Ľudovíta Štúra
Slovenská akadémia vied v Bratislave*

Slovenské jazykové ostrovy sa na území dnešného Maďarska vytvorili v 17. – 18. storočí po vyhnaní Turkov z Uhorska a po osídlení spustošených oblastí Slováckmi zo severného Uhorska. Počas viac ako tristoročnej histórie Slovákov v Maďarsku sa ich počet znižoval, no podarilo sa im zachovať zvyky, tradície a jazyk ich predkov až do súčasnosti (Uhrinová, 2011, s. 69). Predkovia dnešných Slovákov prišli na územie súčasného Maďarska po skončení tureckých vojen na konci 17. a začiatku 18. storočia. Slováci zo severných stolíc Uhorska migrovali do vojnou spustošených oblastí, aby ich znovu osídlili a zveľadili. Nariadením cisára Leopolda I. z roku 1701, boli novoosídlenci na trojročné obdobie oslobodení od daní. Už pred jeho prijatím však dochádzalo k prvým útekom poddaných na Dolnú zem. Významným motívom presunov slovenského obyvateľstva na juh Uhorska bol aj príslub náboženskej slobody pre evanjelikov.

V 19. storočí migrovali Slováci za prácou a obchodom do Budapešti, ktorá sa stala jedným z najvýznamnejších slovenských centier v Uhorsku. Na konci 19. a v prvej polovici 20. storočia boli Slováci vystavení veľkému asimilačnému tlaku, v dôsledku ktorého postupne dochádzalo k rapidnému poklesu ich počtu. Približne 70 000 Slovákov odišlo roku 1947 v rámci výmeny obyvateľstva do Československa. Od roku 1949 do roku 1988 mali Slováci jedinú celoštátnu spoločenskú organizáciu – Demokratický zväz Slovákov v Maďarsku – ktorá bola v procese spoločensko-politických zmien pretransformovaná na Zväz Slovákov v Maďarsku. V období rokov 1988 – 1990 vznikli aj ďalšie organizácie, väčšina ktorých však postupom času zanikla. Aktivizácia Slovákov v jednotlivých regiónoch vyústila do vzniku regionálnych organizácií, ako napr. Čabianska organizácia Slovákov, Vernosť – organizácia Slovákov v Sarvaši, Regionálne združenie pilišských Slovákov, ale aj celý rad ďalších.

Na základe zákona o právach národných a etnických menšín z roku 1993 vybudovali Slováci v Maďarsku systém samospráv, ktorého vrcholným orgánom je Celoštátna slovenská samospráva.

¹ Príspevok bol prednesený na VI. konferencii Slovenskej asociácie učiteľov slovenčiny, ktorá sa konala 20. – 21. 11. 2014 v Bratislave.

1. Práva Slovákov v Maďarsku zakotvené v legislatíve

Legislatívne zázemie národnostných práv v Maďarsku možno rozdeliť do dvoch väčších skupín. Jednu skupinu tvoria medzinárodné záväzky, podpísané alebo ratifikované medzinárodné dokumenty, druhú právne normy prijaté v Maďarsku, ktoré vo veľkej miere nadväzujú na medzinárodné zmluvy a dohovory². Špecifické, individuálne a kolektívne národnostné práva obsahuje zákon *O právach národných a etnických menšín*. Tento tzv. menšinový zákon bol prijatý v roku 1993. Zákon eviduje 13 historických národností žijúcich v Maďarsku a v jednotlivých kapitolách uvádza individuálne a kolektívne práva osôb patriacich k národnostnej či etnickej menšine.

Medzi najdôležitejšie individuálne práva sa radia: pestovanie národných tradícií v rodine, vykonávanie cirkevných obradov vo vlastnom jazyku, evidencia na matrike vo vlastnom jazyku, právo poznávať, pestovať a rozvíjať vlastné dejiny, kultúru a tradície, právo na vzdelávanie vo vlastnom, materinskom jazyku. Národnosti žijúce v Maďarsku majú v zmysle nariadení zákona o menšinách právo na vytvorenie miestnych národnostných samospráv a celoštátnej samosprávy. Maďarské zákony, na rozdiel od slovenskej legislatívy, vymedzujú nielen pojem menšinovej samosprávy, ale aj jej pôsobnosť a rozdelenie podľa administratívno-správneho členenia krajiny. Podľa maďarského zákona č. LXXVII z roku 1993 o národnostných a etnických menšinách je menšinová samosprávna organizácia, ktorá vykonáva v tomto zákone určené úlohy v oblasti verejných služieb, funguje vo forme zboru, disponuje právnou subjektivitou, vzniká prostredníctvom demokratických volieb – na báze tohto zákona – na základe postupu určeného osobitným zákonom, a ktorá vzniká pre uplatňovanie práv prináležiacim menšinovým spoločenstvám, na ochranu a zastupovanie záujmov menšín, na samostatné vykonávanie menšinových verejných záležitostí na obľastnej, teritoriálnej (župnej³ a v hlavnom meste) alebo celoštátnej úrovni⁴.

V roku 2005 došlo k novele menšinového zákona. Nové právne predpisy garantujú národnostiam aj financovanie menšinových inštitúcií zo štátneho rozpočtu.

2. Osídlenie a charakter lokalít

Z geografického hľadiska a teritoriálneho rozmiestnenia je pre Slovákov v Maďarsku príznačné, že nežijú kompaktné, nevytvárajú homogénne spoločenstvo a spoločné jazykové územia (bližšie Divičanová, 1999). Naopak, žijú roztrúsene, vytvárajú menšie či väčšie jazykové ostrovy. Môžeme vymedziť päť regiónov obývaných Slovákami, ktoré majú charakter ostrovov: Boršodsko-abovsko-zemplínska župa v severovýchodnom Maďarsku; Novohradská župa a okolie Budapešti; Komárňansko-ostrihomská, Peštianska, Fejérska a Ves-

² UHRINOVÁ, A.: *Možnosti používania slovenského jazyka v Maďarsku*. In: *Súčasná slovenská jazyková situácia v Maďarsku*. In: *Súčasná slovenská jazyková situácia v Maďarsku*. Nadlak : Vyd. Ivan Krasko, 2011, s., s. 69.

³ Správne rozdelenie Maďarskej republiky je tvorené hlavným mesto Budapešť a 19 župami – Pest, Bács-Kiskun, Baranya, Békés, Borsod-Abúj-Zemplén, Csongrád, Fejér, Győr-Moson-Sopron, Hajdú-Bihar, Heves, Jász-Nagykun-Szolnok, Komárom-Estergom, Nógrád, Somogy, Szabolcs-Szatmár-Bereg, Tolna, Veszprém a Zala.

⁴ RAJŇÁKOVÁ, K.: *Menšinová samospráva v Maďarskej republike*. Dostupné na: www.pulib.sk/elpub2/FF/Chovanec1/pdf_doc/86.pdf.

ŠTÚDIE

prémska župa v Zadunajsku; Békešská a Čongrádska (niekdajšia Čanádska) župa v juho-východnej časti Dolnej Zeme; oblasti Malého Kereša a Níredházy, ktoré tvoria menšie jednotky (Divičanová, 1999, s. 7). Opierajúc sa o oficiálne údaje v roku 2001 nad 1000 obyvateľov slovenskej národnosti žilo v týchto šiestich regionálnych oblastiach. Najväčší počet Slovákov žije na Dolnej zemi v Békešskej župe (5022 Slovákov, čo tvorí 28,4 % zastúpenie slovenského obyvateľstva), potom nasleduje Peštianska župa (3472 Slovákov, 19,6 %), Komárňansko-ostrihomska župa (2795 Slovákov, 15,7 %), Novohradská župa (1778 Slovákov, 10 %), Budapešť (1528 Slovákov, 8,6 %) Boršódsko-abovsko-zemplínska župa (1150 Slovákov, 6,5 %). Zostávajúci počet žije roztrúsene v malom zastúpení v ďalších štrnástich územných celkoch (župách).⁵

Najvyššie zastúpenie slovenského obyvateľstva bolo teda zaznamenané, obdobne ako pri sčítaní v r. 1990, v troch župách: Békešskej župe, Peštianskej župe a Komárňansko-ostrihomskej župe, pričom ich počet stúpol oproti sčítaniu v r. 1990 skoro dvojnásobne (v roku 1990 vo všetkých troch župách spolu 6395 Slovákov, v roku 2001 spolu 11289 Slovákov). Celkovo teda takmer dve tretiny slovenského obyvateľstva žijúceho v Maďarsku (63,8 %) je koncentrovaných v uvedených troch župách. Podľa sčítania ľudu z roku 2001 v Maďarsku vtedy žilo a hlásilo sa k slovenskej národnosti 17 693 obyvateľov. V októbri 2011 prebehlo najnovšie posledné sčítanie obyvateľov v Maďarsku – k slovenskej národnosti sa prihlásilo 35 208 obyvateľov, z toho v Békešskej župe – 7267, Komárňansko-ostrihomskej župe – 3174, Peštianskej župe – 6051 obyvateľov.⁶

Tabuľka č. 1

Slováci v Maďarsku v údajoch sčítania ľudu

Rok sčítania	Počet obyvateľov s príslušnosťou k slovenskej národnosti	Počet obyvateľov so slovenským materinským jazykom
1880	-	213 249
1980	9 101	16 54
1990	10 459	12 745
2001	17 693	11 817
2011	29 647	9 888

Zdroj: ksh.hu

Slovenské nárečia a slovenský jazyk v Maďarsku skúmali, a aj v súčasnosti skúmajú mnohí jazykovedci. V minulosti slovenským nárečiam venovali svoju pozornosť Ján Melich (1895), Adolf Pechány (1913), Štefan Kniezsa (1935) a Jozef Štolc(1949). Títo autori sa zaoberali slovensko-maďarskými jazykovými kontaktmi všeobecne. Hlavnou a základnou prácou o slovenčine v Maďarsku je dvojazyčná slovensko-nemecká publikácia *Atlas slovenských nárečí v Maďarsku* (Fügedi – Gregor – Király, 1993). Cieľom tejto práce bolo zistiť, odkiaľ prišli Slováci na Dolnú zem. Ferenc Gregor v osobitnej monografii z roku 1975 analyzoval jazykové zvláštnosti Santova, skúmal aj slovenské nárečie Békešskej Čaby

⁵ Dostupné na: http://www.ksh.hu/nepszamlalas/nemzetisegi_adatok

⁶ Tamtiež.

(1998). Péter Király sa dlho roky zaoberal výskumom komlóšskeho nárečia. M. Žiláková vydala publikáciu o archaickom ráze slovenských nárečí v Bakoni (1983). Autorka skúmala aj dabašské nárečie a písala aj o slovenských nárečiach juhovýchodnej Dolnej zeme (1993).⁷ Na Slovensku sa venovali tejto téme Pavol Ondrus a Ivor Ripka, ktorí oboznámili slovenskú verejnosť so slovenskými nárečiami v Maďarsku v časopisoch a zborníkoch. História slovenských osobných mien a miestnych názvov v Maďarsku sa zaoberal aj Vincent Blanár v diele *Príspevok ku štúdiu slovenských osobných a pomestných mien v Maďarsku* z roku 1950. Novšie sa nárečovým výskumom Slovákov v Maďarsku zaoberá Katarína Balleková, výskumu pôvodu slovenských priezvisk sa venuje Iveta Valentová (Jazykovedný ústav Ľudovíta Štúra SAV).

Zo sociolingvistického hľadiska sa začal slovenský jazyk v Maďarsku skúmať od roku 1990. Tejto oblasti výskumu sa venovali Mária Divičanová (1999), Mária Žiláková (1991 o bilingvisme Slovákov v Maďarsku), Tünde Tušková sa venuje sociolingvistickej analýze používania materinského jazyka v kruhu mladých Slovákov v Maďarsku (2008, 2009). Vo Výskumnom ústave Slovákov prebiehal v rokoch 2002 – 2007 celokrajinský výskum v osadách obývaných Slovákami. Používaniu slovenčiny v Maďarsku sa venuje Alžbeta Uhrinová, vedecká pracovníčka tohto výskumného ústavu. Teoretickými a metodickými východiskami výskumu slovenského jazyka v Maďarsku sa zaoberá Alexander Ján Tóth. Na Slovensku sa tejto problematike venuje Miroslav Dudok (2002, 2004, 2006) a Slavomír Ondrejovič (2004, 2006, 2007). Mária Homišinová vedie výskum používania slovenského jazyka v kruhu slovenskej inteligencie, rodiny a poslancov menšinových samospráv v Maďarsku (2004, 2005, 2006).

3. Slovenské inštitúcie v Maďarsku

Medzi najvýznamnejšie inštitúcie Slovákov v Maďarsku patria: *Výskumný ústav Celoštátnej slovenskej samosprávy v Maďarsku (VÚ CSSM)*, *Slovenské divadlo Vertigo*, *Slovenské národnostné divadlo – Sarvaš*, *Slovenské dokumentačné centrum*, *Slovenské osvetové centrum*, *Slovenské pedagogické a metodické centrum* a *Legátum – verejnoprospešná spoločnosť služieb a využitia nehnuteľnosti*⁸. **VÚ CSSM** – bol založený z iniciatívy rodáka z Békešskej Čaby, genetika Mateja Šipického, a čabianskej slovenskej inteligencie na čele s Annou Ištvánovou v roku 1990 ako *Slovenský výskumný ústav* so sídlom v Békešskej Čabe. Je inštitúciou Celoštátnej slovenskej samosprávy. Od roku 2014 nesie názov *Výskumný ústav Celoštátnej slovenskej samosprávy v Maďarsku*. Spočiatku bol financovaný zakladateľom, neskôr a aj v súčasnosti zo štátneho rozpočtu, a okrem toho bol a je podporovaný vedeckými programami, súbehmi: Úradom pre Slovákov žijúcich v zahraničí, Ministerstvom školstva a kultúry MR, Úradom vlády MR, Višegrádskym fondom, Verejnou nadáciou Pre národné a etnické menšiny v Maďarsku (už nie je) a jej nástupníckymi nadáciami. VÚSM bol od 1. januára 2006 do 31. decembra 2009 samostatnou rozpočtovou inštitúciou Celoslovenskej samosprávy. Od 1. januára 2010 je znovu čiastočne samostatnou rozpoč-

⁷ TÓTH, Alexander Ján: *Teoretické a metodické východiská výskumu slovenského jazyka v Maďarsku*. In: *Slovenský jazyk v Maďarsku*. I. Ed. Alžbeta Uhrinová – Mária Žiláková. Békešská Čaba : VÚSM, 2008, s. 18.

⁸ *Slovenský jazyk v Maďarsku*. I. Ed. Alžbeta Uhrinová – Mária Žiláková. Békešská Čaba : VÚSM, 2008. s. 127.

tovou inštitúciou. Cieľom ústavu je, aby v záujme zachovania jazyka, kultúry a tradícií slovenskej národnosti žijúcej v Maďarsku, vedecky analyzoval spoločenské procesy týkajúce sa jej minulosti a súčasnej situácie. Jeho hlavnou črtou je, že vznikol ako spoločenskovedný ústav interdisciplinárneho charakteru – zameriava sa na výskum histórie, národopisu a kultúrnej antropológie, jazyka Slovákov žijúcich v Maďarsku, venuje pozornosť pedagogicko-výchovnej činnosti a sociologickému výskumu, pričom rozvíja aj bohatú vydavateľskú činnosť. Popri výskume a edičnej činnosti vedecká dielňa ponúka rôzne doškoľovania pre inteligenciu, poskytuje odbornú pomoc školám a nie v poslednom rade sprostredkuje, šíri a popularizuje výsledky vedeckovýskumnej činnosti v kruhu slovenských a maďarských odborníkov, študentov a iných záujemcov. Iniciatívu zdola zrealizovala spoločenská organizácia Zväz Slovákov v Maďarsku, ktorá inštitúciu so sídlom v Békešskej Čabe (Békéscsaba) v roku 1990 oficiálne založila. Prvou riaditeľkou tejto inštitúcie bola univerzitná profesorka Anna Divičanová, ktorá v spolupráci s prvými pracovníkmi vedeckej dielne, s etnografom Ondrejom Krupom a s vedeckým tajomníkom Jánom Chlebnickým, vypracovala ciele ústavu a výskumné oblasti činnosti zakotvené v *Zakladajúcej listine* a v *Štatúte*. Neskôr žezlo riaditeľky prevzala Alžbeta Uhrinová-Hornoková, v súčasnosti výskumný ústav vedie Anna Kováčová. V Maďarsku sa už vyše 30 rokov organizujú výskumné etnografické, neskôr interdisciplinárne aktivity, tábory v Slováckmi obývaných lokalitách Maďarska, ktorých sa zúčastňujú aj výskumníci iných vedných odborov. Výskumný ústav ich organizuje od roku 1991, túto prácu „zdedil“ od iniciátora, zakladateľa – od Demokratického zväzu Slovákov v Maďarsku. K tomuto projektu patrí aj zbieranie výpovedí našich Slovákov. V rámci jazykového programu sa realizujú aj sociolingvistické výskumy o používaní slovenčiny v Maďarsku.

Slovenské divadlo Vertigo pri CSSM vzniklo v roku 1997 v Budapešti s cieľom oživiť v Maďarsku tradíciu divadelných predstavení hraných v slovenskom jazyku. Od roku 2003 je inštitúciou Celoštátnej slovenskej samosprávy, čím získal pravidelnú finančnú dotáciu. V divadle sa hrajú žánrovo rôznorodé hry – drámy, veselohry, činohry od slovenských i zahraničných autorov, napr. Tajovského, Karvaša, Záhradníka, Simona, Lopalewského.

Slovenské národnostné divadlo – Sarvaš funguje od roku 2004. Divadlo Vertigo a Slovenské národnostné divadlo Sarvaš majú kultúrnu misiu – prinášajú dramatickú tvorbu v slovenčine. Zohrávajú dôležitú úlohu v šírení a sprostredkovaní nielen divadelnej kultúry, ale aj slovenského slova v Maďarsku.

SOC – Slovenské osvetové centrum CSSM bolo založené v roku 2004 ako inštitúcia Celoštátnej slovenskej samosprávy v Maďarsku. Keďže Slováci v Maďarsku žijú roztrúsene po celej krajine, popri ústrednom budapeštianskom centre v sídle Celoslovenskej samosprávy v Maďarsku (CSSM) boli založené regionálne centrá: na Dolnej zemi v Békešskej Čabe, Slovenskom Komlóši a Sarvaši, v bakoňskom regióne v Černi, pre novohradský a hevešský región vo Veňarci (od roku 2011 v Lucine), na Piliíši v Mlynkoch, na Zemplíne v Novom Meste pod Šiatorom-Bañačke, v okolí Pešti v Ečeri (2008), a na Vertéši a Gereči v Tatabáni-Bánhide (2010), na povodí Galgy v Jači (2011). Centrum a regionálne strediská zabezpečujú slovenské noviny, kalendáre, knihy a časopisy v slovenskom jazyku.

Slovenské pedagogické a metodické centrum CSSM – jeho zakladajúcou riaditeľkou bola Edita Pečeňová, v súčasnosti riaditeľka Slovenskej školy v Békešskej Čabe. Hlavným cieľom centra je poskytovať metodickú a jazykovú pomoc učiteľom a vychovávateľom

v materských školách, neskôr aj v základných a stredných školách, ktoré majú za úlohu realizovať výchovu v slovenskom jazyku. Centrum pravidelne organizuje metodické dni, ktoré sú jednojazyčné – slovenské, prednášajúci a vedúci praktických zamestnaní sú väčšinou odborníci zo Slovenska.

Najmladšou inštitúciou Celoštátnej slovenskej samosprávy je spoločnosť **Legátum**. Jej hlavnou úlohou je prevádzkovanie slovenských pamätných domov, podpora ich fungovania. Z hľadiska zachovania jazyka je významná vydavateľská činnosť spoločnosti. Pre každý oblastný dom vydávajú dvojjazyčný bulletin, ktorý obsahuje históriu danej osady a potrebné praktické informácie. Takýto bulletin má Komlôšské salašské múzeum a Čabiansky oblastný dom.

4. Slovenské školstvo v Maďarsku.

Školstvo je najdôležitejšou inštitúciou prežitia národov a ich kultúry a identity. V prípade Slovákov v Maďarsku úlohou škôl nie je iba vyučovanie slovenského jazyka, ale aj zachovanie národnej identity. Vytvorenie súčasného národnostného školského systému v Maďarsku sa začalo po druhej svetovej vojne. Pred rokom 1945 neprebíhala jednotná výučba v slovenskom jazyku, nevytvorila sa organizovaná, na seba nadväzujúca školská sieť. V lokalitách obývaných Slovákami existovali zväčša iba maďarské školy. Existenciu dnešnej slovenskej výučby v Maďarsku ovplyvnila zmena, ktorá nastala v roku 1948. Vtedy sa zrodila predstava, podľa ktorej sa vytvoril pomerne ucelený slovenský školský systém, pozostávajúci z materských, základných, stredných škôl a z vysokoškolských katedrií. V počiatočných dňoch fungovalo šesť (Békéšska Čaba, Budapešť, Nové Mesto pod Šiatrom, Sarvaš, Slovenský Komlôš, Veľký Bánhedeš), neskôr päť školských inštitúcií s vyučovacím jazykom slovenským. Štyri z nich boli školy spojené so žiackym domovom – kolégiom, v ktorých sa učili deti z daného regiónu. V roku 1961 sa jednojazyčné inštitúcie transformovali na dvojjazyčné slovensko-maďarské školy, v ktorých sa humánne predmety dodnes vyučujú v slovenskom a prírodné disciplíny v maďarskom jazyku. Odbornú terminológiu sa žiaci v zmysle nariadenia učia aj po slovensky.

Paralelne so zakladaním škôl s vyučovacím jazykom slovenským v priebehu krátkého času zaviedli v osemdesiatich maďarských školách v slovenských lokalitách fakultatívnu výučbu slovenského jazyka. Takto vznikol typ školy, v ktorej sa slovenčina vyučuje ako predmet a ktorú vtedy tvorilo 90 – 95 % slovenských školských ustanovizní s národnostným rázom. V 90. rokoch sa začala reforma verejného školstva a v rámci toho aj reforma národnostného školstva. V oblasti národnostného školstva cieľom bolo presne určiť okruh národnostných škôl, zvýšiť úroveň národnostnej výučby. *Nariadenie Ministerstva školstva a kultúry č. 32 z roku 1997 O vydaní smerníc národnostnej a etnickej výučby* rozlišuje tri typy národnostných škôl:

1) *Jednojazyčné školy*, v ktorých vyučovanie – okrem maďarského jazyka a literatúry – prebieha v národnostnom jazyku.

2) *Dvojjazyčné školy*, v ktorých vyučovanie prebieha dvojjazyčne, ale 50 % vyučovacích hodín (okrem maďarského a cudzieho jazyka) sa realizuje v národnostnom jazyku. Okruh predmetov vyučovaných v národnostnom jazyku nariadenie konkrétne neurčuje, je to v kompetencii daných škôl.

3) *Školy vyučujúce národnostný jazyk ako predmet*, v ktorých výučba prebieha v maďarskom jazyku, ale do rozvrhu je zaradený aj národnostný jazyk a literatúra, a to týždenne minimálne na štyroch hodinách. V týchto školách sa vyučuje aj predmet, tzv. slovenská vzdelanosť (t. j. slovenské a národnostné reálie) na nižšom stupni 0,5 hodiny, na vyššom stupni 1 hodina týždenne.

V súčasnosti v Maďarsku existuje okolo 90 školských inštitúcií (72 škôlok a 46 škôl), ktoré zákonné predpisy definujú ako slovenské národnostné. Slovenské **materské školy** fungujú v ôsmich župách. Najviac škôlok je v Békéšskej v Novohradskej župe. Počet detí, ktoré sa zúčastňujú na slovenských zamestnaniach, je vyšší ako 2700, najviac ich je v Békéšskej župe. Smernice o národnostnej výchove určili dva typy materských škôl. V jednojazyčných materských školách (počet detí 28) výchova prebieha zväčša v národnostnom jazyku, v dvojjazyčných škôlkach (počet detí okolo 2700) v maďarskom a národnostnom jazyku. Nariadenie neurčuje pomer používania týchto jazykov. V zmysle predpisov jednojazyčná škôlka funguje pri slovenskej základnej škole v Budapešti. Ostatné materské školy sú dvojjazyčné.

Základné školy, v ktorých sa vyučuje slovenčina, fungujú v deviatich župách, slovenčinu sa v nich učí okolo 3600 žiakov. Najviac takýchto škôl je v Komárňansko-Ostrihomskej, v Békéšskej a v Peštianskej župe. Jednojazyčná škola funguje v Budapešti (135 žiakov). Dvojjazyčné školy sú v Békéšskej Čabe, v Novom Meste pod Šiatrom, v Sarvaši a v Slovenskom Komlóši, v nich sa učí 880 žiakov. Po slovensky sa v nich okrem slovenčiny vyučuje dejepis, zemepis, slovenská vzdelanosť, vecné učivo, spev a hudba, kreslenie, technika, telocvik. V ostatných školách sa týždenne na štyroch hodinách vyučuje slovenský jazyk a literatúra, resp. slovenská vzdelanosť.

V Maďarsku fungujú dve **národnostné slovenské gymnáziá** – v Budapešti a v Békéšskej Čabe. Okrem národnostných stredných škôl slovenčina sa vyučuje ako cudzí jazyk v strednej škole v Novom Meste pod Šiatrom a v Balašských Ďarmotách. Na ďalšom stupni sa slovenčina vyučuje v štyroch **vysokoškolských inštitúciách**. V každej z nich prebieha vysokoškolská príprava pedagógov, resp. príprava humanitne zameranej inteligencie:

1. Fakulta Katolíckej vysokej školy v Sarvaši.
2. Slovenská národnostná katedra Rímskokatolíckej vysokej školy pedagogickej Jána Vitéza v Ostrihome pripravuje učiteľky materských škôl a učiteľov prvého stupňa základných škôl.
3. Katedra slovenského jazyka a literatúry Vysokoškolskej Pedagogickej fakulty Gyulu Juhásza, ktorá pôsobí v rámci Segedínskej univerzity, pripravuje učiteľov druhého stupňa.
4. Na Univerzite Lóránda Eötvösa v Budapešti prebieha príprava učiteľov stredných škôl.

V rokoch 2003 až 2007 Výskumný ústav Slovákov v Maďarsku (dnes Výskumný ústav celoštátnej slovenskej samosprávy) analyzoval jazykovú situáciu v oblasti školstva. Cieľom výskumu bolo zachytiť zmeny, stav a možné tendencie, informovať o stave používania a o životnosti slovenského jazyka v školách v Maďarsku. Na základe výskumu riešitelia konštatovali: v prvej fáze výučby slovenčiny sa vo všetkých typoch škôl vychádzalo z diglosie žiakov. Žiaci dobre ovládali niektorý miestny dialekt z domu. Boli však uplatňované postupy, ktoré vyvolali pocit menejcennosti tej jazykovej podoby, ktorú ovládali starí rodičia žiakov. Následkom výmeny obyvateľstva v rokoch 1946 – 1948 sa zmenila aj

ŠTÚDIE

jazyková situácia prostredia, aj stupeň ovládania slovenčiny deťmi. V šesťdesiatych rokoch slovenčina ešte fungovala ako živý jazyk, ale maďarský jazyk mal stále väčší vplyv. Pre osemdesiate roky je charakteristické, že „treba sa učiť angličtinu“ (Pečeňová, 2002, s. 8). Jazykové znalosti slovenčiny detí pred nástupom do školy sú skoro nulové. Napriek tomu je obrovským pokrokom, keď už v druhom polroku prvého ročníka deti rozumejú slovenským pokynom učiteľky a reagujú na otázky hoci aj s chybami. V školách, kde je viac učiteľov slovenčiny, prípadne majú aj hosťujúcich učiteľov, ktorí nehovoria po maďarsky, je väčší úspech žiakov z hľadiska osvojovania slovenčiny.

Tabuľka č. 2⁹

Štatistické údaje slovenskej menšinovej výučby

Školský rok	Počet dvojjazyčných škôl	Počet detí	Počet škôl s vyučovaním slovenčiny	Počet detí	Počet materských škôl	Počet detí
1967/1968	6	706	63	4 649	15	633
1970/1971	5	679	74	6 167	23	952
1975/1976	5	738	72	6 587	41	1658
1982/1983	5	883	76	7 637		
1987/1988	5	695	75	6 916	53	2 773
1999/2000	5	750	54	3 674	73	3 050
2003/2004	5	876	52	3 777	73	2 679
2004/2005	5	862	46	3 419	55	2 755
2005/2006	5	888	45	3 567	52	2 636
2006/2007	5	869	45	3 496	51	2 612

5. Veňarec – súčasná jazyková situácia

V roku 2013 som sa zúčastnila výskumu v 33. interdisciplinárnom výskumnom tábore organizovanom Výskumným ústavom Celoštátnej slovenskej samosprávy. Cieľom výskumu bolo zistiť, ktorá generácia najviac používa slovenčinu v obci. Obec Veňarec (Vanyarc) leží na južnom okraji pohoria Čerhát, na rozhraní Novohradskej a Peštianskej župy. Žije v nej 1 333 obyvateľov – Slovákov (189), Maďarov (990) a Rómov (141). Počet obyvateľov Novohradskej župy v čase prvého sčítania obyvateľov v roku 1870 bol 125 000. Tento počet v nasledujúcich rokoch a desaťročiach pravidelne stúpala, s výnimkou rokov 2. svetovej vojny, až do roku 1980. V súčasnosti, podľa posledného sčítania obyvateľstva roku 2011 v Maďarsku, má župa 202 427 obyvateľov. V histórii sčítania obyvateľov v Novohradskej župe bolo najviac obyvateľov v roku 1980 – 240 000, od toho roku sa počet obyvateľov neustále zmenšoval. Počet obyvateľov od roku 1870 do roku 2011 vzrástol o 61 %.¹⁰

⁹ Zdroj: TÓTH, Alexander Ján: *Používanie slovenského jazyka v školách*. In: *Slovenský jazyk v Maďarsku*. I. Ed.: Alžbeta Uhrinová, Mária Žiláková. Békešská Čaba : VÚSM, 2008, s. 228.

¹⁰ 2011. évi népszámlálás. 3. Területi adatok. 3.13. Nógrád megye. Központi Statisztikai Hivatal. (Sčítanie obyvateľov Maďarska 2011). s. 11.

V roku 2011 sa v župe prihlásilo 20 000 obyvateľov k niektorej národnostnej menšine v Maďarsku (čo predstavuje cca 10 % obyvateľov župy). Počtom k najsilnejším národnostiam v No-vohradskej župe patria – rómska, slovenská a nemecká. Slovenská národnostná a jazyková menšina predstavuje 2860 obyvateľov, čo je asi 1,4 % počtu obyvateľov župy. Ich počet od roku 2001 klesol o 18 % (v roku 2001 bol počet slovenskej menšiny 3485).¹¹

Vo Veňarci sa k slovenskej národnosti prihlásilo 189 obyvateľov. V obci pôsobí materská škola Slnecný lúč, kde výchova detí prebieha aj v slovenčine. Riaditeľkou materskej školy je Zuzana Nagyová, ktorá vedie aj zamestnanie detí v slovenčine. Dlhé roky v nej boli deti v troch skupinách, ale v posledných rokoch pre menší počet detí sú už iba dve skupiny. V materskej škole sa snažia v deťoch posilniť ich vzťah k rodnej obci a k národnej identite ich vedú na základe samostatne vypracovaného a akreditovaného pedagogického programu. Deti sa doma už nestretávajú so slovenčinou, a preto sa snažia v škôlke vytvárať slovenské prostredie. Týždenný harmonogram obsahuje dve slovenské zamestnania, na ktorých sa hravou formou, prostredníctvom riekaniek a hier, učia slovenčinu. Deti sa už v útlom veku oboznamujú s folklórom dediny v tanečnom súbore Rozmarín.

Výučba slovenského jazyka v škole prebieha od roku 1954. V súčasnosti v základnej škole učí slovenský jazyk učiteľka Ružena Komjáthiová, absolventka Univerzity Komenského v Bratislave. Slovenský jazyk sa vyučuje štyrikrát do týždňa a žiaci majú ešte 1 hodinu predmet Slovenská vzdelanosť.

Používanie slovenčiny vo Veňarci: Charakter miestneho dialektu slovenského jazyka je daný nárečím južnostredoslovenským (pristáhovalci pochádzali z oblasti južnej časti stredného Slovenska), ktoré obsahuje jazykové prvky novohradského nárečia:

- nom. pl.: *ľidei, rodičei, tureckie, peknie,*
- nom. pl. muž. i žen. rodu: *d'evke, kamarátke,*
- nom. a akuz. stred. rodu: *znamaňei, seiťa, staveňei,*
- slovesné tvary: *ňesén, ňesěš,*
- palatalizovanosť velár a s tým súvisiace tvary: *haluške, na miski,*
- zánik *v-* na začiatku slov pred spoluhláskou: *čela, dovica, táčik, šade,*
- zánik *j-* na začiatku slova pred samohláskou: *edon, edoraz,*
- infinitív na *-ťi*: *prosiťi, kričaťi, misiťi* (musieť),
- 1. osoba sg. sloviess: *kričín, stojín, vidín,*
- spoluhláska *-l* na konci sloviess sa mení v 3. os. sg. na *-u*: *mau, mala, bou, bola,*
- číslovky: *edon, edná, dve, dvá, tri, trei, šteri, pet, šes, osen, d'eveti, d'esar, pou* (pol),
- privlastňovacie prídavné mená majú niektoré tvary odlišné od spisovného jazyka: *ocó* (ocov),
- opytovacie zámená: *kerý, kerá,*
- *ť* oproti spis. *t* je v slove *Ťurek, tureckí.*

Požívanie tohto nárečia bolo až do 60. – 70. rokov minulého storočia záležitosťou celej veňareckej komunity. V tých časoch sa ešte doma generácie medzi sebou rozprávali „po

¹¹ ONDREJKOVÁ, Renáta: *Súčasná slovenská jazyková situácia vo Veňarci v Maďarsku*. Prednesené na medzinárodnej vedeckej konferencii *Duchovná a sociálna kultúra menšín v majoritnom prostredí*, 9. – 10. október 2014, Békešská Čaba.

veňarsky“ (po slovensky). Po zavedení slovenčiny do škôl sa najmladšia generácia (dnes 40 – 50 roční) začala vzdávať reči svojich rodičov a starých rodičov.

Počas svojho pôsobenia vo výskumnom tábore som dotazníkovým výskumom zisťovala používanie slovenčiny medzi generáciami – najstaršia generácia (70 – 90 roční), stredná generácia (45 – 69 roční) a mladšia generácia (20 – 45 roční). Nepodarilo sa mi zachytiť najmladšiu generáciu – žiakov a študentov do 18 rokov, nakoľko už boli prázdniny. V riadenom rozhovore s obyvateľmi obce Veňarec som zisťovala ich slovenský pôvod, vzťah k jazyku, kultúre a zvykom ich predkov. Keďže dotazník sme mali pripravený hlavne pre mladšiu a strednú generáciu, niektoré otázky sme upravovali v priebehu rozhovoru. S informátormi (22 + 3) sme sa zhovárali po slovensky. Komunikácia v slovenčine a slovenský dotazník neznamenal pri prevažnej väčšine respondentov nijaký problém (až na malé výnimky – s 3 informátormi komunikácia prebiehala v maďarčine, patrili k mladšej generácii 20 – 45 ročných). Len niekoľko pojmov bolo potrebné preložiť do maďarčiny (štátna príslušnosť, národnosť). Najlepšie slovenčinu – „veňarčinu“ ovládala najstaršia generácia 70 až 90 ročných občanov. V každodennej komunikácii päťdesiatnikov prevláda maďarčina. „Zhovárať s nima sa vieme, ale s deťmi len po uhersky.“ S deťmi sa už aj doma rozprávajú len po „uhersky“, tzn. po maďarsky, a tak sa slovenčina vytráca z jazykovej komunikácie mladšej a najmladšej generácie. Dnes najmladší (deti a mládež do 25 rokov) sa dostávajú do kontaktu so slovenčinou už len v škole na hodinách slovenského jazyka a v súbore Rozmarín, keď tam príde choreograf zo Slovenska. Vtedy mladej generácii prekladá pani Ruženka Komjáthiová, učiteľka slovenčiny na základnej škole. Generácia súčasných tridsiatnikov a mladších slovenčinu (nárečie či spisovnú – „literárnu“ formu) takmer nepoužíva, niekoľkí ju ovládajú pasívne z počutia od starších členov rodiny, prípadne, čo si zapamätali zo škôlky a národnostnej školy.

5. Slováci v Čabianskom regióne

Békešská Čaba – „hlavné mesto“ Slovákov žijúcich v Maďarsku¹² bola prvou dolnozemsou osadou, ktorú po tureckých vojnách založili Slováci. Čabu nazývali aj ako „Matku dolnozemskej slovenskej miest“, nakoľko z tohto mesta Slováci začali osídľovanie Dolnej zeme. Počet Slovákov Békešskej Čaby, ktoré bolo pred 100 rokmi jedno z najľudnatejších slovenských miest, dnes už postupne klesá. V meste funguje prvé slovenské gymnázium krajiny, ktoré vychováva slovenský dorast. Sídli tu mnoho slovenských organizácií a inštitúcií: Čabianska organizácia Slovákov, Výskumný ústav Celoslovenskej samosprávy v Maďarsku, Dom slovenskej kultúry a Organizácia slovenskej mládeže v Maďarsku, ktorá je celokrajinskou mládežníckou organizáciou Slovákov žijúcich v Maďarsku. Slováci v tomto regióne žijú v obciach:

Telekgerendáš – od Békešskej Čaby je vzdialená 11 km, leží medzi riekami Körös a Maruša; prítomnosť Slovákov v obci pripomínajú slovenské tabule pri vstupe do obce.

Kétsoproň leží 18 km na západ od Békešskej Čaby. Má okolo 1500 obyvateľov, ktorých značná časť je slovenského pôvodu. V obci sú slovenské tabule na všetkých inštitúciách a pomenovania ulíc sú dvojjazyčné. Funguje tu Spolok zachovania slovenských

¹² *Omrivinky z čabianskeho regiónu. A csabai régió szlováksága.* Vyd.: Čabiansky región SOC CSSM, 2014. s. 5.

tradícií „Horenka“, citarový súbor Rosička a školský tanečný súbor. V miestnej cirkevnej základnej škole prebieha výučba slovenčiny.

Poľný Berinčok (Mezőberény) – Slováci sa tu usadili v roku 1723, neskôr sem prišli Nemci a aj Maďari. Slováci žili v severnej, Nemci uprostred a Maďari v južnej časti obce.

Slováci žijú ešte v Čorváši, Gerendáši, v Eleku, ďalej v obciach Békéš, Szabadkígyós, Sarkadkeresztúr, v Ďule a Orosháze. Čorváš preslávila známa insitná maliarka Helena Hrabovszká-Čarejšová – založila tu Slovenský klub a spevokol. V Gerendáši mal rodinný majetok svetoznámy maliar Michal Munkácsy, ktorého vo svojom umení inšpirovala aj miestna slovenská spoločnosť. Spolok gerendášskych Slovákov každoročne organizuje v obci Gerendášsky klobásový festival, slovenský jazykový tábor a oberačkové slávnosti.

6. Súčasná jazyková situácia – ešte materinský jazyk?

Dvojazyčnosť Slovákov v Maďarsku je aj historická otázka. Časť z nich sa dostala do kontaktu s maďarčinou ešte pred usadením sa, neskôr v každodennom živote. Jazykové kontakty sa stali prirodzenými aj pre hospodárske styky. Komunikácia v maďarčine sa stala bežnou medzi Slovákami v Maďarsku v 60. a 70. rokoch 20. storočia, nakoľko úloha a postavenie maďarského jazyka zosilnela aj mimo inštitucionálnych rámcov. Po roku 1949 slovensko-maďarská dvojazyčnosť získala prevahu aj vďaka vybudovanej školskej sieti slovenského charakteru, ktoré sa stali sprostredkovateľmi spisovnej slovenčiny. Po zriadení slovenských škôl tu nastala prirodzená dvojazyčnosť. Deti sa stretávali so slovenčinou aj v rodine a aj v škole. Postupným prechodom slovenských škôl na dvojazyčné s prevahou maďarčiny (prírodovedné predmety sa vyučovali už len v maďarskom jazyku) sa začala strácať slovenčina z bežného jazykového prejavu. Z pôvodných slovenských komunít sa starnutím obyvateľstva začal vytrácať slovenský jazyk, v rodinnom kruhu sa slovenčina už neodovzdávala mladšej generácii. Ako sme mali možnosť počuť – deti v škole sa učili spisovnú podobu a doma sa rozprávalo nárečím; deti ako keby sa hanbili rozprávať jazykom svojich predkov (nárečím). V súčasnej dobe osvojenie slovenčiny prešlo z rodinného kruhu na inštitúcie – školy, kurzy, kde sa vyučuje slovenčina. Materinskou slovenčinou dnes rozpráva už len najstaršia generácia 80 – 90-ročných. Medzi generáciou 50 – 60-ročných sú aj takí, ktorí poznajú slovenský jazyk, ale ho nepoužívajú, lebo sa boja, že nepovedia správne, tak radšej používajú maďarčinu. Mladšia generácia sa so slovenčinou stretáva už len v škole (hoci aj tu sa nájdú výnimky). Pre nich už slovenčina nie je materinským jazykom, tou je maďarčina. Zrýchľujúce sa hospodársko-spoločenské zmeny od päťdesiatych rokov minulého storočia, vnútorná migrácia, menšinová politika socialistickej éry a vedomé akceptovanie asimilácie Slovákov na rôznych úrovniach politiky prispeli k tomuto procesu. Napriek týmto tlakom od zmeny režimu (1989) vidíme aj pozitívne zmeny, čoraz viac Slovákov v Maďarsku sa aktivizuje v kultúrnom, spoločenskom a aj politickom živote – menšinovej samospráve. Existuje tu vrstva inteligencie, ktorá sa vedome snaží zachovať dedičstvo materinského jazyka, nárečie používané v rodinnom kruhu, svojim potomkom. Vytvára sa tu aj určitá vrstva, skupina tých, ktorí sú v údajoch sčítania obyvateľstva už evidovaní ako Maďari, ale cez svojich predkov sa viažu a hlásia k slovenskosti. Sú to prevažne mladí ľudia majúci slovenské korene, ale už neovládajúci slovenčinu. Po slovensky síce už nehovoria alebo len zriedka, ale tradície, najmä gastronomické zvyky, rodinné a cir-

kevné slávnosti naznačujú ich spätosť s kultúrou slovenských predkov. Aj napriek tomu, že sa už nerozprávajú medzi sebou po slovensky, od ostatných Maďarov sa odlišujú tým, že v ich živote zohráva úlohu aj menšinová (slovenská) kultúra a pretrváva vedomie slovenského pôvodu. Mladí sa stretávajú vo folklórnych, tanečných a speváckych súboroch, kde si uchovávajú v pamäti zvyky, tradície a čiastočne aj jazyk svojich predkov. V bežnej komunikácii a medzi sebou už slovenčinu nepoužívajú (neovládajú ju), ale na ich vystúpeniach to vôbec nebadať.

Na základe rôznych výskumov používania slovenského jazyka v Maďarsku sa dá konštatovať, že verbálna komunikácia v slovenčine v rámci rodín je na ústupe. Používanie slovenčiny a oboznamovanie mladšej generácie s jazykom svojich predkov prechádza na inštitúcie, hlavne na slovenské školy. Preto v slovenských obciach medzi najdôležitejšie úlohy menšinových organizácií patrí zabezpečenie dvojjazyčnosti v každodennom živote obce a v priestoroch školy. Spoločnosť má rozhodujúcu úlohu v sprostredkovaní a zmenách kultúry i v zachovaní slovenského jazyka.

LITERATÚRA

- DIVIČANOVÁ, A.: *Jazyk, kultúra, spoločenstvo. Etnokultúrne zmeny na slovenských jazykových ostrovoch v Maďarsku*. Békešská Čaba – Budapešť : VÚSM, 1999.
- Omrinky z čabianskeho regiónu. A csabai régió szlováksága*. Vyd.: Čabiansky región SOC CSSM, 2014.
- ONDREJKOVÁ, R.: *Súčasná slovenská jazyková situácia vo Veňarci v Maďarsku*. Prednesené na medzinárodnej vedeckej konferencii *Duchovná a sociálna kultúra menšín v majoritnom prostredí*, 9. – 10. október 2014, Békešská Čaba.
- PEČEŇOVÁ, E.: *Dvojjazyčná národnostná škola – ako ďalej*. In: *Slovenčinár*. Budapešť : CSS, 2002, s. 7 – 14.
- RAJŇÁKOVÁ, K.: *Menšinová samospráva v Maďarskej republike*. Dostupné na www.pulib.sk/elpub2/FF/Chovanec1/pdf_doc/86.pdf
- Slovenský jazyk v Maďarsku*. I. Ed. A. Uhrinová – M. Žiláková. Békešská Čaba : VÚSM, 2008.
- Slovenský jazyk v Maďarsku*. II. Ed. A. Uhrinová – M. Žiláková. Békešská Čaba : VÚSM, 2008.
- Slovenčina v menšinovom prostredí. Štúdie z II. medzinárodnej vedeckej konferencie výskumného ústavu Slovákov v Maďarsku 17. – 18. októbra 2007*. Békešská Čaba : VÚSM, 2008.
- TÓTH, A. J.: *Teoretické a metodické východiská výskumu slovenského jazyka v Maďarsku*. In: *Slovenský jazyk v Maďarsku I*. Ed. Alžbeta Uhrinová – Mária Žiláková. Békešská Čaba : VÚSM, 2008, s. 17 – 31.
- TÓTH, A. J.: *Používanie slovenského jazyka v školách*. In: *Slovenský jazyk v Maďarsku*. I. Ed.: A. Uhrinová, M. Žiláková. Békešská Čaba : VÚSM, 2008, s. 224 - 264.
- UHRINOVÁ, A.: *Možnosti používania slovenského jazyka v Maďarsku*. In: *Súčasná slovenská jazyková situácia v Maďarsku*. Nadlak : Vyd. Ivan Krasko, 2011, s. 69 – 71.
2011. évi népszámlálás. 3. Területi adatok. 3.13. Nógrád megye. Központi Statisztikai Hivatal. (Sčítanie obyvateľov Maďarska 2011). s. 11
http://www.ksh.hu/nepszamlalas/nemzetisegi_adatok

FILOZOFIA H. BERGSONA V ESTETICKOM STVÁRNENÍ

PaedDr. Ivica Hajdučeková, PhD. – doc. PhDr. Mária Mičaninová, CSc.

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

1. V súčasnej reforme školstva realizovanej na stredných školách v rámci vzdelávacej oblasti Človek a spoločnosť v predmete náuka o spoločnosti sa venuje pozornosť aj filozofickým problémom. Predmetová orientácia podľa Štátneho vzdelávacieho programu jasne vymedzuje smerovanie k „sebapoznávaniu a poznávaniu osobnosti druhých ľudí a k pochopeniu vlastného konania i konania druhých ľudí v kontexte rôznych životných situácií“, a to aj prostredníctvom odborných poznatkov z filozofie, ktorých cieľom je sprístupniť základný pojmový aparát, predstaviť filozofiu a jej dejiny ako „laboratórium ľudského myslenia“ (ISCED 3A, 2010, s. 2).

Do tematického celku Človek ako jedinec s presahom do celku Človek a spoločnosť (tamže, s. 4 – 5) ponúkame Bergsonovu filozoficko-psychologickú analýzu princípov klamného rozpoznania, t. j. *déjà vu*, v eseji *Vzpomínka na přítomnost a klamně rozpoznání* (Bergson, 2002), spojenú s jeho estetickým stvárnením v próze *Návrat Ondreja Baláža*¹ od Dobroslava Chrobáka². Cieľom zvolených interdisciplinárnych väzieb medzi filozofiou a literatúrou je vytvoriť vo vyučovacom procese podmienky na uplatnenie zážitkovej formy vyučovania, hľadanie širších súvislostí javov, tvorivé riešenie individuálnych, sociálnych a komunikačných problémov, ale aj kritické prehodnocovanie osobných postojov. Práca s pojmami *déjà vu*, identita, údiv, nevyhnutnosť či otázka rolového správania, zodpovednosti za činy a ich dôsledky obohatia nielen komunikačný potenciál žiakov. V spojení s literárnou fikciou vedú až k zamysleniu sa nad vzťahom filozofických a umeleckých textov (problém intertextuality).

2. Priblíženie Bergsonovej filozoficko-psychologickej analýzy *déjà vu* vychádza z kontextu jeho filozofie života. V tejto antropologicky orientovanej filozofii³ sa vyjadril H.

¹ Na kategóriu času v poviedke *Návrat Ondreja Baláža* a jej usúvzťažnenie s prózou *Duo Charlie* (publikované v Slovenských pohľadoch v roku 1936; Števíček 1997, s. 252) upozornil už A. Bagin: „Duo Charlie vykazuje početné analógie s *Návratom Ondreja Baláža*. I táto novela je postavená na konfrontácii minulosti a prítomnosti a ani v nej sa už minulosť nedá vyvolať k životu“ (Bagin, 1997, s. 155).

² Vychádzame zo zbierky próz *Kamarát Jašek* (Chrobák, 1964 s. 52 – 61).

³ Možno považovať za pozoruhodné, že slovenský preklad Bergsonovho prvého významného diela *Esej o bezprostredných danostiach vedomia*, ktoré spolu s esejou *Vedomie a život* a *Dva pramene morálky a náboženstva* (až v roku 2007 vo vydavateľstve Vyšehrad samostatne vydaným dielom so záverečnou štúdiou T. Chudého, *Myšlenkový svět „Dvou zdrojů.“*) vyšli v Bratislave vo vydavateľstve Slovenský spisovateľ, v edícii *Knížnica Nobelových cien* už v roku 1970 pod spoločným názvom *Filozofické eseje*. Preložil a záverečnú štúdiu o živote a diele H. Bergsona napísal Anton Vantuch. Zsvätenú analýzu Bergsonovej filozofie možno nájsť v diele Frédérica Wormsa, *Bergson ou les deux sens de la vie*, Paris 2004. Odporúčame prečítať si aspoň jej českú recenziu z pera Petra Valdeza Tůmu pod názvom *Bergsonova Filosofie ve světle dvojího smyslu*

Bergson osobitým spôsobom k problémom, ktorými sa zaoberali jeho predchodcovia (Descartes, Berkley, Kant a iní). Jedným z nich bol problém vzťahu medzi telom a duchom⁴. Reagujúc na výsledky jeho skúmania v dejinách filozofie H. Bergson konštatoval: i keď sa „otázka tohoto vzťahu v dejinách filozofie neustále vrací, byl ve skutečnosti zkoumán jen málo“ (Čapek, 2003, s. 9). Opakovaný návrat psychofyzického problému, známeho od čias Descartesa, udržoval filozofiu v bludnom kruhu: „Vykládá-li totiž věda onu sounáležitost, jež je skutečná, ve smyslu paralelismu, což je hypotéza (a to dost nejasná), činí tak, ať už záměrně nebo nevědomky, z důvodů filosofických. Určitá filosofie již totiž přivykla domněnce, že neexistuje přijatelnější a zájmům pozitivní vědy více vyhovující hypotéza, než tato“ (Bergson, 2003, s. 10).

H. Bergson sa rozhodol tento bludný kruh zrušiť tým, že odmietol psychofyzický paralelizmus ako umelý filozofický problém. Po kritickom prehodnotení vedeckých faktov o spojitosti funkcie mozgu s duševnými stavmi preformuloval vzťah hmoty a ducha na vzťah mozgu a duševných stavov. Bol presvedčený, že stav mozgu ovplyvňuje náš duševný stav podľa toho, „zda se snažíme zvnějšnit náš psychologický život v činnost, nebo jej zvnitřnit v čisté poznání.“ Obidve stránky sú „různo tony života mysli“, ktoré sa líšia svojou výškou a sú bližšie alebo vzdialenejšie od činnosti, „podle stupně naší pozornosti k životu“ (Bergson, 2003, s. 11).

Súčasťou riešenia spomínaného problému bol Bergsonov výklad pociťovania, vnímania, predstáv, obrazov a pamäte. Práve tú poslednú označil za priesečník mozgu a stavov nášho ducha. Pamäť uchováva čistú spomienku, spomienku-obraz a vnímanie, ktoré sú časťami jednej priamky, myslenia. Spomienka-obraz je zhmotnením čistej spomienky. Sama spomienka-obraz sa snaží zhmotniť vo vnímaní. Rodí sa z vnímania.

H. Bergson pripomína, že vnímanie „nikdy není pouhým kontaktem ducha s přítomným předmětem. Je zcela prosyceno vzpomínkami-obrazy, které je interpretují, a tím i doplňují.“ (2002, s. 100). Toto si uvedomujeme, sledujúc pohyb, ktorý vykonáva pamäť vtedy, keď si chce vybaviť určité obdobie nášho života. Je to akt, ktorým sa z prítomnosti presúvame do minulosti najprv všeobecne a neskôr do určitej oblasti tejto minulosti (tamže). Vybavovanie si určitého obdobia nášho života môže mať rôzny priebeh a viesť k rôznym ilúziám. Ilúzii klamného rozpoznanie a s ňou spojenému *déjà vu* H. Bergson venoval esej *Vzpomínky na přítomnost a klamně rozpoznání*.

Bergsonova esej začína analýzou všeobecne známej ilúzie, keď sme už videli to, čo vidíme a počuli to, čo počujeme: „... tedy znovu prožíváme do nejmenšího detailu několik okamžiků svého minulého života“ (tamže, s. 182). Ak je táto ilúzia dokonalá, môže človeka priviesť k záveru, že dokáže predvídať, čo bude nasledovať. Človek potom vníma svet vo zvláštnom svetle, akoby vo sne. Odcudzuje sa sebe samému, môže sa dokonca rozpoltiť a mať pocit, že sa toho, čo hovorí a robí, zúčastňuje len ako divák. Tento stav dovedený do dôsledkov môže viesť k odosobneniu človeka. Klamně rozpoznanie a ilúzia majú spoločné práve odosobnenie, v ktorom dominuje pocit nevyhnutnosti: „jako by žádná síla na světě

života (Valdez Tůma, 2007, 121 – 127). K štúdiu Bergsonovej filozofie odporúčame tiež prácu *Filosofie Henri Bergsona. Základní aspekty a problémy*, ktorej zostavovateľom bol J. Čapek (2003).

⁴ Tejto téme venoval Bergson celú knihu známu pod názvom *Hmota a paměť. Esej o vztahu těla k duchu* (Bergson, 2003).

nemohla zastavit nadchádzajúce slova a činy“ (tamže, s. 149). Ale na rozdiel od ilúzie je klamný rozpoznanie ukotvené v neurčitej, všeobecnej minulosti. V prípade patologického klamného rozpoznania je prítomné oslabenie „funkcie reality“, takže daná osoba nevie presne určiť, či sa jedná o prítomnosť, minulosť či dokonca o budúcnosť. Aby odlíšil vlastné klamný rozpoznanie od patologického, tvrdil, že je to „vždy prechodná porucha bez vážnejších následkov, je prostriedkom, ktorý vymyslela príroda, aby v určitom bode soustředila, omezila na několik okamžiků, a tak převedla do nejméně zhoubné podoby určitý nedostatek, který pokud by se rozšířil a vztáhl na celek psychologického života, *byl by psychastenii*“ (tamže, s. 152).

Od tohto konštatovania sa potom H. Bergson dostáva k otázke prečo a ako vzniká pocit *déjà vu*. Či už označíme túto ilúziu za spomienku na niečo, čo sme videli, alebo čo sme si predstavovali, ide o fenomén, ktorý sa podobá klamnému rozpoznaniu. H. Bergsonovi nejde o pocit, že sme už vnímali to, čo má s terajšou skúsenosťou niektoré spoločné črty. My totiž „jednoduše nestojíme před ‚již spatřeným‘(déjà vu), ale mnohem více: prožíváme ‚již zažitě‘ (déjà vecu). Myslíme si, že máme co dělat s úplným znovuzapočetím jedné či několika minut naší minulosti s veškerými jejími obsahy týkajícími se představ, pocitů a jednání“ (tamže., s. 155).

Kontextom, v ktorom H. Bergson vysvetľuje *déjà vu*, je spomienka (ako stopa zanechaná v mozgu) a vnímanie (vonkajšieho i vnútorného).⁵ Spomienka však nikdy nevzniká až po vneme, ale súčasne s ním (tamže, s. 171 – 172). Čistú spomienku, ktorá je na začiatku priamky myslenia, možno popísať len neurčito, pomocou metaforických výrazov. Pri opise spomienky a jej spojenia s vnemom volí H. Bergson príklad obrazu predmetu v zrkadle a pred ním. Predmet, ktorého sa môžeme dotknúť, je aktuálny. Obraz predmetu je virtuálny. Preto má každý okamih nášho života hneď dva aspekty: aktuálny a virtuálny.⁶ Znamená to, že je vnemom i spomienkou zároveň. Štiepi sa tým, ako vzniká: „...spíš spočívá v tomto rozštěpení samotném, neboť ustavičně postupující přítomná chvíle, prchavá hranice mezi bezprostřední minulostí, která již není, a bezprostřední budoucnosti, která ještě není, by se redukovala na pouhou abstrakci, kdyby nebyla právě pohyblivým zrcadlem neustále odrážejícím vnímání ve vzpomínku“ (tamže, s. 180). Ak si to myseľ uvedomila, potom spomienka nepredstavuje niečo, čo bolo, ale to, čo práve je a „...kráčí *pari passu* s vjemem, který obnovuje. Je to vzpomínka na současný okamžik v tomto okamžiku. Je minulostí co do formy a přítomností co do látky. Je to *vzpomínka na přítomnost*“ (tamže, s. 182). Spomienka sa drží vyvíjajúcej sa situácie a to spôsobuje, že každá etapa pôsobí známym dojmom, dojmom „*déjà vu*“. Táto situácia tvorí jeden celok. Zároveň v rozpoznávaní prítomného okamihu máme dojem, že rozpoznávame budúci okamih. V skutočnosti však nedokážeme predpovedať, čo nastane: „A toto budoucí rozpoznaní, jež považují za nevyhnutelné na základě neustálého rozmachu schopnosti rozpoznávat, zpětně působí na moji přítomnost a staví mě do podivné situace člověka, který si uvědomuje, že poznáva to, o čem ví, že to nezná“ (tamže, s. 183). Keď H. Bergson píše v tejto súvislosti o rozpoznaní a poznaní, nemá na mysli racionálne úvahy. Je to bezprostredné presvedčenie,

⁵ Je to vedomie niečoho prítomného.

⁶ Analýzu vzťahu možnosti, virtuality a skutočnosti ponúka Gilles Deleuze vo svojej práci *Bergsonismus* (2006).

ktoré sa mieša s pocitom, že vyvolaná spomienka musí byť jednoducho duplikátom súčasného vnemu. Preto je to „spomienka na prítomnosť“ (tamže, s. 187).

Na rozdiel od spomienky je klamné rozpoznanie „proces, ktorý ve skutečnosti nenapodobuje pravé rozpoznaní a neskýta jeho iluzii“ (tamže, s. 188). Bežné rozpoznanie je typický pocit dôvernej známosti, ktorý sprevádza prítomný vnem, alebo ide o vyvolanie minulého vnemu, ktorý prítomný vnem zdanlivo opakuje. Pri bežnom rozpoznaní si uvedomujeme, čo obidve situácie spája a čo odlišuje. Pri klamnom rozpoznaní nie. Dôležité je, že „neprežívame dvakrát tých okamžik své minulosti“ (tamže, s. 190).

H. Bergson ďalej hľadá príčinu javu a odpovedá: Sklon znovu vyvstať má spomienka podobajúca sa vnemu nejakým špecifickým spôsobom, ktorý dokáže osvetliť a nasmerovať pripravovaný čin. Zákony spomienky určila potreba konať. Iba ona má podľa H. Bergsona kľúč k vedomiu.

Potrebu konať nepovažoval Bergson za prvotnú príčinu klamného rozpoznaní, do rámca ktorého patrí *déjà vu*. Tou je „momentální zastavení vzmachu našeho vědomí“ (tamže, s. 198). Oddeluje našu prítomnosť od konaní, do ktorého by normálne vyústilo a prepožičiava mu „podobu pouhého obrazu, podívané, již skýtáme sami sobě“ (tamže, s. 198). Deje sa to za dvoch podmienok: prvou je údiv, ktorý prežívame z toho, kde sa nachádzame a druhou je súčasné prežívanie pocitu, že budúcnosť je uzatvorená, pretože situácia, v ktorej sme sa ocitli a s ktorou sme spätí je od všetkého oddelená. Sú to dve emócie, ktoré sa prelínajú a spôsobujú, že realita stráca svoju pevnosť a „...naše vnímaní přítomnosti má sklon zdvojit se o cosi dalšího, co stojí jakoby v pozadí“ (tamže, s. 199).

Bergsonova filozoficko-psychologická analýza *déjà vu* je analýzou pocitov, obrazov a prežívania seba samého. Najlepšie jej vyhovoval slovník poetickej predstavivosti. Tam, kde chcel Bergson priblížiť svoje chápanie problému, využíval celkom prirodzene analógiu, metaforu a príklady z hudby. Výsledkom jeho uvažovania sú nasledujúce charakteristické znaky *déjà vu*:

- sebazpozorovanie a pocit „nevyhnutnosti“,
- ukotvenie v neurčitej, všeobecnej minulosti,
- pocit „automatizácie“, človek je akoby hercom,
- dôverne známe sa javí ako podivné,
- prežívanie zvláštneho údivu nad miestom, v ktorom sa nachádza (tamže, s. 198),
- prežívanie pocitu, že budúcnosť je uzavretá,
- oddelenosť od všetkého, t. j. realita stráca pevnosť, vnímanie prítomnosti sa zdvojuje.

Podmienkami vzniku *déjà vu* je:

- rozštiepenie (dichotomizácia) dvoch súbežných obrazov vo vedomí, z ktorých jeden je kópiou druhého (vzťah obrazu a odrazu),
- pokles duševného napätia, pozornosti k životu, t. j. oslabenie životného rozmachu, obraz a odraz spomienky a prítomného vnemu majú identický rámec.

Esej *Vzpomínka na přítomnost a klamně rozpoznání* je dokladom filozoficko-psychologických kvalít Bergsonovho diela, vďaka ktorým prekonal hranice ním skúmanej problematiky⁷.

⁷ Časť príspevku v bode 2., venovanú výkladu filozofického myslenia H. Bergsona, spracovala M. Mičaninová.

3. Filozofia H. Bergsona výrazne zasiahla slovenskú medzivojnovú literatúru, najmä predstaviteľov naturizmu. Spomedzi nich sa intenzívne s bergsonizmom vyrovnával D. Chrobák⁸. Ako ukázal literárnovedný výskum⁹, prenikol aj do jeho umeleckej tvorby. Prostredníctvom jeho poviedky *Návrat Ondreja Baláža* predstavíme kompozičné využitie princípov klamného rozpoznania.¹⁰

Sujet prózy zachytáva životnú situáciu postavy Ondreja Baláža, ktorý sa po pobyte na Sibíri vracia po sedemnástich rokoch z vojny domov. Pred kostolom ho čaká nemilé prekvapenie, keď na kvádri s menami obetí vojny nachádza aj to svoje. Chýba len dátum úmrtia. V kolektívnom vedomí je teda mŕtvym. Potvrďuje to i jeho žena, ktorá ho pri stretnutí nespoznáva. I napriek istým signálom v ňom vidí len zmrzačeného a zbedačeného žobráka. V rozhovore, kým mu ponúkne poživeň, jej Ondrej zvestuje svoju smrť ako smrť priateľa. Odovzdá jej pozostalosť (fotografiu a hodinky), len nožík, dar od nej, si ponechá. V spomienkach sa vracajú každý osve do minulosti, no obaja cítia, že minulosť oživiť už nemožno. Ondrej zmierený s osudom odchádza v ústrety novej prítomnosti s perspektívou nádeje, o čom vypovedá sémantika záverečného obrazu v explicite.

Dokladom kompozičného rozvinutia jednotlivých znakov dejà vu v sujete prózy sú nasledujúce úryvky, ku ktorým uvádzame aj vysvetľujúci komentár:

a) Dôverne známe slovo sa javí ako podivné (Bergson, 2002, s. 197), čo v texte prózy možno vidieť v pásme rozprávača na mene Ondrej, ktoré sa niekoľkokrát „rozdvaja“: „On, Ondrej Baláž... Ondrej Baláž? Je to naozaj on, Ondrej Baláž?“, naznačujúc tak rozštiepenie identity jeho nositeľa, ktorá sa stáva minulosťou: „Tento Ondrej Baláž odišiel pred sedemnástimi rokmi na vojnu.

A kto je ten, čo sa dnes vracia? Žobrák akýsi. Pútnik z pobitej vojny. Posol nešťastia, hladu a moru. Nie je to Ondrej Baláž. Ondrej Baláž umrel. Stratil sa, prestal existovať. Za jeho menom na pomníku je kríž.“ (Chrobák, 1964, s. 54).

b) Údiv nad miestom, kde sa človek nachádza (Bergson, 2002, s. 198), možno sledovať v texte prózy na niekoľkých miestach. Podivným a cudzím je mu nielen priestor dediny:

⁸ Na Chrobákovu filozofické inšpirácie poukázal už A. Bagin: „Chrobákovu články poskytujú dôkazy, že sa intenzívne vyrovnával s Bergsonovou filozofiou. Francúzsky mysliteľ ho upútal koncepciou času, zdôraznením intuície a životného princípu (élan vital)“ (Bagin, 1977, s. 142).

⁹ Prvotný výskum bol súčasťou dizertačnej práce I. Hajdučekovej (Prešov, 2006), neskôr publikovaný v samostatných štúdiách (2013, 2014). Metodologickými východiskami literárnovednej analýzy a interpretácie boli: semiotický model štruktúrovania umeleckého textu, chápaného vo vzťahu ikonicko-symbolického a arbitrárneho podľa teórie J. Sabola (1997, 2002), koncepcia vzťahu látky, témy, problému a tvaru S. Rakúsa (1995), rozpracovaná a doplnená postupmi O. Sabolovej (1995, 1999, 2000), opierajúcimi sa o opozíciu komponéma – kompona, teória kompozície literárneho diela F. Všetického (1992) a štruktúry umeleckého textu J. M. Lotmana (1990, 2004).

¹⁰ Inšpiráciou k vypracovaniu rozsiahlejšieho rozboru bola situácia, v ktorej manželka po 17 rokoch nespoznáva svojho manžela. Disproporčné vnímanie skutočnosti vo vedomí ženskej postavy nás viedol k snahe odhaliť „skrytý“ zmysel autorského zámeru. K dešifrovaniu záhady prispela aj samotná tvorba autora, a to poviedka *Duo Charlie* (Chrobák, 1964). V nej sa postavy Karol a Karolína spoznávajú po 25 (!) rokoch, a navyše – slepý klavírista spoznáva oboch členov tanečného Duo. Práve jav „nemal spoznať, a spoznal“ v protiklade s „mala spoznať a nespoznala“ nás presunul do neliterárneho kontextu, konkrétne do filozofie H. Bergsona (2002, s. 148 – 202). Obe prózy, ako ukázala následná analýza a komparácia, sú spojené mechanizmom dejà vu, uplatneným v kompozícii prózy *Návrat Ondreja Baláža*, a jeho opakom dejà vécu, kompozične využitým v próze *Duo Charlie*.

„Cestou si úchytikom obzerá strechy a štíty, komíny a ploty, domy vedľa cesty. Áno, to všetko – komíny, ploty, strechy, štíty – je mu i po sedemnástich rokoch dopodrobna známe, ale súčasne je to všetko i akosi podivne neciteľné pri jeho príchode.“ (Chrobák, 1964, s. 52), ale aj vlastný dom (spätý s tzv. automatizáciou): „Ťažko a so zvesenou hlavou vlečie sa dolu cestou. Automaticky prejde cez potok a jarmočný rínok, okolo sypární. Tu sa zháči. Hľa, dom Ondreja Baláža. Díva sa na neho cudzo a bezcitne. Pripomína mu akési dávne príhody. Rozpamätáva sa na akési cudzie, šedivé priestory. Cíti v dlaniach podivuhodné dotyky oblých a hladkých predmetov: kľučky na dverách, rukoviatky na kosisku, poriská na sekere. Zmäť nesúvislých, chytro sa premieňajúcich dojmov. Šeľest jaseňov okolo plota, piskot vrabcov v hniezde pod ústreším, škripot kľuky na studni. [...] To bol dom Ondreja Baláža“ (tamže, s. 54).

c) Vo chvíli, keď Ondrej nachádza po príchode do dediny na kvádri pred kostolom svoje meno medzi padlými obeťami vojny, sa jeho budúcnosť uzatvára (ako pomyselne predĺžená os minulosti a prítomnosti) a realita stráca pevnosť: „Čosi mu zaclonilo zrak čiernym súknom. Potočil sa. Barla mu vari vykĺzla spod pazuchy. Zdalo sa mu, že na chvíľu stratil vedomie. Potom sa spamätal, priskackal o jednej nohe bližšie, natiahol sa a dotkol prstami svojho mena na žulovom kvádri. Prešiel po ňom písmeno za písmenom a zastavil sa pri krížiku: Umrel... Dátum chýbal...“

A naozaj sa mu zdalo, že v tú chvíľu umrel. V tú chvíľu, keď zastal prstom na krížiku. Prestal existovať nielen pre tých, ktorí jeho meno sem vytesali a potom pozlátili, nechajúc miesto na dátum, ale i pre seba samého. V tú chvíľu prestal byť Ondrejom Balážom. Stojí tu síce ktosi pred pomníkom, pretiera si oči, vracia sa odkiaľsi, no nie je to viac on, Ondrej Baláž, ale ktosi neznámy, nepotrebný, nečakaný prišelec“ (tamže, s. 53).

Ako z úryvku vyplýva, následkom hraničného oslabenia životného vz-/rozmachu prítomnosť stráca prirodzený potenciál presahovať do budúcnosti. Vnímanie identity postavy má vhodné podmienky na „rozdvojenie“, na čo poukážeme v ďalšom bode:

d) „Rozštiepenie“ vlastnej identity¹¹, odcudzenie sa sebe samému, oscilácia medzi minulým a prítomným Ja (ako obraz a odraz s identickým rámom) je v sujete rozvinuté v situácii, keď Ondrej zaprie sám seba: „– Prečo sa opytujete? Prečo sa divíte? Poznáte môjho muža?“

– Nepoznám... Poznal som ho. Poznal som Ondreja Baláža, ale už sa nepamätám.“ (tamže, s. 56) a následne rozpráva o „svojej“ smrti ako o smrti spolubojovníka.

K odcudzovaniu sa minulosti, ktorá sa vzpiera prítomnému oživeniu, patrí aj videnie postavy ženy, dovtedy dôverne blízkej, no človeku s novou identitou už odcudzenej: „‘Toto je moja žena’, myslel si. ‘Toto je žena Ondreja Baláža’“ (tamže).

e) V texte možno pozorovať aj estetické stvárnenie poklesu duševného napätia, pozornosti k životu, keď Ondrejova žena vníma len parciálne signály jeho identity (nožík, ktorý bol darom od nej, spôsob krájania chleba), no keďže nie sú kompatibilné s jej vnútro-ne prežívanou prítomnosťou, svojho muža „srdcom“ ani „zrakom“ nespoznáva. Preto nedochádza k prekrytiu spomienky s prítomným obrazom a rozpoznanie nevyústi do spoznania (prerušená kontinuita ich zväzku je sprevádzaná citovým ochladením): „Prevracala

¹¹ Na tento jav poukázala v štúdiu „Tragédia človeka“ alebo „Ja je niekto iný“ O. Sabolová (1999, s. 101).

nožík v prstoch a obzerala ho zo všetkých strán a potom mu pozrela skúmavo do tváre... Nie nespoznala ho. Skôr sa mu zdalo, že ho obviňuje z krádeže nožíka. Chvatne si uvedomil, že toto musí vydržať“ (tamže, s. 57).

V súlade s filozofickým vymedzením H. Bergsona prežíva Ondrej Baláž návrat domov ako tzv. klamné rozpoznanie, keď sa pozerá na svoju ženu, a predsa cudziu, vracia sa domov, ktorý už nie je jeho domovom, a vlastne už ani on sám pre seba nie je Ondrejom Balážom. Prijatím „nevyhnutnosti“ zmeniť životnú cestu a roly pútnika s pokorou odovzdaného osudu sa Ondrej vyhol nielen svojej tragédii...

4. Prepojenie filozofického a literárnovedného bádania ako realizácia interdisciplinariny ponúka alternatívu invenčného prístupu vo vyučovaní filozofie. Konkretizácia filozofického problému v jeho umeleckom stvárnení rešpektuje zásadu názornosti a zároveň ponúka materiál na komunikačno-zážitkovú formu vyučovania. Literárne dielo tak inšpiratívne rozširuje poznatky ponúkané učebnicou *Dejiny filozofie pre stredné školy* (Kiczko, 1993).

LITERATÚRA:

- BAGIN, A.: *Chrobákov priestor a čas*. In: *Poézia Chrobákovej prózy*. Zost. J. Števček. Bratislava : Tatran, 1977, s. 135 – 176.
- BERGSON, H.: *Filozofické eseje*. Bratislava : Slovenský spisovateľ, 1970.
- BERGSON, H.: *Vzpomínka na přítomnost a klamné rozpoznaní*. In: BERGSON, H.: *Duchovní energie*. Praha : Vyšehrad, 2002.
- BERGSON, H.: *Hmota a paměť. Esej o vztahu těla k duchu*. Praha : Oikoymenh, 2003.
- ČAPEK, J.: *Filozofie Henri Bergsona. Základní aspekty a problémy*. Praha : Oikoymenh, 2003.
- DELEUZE, G.: *Bergsonismus*. Praha : Garamond, 2006.
- HAJDUČEKOVÁ, I.: *Deus absconditus I (Ikonicko-symbolické stvárnenie transcendentna)*. D. Chrobák: *Návrat Ondreja Baláža*. In: *Sémantické a kompozičné súvislosti medzivojnovnej prózy* [Dizertačná práca]. Prešov : 2006, s. 24 – 37.
- HAJDUČEKOVÁ, I.: *Literárno-filozofické súvzťažnosti v prózach D. Chrobáka*. In: *V priestoroch jazyka a literatúry*. Zost. I. Hajdučeková. Košice : Univerzita P. J. Šafárika v Košiciach, Filozofická fakulta, 2013, s. 143 – 152.
- CHROBÁK, D.: *Kamarát Jašek*. Bratislava, 1964.
- HAJDUČEKOVÁ, I.: *Návrat Ondreja Baláža alebo Deus absconditus*. *Slovenčinár*, 1, 2014, 2, s. 20 – 29.
- ISCED 3A. In: *Štátny vzdelávací program. Občianska náuka*. (Vzdelávacia oblasť: Človek a spoločnosť). Bratislava 2010. Dostupné na internete: [http://www.statpedu.sk/files/documents/svp/gymnazia/vzdelavacie_oblasti/obcianska_nauka_isced3a.pdf].
- KICZKO, L. a kol.: *Dejiny filozofie pre stredné školy*. Bratislava : SPN, 1993.
- LOTMAN, M., J.: *Štruktúra umeleckého textu*. Bratislava : Tatran, 1990.
- LOTMAN, M., J.: *O semiosfére*. *Slovenská literatúra*, 51, 2004, č. 2, s. 113 – 117.
- RAKÚS, S.: *Textové a „netextové“ priestory literárneho diela*. In: *Realizácie textu*. 2. Red. S. Rakús. Levoča : Modrý Peter, 1995, s. 5 – 10.
- SABOL, J.: *Z problematiky znakovosti biblického textu*. In: *O prekladoch Biblie do slovenčiny a do iných slovanských jazykov*. Ed. J. Doruľa. Bratislava : Slavikistický kabinet SAV, 1997, s. 123 – 134.

ŠTÚDIE

- SABOL, J.: *Lingvisticko-semiotické pohľady na biblické texty*. In: *Studia Academica Slovaca*. 31. Prednášky 38. letnej školy slovenského jazyka a kultúry. Red. J. Mlacek. Bratislava : Stimul, 2002, s. 198 – 207.
- SABOLOVÁ, O.: *Rámcové časti prozaického textu ako dominantné komponenty*. In.: *Realizácie textu*. 2. Red. S. Rakús. Levoča : Modrý Peter, 1995, s. 31 – 36.
- SABOLOVÁ, O.: *Kompozičné a sémantické súvzťažnosti umeleckej prózy*. Prešov : Náuka, 1999.
- SABOLOVÁ, O.: *Z terminologických otázok výskumu kompozície umeleckej prózy*. In.: *Človek a jeho jazyk*. 1. Jazyk ako fenomén kultúry. Na počesť profesora Jána Horeckého. Ed. K. Buzássyová. Bratislava : Veda, 2000, s. 500 – 503.
- ŠTEVČEK, J.: *Bibliografia Dobroslava Chrobáka*. In: *Poézia Chrobákovej prózy*. Zost. J. Števček, Bratislava : Tatran, 1977, s. 243 – 276.
- VALDEZ TŮMA, P.: *Bergsonova Filozofie ve světle dvojího smyslu života*. *Reflexe*, 33, 2007, s. 121 – 127. Dostupné na internete: [<http://www.reflexe.cz/File/worms-r.33.pdf>].
- VŠETIČKA, F.: *Stavba prózy*. Olomouc : Vydavatelství Iniverzity Palackého, 1992.

CIEĽOVÉ POŽIADAVKY VERSUS ŠTÁTNY VZDELÁVACÍ PROGRAM (ISCED 3)¹

PhDr. Ján Papuga, PhD.

Slovenská asociácia učiteľov slovenčiny v Bratislave

Cieľové požiadavky (ďalej CP) na vedomosti a zručnosti maturantov zo slovenského jazyka a literatúry² sú vo svojom úvode definované takto: „...predstavujú základný dokument pre maturitnú skúšku z predmetu slovenský jazyk a literatúra. Stanovujú obsah a zručnosti merané externou a internou formou maturitnej skúšky z predmetu slovenský jazyk a literatúra. Cieľové požiadavky sú sekundárnym pedagogickým dokumentom, ktorý vychádza z obsahového vzdelávacieho štandardu a výkonového vzdelávacieho štandardu.“

V praxi ich učitelia interpretujú tak, že tento dokument predpisuje, čo je obsahom maturitnej skúšky. Oproti štátnemu vzdelávaciemu programu (ďalej ŠVP) obsahuje menej pojmov a kompetencií, sú stručnejšie a prehľadnejšie usporiadané, hoci o grafickej úrovni takéhoto dôležitého dokumentu (napr. v porovnaní s úrovňou českých pedagogických dokumentov – pozri nižšie) možno polemizovať. Dôležitým poznáním je, že CP sú sekundárnym pedagogickým dokumentom, vychádzajúcim zo ŠVP, no napriek tomu predpisujú obsah maturitnej skúšky. Aké postavenie má potom ŠVP? Ak sa vynechávajú v CP niektoré pojmy, potom tie zvyšné, čo zostali v ŠVP, netreba v súvislosti s maturitou odučiť?

V praxi je zaužívané, že CP určujú obsah externej časti a písomnej formy internej časti maturitnej skúšky, kým ústna časť vychádza zo ŠVP, resp. zo školského vzdelávacieho programu (ďalej ŠkVP). Takémuto chápaniu však odporuje formulácia v CP: „Stanovujú obsah a zručnosti merané externou a internou formou maturitnej skúšky...“. Keďže sa parameter písomnosť/ústnosť nespomína, existencia ŠVP a CP sa javí ako duplicitná, resp. sa otvára otázka, ktorý dokument je pre aký výstup určený. Nestačilo by ponechať jeden z týchto dokumentov? Oba sú totiž určené aj pre žiakov a ich rodičov, preto by nemalo dochádzať k uvedeným nedorozumeniam pri ich čítaní.³

ŠVP v časti obsahový štandard pre ISCED 3 je vymedzený takouto charakteristikou: „Obsahový vzdelávací štandard vymedzuje sústavu poznávacích a rečových kompetencií a súbor jazykovedných termínov, ktoré v časovom úseku vymedzenom týmito vzdelávacími štandardmi musia byť povinne zaradené do obsahu vzdelávania na každej škole tohto typu v Slovenskej republike. (...) V zhode s týmto rozdelením sa budú organizovať všetky

¹ Príspevok bol prednesený na VI. konferencii Slovenskej asociácie učiteľov slovenčiny, ktorá sa konala 20. – 21. 11. 2014 v Bratislave.

² Pre školský rok 2013/2014.

³ Niektorí žiaci sa podľa týchto dokumentov pripravujú na maturitnú skúšku (napr. študujúci v zahraničí alebo žiaci s individuálnym študijným plánom).

formy mimoškolskej kontroly výsledkov vzdelávania, vrátane externej písomnej formy maturitnej skúšky zo slovenského jazyka a literatúry.“ Úplná citácia úvodnej časti tohto dokumentu nie je nutná, keďže už formulácia „V zhode s týmto rozdelením sa budú organizovať (...) kontroly (...) vrátane externej písomnej formy maturitnej skúšky...“ implikuje, že aj ŠVP bude overovaný okrem iného maturitou skúškou (externou časťou). Spomína sa však externá maturitná skúška, čo by mohlo znamenať, že celý obsah ŠVP môže byť testovaný. Je to teda v rozpore s tým, čo je zaužívané v praxi, t. j. že ŠVP (ŠkVP) určuje hĺbku a šírku maturitných zadaní na ústnu maturitnú odpoveď, ktorá sa paradoxne v dokumente nespomína.

Obe formulácie však spája výraz externá časť maturitnej skúšky, teda vychádzať sa pri vyučovaní a testovaní dá/má z oboch dokumentov. Mnoho učiteľov sa so žiakmi riadi CP. Podľa nich pripravujú žiakov na maturitu. Robia chybu? Podľa charakteristiky oboch dokumentov nie, avšak už vieme, že oba dokumenty sú záväzné.

Máme tu teda dva obsahovo viac-menej odlišné dokumenty, ktoré sa hlásia k tomu, že predpisujú obsah externej časti MS. Ktorý je teraz významovo dôležitejší? Ide len o formu – CP sú schémou, ktorú treba konkretizovať nahliadnutím do ďalšieho dokumentu, teda do ŠVP? Opäť sa vraciam k otázke duplicity a k tomu, že takýto v podstate rovnocenný vzťah medzi dôležitými pedagogickými dokumentmi zavádza žiakov, rodičov a na základe mojich zistení aj učiteľov.

Cieľom môjho príspevku bolo pôvodne iniciovať návrh na zrušenie CP. Tento zámer som však časom zmenil, keďže si uvedomujem, že nie je až taká vôľa debyrokratizovať a eliminovať nepotrebné dokumenty. Okrem toho majú všetky maturitné predmety svoje cieľové požiadavky a realisticky si uvedomujem, že zrušenie CP zameraných na slovenčinu by bolo bojom s veternými mlynmi. Argument typu, že aj ostatné predmety majú svoj katalóg cieľových požiadaviek, by sme počúvali pri každom pripomienkovaní. Bez ohľadu na to, že sú v tejto podobe nevyhovujúcim a ťažko čitateľným dokumentom (možno aj v prípade iných predmetov).

Napriek uvedeným zisteniam pri ďalšej analýze teda vychádzajme z praxe, že sa v externej maturite vychádza z CP a v ústnej maturite zo ŠVP a ŠkVP. Pri analýze CP sa však znova otvárajú aj iné problémy, ktoré bránia v jednoznačnej interpretácii tohto dokumentu vo vyučovacom procese. Budem si všímať predovšetkým pojmovú časť CP.

Ako príklad uvediem na začiatok jazykovú zložku. Vyberám z nej pojmy *slovné druhy* a *hybridizácia jazykových štýlov*. V ŠVP sú slovné druhy a jazykové štýly označené ako pojmy, ktoré boli zavedené na ISCED 1 a 2. V CP sú bez akéhokoľvek parametra. Vieme však, že v testoch externej časti maturitnej skúšky sa overujú aj vedomosti zo základnej školy. Otázkou je, do akej hĺbky, keďže sa na vedomosti z predchádzajúcich stupňov vzdelávania nedá vždy nadviazať. Práve toto by mal riešiť dokument, ktorým sú CP. Mali by byť akýmsi návodom/zdrojom/príručkou/informáciou pre žiaka, začínajúceho učiteľa alebo učiteľa, ktorý nestíha sledovať rôzne inovácie v pedagogickej dokumentácii. (Aj ja ako skúsený učiteľ som sa neraz zamyslel, do akej hĺbky ten-ktorý pojem treba ovládať, napr. ďalšia problematika – vzory⁴).

⁴ Cieľové požiadavky uvádzajú iba vzory *kuli* a *gazdina*. Znamená to, že sa môžu testovať aj ostatné vzory? Pretože v externej časti sa testujú. Porušujú sa tým CP?

Ďalej sa vynára otázka, na základe akého kľúča sa abstrahovalo od ŠVP v CP. Na jednej strane sú v CP pojmy, ktoré sa nedajú testovať, resp. sa netestujú (napr. *sémantický trojuholník, osnova z počutého textu*), na druhej strane sa uvádzajú pojmy, ktoré sú zložité/kontroverzné (napr. *doplnková vedľajšia veta*). V literárnej časti zase bola z nepochopiteľných príčin vylúčená *báj*. Kľúč k výberu pojmov do CP mi zostáva neznámy a stále mi to pripadá tak, že sa iba formálne vyказuje inovácia CP. Potvrdzujú to aj zmeny, ktoré sú doslova nehodné pedagogickej inštitúcie. V CP, ktoré sú platné od školského roku 2013/2014 a boli zverejnené opäť v priebehu rozbehnutého školského roka, keď už mali byť žiaci oboznámení s obsahom maturitnej skúšky, došlo k takým „zmenám“, že si doteraz neviem vysvetliť, načo bolo potrebné „inovovať“ ich a spôsobiť ďalší chaos⁵. Z takýchto kozmetických „zmien“ uvádzam: zoznam pojmov bol poprehadzovaný, pojmy *humor a hyperbola* boli v „nových“ CP od seba oddelené a bola vyňatá spojka „a“, niektoré pojmy boli označené kurzívou. Namiesto toho, aby sa napravili vyššie uvedené nedostatky a mali sme pocit, že naozaj ide o reálnu reformu, ktorá má slúžiť učiteľom a žiakom⁶. Domnievam sa, že aj z uvedených dôvodov by mal takýto dokument prechádzať verejným pripomienkovaním a odbornou recenziou. Na to však dlhodobo nie je vôľa. Takýto prístup potom vedie k nespokojnosti pedagógov po zverejnení každého pedagogického dokumentu, predpisujúceho obsah vyučovania.

Veľmi nerád porovnávam systémy vzdelávania v rôznych krajinách, keďže každý národ má svoje špecifiká, ktoré treba zohľadňovať. Napriek tomu by som rád poukázal na pedagogickú dokumentáciu v Českej republike. Najmä v súvislosti s maturitou, keďže vieme, že oni k novému spôsobu maturitnej skúšky dospeli neskôr ako my. Avšak z hľadiska pedagogickej dokumentácie na kvalitatívne oveľa vyššej úrovni.

Katalog požadavků zkoušek společné části maturitní zkoušky, teda pendant slovenských CP, nájdete na portáli www.novamaturita.cz. Už z grafickej úrovne vidieť, že ide o závažný pedagogický dokument. Ich úvodná charakteristika je jednoznačná, ba zohľadňuje sa aj širší vedecký kontext obsahu vyučovania českého jazyka a literatúry: „Katalogy byly připravovány v souladu s pedagogickými dokumenty, a to s **rámčovými vzdělávacími programy pro gymnaziální obory vzdělání** a s **rámčovými vzdělávacími programy pro obory středního odborného vzdělávání s maturitní zkouškou**, které platí od roku 2007, a platnými učebními dokumenty pro střední odborné školy. Kromě toho byl zohledněn **Standard středoškolského odborného vzdělávání, vydaný VÚOŠ Praha**, schválený MŠMT dne 18. 11. 1997 s platností od 1. 1. 1998. Do znění katalogu jsou rovněž promítnuty změny vyvolané vývojem příslušných vědních oborů, tj. lingvistické a literární bohemistiky a jejich didaktik.“

Český katalóg sa skladá z troch častí: *A – Očekávané vědomosti a dovednosti; B – Základní specifikace maturitní zkoušky z českého jazyka a literatury; C – Příklady testových úloh, zadání písemné práce a pracovního listu k maturitní zkoušce z českého jazyka a literatury.*

Časť A charakterizuje jednotlivé zložky maturitnej skúšky, ktorej štruktúra je rovnaká ako u nás: didaktický test, písomná práca, ústna skúška. Napriek tomu, že je systém ma-

⁵ Učítelia si opäť museli porovnávať svoje ŠKVP a tematické výchovno-vzdelávacie plány podľa „nových“ CP.

⁶ O nedôslednom prístupe k tomuto pedagogickému dokumentu svedčí aj fakt, že na konci CP je chyba v mene jedného z autorov a zároveň člena ústrednej predmetovej komisie.

turitnej skúšky v náležitej legislatíve, ponúka ho tento český pedagogický dokument vo forme, aby bol prístupný aj neodbornej verejnosti. Namiesto kopírovania pojmov z Rámcového vzdelávacieho programu⁷ (pendant nášho ŠVP) sú v tejto časti uvedené iba kompetencie, ktoré má žiak na maturitnej skúške ovládať (napr. *ovládá pravidla českého pravopisu; prokáže základní přehled o vývojovém kontextu české a světové literatury*). Stručne a jasne naznačuje aj kompetencie žiakov merané v písomnej práci a na ústnej skúške.

V časti B sa špecifikuje podoba didaktického testu, písomnej práce a ústnej skúšky. V tejto časti badáme isté rozdiely medzi českou a slovenskou maturitou, ktoré však nie sú predmetom môjho príspevku⁸. Táto časť je vlastne ekvivalentom našej vyhlášky o ukončovaní stredoškolského štúdia.

Záverečná časť C obsahuje ukážky a príklady na položky v didaktickom texte, v písomnej práci, ba aj príklady na maturitné zadanie na ústnu skúšku. Teda odborný opis jednotlivých zložiek maturitnej skúšky v predchádzajúcich častiach sa konkretizuje a špecifikuje pre žiakov, rodičov, ale aj učiteľov vzorovými príkladmi.

Katalog požadavků zkoušek společné části maturitní zkoušky... teda nie je duplicitným dokumentom vo vzťahu k *Rámcovému vzdelávacímu programu*, nekopíruje prípadne ho nesystémovo neredukuje, ale na ňá nadväzuje a dopĺňa ho o informácie nutné k absolvovaniu maturitnej skúšky – nemôžeme si oba dokumenty z dôvodu nesprávnej interpretácie zamieňať. Tento maturitný dokument v Česku tvorí Centrum pro zjišťování výsledků vzdělávání (CERMAT), čo je pendatom nášho NÚCEM-u. Autorstvo takéhoto dokumentu by skutočne malo byť v rukách inštitúcie (v prípade zachovania CP), ktorá tvorí testy a všima si informácie o maturite a jej obsah z iného hľadiska, ako to robí Štátny pedagogický ústav, ktorý je v súčasnosti tvorcom CP.

Hlavnou témou môjho príspevku bolo poukázať na to, ako sa u nás dlhodobo prístupuje k tvorbe obsahu vzdelávania, čo je vidieť nielen na obsahu pedagogických dokumentov, na vynechávaní učiteľov pri ich koncipovaní, ale aj na nedôstojnej forme týchto závažných textov. Prečo som sa rozhodol pre túto oblasť? Lebo ako učiteľ, ktorý sa denne stretáva s mnohými problémami, vyplývajúcimi zo zle nastavenej „reformy“ a systému vzdelávania, chcem pracovať aspoň so spoľahlivými základnými pedagogickými dokumentmi, ktorých dešifrovanie mi nebude uberať z času potrebného na výchovno-vzdelávací proces. Zároveň požadujem, aby pedagogická dokumentácia bola prístupnou aj pre mojich študentov, keďže v čase stále preplnených učebných osnov nemôžeme venovať niekoľko hodín podrobnej analýze a interpretácie týchto textov. Na základe diskusií s mnohými kolegami môžem vyhlásiť, že podobné problémy nemám len ja a moje pripomienky k CP i ŠVP nie sú ojedinelé. Domnievam sa, že vyučovanie slovenského jazyka a literatúry, resp. slovenského jazyka a slovenskej literatúry je príliš zložitá na to, aby sme sa prispôbovali neustálym a často kontroverzným zmenám v pedagogickej dokumentácii, ktorá po dôkladnej analýze zaostáva za úrovňou vzdelávania, súčasného poznania, informatívnosti, grafiky a bibliografickej spoľahlivosti podobných dokumentov. Odstráne-

⁷ Dostupný na: <http://www.nuv.cz/vse-o-nuv/vyzkumny-ustav-pedagogicky-vup-1>.

⁸ Zaujímavosťou je, že nemajú „povinnú“ literatúru. Diela na prečítanie sú určené kvantitatívne, škola si ich však vyberá sama.

NÁMETY A ROZHĽADY

nie týchto očividných nedostatkov by bolo pozitívnym krokom vo vzťahu k učiteľom, ktorí sú unavení z nekonceptných zmien v chaotickej pedagogickej dokumentácii, s ktorou okrem toho v mnohých prípadoch nesúhlasia. Na záver predkladám ešte pred prípravou nových CP tieto návrhy:

- Zveriť autorstvo CP Národnému ústavu certifikovaných meraní vzdelávania;
- Inšpirovať sa českým *Katalogom požadavků zkoušek společné části maturitní zkoušky* v grafike a v miere konkretizácie informácií;
- Zmeniť vzťah medzi CP a ŠVP z ekvivalentného na komplementárny;
- Jasne stanoviť v CP hĺbku výkladu jednotlivých pojmov, resp. hĺbku bude určovať ŠVP;
- Recenzovať CP i ostatné pedagogické dokumenty, zverejniť ich na pripomienkovanie.
- Idealistický návrh: napriek vyššie uvedenému zväžiť existenciu dvojakého obsahového pedagogického dokumentu a nahradiť ho kvalitne vypracovaným ŠVP, slúžiacim aj ako podklad k príprave na maturitnú skúšku⁹.

⁹ Ani na ISCED 2, resp. ISCED 1 nie sú výstupné štandardy v podobe CP napriek tomu, že i na týchto stupňoch je zavedené, resp. sa zavádza testovanie. Som presvedčený, že by nechýbal ani na úrovni ISCED 3. Obávam sa však, že často k efektívnym zmenám chýba vôľa riadiacich inštitúcií.

NIEKOĽKO INSCENAČNÝCH PODÔB HVIEZDOSLAVOVEJ TRAGÉDIE *HERODES A HERODIAS* IMPLEMENTOVANÝCH DO MULTIMEDIÁLNEHO MÉDIA¹

Mgr. Juliana Beňová

Divadelný ústav v Bratislave

Nielen divadelní teoretici, kritici a historici, ale určite každý, kto čo len raz pocítil čaro divadelného umenia, podporí tvrdenie, že divadlo nie je večné. Divadlo zaniká. Na rozdiel od teoretikov a historikov iných umeleckých druhov, divadelní odborníci derniérou prichádzajú o predmet skúmania a diváci zas strácajú svojich umelcov. Našťastie, mnohé inscenácie nájdu svoje miesto v archívoch a niektoré sa stanú predmetom odborného výskumu. Divadelní teoretici hľadajú, bádajú a spracúvajú všetky dostupné materiály, ktoré sa o minulých divadelných inscenáciách dajú získať, aby spätne vytvorili obraz tohto jedinečného umenia. A tak, v rámci možností, sa skúmané inscenácie opäť môžu objaviť pred svojimi prívržencami v podrobných i prekvapivých detailoch.

Vďaka moderným technológiám sa pracovníkom Divadelného ústavu podarilo vytvoriť médium, ktoré atraktívnou formou sprostredkúva divadelnú minulosť čo najširšiemu okruhu záujemcov. V rámci projektu *Prítomnosť divadelnej minulosti* pripravili DVD *Herodes a Herodias* obsahujúce analýzy deviatich inscenácií vrcholnej Hviezdoslavovej drámy. Tú od vzniku slovenského profesionálneho divadla inscenovali deväťkrát na našich profesionálnych javiskách a všetky jej inscenačné podoby odborníci integrovali do pozoruhodnej formy multimediálneho nosiča. Sprievodné texty o inscenáciách doplnili množstvom dobových archívnych dokumentov a fotografií (režijné knihy, inscenačné a portrétne fotografie, denníky tvorcov, interné hodnotenia, recenzie, inscenačné texty), audiovizuálnymi nahrávkami spomienok pamätníkov a filmovým bonusom. Na pozadí inscenácií, ktoré závažnou mierou zasiahli do divadelnej histórie, tak prezentujú bohatstvo archívnych a dokumentačných fondov a zbierok Divadelného ústavu ako i spôsoby uchovávanía divadelnej minulosti. Sledujú tvorbu režisérov, výtvarníkov, hudobných skladateľov, hercov a dramaturgov, ktorí zanechali výraznú pečať v dejinách slovenského profesionálneho divadla, aby priblížili proces ich tvorby, jeho výsledný tvar i kritickú reflexiu.

Pri koncipovaní DVD však museli riešiť hneď niekoľko problémov. Ktorú inscenáciu „oživiť“, aké spôsoby „sprítomňovania“ zvoliť, ako technicky spracovať výsledky výskumu? Odborní pracovníci Divadelného ústavu v spolupráci so zástupcami jednotlivých slovenských divadiel postupne pripravili, klasifikovali a opísali nespočetné množstvo dokumentov, ktoré neskôr integrovali v podobe vstupných sprievodcov inscenáciou. Okrem bádateľskej práce v archívoch sa vybrali aj za tvorcami – pamätníkmi, aby s nimi nahrali spomienkové

¹ Príspevok bol prednesený na VI. konferencii Slovenskej asociácie učiteľov slovenčiny, ktorá sa konala 20. – 21. 11. 2014 v Bratislave.

rozhovory a vytvorili film venovaný poslednému spracovaniu sledovaného titulu. Všetci odborníci sa vydali na spoločnú cestu, aby ukázali, že divadlo nezaniklo. Pri výbere titulu zohralo rozhodujúcu úlohu hneď niekoľko faktorov. Teatrológovia hľadali inscenácie, ktoré boli niečím výnimočné, špecifické, mimoriadne a v čase svojho vzniku zaujali nielen divákov, ale rozprúdili polemiku aj v radoch kritikov. Hľadali tvorcov, ktorí svojou činnosťou závažne zasiahli do vývinu slovenského profesionálneho divadla, formovali ho a zanechali v ňom výraznú pečať. A napokon, hľadali inscenácie, pri ktorých možno hovoriť o inscenačnej tradícii a trvalých hodnotách. Voľba napokon padla na Hviezdoslavovu tragédiu *Herodes a Herodias*, drámu viac knižnú než javiskovú, v ktorej si jeden z našich najvýznamnejších klasikov naplnil svoje shakespearovské ambície. Netrpezlivo čakal na literárne kritické ohlasy a túžil po jej uvedení na profesionálnom javisku. Žiaľ, kritiky ani javiskového stvárnenia sa už nedočkal.

Hviezdoslavova tragédia *Herodes a Herodias* dostala po prvýkrát javiskovú podobu až v roku 1925, keď ju v činohre novozaloženého Slovenského národného divadla inscenovali prevažne českí divadelníci pod režijným vedením Václava Jiřikovského. Jej druhé uvedenie bolo spojené s odhalením básnikovej sochy pred divadlom na námestí, ktoré dnes nesie jeho meno. Inicioval ho Janko Borodáč, ktorý v priebehu troch týždňov inscenáciu naštudoval a v roku 1937 v samostatnej slovenskej činohre SND pomerne neúspešne premiéroval. Výnimočná a náročná tragédia režiséra zrejme priveľmi dráždila, pretože po nej siahol opäť v roku 1949, aby pripomenul básnikovu storočnicu a zároveň ňou overil úroveň a schopnosti košického činoherného súboru. A napokon, bol to opäť Borodáč, kto hru naštudoval pri príležitosti otvárania budovy Divadla Pavla Országha Hviezdoslava v máji 1955 a zároveň osláv tridsiateho piateho výročia založenia SND. Tentoraz vytvoril pozoruhodnú inscenáciu, ktorá sa v repertoári udržala takmer štyri roky. Dráma *Herodes a Herodias* poslúžila divadelníkom aj na vyjadrenie občianskych postojov v období bezprostredne po augustovej okupácii Československa, keď ju uviedli v Divadle Slovenského národného povstania v Martine. Ako vhodná na pripomenutie si obzvlášť dôležitého výročia sa objavila v repertoári SND v čase osláv polstoročnice jeho vzniku. Pre túto príležitosť ju v roku 1970 upravil a inscenoval Karol L. Zachar, ktorý sa upriamil predovšetkým na ľudskú stránku jej hrdinov. V spolupráci s literárnym historikom a znalcom Hviezdoslavovho diela Stanislavom Šmatlákom ju upravil a na javisku Divadla Andreja Bagara v Nitre inscenoval v roku 1983 režisér Martin Kákoš. Verní tradícii uvádzania Hviezdoslavovej hry pri exponovaných výročiach zostali v SND aj v roku 1990, keď si ňou pripomenuli sedemdesiate výročie vzniku divadla. A naposledy sa národný klenot dostal do rúk režiséra Romana Poláka, ktorý ho na doskách SND uviedol v roku 2009, snád po prvýkrát zbavený slávnostného rázu. Motívy voľby Hviezdoslavovej tragédie pre uvádzanie na slovenských javiskách sú viac než zrejmé. Hru oprášili, upravili i prepísali najmä vtedy, keď sa na javisku vyžadoval reprezentatívny, hodnotný a navyše pôvodný titul. A tak niekoľko generácií tvorcov vyvíjalo maximálne úsilie, aby dramatické dielo nášho najväčšieho básnika dostalo javiskovú podobu.

Dnes sa umenie (divadelné nevynímajúc) prispôsobuje narastajúcemu mediálnemu, informačnému a technologickému tlaku a rovnako i životnému tempu, čoho dôsledkom je tiež zmena v obsahu, forme a prezentácii súčasného i minulého divadelného umenia. Z archívov Divadelného ústavu preto jeho odborní pracovníci vybrali nespočetné množstvo materiálov, ktoré sa viažu k inscenáciám hry *Herodes a Herodias* a dali im nový, „multi-

mediálny šat“. Prostredníctvom DVD nosiča tak chceli splatiť „dlh“ Pavlovi Országhovi Hviezdoslavovi, ktorý márne očakával reakcie na svoju drámu a jej uvedenia na javisko sa ani nedočkal, a zároveň sa pokúsili upozorniť širokú kultúrnu verejnosť na výnimočné dielo a jeho javiskové stvárnenia. Pomocou archívnych dokumentov vytvorili moderný obraz inscenácií, aby ich uchovali pre ďalšie (najmä najmladšie) generácie.

Vrcholná Hviezdoslavova tragédia a spôsoby a formy jej scénického spracovania budú nepochybne zaujímavé nielen pre odborníkov a milovníkov divadla, ale aj pre študentov stredných a vysokých škôl a rovnako aj pre pedagógov umenovedných predmetov a predmetu slovenský jazyk a literatúra. Je zrejmé, že vďaka svojej multimediálnej podobe, formálnej štruktúre a obsahu môže DVD *Herodes a Herodias* slúžiť ako doplnková učebná pomôcka vo vyučovacom procese na rôznych úrovniach. Pedagógovia stredných škôl (gymnázia, stredné odborné školy, konzervatória), ktorí vo vyučovacom procese využívajú nielen záväzné didaktické prostriedky, ale pracujú aj s doplňujúcimi, ozrejmujúcimi a rozširujúcimi materiálmi uplatňujúc zázitkové a skúsenostné metódy vyučovania by mohli na hodinách slovenského jazyka a literatúry a rovnako vo vyučovaní predmetu umenie a kultúra využiť práve interaktívne DVD *Herodes a Herodias*. Jeho bohatý archívny a dokumentačný materiál, opisy jednotlivých inscenácií a spomienkové audiovizuálne nahrávky otvoria pedagógom i študentom nové horizonty divadelného umenia s pozoruhodnými presahmi do literatúry, scénického umenia, fotografie, filmu, herectva. Cieľom teatrologov je atraktívnou formou sprostredkovať divadelné umenie všetkým, ktorí chcú rozvíjať tvorivé myslenie žiakov, formovať ich názory a hodnotové postoje a podnieť ich ku kritickému vnímaniu divadelných foriem. Prostredníctvom jednotlivých textov a obrazových dokumentov môže vyučujúci rozvíjať nielen čitateľské, ale aj interpretačné kompetencie žiaka, pripraviť ho na prezentáciu dramatického textu s hlasovou moduláciou postáv (analogicky s ukážkami z inscenácií) a zároveň podporiť integráciu literárnoteoretických vedomostí s divadelnými skúsenosťami (estetické a kritické vnímanie). Predkladané DVD *Herodes a Herodias* môže slúžiť ako doplňujúci učebný materiál vecného obsahu tematického celku *Dramatická literatúra – všeobecné otázky* a rovnako aj v učebnej látke *Dramatická literatúra – tragická dráma*, v ktorých je Hviezdoslavova tragédia *Herodes a Herodias* zaradená k odporúčaným dielam. Veríme, že bohatý archívny a dokumentačný materiál nachádzajúci sa v DVD vyučujúci plnohodnotne využijú pri napĺňaní špecifických cieľov predmetu slovenský jazyk a literatúra tak, že v žiakovi podporia schopnosť argumentácie pri prezentácii vlastných názorov na inscenáciu, naučia ho vnímať režijno-dramaturgickú koncepciu a pripravia ho na posudzovanie celkovej kvality divadelnej inscenácie.

Drámu Pavla Országha Hviezdoslava *Herodes a Herodias* (1909) uviedli na týchto slovenských profesionálnych javiskách:

- 1925, Slovenské národné divadlo, réžia Václav Jiřikovský
- 1937, Slovenské národné divadlo, réžia Janko Borodáč
- 1949, Národné divadlo Košice, réžia Janko Borodáč
- 1955, Slovenské národné divadlo, réžia Janko Borodáč
- 1968, Divadlo Slovenského národného povstania v Martine, réžia Ivan Petrovický
- 1970, Slovenské národné divadlo, réžia Karol L. Zachar
- 1983, Krajské divadlo v Nitre, réžia Martin Kákoš

NÁMETY A ROZHĹADY

- 1990, Slovenské národné divadlo, réžia Miloš Pietor
- 2009, Slovenské národné divadlo, réžia Roman Polák

Koncepcia DVD: Juliana Beňová

Autori textov: Juliana Beňová, Anna Grusková, Karol Mišovic, Zuzana Šnircová

Filmový bonus: Anna Grusková

Audiovizuálne záznamy: Anna Grusková, Karol Mišovic, Marek Godovič

Odborná a technická spolupráca: Viera Helbichová, Katarína Kunová, Anna Zajacová

UPLATŇOVANIE PRVKOV ETICKEJ VÝCHOVY A PRÁCA S DENNÍKOM NA HODINÁCH SLOVENSKEHO JAZYKA A LITERATÚRY (AKO DETI NAUČIŤ ŽIŤ ŠŤASTNÝ ŽIVOT V KONZUMNOM SVETE?)¹

PaedDr. Jaroslava Koníčková
Základná škola v Liptovskej Osade

„Ak chceme šťastne a rozumne prežiť život, musíme sa vlastným úsilím dopracovať k vyššiemu duchovnému poznaniu, pretože cezeň premeníme samých seba, prostredníctvom seba ovplyvníme druhých, a tým pozdvihneme aj úroveň celej planéty.“

E. Jungová

„Čo je účelom života? Je to proces učenia sa. A zostať počas celej doby procesu učenia šťastným. A to je to, čo strácame v našej civilizácii. Strácame naše úsmevy, to je náš problém. My si predsa musíme užiť tú cestu učenia, po ktorej ideme.“

Sam Osmanagich

„Budúcnosť nemá vonkajšia či nátlaková forma výchovno-vzdelávacieho procesu, namiesto toho sa črtá perspektívna v spolupráci ľudí na základe zapojenia ich skutočne pravých dimenzií, ktoré získal človek od svojho Stvoriteľa a ktoré je povolaný uplatňovať i ďalej rozvíjať.“

Milan Ligoš

Dovoľte mi, aby som vás v krátkom diskusnom príspevku informovala o publikácii *Uplatňovanie prvkov etickej výchovy a práca s denníkom na hodinách slovenského jazyka a literatúry*, ktorá má podnadpis *Ako deti naučiť žiť šťastný život v konzumnom svete?*

Všetci vieme, že v našich školách žiaci podrobne študujú biológiu, fyziku, pohyby ľadovcov, rôzne zákony, vzorce, rovnice. Kde sú však hodiny o závidi, pocitoch, krivde, zúfalstve, trpkosti? Áno, občas sa so žiakmi o týchto pocitoch rozprávame na niektorých výchovách alebo triednickej hodine. Myslím si však, že tých rozhovorov je stále málo. Prečo? Stačí sa poobzerať okolo seba. Nevhodné formy správania stále narastajú. Viem, existuje mnoho odborníkov, ktorí sa denne týmito problémami zaoberajú, hľadajú riešenia a nové postupy. Tí však väčšinou pracujú so žiakmi, ktorí predstavujú vrchol ľadovca. My však v triedach máme množstvo detí, ktoré tiež túžia hlbšie spoznávať podstatu problémov, ktoré sa nachádzajú všade okolo nich. Na ich výzvy však často nikto nereaguje. Sú súčasťou rýchleho konzumného sveta, ktorého zákonitosti málokto vysvetľuje. A tak naši žiaci čoraz častejšie pociťujú smútok, apatiu alebo naopak sú podráždení, agresívni, nevedia si nájsť v živote svoje miesto. Mnohí aj naplňujú vysnený konzumný ideál, necítia však

¹ Príspevok bol prednesený na VI. konferencii Slovenskej asociácie učiteľov slovenčiny, ktorá sa konala 20. – 21. 11. 2014 v Bratislave.

skutočnú radosť a šťastie. Prečo? Odborníci už dávno zistili, že radostný a šťastný život sprevádzajú **prosociálnosť, altruizmus, empatia, úcta, pokora, nezištná láska, vďačnosť a odpustenie**. Málo sa však o týchto veciach hovorí v školách. Žiaci tieto pojmy väčšinou považujú za veľmi pekné, ale abstraktné slová, ktoré však v reálnom živote neplatia. Nemenej dôležité je tiež poznanie seba samého, svojich túžob a cieľov. Šťastie potrebuje dôvod, pre ktorý by sme mohli byť šťastní. Pocity šťastia nie sú nejakým konečným stavom, ale sprievodným javom nášho snaženia, úsilia a práce, ktorú robíme s oduševnením pre svet. Človek je predsa vzťahová bytosť a tvor lásky, potrebuje sa realizovať v spoločensve ľudí. Ak chce objaviť v sebe to, na čo bol istým spôsobom predurčený, na čo má nadanie či talent, musí byť k tomuto poznaniu systematicky vedený. Keď človek spozná svoje poslanie, akoby zobral do rúk kus svojho života. Zrazu sa mu začnú črtať pre očami vlastné ciele a dni nadobudnú reálnejšie kontúry. Takýto žiak má zrazu chuť sa učiť. Veď predsa chce dosiahnuť svoj cieľ. Ak naši žiaci nepoznajú svoje túžby, nevedia si stanoviť ani ciele. A tu je ukrytá podstata nechuti k učeniu. Prečo by sa mal niekto učiť, keď nevie prečo? Možno tu niekde je ukrytý aj spôsob, ako predchádzať výchovným problémom dnešnej mládeže, akými sú agresivita, kriminalita, závislosti, šikanovanie. Riešeniu týchto problémov môže pomôcť len taká výchova, ktorá podporuje altruizmus, humánne vzťahy medzi ľuďmi v rodinách, v školách, v spoločnosti, medzi národmi. Dlhé roky konzumnou spoločnosťou preferovaný úspešný egoista, ktorý sa stará len o seba, akosi stráca v dnešnej dobe svoje opodstatnenie. Tento ideál nepriniesol ľuďom pocit skutočného šťastia. Dnešná mládež sa k takýmto ľuďom začína stavať kriticky a nechce žiť takýto život. Mnoho problémov s dospievaním odzrkadľuje aj negatívny postoj k spomínaným existujúcim javom v dnešnej spoločnosti. Mladí ľudia sú presýtení pretvárkou a falošnosťou dospelých, ba dokonca sa tohto sveta boja. Je im nepríjemné sledovať nekonečný dospelácky stres, strach, intrigy, nedodržiavanie zásad, podvody a klamstvo. Chýbajú im skutočné hodnoty, o ktoré sa možno oprieť a pre ktoré sa oplatí žiť. Do našich mladých ľudí vkĺzlo veľa strachu, ktorý prekrývajú vulgarizmami, agresivitou, apatiou, závislosťami rôzneho druhu. Ani rôzne výskumy a štatistiky nám nenahrávajú. Podľa posledného medzinárodného prieskumu Organizácie pre ekonomickú spoluprácu a rozvoj (OECD), ktorý zisťoval a porovnával matematickú, prírodovednú i čitateľskú gramotnosť u pätnásťročných detí zo 65 krajín sveta, preveroval tiež, či sa skúmaní študenti cítia v škole šťastní. Slovensko sa v rebríčku najmenej šťastných detí umiestnilo na konci. Menej šťastných žiakov nájdeme len v Českej republike a v Južnej Kórei. Všetky tieto skutočnosti nás jednoznačne musia nabádať k tomu, aby sme hľadali nové cesty.

Keď som premýšľala nad tým, ako tento stav začať meniť, napadlo mi, že ak chce škola vytvárať adekvátnu protiváhu reklame a médiám, ktoré často motivujú k pôžitkárskemu životu, musíme čo najčastejšie a na každom vyučovacom predmete rozprávať o skutočných hodnotách, prosociálnosti, ľudskosti a empatii. Pretože učím slovenský jazyk a literatúru, napadlo mi, že využijem vhodné literárne ukážky z aktuálnych učebníc nielen na osvojovanie požadovaných literárnych pojmov, čítanie s porozumením, ale aj na precíznejšie priblíženie jednotlivých krokov, ktoré vedú k prosociálnosti a ktoré sa bežne vyučujú na hodinách etickej výchovy.

Prečo uplatňovať poznatky z etickej výchovy aj na literárnej výchove?

Hoci sa etická výchova môže na našich školách učiť od 90. rokov 20. storočia, nie na všetkých školách majú žiaci možnosť tieto hodiny navštevovať. A tiež si myslím, že ak žiak aj navštevuje etickú výchovu, je dobré, keď sa s problematikou prosociálnosti stretáva aj na iných predmetoch. Považujem za potrebné hovoriť o skutočných hodnotách čo najčastejšie a kdekoľvek. Pozitívnym momentom je aj to, že spolu so žiakom rastie i učiteľ. Spoločne vytvárajú pozitívnejšiu atmosféru. Literárne ukážky ponúkajú **hotové modely správania, prosociálne postavy i protispoločenské typy** a analyzujú príčiny ich konania. **Mnohé literárne diela obsahujú silné morálne posolstvá. Prečo ich nevyužiť?** Nie sú podávané v chladných definíciách, ale prostredníctvom umeleckých obrazov, ktoré pôsobia na **emócie** žiaka a cez ne na **eticke postoje**, a tak sa dostávajú do citovej pamäti. A tak žiak nielen **VI**, ale aj **CÍTI**, čo je dobré a správne, ľudsky dôstojné. Práca s literárnym textom zahŕňa celistvú interpretáciu textu a tiež spontánnu a riadenú reflexiu. Pomocou riadenej reflexie smeruje učiteľ k tomu, aby žiaci identifikovali posolstvo diela a preniesli ho do etickej roviny. Jednotlivé kroky v reflexii by mali tiež neustále aktivizovať aj vlastné zážitky žiakov a tým aj ich poznanie a sebahodnotenie.

O tejto problematike píšam aj v publikácii *Uplatňovanie prvkov etickej výchovy a práca s denníkom na hodinách slovenského jazyka a literatúry*, ktorá je určená predovšetkým učiteľom slovenského jazyka a literatúry. Niektoré aktivity sa dajú využiť aj na triednických hodinách, tvorivom písaní, tvorivej dramatiky, na etickej a občianskej výchove, v školských kluboch detí či v rámci rôznych krúžkov. Obsahuje scenáre hodín, ktoré sú koncipované tak, že obsahujú jednotlivé kroky, ktoré žiakov privedú až k práci s denníkom. V každom scenári sa vychádza z literárnych ukážok, ktoré sa nachádzajú v aktuálnych učebniciach literárnej výchovy. V úvode každého scenára je uvedený názov témy, názov učiva, časová dotácia a okruh etických spôsobilostí a vlastností, ktoré je možné u žiakov rozvíjať. Nasleduje metodický postup, v ktorom je využitá metóda E-U-R. Jednotlivé kroky pri práci s textom obsahujú prácu s literárnou ukážkou, námety na rozhovor i premýšľanie a prácu s denníkom. Pri práci s ukážkami sú často využité rôzne metódy tvorivej dramatiky (dramatizácia, pantomíma, tvorba reklamy, rôzne hry, fiktívne dialógy) a tvoriveho písania (päťveršie, akrostich, cielené voľné písanie, šesť myšliacich klobúkov a podobne). Súčasťou scenárov sú aj pracovné listy, rôzne citáty, zamyslenia, názory a úvahy žiakov. V knihe je uvedený aj kontakt na webovú stránku, na ktorej sa nachádzajú prezentácie, videá a ďalšie námety na prácu s textami.

Prečo využívam prácu s denníkmi?

Denníky pomáhajú deťom prijímať a vyjadrovať všetky pocity, myšlienky, zážitky, lepšie porozumieť vlastným postojom, obavám, prianiam vo vzťahoch. Tiež im umožňujú prijímať sa takými, akí sú a naopak prijímať iných takých, akí sú. Rozvíjajú aj obrazotvornosť, tvorivosť, naplňajú žiakov pocitom vnútorného bohatstva, čo pomáha pri budovaní ich sebaúcty a vlastnej hodnoty. A čo je tiež podstatné, motivujú k čítaniu kníh a ich podrobnejšej analýze.

Prečo využívam tvorivú dramatikú?

Metódy tvorivej dramatiky sú výbornou vstupnou bránou do sveta denníkov, pretože zážitkovosť, ktorá je v nich ukrytá, oslobodzuje emócie, ktoré žiaci takto ľahšie v sebe objavujú. Tým, že prostredníctvom scénok, dramatizácie alebo pantomímy intenzívnejšie prežívajú život literárneho hrdinu, nenápadne sú nabádaní aj k analýze vlastných pocitov, prežitých skúseností, dojmov a zážitkov.

Uvedomujem si, že existuje veľmi veľa ciest, po ktorých sa dá kráčať v procese pôsobenia na našich žiakov. V mojom diskusnom príspevku som vám ponúkla jednu z možností a svoje skúsenosti som zhrnula do už spomínanej knihy *Uplatňovanie prvkov etickej výchovy a práca s denníkom na hodinách slovenského jazyka a literatúry*.²

Ukážka z knihy

Exupéryho modlitba

„Láska je predovšetkým modlitba a modlitba je ticho.“ Exupéry

Ročník: ôsmy

Téma: Modlitby

Učivo: Exupéryho modlitba, Literárna výchova pre 8. ročník (Mgr. D. Petříková)

Časová dotácia: 3 hodiny

Rozvíjanie etických spôsobilostí a vlastností: úcta k sebe, vyjadrovanie citov, empatia

1. vyučovacia hodina

METODICKÝ POSTUP

A. Práca s literárnym textom

I. Úvodná časť

Evokácia

Žiakom povieme, že sa na hodine zoznámia s Exupéryho modlitbou. Pred čítaním budú mať za úlohu napísať tri slová, ktoré im napadnú v súvislosti s nadpisom. Dobrovoľníci slová prečítajú.

II. Hlavná časť

Uvedomenie významu

V ďalšej časti hodiny žiaci budú potichu čítať a pri čítaní budú využívať metódu podvojného denníka. K práci s metódou **podvojný denník** nepotrebujeme žiadne špeciálne pomôcky. Stačí čistá strana v zošite, ktorú rozdelíme súvislou čiarou. Učiteľ vyzve žiakov, aby na ľavú stranu vypísali z textu úryvok, zaujímavé vety alebo obrazy, ktoré na nich silne zapôsobili. Napríklad im pripomenuli nejaký zážitok z vlastného života, niečo, s čím nesúhlasia alebo sa im to zdalo záhadné alebo nepravdepodobné. Pri tejto práci sú žiaci vnímaví voči svojich myšlienkovým a emocionálnym reakciám. Vpravo si zapíšu svoj komentár k vetám, ktoré si vypísali. Zo začiatku im môžu pomôcť tieto otázky: *Prečo som si zaznamenal(a) práve túto vetu? Čo mi veta pripomenula? Aké pochybnosti (otázky) vo mne*

² Dostupné na: <http://www.atpublishing.sk/index.php?id=542>.

vety vyvolali? Vhodné je, keď si žiaci dokážu vypísať z textu aspoň tri vety, ktoré neskôr čítajú v triede, v skupine alebo vo dvojici. Dôležité je, že sa k ich názorom ústne vyjadrujú aj iní žiaci. V diskusii učiteľ pomáha žiakom doplňujúcimi otázkami. Motivačne pôsobí aj to, keď si aj učiteľ vypíše vety a komentuje ich. V závere diskusie zhrnieme zistenia a nezabúdame na spätnú väzbu, pri ktorej nám môžu pomôcť nasledujúce otázky: *Bolo pre teba ťažké vyhľadať pasáž v texte, ktorú si vypísal(a)? Zaujal ťa tento úryvok? Čo by si najradšej povedal(a) spolužiakom v súvislosti s prečítaným textom? Ktorý komentár spolužiakov ťa zaujal?* Do konca hodiny diskutujeme so žiakmi, necháme ich argumentovať, vyjadriť svoj názor, motivujeme ich k vzájomnej komunikácii.

2. vyučovacia hodina

Na druhej vyučovacej hodine žiaci pracujú s pracovným listom, prostredníctvom ktorého si ešte viac uvedomia jednotlivé myšlienky, ktoré sa ukrývajú v Exupéryho modlitbe. Po vypracovaní pracovného listu učiteľ so žiakmi prekontroluje odpovede. Pri poslednej otázke, ktorá obsahuje odporúčania pre dobrý život, sa môžeme podrobnejšie pristať a diskutovať so žiakmi.

PRACOVNÝ LIST

*Neprosím o zázrak, Pane, ale o silu pre všedný život. Nauč ma umeniu malých krokov. Sprav ma vynaliezavým a vynachádzavým, sprav ma sebaistým v správny čas. Obdar ma jemnocitom, aby som dokázal odlíšiť prvoradé od druhoradého. Prosím o silu disciplíny a miery, aby som len tak neprekýzol životom a svoje dni si rozumne rozdelil. Aby som neprespal **záblesky svetla života**, a aby som si aspoň tu a tam našiel čas na umelecký zážitok. Umožni mi utvrdiť sa v tom, že snívať o minulosti či budúcnosti mi neprospieva. Pomôž mi čo najlepšie zvládnuť to, čo je najbližšie, pomôž mi pokladať práve prežívanú hodinu za najdôležitejšiu. Ochráň ma pred naivnou vierou, že v živote musí ísť všetko hladko. Daruj mi trpezlivosť a poznanie, že ťažkosti, porážky, neúspechy a sklamanie sú súčasťou života, že vďaka nim rastieme a dozrievame. Pripomínaj mi, že rozum sa často stavia proti srdcu. Pošli mi v pravej chvíli niekoho, kto má odvahu povedať mi pravdu s láskou. Chlieb náš každodenný daj mi pre telo i dušu. Prosím Ťa o prejav Tvojej lásky, priateľské echo a aspoň tu a tam náznak, že som užitočný. Viem, že veľa problémov sa rieši nekonaním; daj, aby som dokázal čakať. Nech vždy nechám Teba i ostatných dohovoriť. To najdôležitejšie si človek nehovorí sám; býva mu povedané. Ty vieš, ako veľmi potrebujeme priateľstvo. Daj, aby som dorástol na túto **najkrajšiu, najťažšiu, najriskantnejšiu a najnežnejšiu** vec života. Vnukni mi pravú chvíľu a pravé miesto, kde môžem zanechať balíček dobra – slovami, či bez slov. Chráň ma pred strachom, že by som mohol premárniť svoj život. Nedaj mi to, čo si želám, ale to, čo potrebujem. Nauč ma umeniu malých krokov!*

(Antoine De Saint-Exupéry, www.poznanie.sk)

1. Podčiarknutý umelecký prostriedok v texte je

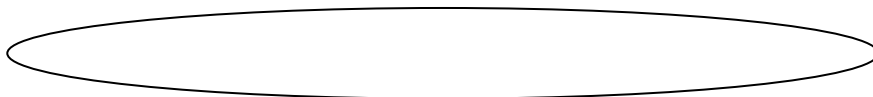
- A. personifikácia
- B. metafora
- C. epiteton

NÁMETY A ROZHĽADY

2. Uvedený text je poézia

- A. ÁNO
- B. NIE

3. Vymysli pre text vhodný nadpis.



4. Čo veľmi potrebuje Exupéry?

- A. spokojnosť
- B. múdrosť
- C. priateľstvo

5. Pred čím má Boh chrániť Exupéryho?

- A. pred nepriateľmi
- B. pred strachom
- C. pred hlúposťou

6. Akému umeniu má naučiť Boh autora?

- A. mlčanlivosti
- B. umeniu malých krokov
- C. pokore

7. Vypíš jednu vetu z textu, ktorá je pre teba najdôležitejšia.

8. Vďaka čomu rastieme a dozrievame?

.....

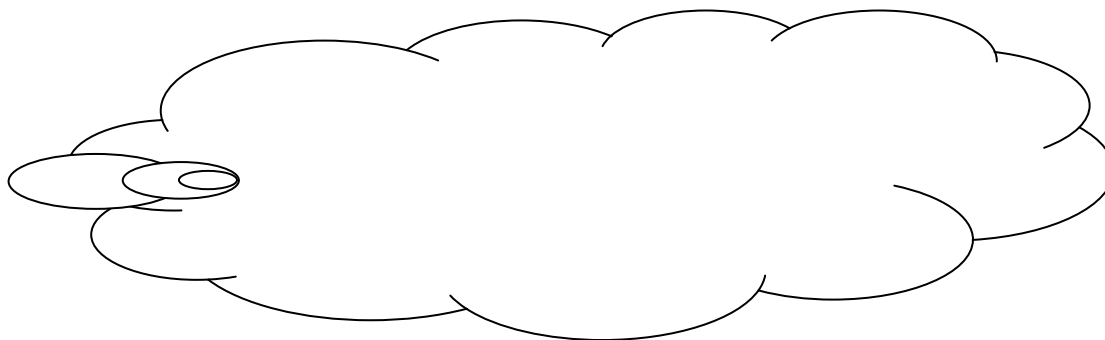
9. Podčiarknuté prídavné mená v texte sú v 2. stupni?

- A. ÁNO
- B. NIE

10. Vypíš z textu 3 podstatné mená a určte, rod, číslo, pád, vzor.

.....
.....
.....

11. Na základe prečítaného textu sformuluj tri odporúčania pre dobrý život.



III. Záverečná časť

Reflexia

V závere si každý žiak vypíše do zošita vetu, ktorá sa mu najviac páčila, ktorá by mohla byť mottom jeho života.

3. vyučovacia hodina

B. Námety na rozhovor so žiakmi a premýšľanie

Aj dnešný deň nás možno pohltí svojou rýchlou, povinnosťami, plánovanými i neplánovanými úlohami. Každá sekunda je vzácna. Fenomén rýchlosti života číha na každého a niekedy je naozaj veľmi ťažké ukradnúť si pre seba pár minút. A keď ich už máme, ako ich využívame? To záleží od našich rozhodnutí a priorit. I dnešný deň nám ponúka mnoho výziev a možností, ale aj novú šancu na to, aby sme sa stali ľuďmi, ktorí premýšľajú nad svojím životom, nad svojimi túžbami, snami a cieľmi. Vieme, aké je zastavenie v tichu pre nás dôležité, ale niekedy akoby sme práve na toto nemali čas. Odsúvame čas na meditáciu, modlitbu, premýšľanie. Zabúdame, hľadáme výhovorky. V tempe, ktorým žijeme, sa tento čas stáva skôr prepychom ako samozrejmosťou. No život je príliš hodnotný na to, aby sme si mohli dovoliť zanedbávať práve tieto chvíľky, pretože práve cez ne si budujeme svoj vzťah so svetom a s ľuďmi. Vďaka chvíľkam ticha a premýšľania si môžeme do života vnášať rovnováhu a pokoj, ktorý je práva v tomto období stresu a nekončiacich povinností veľmi potrebný.

Žiaci, kedy vy najradšej premýšľate o svojich snoch, túžbach, želaniach? Ak sa modlíte, kedy to robíte? Myslíte si, že takéto zastavenie je v živote potrebné?

C. Práca s denníkom

Denníková téma

MOJE TRI PRIANIA

Predstav si, že sa ocitneš v blízkosti Exupéryho. Už vieš, ako premýšľal, po čom túžil. V tvojom vymyslenom príbehu má Exupéry čarovnú moc, môže ti splniť všetko, po čom tú-

NÁMETY A ROZHĽADY

žiš TY v duchovnej oblasti. Napíš, o aké dary v tejto oblasti by si ho poprosil? Vysvetli aj dôvod prečo žiadaš to, čo žiadaš. Napíš, ako a kde sa s ním stretneš, opíš priebeh rozhovoru a aký vplyv bude mať splnenie troch prianí na tvoj život. Čo sa zmení?

Poznámka:

Pri tejto aktivite som sa presvedčila, že deťom nie je ľahostajný svet, trápia sa pre mnoho javov a vecí. Zámerne som im povedala, že musia napísať dary v duchovnej oblasti. Potešili ma, dokázali si uvedomiť podstatné veci v osobnom i spoločenskom živote.

Uvádzam dary, ktoré žiaci najčastejšie spomínali.

„Chcem pre svet dar dobra, lebo doba je zlá, ľudia sú chamtiví a arogantní. Chýba nám láska, sila, ľudskosť, húževnatosť, sú to potrebné základné cnosti pre život. Chcem, aby zlo zmizlo zo sveta, nech prevláda len dobro ako v rozprávke.“

„Najkrajší je dar pozitívnej energie, ráno by ľudia vstávali s radosťou, na obed aj večer by ešte stále mali dobrú energiu, tešili by sa do práce, tešili by sa na ďalší deň.“

„Ja by som chcel mať také dary, aby som zistil, kto je falošný, kto je naozajstný kamarát.“

„Chcel by som schopnosť necítiť bolesť a nemať strach.“

„Aby som mala silu odolávať zlým veciam a aby som mala v sebe silu rozvíjať dobré veci.“

„Aby som dokázala byť užitočná.“

„Chcem aby Exupéry odstránil moju lenivosť a aby som sa mohol sústrediť na učenie a na veci, ktoré sú dôležité, ale ja ich nevládzem robiť a tiež, aby som mal lepšiu pamäť.“

„Chcel by som všetko brať realisticky, s každým dobre vychádzať a pomáhať si navzájom.“

„Prajem si, aby sme sa neohovárali, nezávideli si, lebo z tohto všetkého vzniká nenávisť.“

„Mrzí ma, že často zomierajú aj nevinné zvieratá, a to len preto, lebo ľudia vyhadzujú odpadky, ktoré sú aj otrávené.“

„Chcela by som byť ku každému spravodlivá a aby som nesúdila ľudí, ktorých vôbec nepoznám. Takto môžeme povedať veci, ktoré nie sú pravdivé a keď spoznáme tohto človeka, môžeme to neskôr oľutovať. Tiež by som si priala byť optimistická a aby som sa vedela povzniesť nad neprijemné veci. Tiež by som si chcela vedieť vždy všetko dobre premyslieť, čo urobím. Tiež by som nechcela byť lenivá a sebecká.“

„Nechcem sa cítiť opustená, smutná a utrápená.“

„Chcela by som byť viac vďačná.“

„Potrebujem silu nič neriešiť, lebo všetko chcem riešiť aj za iných, a to nie je dobre, berie mi to silu.“

„Túžim nájsť vlastný cieľ a ísť za ním. Chcem mať silnú vieru a veriť v dobro.“

„Nemyslieť na budúcnosť a nežiť minulosťou, žiť v tomto okamihu.“

„Vedieť odlíšiť zlo od dobrého. Vedieť odlíšiť prvoradé od druhoradého.“

„Nenechať sa ovplyvniť myšlienkami druhých. Chcela by som vedieť z hlavy vyhodiť niektoré myšlienky a tiež by som chcela vedieť správne posudzovať niektoré veci.“

„Viac si vážiť chvíle s rodinou a viac prejavovať vďaku.“

„Netrápiť sa pre každú hlúposť a byť optimistickým realitom.“

NÁMETY A ROZHĽADY

„Chcela by som mať veľa priateľov a byť dobrým človekom.“

„Prial by som si, aby sa nerozpadali rodiny, aby zmizla ozónová diera a bolo dostatok surovín.“

„Prial by som si, aby skončili všetky vojny, aby boli ľudia zdraví a aby nepadali na dno.“

„Aby som mal silu nehovárať a nezávidieť, lebo je to hriech.“

„Prial by som si, aby všetci ľudia mali prácu, nemiňali peniaze na vojny a aby sa všetci ľudia kamarátili a neublížovali si navzájom.“

„Moje pranie? Po prečítaní Exupéryho modlitby som si uvedomila, že chcem byť dobrý človek. Vždy som chcela žiť tak, aby po mojej smrti ľudia na mňa spomínali v dobrom a aby sa s mojím menom spájali len krásne prídavné mená. Čím viac rozdáš, tým viac získaš. Všetko sa časom vráti. Aspoň dúfam! Byť optimista znamená žiť s úsmevom, aj keď sme si nepotykali s úspechom. Ľudia potrebujú lásku a vieru, lenže v dnešnej dobe miesto toho majú nervy a stres. Viete, keď si mám vybrať, či sa pozdravím starej tete, ktorá sa mi odzdraví s elánom a úsmevom na perách, alebo starej tete, ktorá si len niečo zamrmle popod nos, tak si určite vyberiem tu prvú tetu. Áno, už konečne viem, čo v živote chcem. Nezáleží mi na tom, aký veľký plat budem mať v robote, aké drahé auto budem mať alebo či budem mať dom väčší ako moji susedia. Nie! Chcem byť tá, ktorej sa ľudia na ulici budú zdraviť už len kvôli tomu, že budú vidieť, že môj pozdrav im dodá pozitívnu energiu. Chcem byť tá, ktorej na hrob napíšu - 4ever with smile. Lebo s úsmevom je život krajší ☺.“

RADY K PÍSOMNEJ ČASTI MATURITNEJ SKÚŠKY PRE MATURANTOV I UČITEĽOV

PhDr. Ján Papuga, PhD.

Slovenská asociácia učiteľov slovenčiny v Bratislave

Už niekoľko rokov na základe mojich skúseností s maturitnou skúškou zverejňujem rady³, ktorých cieľom je pomôcť študentom predísť najčastejším chybám, vyhnúť sa každoročne opakovaným problémom a pripomenúť im prístupnou formou najdôležitejšie zásady písania maturitných slohov a riešenia testov, na ktoré sa často zabúda. Tento text vznikol na základe mojich hodín s maturantmi, na ktorých som im v posledný deň pred písomnou maturitou dával formou diskusie rôzne rady. Hodina však nestačila, žiaci sa veľa pýtali, preto som sa rozhodol spracovať rady pre maturantov formou písaného textu. Od jeho vzniku som ho ponúkal svojim maturantom na gymnáziu a zdieľal som ho na internete, aby som pomohol aj iným žiakom. Nakoniec som sa rozhodol tento text, ktorý, mimochodom, každoročne dopĺňam o nové poznatky z maturít, zverejniť v našom časopise. Nepochybujem, že mnohé z uvedených rád učiteľa svojim študentom hovoria a sú im známe. Doplnil som ich o vlastné postrehy, no inšpiroval som sa aj školeniami alebo dokumentmi, ktoré zverejňuje NÚCEM na svojich webových stránkach. Najdôležitejším zdrojom však bola moja osobná skúsenosť a skúsenosť mojich, ale aj iných žiakov, keďže som niekoľkokrát pôsobil aj ako predseda predmetovej maturitnej komisie.

Môj „návod“ má slúžiť žiakom, menej skúseným učiteľom, rodičom, ale aj učiteľom, ktorí by podobný prehľad privítali a chceli by ho rozširovať o svoje skúsenosti. Verím, že nasledujúci text „zachráni“ maturantom zopár bodov, ako mi to hovorili moji žiaci po absolvovaní písomnej maturity.⁴

Externá časť maturitnej skúšky (test)

- Pri riešení maturitných testov sa sústreďte, rozmýšľajte, interpretujte, analyzujte, dedukujte, čítajte „medzi riadkami“.
- Pozorne si prečítajte jednotlivé zadania úloh, aj keď sa vám zdajú naoko jasné, jednoduché.

³ Azda najdôležitejšou radou pre slovenčinárov, ktorá sa najčastejšie porušuje, je: nevenujte sa literatúre na úkor jazyka. Venujte im minimálne rovnaký priestor, keďže obsahová reforma posilnila jazykovú zložku vyučovania nášho predmetu.

⁴ Zaujímavé rady na riešenie testov od slovenčínarky Ivony Havelkovej nájdete aj na webových stránkach časopisu Dobrá škola:
[http://www.dobraskola.com/?tx_t3blog_pi1\[blogList\]\[showUid\]=194&cHash=84f6c673b460d9586a67aec0e75d9245ň](http://www.dobraskola.com/?tx_t3blog_pi1[blogList][showUid]=194&cHash=84f6c673b460d9586a67aec0e75d9245ň).

NÁMETY A ROZHĽADY

- Úlohy v testoch sa z roka na rok opakujú, preto si dôkladne preriešte testy zavesené na stránkach NÚCEM-u⁵ a preštudujte si katalóg cieľových požiadaviek⁶. Pedagogické dokumenty k slovenčine sú sprístupnené aj na webových stránkach SAUS.
- Absolútne sa sústreďte na úlohy zamerané na čítanie s porozumením (*napr. čo vyplýva/nevyplýva z textu, čo v texte vyjadruje uvedená veta, ktoré tvrdenie je správne a pod.*). Tieto úlohy sú zložité (aj keď vyzerajú jednoducho), vyžadujú si sústredenie a detailné (opakované) čítanie a porozumenie. Pri ich riešení možno postupovať tak, že si prečítate prvú možnosť, overíte ju v texte, či je správna/nesprávna, potom druhú možnosť, tretiu až po štvrtú.
- Všímajte si všetky časti úryvku, ktorým sa začína každá dvojstránka testu (spolu je ich osem) – aj titulok, aj zdroj, prípadne dátum a uvedenie autora textu. Čítanie s porozumením môže súvisieť aj s týmito informáciami.
- Ak je súčasťou textu graf, obrázok alebo schéma, treba si dávať pozor, či sa úloha vzťahuje na text alebo práve na priložený graf, obrázok, schému.
- V maturitných testoch sa pravidelne objavujú aj veľmi ľahké úlohy. Nedajte sa pomýliť a nemyslite si, že každá ľahšia úloha je hneď chytákom. Riešte ju tak ako ostatné.
- Rozložte si čas na úlohy, využite všetok čas, neponáhľajte sa. Určite si po vyplnení testu treba všetko skontrolovať (môže sa stať, že nejakú otázku omylom vynecháte a nevyriešite ju, hoci by ste ju vedeli).⁷
- Využívajte aj vylučovaciu metódu v otázkach s výberom možností.
- Pripravte sa na to, že sa v teste môže objaviť aj literárny text, ktorému ste sa na hodinách literatúry nevenovali. Vtedy sa úlohy zameriavajú iba na daný úryvok, teda nemôžu sa pýtať na to, čo nesúvisí s úryvkom (*napr. na autora, literárny smer*).
- Ak je však v teste úryvok z tzv. povinnej literatúry, úlohy môžu byť zamerané aj na informácie, ktoré nesúvisia s úryvkom, ale súvisia s komplexnou a podrobnou znalosťou povinného diela: autor, postavy, žánrové zaradenie, téma a motívy, čas a miesto deja, literárny smer, zápletky a konflikty, kompozícia, typ rozprávača a pod. Pri opakovaní povinnej literatúry sa zamerajte na epiku a drámu, keďže z lyriky môže byť v teste akákoľvek báseň povinného autora, teda si nemôžete prečítať všetky jeho básne.
- V otázkach s výberom odpovede je iba jedna možnosť správna. Ak nájdete v úlohách zameraných na čítanie s porozumením dve zdanlivo správne možnosti, musíte sa zamerať na úplné detaily textu, na čítanie „medzi riadkami“, na dedukciu a na vlastnú čitateľskú a interpretačnú skúsenosť. Prečítajte si text ešte raz a absolútne sa sústreďte na to, ktorá z dvoch podobných odpovedí je správna, najpravdepodobnejšia. Tipovanie sa nemusí vyplatiť.
- Dávajte si pozor na záporné otázky typu *čo z textu nevyplýva; ktorá odpoveď je nesprávna a pod.*, ktoré sa často mýlia (pod vplyvom nesústredenia sa) s otázkami typu *čo vyplýva z textu, ktorá odpoveď je správna a pod.* Slovesá v záporných otázkach sú v testoch podčiarknuté.

⁵ Dostupné na: <http://www.nucem.sk/sk/maturita>

⁶ Dostupné na: <http://www.statpedu.sk/sk/Cielove-poziadavky-na-maturitne-skusky/Platne-od-sk-r-2013-2014.alej>

⁷ SAUS požaduje, aby sa čas na riešenie externej časti zvýšil z 90 na 100 minút.

NÁMETY A ROZHĽADY

- V úlohách na doplnenie správnej odpovede treba vpísať odpoveď v súlade s pravopisom, ak je úloha zameraná na pravopis alebo gramatiku. V týchto odpovediach treba niekedy rozlišovať veľké a malé písmená.
- Dodržte čitateľnosť písma, aby ste sa nepripravili o bod z dôvodu nedešifrovateľnosti vašej odpovede.
- Administrátor (dozor) neodpovedá na otázky súvisiace s jednotlivými položkami testu. V prípade, že by vám poradil, jeho odpoveď nemusí byť správna, keďže administrátor nie je slovenčinár. Spoliehajte sa na vlastné vedomosti.
- Neodpisujte. Ani spolužiak jednotkár v „maturitnom strese“ nemusí vedieť správnu odpoveď. Spoliehajte sa na seba. Často sa stáva, že maturujúci získa odpoveď od spolužiaka, no potom zistí, že bola nesprávna, pričom jeho zamýšľaná odpoveď bola správna. Ak ste vynikajúci žiak, buďte sebecký a nikomu neradte - môže vás to vyrušovať a ľahko sa pomýlite.
- Nedajte sa zviať „únikmi“ testových položiek na internete. Nestrácajte s nimi čas. Keby aj došlo k úniku, úlohy sa môžu v hodnotení anulovať, nič tým teda nezískate, iba stratíte čas na prípravu na maturitu.
- Nevyrušujte, nepoužívajte ťaháky, mobily, mp3 prehrávače, slúchadlá - za porušenie možno maturujúceho vylúčiť.
- Píšte len modrým alebo čiernym perom (nie plniacim, nie ceruzkou). Nevyužívajte bieleidlo.
- Nepoložte odpoveďové hárky na seba (sú samoprepisovacie).

Interná časť maturitnej skúšky (sloh)

- Využite čas (15 minút) na výber témy a žánru. Vyberajte si žáner, ktorý sa vám najlepšie píše, z ktorého ste mali v rámci kontrolných písomných prác najlepšie výsledky. Pozrite si staré slohy, ktoré vám môže učiteľ pred písomnými maturitami rozdať.
- Administrátor neodpovedá na otázky súvisiace so slohom. V prípade, že by poradil, jeho rada nemusí byť správna, keďže administrátor nie je slovenčinár. Spoliehajte sa na seba.
- Nedajte sa zviať „únikmi“ maturitných tém na internete. Nestrácajte s nimi čas. Keby aj niečo uniklo, témy sa dajú veľmi rýchlo nahradiť aj hodinu pred vyhlásením v rozhlase.
- Rozvrhnite si čas na písanie konceptu a čistopisu. Je nutné prečítať si koncept pred prepísaním do čistopisu minimálne raz, ideálne tri razy (vtedy vychytáte najviac chýb). Aj čistopis si aspoň raz prečítajte. Využite všetok čas, neponáhľajte sa.
- Naštudujte si kritériá na písanie slohových prác. Sú uverejnené na stránkach NÚCEM-u. Pozrite si zošity s povinnými maturitnými žánrami, ktoré ste v jednotlivých ročníkoch preberali, a cvičné slohy.
- Pozrite si na stránkach NÚCEM-u maturitné témy a žánre z predchádzajúcich ročníkov.⁸
- Po oprave maturitných slohov vyžadujte od hodnotiacich učiteľov analýzu maturitného slohu a zdôvodnenie prideleného počtu bodov, resp. percent. Máte na to právo.

⁸ Dostupné na: <http://www.nucem.sk/sk/maturita>

NÁMETY A ROZHĽADY

- Píšte len modrým alebo čiernym perom (nie plniacim, nie ceruzkou). Nevyužívajte biele lídlo.

Rady na písanie slohových prác podľa hodnotených zložiek

A) VONKAJŠIA FORMA (hodnotí sa 4 bodmi)

- Dodržiavajte čitateľnosť: Spájajte písmená v jednom slove; píšte zreteľne jednotlivé písmená, diakritiku a interpunkciu, zreteľne rozlišujte veľké a malé písmená. Možno písať aj tlačným písmom, ale treba rozlišovať malé a veľké písmená. Hodnotí sa čitateľnosť písma, nie krasopis.
- Rozčleňte text na rovnako odsadené odseky (aspoň 1,5 cm), aby nezanikali s náhodnými medzerami.
- Mali by ste stihnúť prepísať prácu z konceptu do čistopisu – ak nie, zvyšok práce sa opravuje podľa konceptu, avšak strácajú sa body za vonkajšiu formu. Nepíšte príliš dlhú slohovú prácu, aby ste si ju stihli prečítať a prepísať do čistopisu.
- Neškrtajte v čistopise. Ak vznikne omyl, dajte chybu do zátvorky a škrtnite slovo v nej. Ale aj za takúto opravu sa berú body, ak je preškrtnutých slov príliš veľa. Preto je dôležité sústrediť sa pri prepisovaní slohu do čistopisu.
- Osvojte si značku na označenie zabudnutého odseku.
- Dodržiavajte okraje – aj ľavý, aj pravý. Nedodržiavanie okrajov je najčastejšou chybou vo vonkajšej forme. Nevyhýbajte sa rozdeľovaniu slov na konci riadku, keďže pravý okraj musí byť takisto zarovnaný ako ľavý. Pozor, v hárku na maturitný sloh nie sú predtlačené oba okraje, no treba ich dodržiavať.
- Na konci riadku môže byť aj jedno písmeno, slovo (aj jednoslabičné), na začiatku riadku môže byť akékoľvek písmeno, slovo (aj jednoslabičné). Na začiatku riadku nemôžu byť čiarka, druhá úvodzovka, bodka, otáznik a pod.
- Dodržte rozsah (minimálne 1,5 strany, maximálne 3 strany) - aj presiahnutie je chybou. Nezväčšujte písmo v snahe natiahnuť rozsah. Kto má naopak malé písmo, musí aj tak dodržať stanovený rozsah. Dôležitý je počet riadkov.

B) VNÚTORNÁ FORMA (hodnotí sa 20 bodmi)

- Dodržte tému práce. Niekedy sa v zápale písania maturant odkloní od témy, čo znamená stratu bodov. Môže sa stať, že v zadaní budú dve témy. Napr. sloh *Človek, od ktorého sa mám stále čo učiť* obsahuje tému o vami vybranom človeku a o tom, čo sa od neho môžem naučiť.
- Treba dodržať stanovený žáner – naštudujte si ho (podľa učebnice, odporúčanej literatúry, podľa internetu, starých slohov alebo poznámok v zošite).
- Dodržujte logiku textu, plynulosť myšlienok, súdržnosť textu – obsahovú i jazykovú. Text ako súvislá jazyková jednotka musí dávať význam, keď si ho plynulo čítame.
- Dodržujte trojčlennú kompozíciu – úvod, jadro, záver (pri niektorých témach sa dá experimentovať s kompozíciou, ale zámer porušenia musí byť zreteľný, *napr. otvorený koniec v rozprávaní*).
- Nepoužívajte vety typu: *rozhodol som sa písať úvahu... toto bude opis... a to je záver... a to bola moja úvaha... the end/koniec a pod.*
- Nepoužívajte smajlíky.

- Dodržiavajte pravopis, pracujte s Pravidlami slovenského pravopisu alebo s Krátkym slovníkom slovenského jazyka, ktoré musia byť na maturite k dispozícii. Pravopis sa hodnotí podľa počtu chýb. Predchádzajte zbytočným chybám – *napr. zle umiestnené dĺžne, chýbajúca bodka na konci vety, mäkčeň, čo vyzerá ako dĺžeň; obe úvodzovky hore a pod.* Úplne rovnaké pravopisné chyby sa počítajú ako jedna chyba (okrem interpunkcie).
- Ak neovládate pravopis čiarky v zložených súvetiach, píšete radšej kratšie alebo jednoduché vety, aby ste čiarku nemuseli použiť.
- Neopakujte slová – môžete využívať synonymický slovník, ktorý musí byť k dispozícii. Funkčné opakovanie slov je možné – *napr. Môj kamarát je priateľský. Priateľský ku mne. Priateľský ku všetkým.* Niektoré slová sa nedajú nahradiť synonymom – *napr. Usmial sa na mňa. Predstavil sa. Pritom sa správal ako džentlemen.* Ak ich za každú cenu nechcete použiť, musíte zmeniť celú vetu – *napr. Usmial sa na mňa. Povedal mi svoje meno. Bol dokonalý džentlemen.* Využívajte rôznorodé štylistické prostriedky, ktoré poukážu na rozsah vašej slovnej zásoby.
- Nevyužívajte substandardné (nespisovné) slová, pokým nesúvisia s hovorovým alebo umeleckým poňatím textu (*napr. nemá moc peňazí, chcem mať klúd*).

C) CELKOVÝ DOJEM (hodnotí sa 4 bodmi)

- Túto časť hodnotí učiteľ na základe celkového dojmu z prečítania práce.
- Práca by nemala obsahovať kontroverzné, brutálne, antisociálne, neetické či vulgárne prvky.⁹

Stručné rady k vnútornej forme jednotlivých maturitných žánrov¹⁰

- **Úvaha:** Píšete v súlade s myslením moderného človeka. Neprotirečte si v názoroch (stáva sa, že v závere maturant poprie svoj názor uvedený v jadre). Zachovajte subjektívnosť – neprejdite k výkladu. Úvahu píšete v 1. os. singuláru. Snažte sa o originalnosť. Môžete využiť citáty a mottá. Využívajte rôznorodé umelecké prostriedky (nielen prirovnania a epitetá). Zachovajte trojčlennú kompozíciu (môžete však experimentovať, ak máte talent na písanie, *napr. úvod s retrospektívou*). Cieľom úvahy je získať si adresáta pre svoj názor.
- **Výklad:** Pridržiavajte sa objektívneho vysvetľovania, argumentácie a logiky textu. Dodržujte trojčlennú kompozíciu. Využívajte štylizované prostriedky náučného štýlu (*napr. pasíva, termíny, parentézy, zložené súvetia, polovetné konštrukcie a pod.*). Vyjadrujte sa neosobne, objektívne, vecne. Pozor, úvaha, výklad a diskusný príspevok sa často zamieňajú – poriadne si pozrite rozdiely medzi nimi.
- **Diskusný príspevok:** Využívajte argumentáciu. Kombinujte objektivitu (aj prvky náučného štýlu) so subjektivitou (prvky rečníckeho štýlu). Myslite na to, že je to žáner rečníckeho štýlu (oslovujeme adresáta, používajú sa diskusné frázy: *napr. ak môžem pripomenúť, dovoľím si nesúhlasiť, treba zdôrazniť*). Dodržujte trojčlennú kompozíciu (aj oslovenie a poďakovanie za pozornosť). Využívajte prvky agitácie (presvedčovania v prospech veci). Píšete v 1. os. singuláru. Chybou je písanie veľkého písmena na začiatku osobných zámen (*nie Vy, Vás, Vaši, Tvoj ale vy, vás, vaši, tvoj*) – diskusný príspevok predsa nie je list.

⁹ Táto rada vyjadruje môj osobný názor.

¹⁰ V niektorých odporúčaniach podávam aj subjektívne rady, ktoré vyplývajú z mojich skúseností s opravou maturitných slohov.

- **Charakteristika osoby:** Spomeňte viacero charakteristických vlastností (vnútorných i vonkajších) opisovanej osoby z rôznych oblastí. Pristupujte k charakteristike komplexne. Môžete do nej vložiť aj krátke rozprávanie, krátku úvahu, motto. Stanovte si kompozíciu charakteristiky a držte sa jej (od vnútorných vlastností k vonkajším alebo naopak a pod.). Využívajte priamu i nepriamu charakteristiku. Neopakujte stále rovnaké tvary neplnovýznamových slovies *mať* a *byť*.
- **Rozprávanie:** Môže byť aj umelecké. Uplatnite v rozprávaní pointu – konflikt – riešenie konfliktu – napätie – ideu. Zvoľte si kompozíciu (odporúča sa trojčlenná, ale možno experimentovať, ak ste talentom v písaní, *napr. in medias res*). Využite aj pásmo rozprávača a pásmo postáv – treba si pozrieť zápis priamej reči a tri polohy uvádzacej vety. Využívajte rôznorodé (aj umelecké) jazykové prostriedky. Funkčne sa môžu využívať aj subštandardné (nespisovné) a expresívne slová.
- **Beletrizovaný životopis:** Môže byť o vás, o vašom blízkom alebo o literárnej postave, prípadne o známej osobnosti. Treba ho založiť na príbehovosti a opise. Beletrizovaný životopis je stylistickou opozíciou k administratívne – obsahuje údaje z administratívneho životopisu, ale ich uvádzanie je voľné, umelecké, expresívne a v súvislých vetách (*napr. Narodil som sa v jeden biely januárový deň.*). Stanovte si kompozíciu (môže byť aj *in medias res*, retrospektíva). Využívajte rôznorodé umelecké prostriedky (nie samé prirovnania a zdobneniny). Neopakujte stále rovnaké tvary neplnovýznamových slovies *mať* a *byť*. Píše sa v 1. os. singuláru. Môže byť aj vtipný alebo karikatúrny.
- **Umelecký opis:** Neafektujte, neprechádzajte do gýču. Zachovajte subjektívnosť a metaforickosť (nevyužívajte iba zdobneniny a prirovnania). Využívajte expresívne slová a umelecké prostriedky. Stanovte si kompozíciu (možno experimentovať). Snažte sa o emocionálnosť a estetický zážitok. Číslice v umeleckom štýle treba písať slovom (aj v úvahe, rozprávaní a slávnostnom prejave, teda v žánroch, ktoré sú subjektívnejšie a umeleckejšie).
- **Slávnostný prejav:** Využívajte prvky rečníckeho štýlu (diskusné frázy). Zachovajte trojčlennú kompozíciu (aj oslovenie a poďakovanie za pozornosť). Snažte sa o originalnosť. Prihovárajte sa adresátovi (nepíšte osobné zámená s veľkým písmenom). Využívajte rôznorodé umelecké prostriedky. Môžete vsunúť do textu prejavu krátke rozprávanie, úvahu.

Želám všetkým študentom veľa šťastia pri maturite a ďalšom štúdiu. Kolegom želám bezproblémový priebeh maturít a úspech vašich žiakov.

DOTAZNÍK SAUS – VYHODNOTENIE (ZO VI. KONFERENCIE SAUS V BRATISLAVE V DŇOCH 20. – 21. 11. 2014)

Mgr. Renáta Ondrejková – PhDr. Ján Papuga, PhD.
Slovenská asociácia učiteľov slovenčiny v Bratislave

Členom Rady Slovenskej asociácie učiteľov slovenčiny záleží na spätnej väzbe od svojich členov a sympatizantov, preto sme pre účastníkov konferencie v Bratislave pripravili dotazník. Potrebujeme poznať vaše názory, pripomienky, postrehy k fungovaniu našej dvanásťročnej asociácie. Potrebujeme vedieť, či vnímate našu činnosť, ako ju vnímate a či majú naše aktivity dostatočnú odozvu.

V nasledujúcom texte vám ponúkame vyhodnotenie ankety, spôsob využitia jej výsledkov v ďalšej činnosti, prípadne komentáre k jednotlivým odpovediam. Výsledky ankety sú nevyhnutným námetom pre ďalšiu činnosť, i keď nie so všetkými postrehmi sa môžeme stotožniť aj na základe poznania smerovania premeny, resp. reformy predmetu slovenský jazyk a literatúry (ďalej SJL). Privítame, ak nám budete zasielať námety na otázky do podobných dotazníkov prostredníctvom e-mailu alebo facebookovej skupiny SAUS.

Otázka 1

Aká podoba konferencie SAUS by vám vyhovovala? Môžete zakrúžkovať aj viac odpovedí.

Konferencia v Bratislave mala za posledné tri roky najnižšiu účasť, hoci bola v hlavnom meste a konalo sa počas nej aj valné zhromaždenie, na ktorom sme očakávali čo najvyšší počet členov. Otázku sme zvolili preto, aby sme vedeli, aký typ konferencie vyhovuje účastníkom, a od čoho závisí ich účasť.

Sumár:

- a) raz za rok, dvojdňová, v jesennom termíne: **30 respondentov (ďalej res.);***
- b) raz za rok, dvojdňová, v termíne po polročnom vysvedčení (február): **14 res.;***
- c) raz za dva roky, trojdňová, v jesennom termíne (november): **2 res.;***
- d) raz za dva roky, trojdňová, v termíne po polročnom vysvedčení (február): **1 res.;***
- e) raz za rok, trojdňová, v jesennom termíne (november): **4 res.;***
- f) raz za rok, trojdňová, v termíne po polročnom vysvedčení (február): **6 res.***

Zistili sme, že súčasný časový termín organizácie konferencie a jej trvanie vyhovujú najväčšiemu počtu respondentov. Rada SAUS však bude zvažovať aj februárový termín organizácie konferencie, ktorý je z hľadiska bežných školských povinností voľnejší.

Pripomienky sa dotýkali aj nákladov na konferenciu, ktoré spolu s cestovným pre učiteľov vzdialených od miesta jej konania môžu byť veľmi vysoké. Tento rok sme po prvý raz zaviedli pravidlo, aby konferenčný poplatok pre členov SAUS bol nižší ako pre nečlenov. Tento postup budeme uplatňovať aj naďalej. Považujeme ho za motivačný krok k získaniu ďalších členov. Napriek tomu si uvedomujeme, že konferenčný poplatok pre niektorých učiteľov môže byť vysoký (hoci v porovnaní s inými konferenciami je relatívne nízky). Najvyššia ekonomická položka organizácie konferencie je za prenájom konferenčných miestností. Ak má byť konferencia na úrovni, musíme vybrať také miesta, kde je funkčná audiovizuálna technika, kvalitná jedáleň, veľká konferenčná miestnosť a v blízkosti by mali byť možnosti ubytovania pre cestujúcich učiteľov. Ďalšie náklady sú na uhradenie cesty a stravovania našich hostí. Treba si uvedomiť, že naši prednášajúci vystupujú bez honoráru, čím nám preukazujú službu, za ktorú im chceme uhradiť aspoň minimálne náklady. Azda najmenšia položka je na úhradu nákladov Rady SAUS a Kontrolného výboru SAUS. Činnosť v rámci týchto orgánov takisto realizujeme bez nároku na honorár, preto sa z konferenčného poplatku účastníkov uhrádzajú naše nevyhnutné náklady (konferenčný poplatok, cestovné, ubytovanie). Ak po vyúčtovaní konferenčných nákladov zostane istá suma peňazí, stáva sa súčasťou majetku SAUS a využíva sa v rámci cieľov SAUS alebo sa použije na organizáciu konferencie, ktorá je logisticky náročnejšia (napr. budúcu konferenciu plánujeme zorganizovať na východe Slovenska).

Chceli by sme pripomenúť, že konferenčný poplatok i cestovné môže v rámci svojich kompetencií preplatiť vedenie školy. Konferencia je oficiálnym podujatím registrovaného združenia a úzko súvisí s vyučovaním SJL. Po nej každý účastník dostane potvrdenie o účasti. To by mali byť dostatočné argumenty na preplatenie nákladov pre vedenie školy

Otázka 2

Aká podoba časopisu Slovenčinár by vám vyhovovala?

Vydávanie časopisu Slovenčinár je pre SAUS významným medzníkom¹. Napriek tomu, že sa v súčasnosti množstvo dokumentov vedie v elektronickej podobe, zaujímalo nás, akú odozvu by mala tlačená forma časopisu. Vieme totiž, že predchádzajúci odborný časopis Slovenský jazyk a literatúra v škole zanikol aj z dôvodu, že si ho kupovala malá časť čitateľov, i keď jeho podoba bola tlačená. Počuli sme aj (ojedinelé) názory, že by učitelia privítali hmotnú podobu časopisu. To bola motivácia našej otázky.

Sumár:

a) tlačený časopis, ktorý by sa kupoval – 13 res.;

b) elektronický časopis zadarmo – 40 res.

Časopis teda zostáva do ďalšej konferencie v elektronickej podobe s tým, že sa SAUS bude snažiť v rámci finančných možností vydať niekoľko tlačených verzií pre pedagogické inštitúcie, knižnice a prispievateľov.

¹ Štatistické údaje o doterajších vydaniach časopisu nájdete v časti Informatórium.

Otázka 3

V prípade, že ste v predchádzajúcej otázke zakrúžkovali a) možnosť, napíšte cenu, za ktorú by ste si boli ochotný/ochotná časopis kúpiť.

V zmysle predchádzajúcej otázky sme chceli vedieť, aká cena by bola prijateľná za časopis. Za peniaze za predaj sme plánovali vydávať tlačný časopis. Suma za jedno číslo by však pri nízkom náklade bola relatívne veľká. Po sumári v predchádzajúcej otázke sme dospeli k rozhodnutiu, že časopis bude naďalej bezplatný.

Sumár:

Kúpil/-a by som si tlačnú formu časopisu:

- za euro: **2 res.;**
- za 1,50 €: **7 res.;**
- za 2 €: **3 res.;**
- za 5 €: **2 res.;**
- za každú cenu: **2 res.**

K platenej a tlačenej verzii časopisu sa vrátíme v prípade, že sa nájdú prostriedky (sponzor, dotácia, grant) na vydávanie tlačného časopisu za primeranú cenu.²

Otázka 4

Ste čitateľom/čitateľkou časopisu Slovenčinár?

Potrebovali sme zistiť, aký ohlas má časopis, či sa číta a dostáva do povedomia slovenčinárov.

Sumár:

*a) áno: **25 res.;***

*b) nie: **18 res.***

Časopis má na webovej stránke SAUS vyše 3000 kliknutí. Po jeho zalomení do PDF súboru ho rozosielame základným, stredným a vysokým školám vo všetkých krajoch a informáciu formou statusu zdieľame v najznámejších facebookových skupinách zameraných na problematiku školstva. Napriek tomu zo sumáru vyplýva, že veľká časť čitateľov nevenuje časopisu pozornosť. Môže to byť z dôvodu, že neobsahuje zaujímavé texty alebo niektorí slovenčinári o jeho existencii nevedia. V prvom prípade budeme radi, ak nám napíšete, čo by ste v časopise chceli nájsť (venuje sa tomu aj nasledujúca otázka). V druhom prípade vás prosíme, aby ste časopis spolu s nami intenzívne propagovali, aby sa stal dôležitým a jedinečným médiom učiteľov slovenčiny. Takisto by sme vás chceli požiadať o publikovanie v časopise. Práve od vás očakávame texty, ktoré môžu ostatným slovenčinárom rozširovať obzory a poskytovať námety na to, ako učiť náš predmet efektívne, zaujímavo a moderne.

² V prípade, že by ste nám v tomto smere vedeli pomôcť, neváhajte nás kontaktovať.

Otázka 5

V prípade, že ste v predchádzajúcej otázke zakrúžkovali a) možnosť, napíšte, čo vám v časopise chýba.

V tejto otázke respondenti vyjadrili, čo by si v časopise radi prečítali. Je pre nás dôležité uverejňovať texty, ktoré sú prínosom pre učiteľov SJL. Treba však poznamenať, že aj vedecké články (rubrika Štúdie) sú nevyhnutné na vytváraní kreditu časopisu, ktorý je orientovaný na učiteľov všetkých typov a stupňov škôl. Okrem toho, práve veda je to, z čoho by mala vychádzať aplikačná prax.

*Sumár:*³

Učiteľom v časopise chýbajú:

- *praktické poznatky, metodika, inovatívne metódy*⁴: **9 res.;**
- *nápady z vyučovania*: **7 res.;**
- *metódy na rozvíjanie čitateľskej gramotnosti*⁵;
- *zmeny v legislatíve*⁶;
- *úryvky z atestačných prác*⁷;
- *informácie o súťažiach a metodická pomoc pri príprave na súťaže;*
- *maturitné zadania*⁸;
- *interpretácia literárnych diel pre 5. – 9. ročník;*
- *informácie o dielach zo súčasnej literatúry pre deti a mládež*⁹;
- *vyššia periodicita časopisu*¹⁰.

Treba znova pripomenúť, že obsah časopisu závisí aj od vás a od vašich príspevkov. Vieme, že mnohí učelia majú veľmi dobré nápady, ktoré stačí spísať a zaslať redakcii časopisu. Uvedomujeme si, že je to nezisková činnosť. Avšak časopis je registrovaný, preto sa publikovanie v ňom počíta ako vedecká alebo pedagogická činnosť, ktorá sa vyžaduje napr. v postgraduálnom štúdiu. Okrem toho autori príspevkov dostanú tlačенú verziu časopisu bezplatne. Preto vás aj týmto vyzývame na kreovanie obsahu ďalšieho ročníka nášho Slovenčinára.

³ Ak nie je uvedený počet respondentov pri danej odpovedi, znamená to, že sa tak vyjadril jeden účastník.

⁴ V prípade námetu na praktickú tému kontaktujte redakciu časopisu. Aj v prípade, že poznáte autora, ktorý by nám mohol poskytnúť takto zameraný príspevok.

⁵ Je to zložitá problematika, ktorá sa nedarí implikovať ani do bežných učebných textov alebo metodík. Budeme radi, ak nám zašlete akúkoľvek textovo spracovanú skúsenosť s rozvíjaním čitateľskej gramotnosti.

⁶ Zmeny v legislatíve priebežne zverejňujeme na webovej stránke SAUS, keďže takéto informovanie je flexibilnejšie ako publikovanie v časopise.

⁷ V treťom čísle časopisu sme uverejnili článok V. Sabovej o atestáciách. Veríme, že sa absolventi atestácií pripoja k publikačnej činnosti v Slovenčinárovi.

⁸ Rôzne príklady na maturitné zadania uvádzame na webovej stránke SAUS. Nie je ich veľa, keďže školy ich utajujú a nechcú ich publikovať.

⁹ Budeme iniciovať vystúpenie pána Tibora Hujdiča, zamerané na uvedenú problematiku na ďalšej konferencii.

¹⁰ Uvažujeme o znížení počtu strán časopisu a zvýšení jeho periodicity na 4 čísla ročne. Závisí to od možností a časového priestoru členov redakčnej rady.

Otázka 6

Napíšte postrehy, pripomienky, námietky k činnosti SAUS.

Veľmi dôležitá časť spätnej väzby o tom, aké má naša činnosť ohlasy. Bez vás stráca naša práca zmysel a motiváciu, keďže Rada SAUS pracuje v prospech slovenčinárov. Ako sa nám to darí, na to poukazujú jednotlivé vyjadrenia.

Sumár:

- *o SAUS sa nevie¹¹;*
- *prečíslovať konferencie¹²;*
- *cením si prácu organizačného výboru SAUS;*
- *oceňujeme komunikáciu s NÚCEM-om;*
- *rozšíriť spoluprácu s MPC;*
- *tlačiť na zmenu politiky edičného portálu¹³;*
- *všimnúť si vyučovanie SJL na školách s vyučovacím jazykom maďarským¹⁴;*
- *SAUS pracuje výborne;*
- *treba viac členov¹⁵;*
- *viac tvorivých dielní počas konferencie;*
- *zriadiť regionálne pobočky SAUS¹⁶;*
- *vydávať mesačný newsletter;*
- *škoda, že neprišiel na konferenciu zástupca ŠPÚ¹⁷;*
- *vážim si, že existuje skupina zaniietených ľudí;*
- *robiť konferencie v iných krajoch¹⁸;*
- *pozvať pána Hujdiča na ďalšiu konferenciu¹⁹;*
- *dozerať na kontinuitu štátneho vzdelávacieho programu ISCED 1 – 3²⁰.*

¹¹ Využívame všetky dostupné a najlepšie bezplatné možnosti na propagovanie Asociácie. Vyzývame vás, aby ste nám pri tejto činnosti pomáhali.

¹² V spolupráci s predchádzajúcim vedením SAUS sme prečíslovali konferencie podľa toho, koľko sa ich konalo od vzniku SAUS. Posledná konferencia dňa 20. – 21. 11. 2014 v Bratislave bola v poradí už šiesta, teda nie tretia, ako sme uvádzali v informáciách pred jej konaním. Nesprávne číslovanie konferencií bolo spôsobené tým, že sme nevedeli, ktoré stretnutia slovenčinárov za predchádzajúceho vedenia SAUS boli odbornými seminármi a ktoré konferenciami. Za chybu sa ospravedľujeme. Správne číslovanie konferencií uvádzame aj na webovej stránke SAUS.

¹³ Ide o to, aby si predmetová komisia mohla zvoliť učebnicu, ktorá jej vyhovuje, a jej distribúcia by bola preplatená štátom. V súčasnosti sa hovorí o zmenách v tejto oblasti. Asociácia bude aktívna pri zverejnení prvých návrhov na riešenie tejto problematiky.

¹⁴ V tomto smere vyvíja aktivitu tajomníčka SAUS Mgr. Renáta Ondrejková. Spolupráci slovenských a inojazyčných škôl sa nebránime.

¹⁵ Výzvy na členstvo opakujeme pravidelne na sociálnych sieťach. Opätovnú výzvu na členstvo zasielame aj základným, stredným i vysokým školám vo všetkých krajoch. Od veľkosti členskej základne závisí úspech rokovaní o našom predmete. Zdôrazňujte to aj vy pri získavaní nových členov.

¹⁶ Rada SAUS tento nápad schválila.

¹⁷ ŠPÚ dostal pozvánku na konferenciu tak ako každý rok.

¹⁸ Rada SAUS bude pokračovať v „putovných“ konferenciách. Posledná konferencia sa konala v Bratislave z dôvodu zvolania valného zhromaždenia.

¹⁹ S Tiborom Hujdičom plánujeme naďalej spolupracovať a presadzovať jeho námety na zvyšovanie úrovne čitateľskej gramotnosti žiakov.

²⁰ Je to zložitá problematika najmä v čase, keď sa nepočíta s úplnou prestavbou štátneho vzdelávacieho programu zo SJL. Budeme sledovať, v akej podobe prejde revízia ŠVP. Naše pripomienky k ISCED 3 nájdete na

O mnohých z pripomínaných vecí sme hovorili počas konferencie. Rozdeľujeme ich na námety na činnosť SAUS a na námety k ďalším konferenciám. V prevažnej miere boli názory na činnosť SAUS pozitívne, čo je pre nás povzbudením a motiváciou k ďalšej činnosti. Pripomíname, že akékoľvek pripomienky k našej činnosti môžete písať aj mimo konania konferencie.

Otázka 7

Označte možnosť, ktorá by vám vyhovovala v súvislosti s tzv. povinnou literatúrou. Môžete označiť aj viac možností.

Problematika „povinnej“ literatúry nás chtiac-nechtiac rozdeľuje. Aj preto nás tvorcovia obsahu vzdelávania zo SJL nepúšťajú do procesu kreovania ŠVP, v tomto prípade výberu diel „povinnej“ literatúry. Zrejme predpokladajú, že by sme sa nikdy nedohodli. Tomu by sme aj verili, keďže sa mnoho ráz vieme medzi sebou pohádať, čoho dôkazom sú rôzne diskusie na konferenciách alebo sociálnych sieťach. Každý z nás však musí byť pripravený aj na kompromisy a aj na to, že vo výbere povinnej literatúry nemusí byť dielo, ktoré sa nám subjektívne páči. Uvedená otázka smerovala k základnej podobe „povinnej“ literatúry so snahou vidieť, či sú slovenčinári schopní kompromisu. Napriek jej rôznorodým výsledkom si myslím, že by sme dospeli k spoločnému výberu. Stačilo by diskutovať so SAUS, prípadne prísť na našu konferenciu. V prípade, že „povinná“ literatúra na ISCED 3 prejde v navrhovanej podobe, SAUS bude naďalej tento problém nastoľovať, konštruktívne kritizovať a zotrvať na návrhu, ku ktorému dospejeme v spolupráci s členmi a sympatizantmi SAUS.

Sumár:

- a) na základnej škole takisto stanoviť tzv. povinnú literatúru: **3 res.;**
- b) na základnej škole ponechať voľný výber literatúry na čítanie učiteľovi: **16 res.;**
- c) zrušiť „povinnú“ literatúru na stredných školách: **2 res.;**
- d) ponechať „povinnú“ literatúru na stredných školách: **11 res.;**
- e) ponechať v súčasnosti platný výber tzv. povinnej literatúry pre stredné školy: **0 res.;**
- f) prehodnotiť v súčasnosti platný výber tzv. povinnej literatúry pre stredné školy: **26 res.;**
- g) ponechať v „povinnej“ literatúre slovenské emblémové literárne diela a svetovú literatúru nechať na výber učiteľovi: **7 res.;**²¹
- h) iné riešenie: určiť minimálny počet diel, pri analýze ktorých žiaci pochopia literárne obdobie, žáner.

webovej stránke SAUS. Na budúcu konferenciu si predseda Rady SAUS PhDr. Ján Papuga, PhD. pripraví alternatívne riešenie problematiky ŠVP v rámci SJL/SJSL.

²¹ Kompletný návrh predsedu Rady SAUS PhDr. Jána Papugu, PhD. je uvedený v pripomienkach k návrhu ŠVP k ISCED 3 na webových stránkach SAUS: „Riešením by mohol byť **výber významných slovenských diel** (resp. diel slovenskej proveniencie), ktoré formovali podobu slovenskej literatúry a majú nenahraditeľné postavenie v našej literatúre a kultúre. Nemusela by to byť práve „povinná“ literatúra, ale učitelia by takéto výber museli povinne zaradiť do vyučovania. **Ostatné literárne diela (diela zo svetovej literatúry) by si vybrali sami. Sami by si vybrali aj diela zo súčasnej literatúry**, lebo je naozaj sporné, či Dušek – Pišťanek a Taragel – J. Urban sú najvýraznejšími reprezentantmi slovenskej literatúry 20. – 21. stor., ktorí by mali byť v učebných osnovách. Výber „emblémových“ diel by bol výsledkom diskusie s literárnymi vedcami a učiteľmi (radi sa na tom zúčastníme).“

Možno by Štátny pedagogický ústav a Ústredná predmetová komisia mohli zostaviť podobnú anketu, ktorá by mohla byť dôležitým východiskom na výber literárnych diel.

Otázka 8

Uvedte aspoň tri slovenské literárne diela, ktoré by ste zaradili medzi povinné.

Návrhov autorov a literárnych diel bolo veľmi veľa. Interpretujeme ich aj tak, že si učitelia chcú sami voliť, aké diela so žiakmi budú preberať. Napriek širokému záberu literárnych textov môže byť táto otázka inšpiráciou pri voľbe diel „povinnej“ literatúry alebo pri jej prípadnom zrušení. Zároveň môžu byť uvedené diela inšpiráciou na výber kníh pre žiakov.

Sumár – učitelia stredných škôl:

M. Hvorecký²²: 6 res.;

M. Figuli – Tri gaštanové kone²³: 6 res.;

M. Kompaníková: 5 res.;

Timrava – Ťapákovci: 4 res.;

P. Orzságh Hviezdoslav²⁴: 3 res.;

P. Orzságh Hviezdoslav – Ežo Vlkolinský: 3 res.;

M. Urban – Živý bič²⁵: 3 res.;

P. Pišťanek: 3 res.;

M. Válek: 3 res.;

A. Bednár – Sklený vrch: 3 res.;

Proglas²⁶: 3 res.;

Timrava – Hrdinovia: 2 res.;

P. Orzságh Hviezdoslav – Hájnikova žena: 2 res.;

²² V návrhoch literárnych diel súčasných slovenských autorov vidíme potrebu učiteľov zaraďovať aj aktuálne slovenské diela namiesto prehnaného počtu literatúry zo staršieho obdobia. Pre disproporčnosť medzi výberom súčasných a „starých“ diel nezostáva na vyučovaní čas na súčasnú literatúru. Aj tomu predchádza návrh PhDr. Jána Papugu, PhD. v predchádzajúcej poznámke.

²³ Toto známe a emblémové dielo slovenského naturizmu bolo z „povinnej“ literatúry vyňaté napriek tomu, že bolo čitateľsky príťažlivé aj pre tínedžerov a prístupným spôsobom poukazovalo na znaky naturizmu.

²⁴ P. O. Hviezdoslav je špecifický slovenský básnik s jedinečnou poetikou. Často sa hovorí, že je zložitý na pochopenie. To je však vec výkladu učiteľa, ktorý musí vedieť sprostredkovať aj zložitejšie texty. Vynechanie Hviezdoslava z „povinnej“ literatúry je presne to isté, akoby anglo-americké školstvo prestalo vyučovať Shakespeara, ktorého texty v originálnej angličtine sú rovnako zložité. Dobrovoľne si tak eliminujeme diela, ktoré tvoria základ a zároveň špecifikum našej kultúrnej identity. Netvrdíme, že treba hneď zaradiť jednu z jeho veľkých lyricko-epických skladieb. Stačí na jeho lyrickej tvorbe poukázať na špecifický charakter jeho textov (hoci aj prostredníctvom nahrávky s prednesom V. Záborského, ktorú nájdete aj na internete).

²⁵ Živý bič je zaradený v novom návrhu ŠVP. Nahradil Dom v stráni, čo je z hľadiska vyučovania lepší výber (hoci rozsah diela môže študentov odrádzať od čítania a privádzať k internetovým zdrojom). Z hľadiska čitateľskej príťažlivosti (keďže rovnaká literatúra je určená aj pre žiakov stredných odborných škôl) pre cieľovú skupinu stredoškôľakov by sme skôr preferovali zbierku noviel Výkriky bez ozveny.

²⁶ Pri Proglase musíme zopakovať ako v poznámke vyššie (Hviezdoslav), že jeho nezaradením popierame našu kultúrnu identitu, ktorá sa neustále zdôrazňuje najmä zo strany vládnej moci. Nezaradenie prvej slovanskej básne, ktorá sa spája s misijnou činnosťou aj na území Slovenska, považujeme za omyl, nedôslednosť, ignorantsťvo. Výhovorku, že je báseň ťažká pre študentov stredných škôl, neakceptujeme (porov. poznámku vyššie).

NÁZORY, POSTREHY, KOMENTÁRE

S. Chalupka – Mor ho!: 2 res.;

M. Kukučín – Neprebudený: 2 res.;

R. Sloboda – Rozum: 2 res.;

*M. Kukučín – Rysavá jalovica, Keď báčik z Chochoľova umrie; M. Urban – Výkriky bez ozveny; J. Cíger-Hronský – Jozef Mak, 7 sídc; I. Krasko; L. Lahola – Posledná vec; F. Švantner – Malka, Nevesta hôľ; I. Horváth – Bratia Jurgovci; J. Jesenský – Štvorylka; R. Jašík – Námestie sv. Alžbety; J. Banáš; S. Rakús; G. Vámoš – Editino očko; J. Urban – Malý zúrivý Robinson; I. Stodola; V. Pankovčín – Bude to pekný pohreb; A. Sládkovič; V. Mihálik; I. Bukovčan – Kým kohút nezaspieva; F. M. Dostojevskij – Zločin a trest; D. Chrobák – Drak sa vracia; P. Rankov, J. Juráňová; D. Tatarka – Prútené kreslá; J. Hrušovský – Pompiliova Madona; L. Mňačko – Ako chutí moc; D. Mitana; J. Šebesta – Keď sa pes smeje: **po 1 res.***

Sumár – učitelia základných škôl:

G. Futová²⁷: 2 res.;

Staré grécke báje a povesti: 2 res.;

*J. Šebesta – Venussha; T. Révayová – Johanka v Zapadáčiku; R. Brat; J. Žarnay; K. Bendová: **po 1 res.***

Problematike „povinnej“ literatúry sa budeme naďalej venovať aj po zverejnení nového ŠVP. Naším cieľom je, aby výber štandardizovaných literárnych diel nevyvolával kontroverzie a bol viac-menej dohodou širšej skupiny učiteľov.

Otázka 9

Sledujete webovú stránku SAUS?

Sledovanosť našich stránok podľa internetového počítadla je vyše 11000 kliknutí. Chceli sme si mieru popularitu webových stránok potvrdiť aj touto položkou.

Sumár:

a) áno: 38 res.;

b) nie: 7 res.

Chceme pripomenúť, že webová stránka sa spravuje bez ekonomických nákladov. Možno nezodpovedá súčasným možnostiam a vymoženostiam počítačovej grafiky, no je funkčná, informačne bohatá a pravidelne aktualizovaná. Upozorňujeme aj na tomto mieste, že sa zmenil jej názov: www.saus2002.sk, a tým aj jej internetové sídlo.

Otázka 10

V prípade, že ste v predchádzajúcej otázke označili možnosť a), napíšte, čo vám na webovej stránke chýba.

²⁷ Výber zo súčasnej slovenskej literatúry pre deti základných škôl je v súčasnosti relatívne veľký. Rozhodne sa dajú nájsť texty, ktoré by mohli konkurovať svetovým bestsellerom alebo starším dielam, ktoré sa hromadne vyskytujú v čítankách.

NÁZORY, POSTREHY, KOMENTÁRE

Opäť chceme zdôrazniť, že je dôležité, aby ste sa kedykoľvek, nielen cez konferenciu, vyjadrovali v tomto prípade k tomu, čo vám na webových stránkach chýba, čo by ste na nich želali nájsť. Chceli by sme vás upozorniť na novú rubriku: Pracovné ponuky. Budeme na nej zverejňovať ponuky práce pre slovenčinárov, ale aj inzerciu o hľadaní práce. Stačí nám napísať.

Sumár:

- *ľahšie vyhľadávanie stránky²⁸: 5 res.;*
- *metodika, prax: 3 res.;*
- *diskusné fórum²⁹: 2 res.;*
- *vlastné názory: 2 res.;*
- *novinky; vizuálne nezaujímavá; prehľadnosť; pedagogické dokumenty; propagácia vzdelávacích podujatí: po 1 res.*

Nemôžeme nepripomenúť, že obsah webových stránok závisí od aktivity vás, prispievateľov. V súvislosti s grafickou stránkou webu odkazujeme na komentár k predchádzajúcemu sumáru k otázke 9.

Otázka 11

Pre učiteľov ŠŠ: Považujete existenciu cieľových požiadaviek a štátneho vzdelávacieho programu za:

Sumár:

- a) duplicitné: 14 res.;*
- b) prínosné: 8 res.;*
- c) zbytočné: 5 res.*

Otázka súvisí s príspevkom PhDr. Jána Papugu, PhD. z konferencie, ktorý sa zaoberá paralelnou existenciou cieľových požiadaviek a ŠVP³⁰.

Otázka 12

Ktorý model osnovania literatúry preferujete?

V návrhu nového ŠVP sa (i na naše početné pripomienky) explicitne umožňuje aj chronologický spôsob osnovania literárneho učiva na ISCED 3, ktorý využívalo mnoho učiteľov. V predchádzajúcom ŠVP síce nebol zakázaný, no tento ŠVP implikoval, že je to jediný správny spôsob. Zmenu v návrhu ŠVP v prospech slovenčinárov vnímame pozitívne. Napriek tomu sme si chceli písomne potvrdiť, že naše niekoľkoročné pripomienky k osnovaniu literatúry boli opodstatnené a v zhode s názorom slovenčinárov.

²⁸ Webové stránky sa dajú v Googli veľmi rýchlo vyhľadať pod názvom Slovenská asociácia učiteľov slovenčiny.

²⁹ Diskusné fórum sa na stránke SAUS nachádza, len sa nevyužíva.

³⁰ Príspevok nájdete na s. 53

Sumár:

a) *chronologický: 17 res.;*

b) *druhovo-žánrový: 0 res.;³¹*

c) *kombináciu oboch: 23 res.³²*

Otázka 13

Aký máte hodinový pomer medzi dotáciou jazykovej (slohovej) a literárnej zložky SJL vo vašej škole? Stredoškolské semináre sa nerátajú.

Pomer medzi hodinovou dotáciou jazyka, literatúry a slohu nie je určený ani na základnej, ani na strednej škole. Zostáva v kompetencii predmetovej komisie. Preto treba zvážiť aj na základe proporcie učiva v ŠVP, pre aký pomer sa rozhodneme. Odpovede na túto otázku informujú, aké možnosti sa v školách využívajú.

Sumár:

- *jazyk 2 hodiny, literatúra 1 hodina: 21 res.;*
- *jazyk 1 hodina, literatúra 2 hodiny: 7 res.;*
- *jazyk 3 hodiny, literatúra 1 hodina³³: 2 res.;*
- *jazyk i literatúra po 2 hodiny³⁴: 2 res.;*
- *jazyk i literatúra 1 hodina³⁵: 5 res.*

Voľnosť v zaeľovaní dotácie pre jednotlivé zložky SJL niektorí učitelia využívajú aj tak, že učia tematicky, resp. blokovo. Venujú sa napr. téme rečnícky štýl, teda jazyku, a na literárnu tému prejdú až po ukončení jazykovej témy. Jedna z respondentiek uviedla, že inšpekcia nemala výhrady voči takémuto spôsobu vyučovania. Treba si to však stanoviť v školskom vzdelávacom programe.

Otázka 14

Podčiarknite metódy a spôsoby práce, ktoré na vyučovaní preferujete.

Napriek tomu, že sme v 21. storočí, keď sú možnosti vyučovať rozličnými spôsobmi, ešte stále sa stretávame vo vyučovaní s dominanciou výkladu a diktovania poznámok. Chceli sme toto zistenie konfrontovať s účastníkmi konferencie.

Sumár:

- *práca s textom: 42 res.;*
- *dialóg: 32 res.;*

³¹ To, že sa tento model v (nielen) našom dotazníku neujal, je aj dokladom, že nebol diskutovaný s učiteľmi SJL a príliš necitlivo zasiahol do tradičného (a logického) chronologického osnovania.

³² Na efektívny spôsob kombinácie oboch spôsobov osnovania poukázali učebnice literatúry pre stredné školy od vydavateľstva Orbis Pictus Istropolitana.

³³ Údaj učiteľov základných škôl, ktoré majú inú dotáciu pre SJL. V návrhu ISCED 2 bude dotácia pre SJL zvýšená. SAUS bude zotrvávať na celoplošnom pridaní jednej hodiny SJL na ISCED 3 alebo na povinnom delení SJL na skupiny (pozri pripomienky k revízii ŠVP pre ISCED 3 na webových stránkach SAUS).

³⁴ Pozri predchádzajúcu poznámku.

³⁵ Platí pre niektoré odborné školy.

NÁZORY, POSTREHY, KOMENTÁRE

- *čítanie s porozumením: 29 res.;*
- *čítanie literárnych diel (úryvkov): 28 res.;*
- *pravopisné a štylistické cvičenia: 28 res.;*
- *výklad: 22 res.;*
- *multimediálna technika: 15 res.;*
- *domáca úloha: 8 res.;*
- *recitácia/prednes: 4 res.*

Nezabúdajme, že vďaka učiteľom preferujúcim encyklopedický výklad nám podsúvajú rôzne reformy, ktoré moderní učitelia, využívajúci rôznorodé metódy, vnímajú ako prekážky. Náš prieskum vyjadril, že účastníci konferencie uplatňujú rozmanité metódy. Tým musíme byť príkladom a vyvíjať tak tlak na učiteľov, ktorí neustále učia „po starom“.

Otázka 15

Dostávajú sa k vám informácie o činnosti SAUS?

Sumár:

a) áno: 35 res.;

b) nie: 7 res.

Ďalšia z otázok zameraných na spätnú väzbu. Potrebujeme vedieť, či je činnosť SAUS vnímaná. I keď nemá naša anketa z hľadiska počtu respondentov reprezentatívny charakter, z hľadiska toho, že sú jej účastníci z rôznych častí Slovenska a z rôznych typov škôl, sú výsledky nášho dotazníka relevantné. Preto možno konštatovať, že činnosť Asociácie je vnímaná.

Otázka 16

Ako by ste vedeli pomôcť činnosti a propagácii SAUS?

Keďže sme v Rade SAUS len siedmi, niekedy máme viac činností, než stíhame realizovať. Preto hľadáme dobrovoľníkov, ktorí by nám pomohli. Uvedomujeme si, že každý má svoje povinnosti. Napriek tomu sme zvolili túto otázku.

Sumár:

- *informujem kolegov: 10 res.;*
- *propagácia v regióne: 3 res.;*
- *zapájam sa do diskusie: 2 res.;*
- *prispievam do časopisu: 2 res.;*
- *zdieľam na Facebooku, Školského portálu: 2 res.*

Podklady k tomuto dotazníku sú uložené v archíve SAUS. Niektorých respondentov budeme kontaktovať, aby sme s nimi iniciovali spoluprácu pri ďalšej činnosti Asociácie.

Všetkým ďakujeme za vyplnenie dotazníka a za využitie možnosti zapojiť sa týmto spôsobom do ďalšej činnosti SAUS. V budúcnosti plánujeme pokračovať v podobných prieskumoch na konferenciách, ale využijeme aj možnosti elektronických ankiet, ktorými zisťujú podobné informácie rôzne inštitúcie.

O ČÍTANÍ UMELECKEJ LITERATÚRY

PaedDr. Štefan Šimko

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

Večer sadali ľudia k ohňu, nechali sa unášať príbehmi o histórii rodu, rodiny, o bojoch s nepriateľmi, o zvieratách, ktoré vedia používať ľudskú reč. Načúvali príbehom plným fantázie, predstáv. Plamene prerezávali tmu, snopce iskier vylietali k oblohe, praskotom prerušovali hlas rozprávača. Mihotavé svetlo na okamih odhaľovalo tváre schované v tme. V dávnoveku kultúry bolo slovo dynamickým elementom a spájacím prvkom. Stmelovalo, vychovávalo, bolo pamäťou.

Presuňme sa do súčasnosti. Nie sme iní ako naši predkovia. Vzťahu k príbehom sme sa neodučili. Namiesto ohňa hľadáme do obrazovky televízora, notebooku, tabletu. Kruh poslucháčov, divákov je oveľa menší, lebo my potrebujeme vyšší štandard a viac miesta pre seba. Ale... Slovo má rovnakú dôležitosť, ibaže sa stalo tovarom, prostriedkom manipulácie. Forma ústneho odovzdávania informácie zostala a spoločnosť k nej doplnila modernejšie technické prostriedky komunikácie. Iba kniha s príbehmi, poéziou zostala. Vynálezom kníhtlače sa stala prvou dámou, vynálezom elektronickej komunikácie zostupuje do suterénu.

Aby sme zastreli, že záujem o čítanie kníh je na ústupe, vymysleli sme si čitateľskú gramotnosť, ktorú dokážeme testovať. Že netestujeme vzťah k umeleckej literatúre, k estetike jazyka, emocionálneho vnímania a prežívania, vciťovania sa; že nezisťujeme stupeň akceptácie príbehu je... šťastím pre umeleckú literatúru. Nešťastím je, že sa zisťovanie čitateľskej gramotnosti stotožňuje s interpretáciou literárneho diela. Lebo čitateľská gramotnosť sa týka vecnosti akéhokoľvek textu. Teda aj príbalového letáku na použitie mixéra.

Neviem si ani v najbujnejšej fantázii predstaviť našich predkov sediacich okolo ohňa a pozorne načúvajúcich slovám o tom, ako sa zhotovuje sekeromlat a následne odpovedajúcich na kontrolné otázky, ktoré zisťujú pochopenie hovoreného. Ale viem si predstaviť naše deti, ktorým predložíme text, ktorý nič nevraví o ich svete a my im kladieme otázky, ktorými sa snažíme zistiť, ako pochopili fungovanie napríklad cestovnej kancelárie.

Vráťme sa naspäť k téme o čítaní umeleckej literatúry a budovania vzťahu k tejto činnosti. V rokoch 2003 – 2009 Literárne informačné centrum (prostredníctvom P. Valčeka a P. Rankova) uskutočnilo výskum čítania. Z jeho záverov vyplynulo, že problematickejšou skupinou je skupina čitateľov detí nad 10 rokov a starších. Kategória od 6 do 10 rokov prirodzenejšie prijíma čítanie kníh. V roku 2011 sa uskutočnilo pod gesciou Slovenskej asociácie knižníc zisťovanie vzťahu medzi kultúrnymi návykmi, využívaním služieb knižníc a čítaním.

Zo zaznamenaných výsledkov vyplynulo, že vo vzorke 13 – 17 ročných:

NÁZORY, POSTREHY, KOMENTÁRE

- 1 – 3 hodiny denne sa venuje počítačovým hrám: 26,4 % žiakov
- 1 – 3 hodiny denne sa venuje facebooku: 53 %
- 1 – 3 hodiny denne sa venuje surfovaniu internetom: 41,1 %
- návšteva kina: 50,9 %
- návšteva divadla: 28,9 %
- návšteva koncertu modernej hudby: 20,7 %
- návšteva koncertu vážnej hudby: 5,3 %
- návšteva výstavy: 31,3 %

Výskum v týchto číslach hľadal dôvody nečítania a trávenia voľného času inými aktivitami. O čítaní vypovedá fakt, že 31,9 % opýtaných nečíta vôbec, 15 minút denne číta 24,5 %, 1 – 2 hodiny číta 35 %, viac ako 2 hodiny 8,7 %. 53,6 % respondentov odpovedalo, že čítanie ich „nebaví“, „je únavné“.

Ako získavajú informácie k voľnočasovým aktivitám 13 – 17-roční: z internetu 54,6 %, z kníh 22 %. O využívaní knižnice (akéhokoľvek zriaďovateľa) hovoria údaje: 78,6 % oslovenej vzorky nechodí vôbec, 44,9 % z tých, ktorí navštevujú knižnice, sú pravidelní čitatelia.

Výskum **Slovenskej národnej knižnice** konštatoval, že televíziu sleduje 50,2 %, facebook 40 %, knihy číta 1 – 2 hodiny 26,97 %, nečíta 42,16 % respondentov. Výsledky SNK sú z roku 2012 a vzorku tvorili žiaci 177 základných škôl, 66 SOŠ, 54 gymnázií, dokopy 12 393 respondentov.

Nebudeme polemizovať o nerelevantnosti čísel. Porovnaním výskumov si môžeme potvrdiť to, čo vieme empiricky. Že deti a mládež čítajú málo až vôbec. Dôvodom nečítania môže byť osobný príklad z rodiny, zo školy od vyučujúcich a spolužiakov. Ale aj mediálnych vzorov. Dôvodom nečítania môže byť aj neaktuálnosť, zastaranosť textov v učebniciach literárnej výchovy. Dôvodom nečítania môže byť situácia v oblasti knižnej kultúry. Nie produkcie kníh, lež propagácie, ktorá zaostáva za marketingom pracíh práškov, liekov proti meteorizmu či iných každodenne potrebných vecí. Dôvodom nečítania môže byť pocit nepotrebnosti aktu osobného čítania. Dôvodom nečítania môže byť cena knihy, ale aj vzťah k elektronickým médiám ako zdroju informácií.

Z. Zimenová, editorka portálu noveskostvo.sk a analytička pre oblasť vzdelávania, vraví o strnulosti a tradicionalizme v školskom systéme, nemotivovanosti, počte detí, ktoré majú problém so samotnou technikou čítania.

Zo správy Európskej komisie vyplýva: „*Je absolútne neprijateľné, aby toľko mladých ľudí v Európe stále nemalo základné zručnosti v oblasti čítania a písania. Zvyšuje sa tým riziko ich sociálneho vylúčenia, majú viac problémov pri hľadaní zamestnania a znižuje sa ich kvalita života.*“¹

Hypoteticky sa môžeme opýtať, či má zmysel zaoberať sa problematikou čítania umeleckých textov, ak sa začína objavovať problém negramotnosti. Ako som naznačil, problém čítania/nečítania má nadnárodný charakter. O probléme čítania umeleckej literatúry je možné získať informácie sporadicky. Zvyčajne ide o konštatovania či strohé vyjadrenia. Dá sa predpokladať, že okrem iného je to problém vzťahu medzi vydavateľom, autorom a čitateľom. V spoločnosti, ktorú zaujímajú pragmatické a ekonomické ukazova-

¹ European Commission - IP/11/846, 11/07/2011.

tele, nie je nutné mať občanov esteticky, emocionálne a kultúrne gramotných. Vystačíme si výsledkami PIRLS. Nie sme síce spokojní, ale v rámci vzdelávacieho systému sa vykonajú kozmeticko-administratívne úpravy. V Šanghaji a Číne, v krajinách, ktorých žiaci sú na prvých miestach v medzinárodných testovaniach, zavádzajú do škôl reformu vzdelávacieho systému. Ten sa sústreďuje okrem iného na morálny rozvoj, psychické a fyzické zdravie, rozvoj záujmov a špecifického nadania. Vravím o tom preto, lebo čítanie nie je len procesom práce s textom, ale aj procesom získavania nových informácií, rozvoja osobnosti, obohacovania a duchovného rozvoja.

Nemožno zabrániť tomu, aby sa náhradou klasickej knihy nestali e-knihy, audio knihy. Či dokážu nahradiť klasické čítanie hmotnej knihy z papiera sa zaoberali kanadskí psychológovia Raymond Mar a Keith Oatley. Tí tvrdia, že čítanie z monitoru, displeja, mobilu, tabletu, notebooku prechádza inými štruktúrami mozgu ako pri čítaní textu z papiera. Hovorí o tom, ako sa rozvíja slovná zásoba, tvorivosť, emócie hlbokým čítaním. Taktiež zdôvodňujú, prečo text z displeja vnímame ináč, povrchnejšie, prečo na nás nemá očakávaný účinok.

Pri väčšej dávke odvahy by sme mohli povedať, že podiel na nezájme a nečítaní majú pedagogické dokumenty, čo nie je pravdou. Aj štátne vzdelávacie programy ISCED 1 (príp. ISCED 2) hovoria o chápaní formálnej stránky textu a schopnosti vyjadriť ju hlasovými prostriedkami – prestávkou, silou hlasu, dôrazom, melódiou vety.

V **obsahovom štandarde**² sa predpisuje:

- *Plynulé čítanie súvislého textu.*
- *Moduláciu hlasu ako výraz vlastného chápania významu textu (sila hlasu, zafarbenie hlasu, tempo reči). Vyjadrenie bezprostredných pocitov.*
- *Čítanie textov s porozumením s dôrazom na techniku čítania.*
- *Uplatňovanie rôznych metód čítania (informačné, selektívne, orientačné).*
- *Frázovanie prozaického textu v zhode s vlastným chápaním jeho významu v zhode s vlastným chápaním jeho významu.*
- *Hlasné dramatizované čítanie so zameraním na moduláciu hlasu ako výraz vlastného chápania významu textu (technika dramatizovaného čítania).*
- *Frázovanie básnického textu v zhode s jeho rytmom. Umelecký prednes.*
- *Hlasné čítanie s dôrazom na intonačnú prestávku.*
- *Čítanie textu s porozumením a dôrazom na techniku čítania (na základe kritérií stanovených učiteľom).*

Čo všetko ovplyvňuje čítanie, ktoré by malo byť motiváciou? Čo formuje žiakov vo vzťahu k písanému slovu? Výber a príprava budúcich pedagógov? Prax? Životné potreby? Pragmatizmus a duch doby?

Na počiatku bolo, je a bude slovo. Povedané, počuté, transformované do obrazov odohrávajúc sa v človeku. Potom prerástlo do kníh, z ktorých ho načim priviesť naspäť k ľuďom³.

² Dostupné na: <http://www.statpedu.sk/sk/Statny-vzdelavaci-program/Statny-vzdelavaci-program-pre-2-stu-pen-zakladnych-skol-ISCED-2.alej>

³ Príspevok bol prednesený na 6. konferencii Slovenskej asociácie učiteľov slovenčiny, ktorá sa konala 20. – 21. 11. 2014 v Bratislave.

LITERATÚRA

RANKOV, P.: *Slovensko a paradigmatické zmeny v komunikácii súvisiace s elektronizáciou*. Knižnica, roč. 10, č. 1, 2009.

http://itlib.cvtisr.sk/archiv/2011/3/mladez-a-citanie.-vyskum-citania-mladeze-v-sr.html?page_id=741

<http://www.litcentrum.sk/48930>

<http://psychologie.cz/pribehy-rozvijsi-mozek-i-dusi/> Lukáš Šaněk: Příběhy rozvíjejí mozek i duši

<http://blog.aktualne.cz/blogy/ondrej-steffl.php>

REFLEXIA VYUČOVANIA MATERINSKÉHO JAZYKA NA STREDNEJ ŠKOLE OČAMI BUDÚCICH UČITEĽOV SLOVENSKEHO JAZYKA

PhDr. Katarína Hincová, PhD.

*Katedra slovenského jazyka a literatúry
Filozofická fakulta Univerzity sv. Cyrila a Metoda v Trnave*

Záujem o štúdium učiteľských študijných programov na slovenských vysokých školách zaznamenala v posledných rokoch výrazne klesajúcu úroveň. Dôvodov je niekoľko. Ak hneď v úvode preskočíme všetky objektívne dôvody, akými sú napríklad neadekvátne spoločenské a finančné ohodnotenie učiteľov, byrokratickým papierovaním zaťažaná činnosť učiteľa v škole a veľmi dehonestujúco nastavený kariérny rast pedagogických zamestnancov, ostáva ešte stále dosť našich interných prekážok, ktoré ale do istej miery odstraňovať môžeme.

Pod nižší počet záujemcov o štúdium učiteľstva slovenského jazyka a literatúry sa určite podpísala nepriaznivá demografická situácia, ale aj istá nasýtenosť či presýtenosť ponúk na univerzitnom trhu. Toľko diskutovaný problém počtu univerzít na relatívne malom Slovensku je iste všeobecne pertraktovaná téma nielen v školských kruhoch. Nechceme však len horekovať nad menším záujmom študentov o profesiu učiteľa materinského jazyka, pretože za oveľa väčší problém považujeme kvalitu uchádzačov o tento typ štúdia, resp. ich vnútornú motiváciu o štúdium.

Veľa sa hovorí o pretrvávajúcom prepade kvality vzdelávania na základných a stredných školách. Ešte viac sa hovorí o znižovaní nárokov na žiakov ZŠ a SŠ, čo sa často vysvetľuje (a možno aj ospravedlňuje) i tým, že učitelia viac ako odborné vzdelávacie problémy musia riešiť množstvo výchovných problémov, že supľujú slabo fungujúce či nefungujúce rodinné zázemie žiakov. Len výpočet najbazálnejších problémov by zabral ďalšie strany tohto príspevku. Poďme preto pekne po poriadku a z kľbka pomenovaných problémov sa bližšie pozrime aspoň na jeden.

Domnievame sa, že my učitelia sami živíme tento bludný kruh nezájmu o vyučovanie nášho materinského jazyka. Medzi moje obľúbené otázky, ktoré pravidelne každý rok kladiem svojim študentom na prednáškach a seminároch, patria napríklad tieto: *S ktorou sadou učebníc a cvičebníc slovenského jazyka ste pracovali na strednej škole? Ktoré aktivity a úlohy sa vám najviac páčili? Ktoré typy cvičení by ste v budúcnosti určite chceli využívať aj vo svojej pedagogickej praxi?* Keďže učím okrem iných disciplín aj didaktiku slovenského jazyka a slohu, tak ma odpovede mojich študentov úprimne zaujímajú. Žiaľ, opakovane sa od nich dozvedám, že na strednej škole prakticky vyučovacie hodiny zamerané na jazyk nemali, resp. okrem 2 – 3 hodín za polrok, ktoré boli venované napísaniu

a oprave kontrolnej slohovej práce. Z približne 30 študentov mi každoročne zvyknú tak 3 – 4 uviesť, že na strednej škole mali aj nejakú učebnicu, ale že ju využili buď z vlastnej iniciatívy pred písaním slohovej práce, resp. že ju použili pri príprave na maturitný test a ústnu maturitnú odpoveď. Mnohí študenti uvádzajú, že na strednej škole učebnice nemali vôbec.

Plne akceptujem fakt, že učebnica nie je záväzná didaktická pomôcka, ale zároveň som presvedčená, že na trhu neexistuje žiadna učebnica či cvičebnica slovenského jazyka, v ktorej by si ktorýkoľvek učiteľ nevedel vybrať aspoň niektoré východiskové texty a úlohy k nim. Moji študenti však svorne uvádzajú, že takmer na všetkých vyučovacích hodinách slovenského jazyka a literatúry na strednej škole preberali len literatúru a dokonca aj odpoveď z jazyka na maturitnej skúške bola len krátkym doplnením ich odpovede z literatúry. Trošku ich upodozrievam, že si iba nevšimli snahu svojich pedagógov o integrované vyučovanie predmetu, t. j. o vzájomné prepájanie jazykového, slohového a literárneho učiva, napr., že síce pracovali s literárnym východiskovým textom, ale určite pri ňom riešili mnohé jazykové úlohy. Ak im ale položím doplňujúcu otázku, či riešili jazykové úlohy viažuce sa na literárny text, tak odpovedajú, že pri umeleckých textoch nanajvyš určovali uplatnený slohový postup.

Keď počas semestra pracujeme na seminári so stredoškolskými učebnicami a cvičebnicami, tak študenti so záujmom komentujú, že typy úloh, ktoré sa v nich nachádzajú, by ich ako stredoškolákov bavili a vedia si dobre predstaviť ich zaradenie aj do vlastných vyučovacích hodín. Na cvičných vyučovacích hodinách potom takmer bez výnimky prezentujú rovnaký postup vystavania vyučovacej hodiny, aký poznajú zo strednej školy. Pripravujú si ukážku vyučovacej hodiny, ktorá je pri výstupoch prvých študentov v študijnej skupine so 100 percentnou istotou klasickou vyučovacou hodinou s členením: organizačná časť hodiny, skúšanie, výklad, precvičenie učiva a zadanie domácej úlohy. Inými slovami - predvedú tradičnú vyučovaciu hodinu s transmisívnym odovzdávaním informácií, ktorá minimálne alebo vôbec neaktivizuje žiakov. Zvyknem takéto hodiny okomentovať slovami ako: odskúšané, v niečom osvedčené, a pretože ich každý dobre pozná, ďalej sa snažíme tvoriť hodiny využívajúce aktivizujúce vyučovacie metódy a zážitkové vyučovanie.

Počas semestra teoreticky i prakticky predstavujem študentom predovšetkým konštruktivisticky vedené vyučovanie založené na induktívnej metóde. Spoločne sa „učíme čítať“ v záväznej pedagogickej dokumentácii, predovšetkým v obsahovom a výkonovom štandarde, vyhľadávame v učebniciach a cvičebniciach vhodné úlohy, ktorými sa dané vedomosti či zručnosti dajú u žiakov rozvinúť. Z pasívnych študentov sa zrazu stávajú aktívni mladí didaktici, ktorí prichádzajú s ďalšími nápadmi na tvorivé úlohy pre svojich zatiaľ hypotetických žiakov.

Nadšenie u študentov zvyčajne vydrží až po prvý výstup v reálnej základnej či strednej škole, kde prebieha ich praktický nácvik. Zo škôl sa často (česť výnimkám) vracajú s tým, že im pani cvičná učiteľka povedala svoju predstavu o hodine, ktorú majú odučiť, prípadne im veľkoryso poskytla 5 minút (!) na vlastné konštruktivisticky zamerané úlohy. Konfrontácia so školskou realitou, vyplnenou predovšetkým diktovaním poznámok žiakom, znižuje u študentov ich motiváciu využívať rôzne didaktické postupy, znovu opadá ich záujem o štúdium, ale najmä záujem o aktívne vykonávanie učiteľského povolania po vysokoškolskom štúdiu.

NÁZORY, POSTREHY, KOMENTÁRE

Tí študenti, ktorí vytrvajú vo svojom predsavzatí ísť učiť, a predsa len zasadnú za katedry základných či stredných škôl, sa zvyčajne prispôbia zaužívaným spôsobom výučby na danej škole. A ja si želám, aby mali šťastie na školy, kde, napriek všetkým v úvode spomínaným problémom, vládne atmosféra hľadania zmysluplných ciest vzdelávania materinského jazyka.

LITERATÚRA

HINCOVÁ, K. – TOMÁŠKOVÁ, J.: *Ako pracovať s učebnicami a cvičebnicami na hodinách slovenského jazyka*.

1. vyd. Bratislava : Metodicko-pedagogické centrum, 2014.

PALENČÁROVÁ, J. – KESSELOVÁ, J. – KUPCOVÁ, J.: *Učíme slovenčinu komunikačne a zážitkovo*. Bratislava : SPN, 2003.

PRIPOMIENKA K REFORME VYUČOVANIA LITERATÚRY

Juraj Sedláček

Gymnázium v Nových Zámkoch

„Každá reforma je pro forma“ napísal Daniel Hevier v akomsi svojom 16-tore v článku *Ako (ne)učiť literatúru*¹. Nie je to koniec-koncov žiadny objav. Všetci to poznáme aj z iných spoločenských javov. Ale predsa tým dal Hevier najavo, čo si myslí o takýchto reformách.

Reformátori si prisvojili pojem zážitkovosť, ktorým odôvodňujú svoje reformy neprávom. Ten pojem im neprínaleží. Oni len zamenili historický encyklopedizmus za teóriu literatúry. Zážitkovosť zabíjajú obidva tieto prístupy k vyučovaniu literatúry. Pred „reformou“ zabíjal historický encyklopedizmus svojím: autor, dielo, pár všeobecných nič nehovoriacich riadkov o tých dielach, charakteristika postáv a pod. Po „reforme“ zabíja teória literatúry svojou vnútornou kompozíciou, resp. vonkajšou, pásmom rozprávača a postáv, typom rozprávača, nekonečnými epitetami, personifikáciami a pod.

„Poreformné“ vzdelávacie programy, učebnice a čítanky mi pripomínajú nekontextové čítanky zo základnej školy. Úryvky z próz, divadiel, básní alebo aj jedna básnička sú len materiálom na vyhľadávanie spomínaných teoreticko-literárnych prvkov. Ak tam vznikne nejaký zážitok, je to len ojedinelý prípad, skôr je to nuda.

Pravdu má D. Hevier. *Každá reforma je len pro forma*. Pravdu má však aj Valér Mikula, keď vo svojej knihe *Hľadanie systému obraznosti* píše, že mnohé básne, ale aj romány, a o to viac úryvky, sa nedajú samostatne vnímať. Nedá sa im rozumieť. Aby sme im rozumeli potrebujeme k nim kontext autora, kontext iných autorových básní aj iných jeho zbierok, aj iných jeho noviel, románov. Bez toho nebudú rozumieť ani žiaci, ani učitelia, ktorí sa potom skrývajú za enyklopedizmus alebo za teóriu literatúry.

Kontextové čítanie je podmienkou porozumenia, a teda aj zážitku. Teda čítanie nie jednej básničky, nie jedného úryvku, dokonca ani nie jednej novely alebo románu, ale čítanie autora. V dosť veľkej miere tu platí pomerne známa veta, podľa ktorej každý poriadny spisovateľ má len jednu veľkú tému života. Tú tému treba nájsť. Toho človeka za ňou treba nájsť. Valér Mikula to volá hľadanie autorského kódu, invariantu autora. A to je zážitok. Učiteľ alebo učebnica musia prinášať tie relevantné časti kníh alebo aj komentáre častí kníh jedného autora, z ktorých potom možno zložiť kód autora, resp. invariant autora. Žiak pri tom hľadaní a skladaní zažíva ten zážitok. Z toho zážitku sa rodí vedomosť, o ktorú sa možno oprie, keď vo svojom živote zažije niečo porovnateľné. Vtedy sa mu možno spojí už vlastná skúsenosť so skúsenosťou človeka, ktorého volajú spisovateľ. A o to jediné v literatúre ide.

¹ Dostupné na: http://www.noveskolstvo.sk/article.php?226&ezin_author_id=86

NÁZORY, POSTREHY, KOMENTÁRE

Toto všetko závisí len a len od osobnosti učiteľa. Teda od žiadnej reformy ani od žiadnej učebnice. „Reforma je len pro forma“ je 10. bod Hevierovho pedagogického minima. 16. bod je – „Učebnicu používaj len v najnevyhnutnejších prípadoch.“

Asi pred 10 rokmi som na jednom stretnutí učiteľov v metodickom centre citoval Štefana Moravčíka, ktorý charakterizoval posledné učebnice literatúry zo socializmu ako soc-psí-grc. Urobil som to preto, aby som mohol vtedy povedať, že prvé učebnice po socializme sú už „len“ psí-grc. No a teraz by som mohol jednoducho pokračovať odobraním alebo aj pridávaním prívlastkov. Ale to podstatné meno tam určite ostáva.

PRESTÍŽNY JAZYK AKO NÁSTROJ (VEDOMÉHO) PRESVIEDČANIA

Mgr. Kristína Piatková – Mgr. Zdenka Schwarzová

Katedra slovenského jazyka

Filozofická fakulta Univerzity Komenského v Bratislave

Prepadli sme bioživotu

(Kristína Piatková)

Pútať, zaujať, informovať, motivovať, presvedčiť... To všetko sa ukrýva v jazyku a našich rečových schopnostiach. Rovnako ako zavádzať, ovplyvňovať či manipulovať v snahe získať na svoju stranu čo najviac pozornosti, priaznivých ohlasov a podporovateľov. Byť a žiť *bio* je v súčasnosti veľmi moderné. Fenomén *bioživot* sa netýka iba oblasti stravovania, ale pohltil už aj sféru kozmetiky, drogistických prípravkov (ekologické čistiace prostriedky), módy (kolekcie organického oblečenia a doplnkov), pohonných hmôt (bio nafta), produktov a biopotravín pre domácich miláčikov (granule, konzervy a hračky v *biokvalite*) a prakticky celého konzumného sveta. Základom je nepoužívať chémiu, ktorá by znečisťovala pôdu, ovzdušie, ohrozovala zvieratá a, samozrejme, nás ľudí a všetko, čo pochádza z ekologického (certifikovaného) poľnohospodárstva, musí byť recyklovateľné. Bioprodukty neobsahujú umelé hnojivá, syntetické konzervačné látky, hormóny, genetické manipulácie a zvieratá pri chove netrpia.

Propagácia *biopotravín* sa opiera o stupňovanie prívlastkov a parametrov, ktoré determinujú jednotlivé produkty. „Bio potraviny sa vyznačujú výraznejšou chuťou, vyšším obsahom vitamínov, minerálnych látok a vlákniny než bežné potraviny. Pri ich výrobe sa nepoužívajú umelé ochucovadlá, farbivá atď.“ (časopis *Diéta*, september 2012, s. 37). Konzumenti sú postavení pred voľbu medzi *bežným* a bio (prípadne eko alebo organic). Slovo *bežný* už stráca na svojej *všednosti* a nadobúda celkom iné atribúty – ako *menej kvalitný, nekvalitný, nezdravý, zlý, škodlivý*. Bio sa, naopak, interpretuje ako to *kvalitnejšie, lepšie, zdravšie*. Nekúpime si predsa bežnú mrkvu, keď nálepka s logom BIO nám zaručuje, že mrkva bude chutnejšia a bude obsahovať väčšie množstvo vitamínov. Sto ľudí, sto chutí. Môžeme predpokladať, že jablčko, ktoré si odtrhneme zo stromu vo vlastnej záhradke, nám bude chutiť viac ako to dovezené zo Španielska či Turecka. No bude mať aj viac vlákniny a vitamínov? Dnes už nestačí označiť na tovare krajinu pôvodu, resp. výroby, dôležitý je aj spôsob (v akých podmienkach vznikol, rástol, žil) a nesmieme zabudnúť na cestu od výrobcu k spotrebiteľovi. Prezentovanie bioproduktov využíva morálne stránky človeka a apeluje na jeho svedomie. *Našou zásadou je nakupovať zodpovedne voči svojmu zdraviu, férovo voči pestovateľom a výrobcom a ohľaduplne voči našej planéte a budúcim generáciám. Chceme si vychutnávať jedlo s čistým svedomím* (predstavenie siete obchodov s ekologickým sortimentom na stránke www.biopark.sk). Stratégiou uvedeného reťazca je pre-

svedčiť, že uprednostnením bioproduktov myslíme na svoje zdravie, na náročnú prácu pestovateľov a chovateľov a nezaťažujeme našu planétu. Morálne hodnoty a citlivý jazyk hrajú v tomto trhu veľkú úlohu. *Biomäso* predstavuje dokonca akúsi alternatívu pre tých, ktorí sa konzumácie mäsa nevedia vzdať, no zároveň im záleží na živote zvierat. *Pri chove zvierat v ekologickom poľnohospodárstve je zachovaná „welfare“ pohoda zvierat* (dôvody, prečo sú bioprodukty lepšie na stránke www.bioaktiv.sk). Anglický výraz *welfare* znamená pohodu, blaho, prosperitu. Myslí sa na fyzickú, ale aj duševnú stránku zvierat, ktoré sa už nevnímajú len ako konzumný produkt. Chovatelia musia v rámci najvyšších štandardov *welfare* zabezpečiť priaznivé podmienky (kvalitnú stravu, dostatočný voľný výbeh na pastvinách a trávnatých plochách, eliminovať stresový faktor a zabezpečiť bezbolestný život, transport ako aj bezbolestnú porážku). Prostredníctvom takéhoto jednoslovného označenia spotrebiteľ má možnosť nahliadnuť do „zákulisia“ primárnej prípravy pokrmov, ktoré potom servíruje sebe a svojmu okoliu na tanier.

Médiá a rôzni (ne)odborníci nás navádzajú na to, aby sme sa správali „zelenšie“, robili maximum pre záchranu všetkého živého a žili v súlade s prírodou. Zamýšľam sa nad tým, ako sme vlastne žili pred vznikom a masovým šírením fenoménu *bio*? Už naše staré mamy boli *bio* a ani o tom nevedeli, žili jednoducho z toho, čo mali dostupné, čo si dokázali samy úsporne vypestovať a čo ich prirodzene obklopovalo. Samozrejme, nepopieram pokrok v technológiách, ktorý sa nedá s minulosťou porovnávať. Rozvoj technického sveta napreduje „svetelnou“ rýchlosťou a udržať krok s dobou si vyžaduje veľa pozornosti a námahy. Súčasná spoločnosť potrebuje stále viac vlastniť, produkovať a predávať. Atraktívny *bio boom* za našich starých mám neexistoval, nebola potreba pomenovávať veci samozrejme. V snahe o udržanie či už skôr obnovenie životnej rovnováhy sa obracia pozornosť späť k prírode, a tak vznikol aj tento „nový“ trend. Z múdrostí starých materí sa dnes stávajú obchodné značky, ktoré ovplyvňujú životy miliónov ľudí. *Bio životný štýl* znie lepšie, je trendy, moderný, luxusnejší a viac predáva. Stále však musíme mať na pamäti, že nie je *bio* ako *bio* a ak sa nechceme iba „onálepkovať“ *bioživotom*, musíme ísť až k samotnému prameňu alebo sa uspokojíť s *bežným* tovarom.

Nejasné argumenty a polopravdy (napríklad) na tému „raňajky“

(Zdenka Schwarzová)

„Raňajky sú základ dňa.“ Túto axiómu poznajú vari všetky vekové kategórie a mnohokrát je implicitnou súčasťou pragmatického pretransformovania vzhľadom na rôzne marketingové účely (všimnime si napríklad slogan reklamy na BeBe Dobré ráno „energia na celé dopoludnie“). Dôležitosť raňajok pre zdravie človeka sa, samozrejme, nedá poprieť. To ani nie je mojím cieľom. Pozornosť zameriam na konkrétne internetové články a ich verbálne prezentácie na tému raňajky.

„Raňajky (...) často rozhodnú o tom, ako budete vyzerat'. Ak sa riadne naraňajkuje, významnou mierou bránite priberaniu,“ toto tvrdenie sa objavuje na stránkach poradcu pre zdravú výživu a chudnutie (pozri viac: www.chudnutie-ako.sk). Už dané tvrdenie je silným motivantom na upriamanie čitateľovej pozornosti na tému raňajky. Dané tvrdenie nás navyše vyzýva k myšlienkam, že prostredníctvom raňajok môže jedinec získať vytúžený

vzhľad (a tým sa zdravým spôsobom pokúsiť o dosiahnutie ideálnych telesných proporcií, teda ideálu krásy, ktorý je pevne ukotvený v dnešnom socio-kultúrnom prostredí).

A tak je možné, že ak je v jedincovi zakotvená aspoň oná pravda „starých materí“, že raňajky sú základom dňa, určite pozornosť upúta aj príznačný názov diéty *To tu ešte nebolo! Raňajkovú diétu si zamilujete, stačí dodržať jedno pravidlo*¹. Už samotný názov článku apeluje na novosť, nezvyčajnosť prezentovanej informácie. V tomto prípade ide o *raňajkovú diétu*. Okrem dôrazu na novosť reálie aj názvu autor článku vhodne pracuje (uvedomujúc si príznačné vlastnosti dynamickej hypermodernej doby) s apelom na jednoduchosť, čo súvisí s vynaložením čo najmenšieho úsilia na chudnutie („*stačí dodržať jedno pravidlo*“, teda jedno jednoduché pravidlo, aby človek schudol). Je prirodzenou danosťou ľudského jedinca hľadať pragmatické spôsoby na dosiahnutie cieľa, čiže robiť veci čo najúspornejšie, najjednoduchšie. Ak sme teda z názvu textu nadobudli dojem, že práve *raňajková diéta* nás dovedie k vytúženému cieľu, naplnil autor článku svoj zámer. Nielenže svojou „invenciou“ pripútal pozornosť čitateľa a pravdepodobne si získal jeho sympatie, ale zároveň sa postaral o čítanosť príslušnej internetovej stránky.

V samotnom článku však odhaľujeme informačnú nedostatočnosť. Text je plný nejasných argumentov odvolávajúcich sa na autority („*vedci odporúčajú*“ či „*na talianskej univerzite tri mesiace sledovali dve skupiny cudzích žien*“ – natíska sa tu tiež interpretačná možnosť, že daný „recept“ na chudnutie je platný výhradne pre ženy) a podáva nejednoznačné informácie či polopravdy: „*väčšinu kalórií zjedzte hneď ráno!*“ Ohromiť a primäť ženy (tie sa stávajú cieľovou skupinou), aby danú diétu vyskúšali, majú exaktné údaje o kilogramoch signalizujúcich, koľko testované ženy schudli. Na umocnenie toho, čo znamená „väčšina kalórií“, je využitý mimojazykový prostriedok – obrázok so zdravo a chudo vyzerajúcou atraktívnou ženou, konzumujúcou croissant.

Zaujímavými sa vyššie uvedené skutočnosti stávajú vtedy, keď zhodný obrázok ženy nachádzame aj v iných článkoch o raňajkách, paradoxne na zhodnej internetovej stránke (dostupné na: www.casprezeny.sk), avšak s celkom jasným a úplne protichodným informačným zázemím. Ide totiž o tému nezdravých raňajok (*10 najnezdravších raňajok (...), ktoré spôsobujú podráždenosť, neovládateľný hlad, chuť na sladké ... alebo Nedarí sa vám schudnúť? Pozor na 5 zakázaných raňajok*). Demaskuje sa tiež význam spojenia „väčšina kalórií“ z predchádzajúceho článku, pričom zisťujeme, že croissant rozhodne nepatrí do raňajkového jedálneho líčka, ak sa jedinec snaží schudnúť, a vôbec neprispieva svojím zložením k optimalizácii zdravia človeka. Pravdou zostáva len to, že je vhodné sa na raňajky najesť v dostatočnej miere, avšak je veľký rozdiel v tom, čo zjesť.

Ako sa teda recipient môže zorientovať a vybrať si preňho relevantné informácie a argumenty bez rizika slepeho nasledovania všetkého necenzúrovaného balastu? Ako sa dopracovať k rozhodnutiu, či je vajce alergén, či nie, či je zdravšia surová, alebo varená mrkva, či a na čo je dobré piť červené a na čo biele víno? Optimálne je neuspokojiť sa s jedným pohľadom na danú problematiku, ale správať sa „investigatívne“: skúmať námet na rôznych internetových portáloch, „vygoogliť si“ články od rôznych odborníkov na zdra-

¹ Článok je dostupný na: <http://casprezeny.azet.sk/clanok/109689/to-tu-este-nebolo-ranajkovu-dietu-si-zamilujete-staci-dodrzat-jedno-pravidlo.html>.

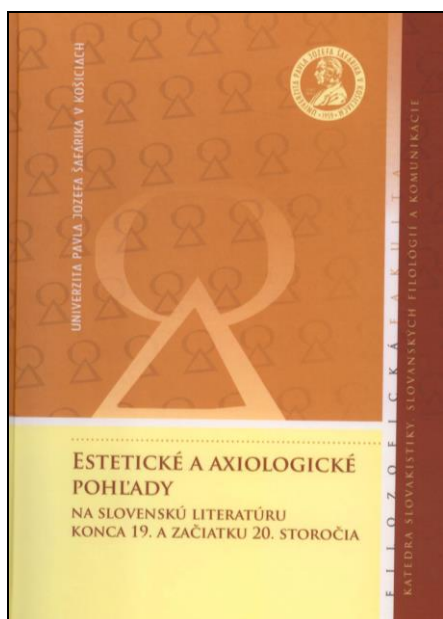
vú výživu, a tak nadobudnúť nadhľad. Ten zabezpečí každému čitateľovi šancu na vlastný zdravý úsudok a voľbu preferovaného riešenia.

Pragmatik v tejto súvislosti rieši schopnosť *inferencie* (vyvodzovania) informácií, rétorik umenie *argumentácie*... učiteľovi ide o *čítanie s porozumením*. My sme sa pokúsili upozorniť na to, o čo ide komerčným subjektom a ako „vyzbrojiť“ obyčajného čitateľa na cestu svetom pluralitných informácií².

² Autorky sú interné doktorandky na Katedre slovenského jazyka Filozofickej fakulty Univerzity Komenského v Bratislave a vo svojich dizertačných prácach i výskumnom projekte mladých vedeckých pracovníkov sa venujú jazykovému aspektu bioetických diskurzov súčasnej spoločnosti so zameraním na výživu (očami mužov a žien).

ESTETICKÉ A AXIOLOGICKÉ POHLADY NA SLOVENSKÚ LITERATÚRU KONCA 19. A ZAČIATKU 20. STOROČIA

Estetické a axiologické pohľady na slovenskú literatúru konca 19. a začiatku 20. storočia.
Zostavili: I. Hajdučeková – L. Jasinská. Košice :
Univerzita Pavla Jozefa Šafárika, 2014.



V rámci grantového projektu VEGA 1/0299/12 *Tvorba a recepcia esteticko – axiologických parametrov slovenskej poézie a slovenskej prózy na prelome 19. a 20. storočia* vznikol zborník vedeckých štúdií s názvom *Estetické a axiologické pohľady na slovenskú literatúru konca 19. a začiatku 20. storočia*, ktorého zostavovateľkami sú PaedDr. Ivica Hajdučeková, PhD. a Mgr. Lucia Jasinská. Zámer predstaviť literatúru práve z daného uhla pohľadu korešponduje s výzvou P. Libu: „...filozofia činu v romantizme, realizme i v literatúre 20. storočia čaká na svoju všestrannú analýzu. Viac sa postava vidí na horizontále, menej na vertikále.“

Zborník je venovaný prof. PhDr. Jánovi Gbúrovi, CSc., dekanovi Filozofickej fakulty UPJŠ v Košiciach a členovi Katedry slovakistiky, slovanských filológií a komunikácie k jeho ži-

votnému jubileu, a preto i paralela názvu a odborného zamerania prof. Gbúra predurčuje zaujímavé, v mnohých prípadoch i osobné príspevky literárnych vedcov, jazykovedcov, mediológov, ale aj mladých začínajúcich literárnych vedcov – doktorandov.

Zborník obsahuje 18 príspevkov, ktoré sprostredkujú čitateľom kritickú reflexiu a zasvätené pohľady na problematiku slovenskej literatúry konca 19. a začiatku 20. storočia, ukotvenú (nielen) v estetickom a axiologickom rozmedzí. I keď každý príspevok je osobitý, z pochopiteľných dôvodov sa nemôžeme pristaviť pri každom z nich. Preto predkladáme výber, ktorý môže inšpirovať na čítanie aj ďalších štúdií.

Zborník je rozdelený do štyroch častí. Prvá časť, ktorú svojou štúdiou otvoril jubilant, tvoria plenárne príspevky Jána Gbúra, Petra Zajaca, Valéra Mikulu, Dany Hučkovej, Marcely Mikulovej a Tibora Žilku.

Ján Gbúr vo svojom príspevku s názvom „Vysoké“ a „nízke“ v próze slovenského literárneho realizmu skúma vzťah „vysokého“ a „nízkeho“ na pozadí textov autorov daného obdobia. Osobitne sa zamerá na tvorbu M. Kukučina, J. G. Tajovského a J. Jesenského. Interpretáciu vybraných literárnych textov realizuje na pozadí názoru: „...dominantným členom vzťahu ‚vysoké‘ – ‚nízke‘ je pre nás oblasť ‚vysokého‘, pretože autor tvoriaci napríklad podľa pravidiel ekvivalentnej substitúcie môže pretvárať elementy ‚nízkej‘ látky (brutalita, animozita, lacná bizarnosť...) na funkčný umelecký tvar, kým tvorca ‚nízkych‘ zobrazovacích postupov a riešení tieto predpoklady obyčajne nemá“ (s. 18).

Peter Zajac vo svojom príspevku *Latencie v slovenskej literatúre 19. storočia* skúmal vzťah latencie a patencie nielen na pozadí textov, ale aj na pozadí utvárania literárnych udalostí. Na ich prítomnosť v dejinách slovenskej literatúry poukázal v tvorbe Hviezdoslava, Vajanského a i. Štúdia svojím zameraním zaujme predovšetkým náročného príjemcu.

Z iného „súdka“ je štúdia s názvom *Dedinský ľud – „zlatý alebo opitý“? K premenám jed-*

ného mýtu. Valér Mikula predostiera zaujímavý a treba povedať i pútavý pohľad na tému „opitosti a alkoholu“ a mapuje jej výskyt v dejinách slovenskej literatúry. Osobitne sa v záverečnej časti príspevku pristaví v období realizmu. Na prítomnosť tohto „mýtu“ (ako ho sám autor nazýva) poukazuje v dielach P. O. Hviezdoslava, J. G. Tajovského a B. S. Timravy, pravda, v odlišných variáciách. Osobitým prínosom je zistenie, že alkohol v literatúre sa nevyskytuje iba v realizme ako potvrdenie „realistického vyobrazenia“ skutočnosti, ale jeho počiatky vidíme už v romantime. K slovenskej pohostinnosti a krojom pripája autor aj atribút alkoholizmu.

Za povšimnutie stojí aj príspevok Dany Hučkovej s názvom *Básnik okraja Peter Bella Horal*, v ktorom autorka predstavuje básnika z konca 19. a začiatku 20. storočia, o ktorom konštatuje, že „sa už takmer vytratil zo širšieho literárneho povedomia“ (s. 53). I preto si myslíme, že prvoradým zámerom autorky bolo „oprášiť“ povedomie literárnej obce medailónom, v ktorom v krátkosti načrtáva hlavné medziny básnikovho života a čitateľov zoznamuje s charakteristikou jeho tvorby (aj) na pozadí axiologického prieniku.

Plenárne príspevky uzatvára štúdiá *Stredo-európska symbolika v literatúre (v umení)*, ktorej autorom je Tibor Žilka a ktorá sa zaoberá semiotickou stránkou umenia všeobecne. Autor naznačuje aj problém náboženskej symboliky, o ktorej by bolo možné uvažovať v rozšírenom kontexte.

Druhá časť zborníka je predstavená v dvoch sekciách. V prvej sekcii sa čitatelia zoznamujú so štúdiami prevažne metodologického charakteru, do ktorej svojim vedeckým vkladom prispeli Oľga Sabolová a Ján Sabol, autorský kolektív Ján Sabol – Július Zimmermann – Lena Ivančová, Marián Andričík, Milan Kendra, Lukáš Šutor, Ivana Vaľková, Kristína Krnová a Ján S. Sabol.

Túto sekciu otvára autorská dvojica Oľga Sabolová – Ján Sabol štúdiou *Dynamika kontrastu a protikladu v umeleckom diele*. Na základe ich predchádzajúcich pozorovaní predstavujú poznatky o protiklade a kontraste v umeleckom diele a taktiež vzťah symetrie a asyme-

trie formy a obsahu. Nimi naznačené teorémy sú následne aplikované v analýze postáv Kukučínovej prózy *Neprebudený*. Autori dochádzajú k záveru, že „M. Kukučín uprednostňuje pri montáži svojich textov symetriu medzi formou a obsahom, teda dominantne ikonicko-symbolickú semiózu, ktorá vo zvýšenej miere inklinuje k metaforickému, podobnostnému, substitučnému princípu „výmeny“ textotvorných prvkov s dôrazom na detail ako jedným z rozhodujúcich postupov pri realistickom stvárnení skutočnosťného reflexu v umeleckej próze“ (s. 86).

Ján Sabol prispel do zborníka nielen vyššie uvedenou štúdiou, ale tiež ako súčasť autorského kolektívu, ktorý spolu s ním tvorili Július Zimmermann a Lena Ivančová. Tí vo svojej štúdii *Možnosti využitia exaktných metód pri eufonickej a rytmickej charakteristike básnického textu* poukázali na vzťah formy a obsahu v básnickom texte, a to na základe využitia exaktných metód.

Problémy teórie prekladu načrtnol vo svojej pútavej štúdii s názvom *K Hviezdoslavovým prekladom W. Shakespeara* Marián Andričík, ktorý poukázal na prítomnosť tohto anglického spisovateľa, dramatika a herca v slovenskej literatúre, najmä na jeho pozitívny vplyv na Hviezdoslavovu tvorbu. Zaujímavým spôsobom predostiera komparáciu Hviezdoslavových a Sládkových prekladov a konštatuje, že Hviezdoslav „urobil vďaka svojmu nadšeniu kompenzujúcemu jeho filologický deficit maximum a stal sa inšpiráciou pre ďalšie prekladateľské generácie“ (s. 110).

Posledná štúdiá prvej sekcii nesie názov *Pár poznámok k poetologickým východiskám slovenskej literatúry 19. storočia*, ktorej autor Ján S. Sabol poukazuje na odlišnosti poetiky dvoch literárnych období – romantizmu a realizmu. Odlišnosť vidí aj v prítomnosti axiologického rozmeru v oboch literárnych smeroch a svojím názorom „akoby v tom romantickom akurát dozrieval svet stredovekej mystiky, transcendentna, vnútra, duchovnosti, iracionality, no príchodom realizmu sa odhaľuje svet zakotvený v exaktnom, vedeckom ponímaní ľudskej existencie, možno až odmietajúci ponor do iracionálnych kútov ľudskej duše“ inšpi-

ruje na ďalšie skúmanie duchovnosti na prelome storočí.

V druhej sekcii, ktorá je orientovaná výrazne na autorský kontext, sa čitatelia stretnú s interdisciplinárnym pohľadom (literárnovedným, jazykovedným, mediologickým) na danú problematiku. Zborník obohatili svojimi príspevkami Pavol Odaloš, Vladimír Patráš, Ivica Hajdučková, Juraj Rusnák, Mária Szabová, Marianna Macášková a Daniela Burdová.

Osobitý pohľad na literárne texty B. S. Timravy nájdeme v štúdiu jazykovedca Pavla Odaloša s názvom *O kompozitných literárnych typoch Anča-zmija*. Na pozadí výskumu literárnych v tvorbe autorky dochádza k záveru, že takto unikátne a jedinečne neboli využité u žiadneho iného autora.

Interdisciplinárne premostenie sekcie viaže sa na autora M. Kukučina otvoril V. Patráš príspevkom *Kukučínove bračské Selce a koreň sel- v európskych podmienkach a jazykoch*, kde poukázal na výskyt ojkoným s koreňom sel- a ich prítomnosť v novele *Dom v stráni*.

Zaujímavý pohľad na rodovú problematiku v umeleckej literatúre predkladá I. Hajdučková, ktorej systematický prístup sa odráža aj v štúdiu *Pohľad na kategóriu rodu v prózach Martina Kukučina*. Mužsko-ženské vzťahy a rodovú neutralitu skúma v tvorbe tzv. bračského obdobia: *Svadba, Parník a Baldo & Comp*. Na základe analýzy próz konštatuje: „Martin Kukučín v tzv. bračskom období stvárnil rod ako dynamickú kategóriu, v ktorej sa nielenže biologický, sociálny a kultúrny aspekt vzájomne podmieňujú (interferencia), ale nechýba mu ani spirituálny rozmer“ (s. 178).

Pohľad mediológa na literárny text a jeho spracovanie predstavuje štúdia Juraja Rusnáka, ktorá nesie názov *Od Rysavej jalovice k Dlhej ceste domov*. Komparáciou známej Kukučínovej poviedky a jej filmovej adaptácie obracia či-

tateľovu pozornosť na rozdiely odlišného prevedenia. V mnohých prípadoch sa inakosť dá tušiť, no autor vystihol základný rozdiel: láskavý humor, na aký sme u Kukučina zvyknutí, sa dnes nahrádza prvoplánovým vtipom, a to podľa záujmu čitateľa a diváka.

Tretiu časť tvorí samostatná téma. Čitatelia sa môžu zoznámiť s diskusným príspevkom Jozefa Darma, ktorý otvára širší pohľad na tému nastolenej rozpravy.

Záver zborníka uzatvárajú osobné i menej osobné odkazy adresované Jánovi Gbúrovi. Avšak punc tomuto slávnostnému dielku veľmi pôsobivo a osobne dodáva Marta Součková, ktorá vo svojom príspevku *Ako ho (veľmi) nepoznáme alebo O Komunikácii* odkrýva iný pohľad na jubilanta. Ako názov naznačuje, málokto vie, že Ján Gbúr je i autorom poviedky *Komunikácia*. Autorka príspevku dáva čitateľom do pozornosti asymetrický vzťah postáv – počúvajúceho a hovoriaceho. A aj keď vo svojom príspevku explicitne nevyjadri ľudský rozmer autora poviedky, pozornému oku čitateľa svojim záverečným mlčaním prezradí viac, než by čakal.

Zborník vydaný Filozofickou fakultou UPJŠ v Košiciach je vydareným a cenným dielom, ktorým sa otvára priestor na ďalšiu komunikáciu. Ako sme mali možnosť vidieť, rôznorodosť tém a prístupov naznačuje, že literatúra z konca 19. a začiatku 20. storočia neprestáva byť inšpiráciou pre vedeckú literárnu obec a má čo ponúknuť aj do školskej praxe.

Mgr. Lívia Barnišinová

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

UKÁŽKY Z POÉZIE

Katarína Jančeková

Gymnázium na Ulici 17. novembra v Topolčianoch

Vyučujúca: Mgr. Zuzana Martišková

V dedine

už zvonia
mozoľnaté ruky ťahajú za drsný
povraz
poobedné svetlo –
prechádza ozvenou
(vitrážou na verande)

havran unáša
v šľachovitých nohách
posledné spomienky

zostanú
večne zelené

Tento rok

prichádzaš pomaly
škoricová v mojich snoch;
letokruhy točia
neskoré jesene

ticho hudím
slamenú ozvenu
a k nohám padajú
zhnité jablká;
sen o vranách –
ukradni mi ešte
gombíky z očí

Decembrové

nebo je lono a
ona mesačné svetlo
vytesané ruky
zvierajúce Jeho

Panna majstra sochára

usadená okolo trpezlivosti
kde priania a vôľa
prelievajú obrazy

Komentár vyučujúcej

Žiačka, septimánka, inak aj členka literárneho krúžku, má na svojom konte za posledné štyri roky už desiatky ocenení z rôznych celoslovenských literárnych súťaží, jej práce nájdete v mnohých zborníkoch. Venuje sa písaniu poézie i prózy. Má výnimočný talent zobrazit realitu v originálnych náznakoch a pritom z nej nezotrieť nádych bežnej reality. Je vnímavá, sčítaná, čo jej umožňuje využiť bohatstvo lexiky a nebojí sa pracovať so slovom tak, aby texty zaujali aj svojou jazykovou a štylistickou stránkou, nielen obsahom.

BILANCIA ČASOPISU SLOVENČINÁR¹

Informácie boli spracované ku dňu vydania tohto čísla časopisu (1/2015).

Vydanie 1. čísla: **25. novembra 2013**

Sledovanosť:

- 1. číslo: 1859 stiahnutí
- 2. číslo: 1289 stiahnutí
- 3. číslo: 1084 stiahnutí

Počet strán:²

- 1. číslo/2014: 100
- 2. číslo/2014: 99
- 3. číslo/2014: 96
- 1. číslo/2015: 108

Všetky čísla boli v počte 50 kusov vydané pre reprezentačné účely Slovenskej asociácie učiteľov slovenčiny aj v tlačenej podobe. Zaslali sme ich jednotlivým prispievateľom a významným pedagogickým a kultúrnym inštitúciám: Ministerstvo školstva, vedy, výskumu a športu SR, Štátny pedagogický ústav, Matica slovenská, Slovenská národná knižnica, Národný ústav certifikovaných meraní vzdelávania, Ústredná knižnica Slovenskej akadémie vied, Jazykovedný ústav Ľudovíta Štúra, Ústredná knižnica Filozofickej fakulty Univerzity Komenského, Katedra slovenského jazyka Pedagogickej a Filozofickej fakulty Univerzity Komenského, Katedra slovenskej literatúry a literárnej vedy Filozofickej fakulty Univerzity Komenského a iným. Náklady na vydanie časopisov boli uhradené z členských príspevkov.

Prispievatelia:

Autori doterajších príspevkov pôsobia v Bratislave, Trnave, Košiciach, Prešove, Banskej Bystrici, Topoľčanoch, Nových Zámkoch, Spišskej Novej Vsi, Ružomberku, Ostrave. Máme autorov skoro zo všetkých stupňov škôl (chýba nám však ISCED 1), ale aj z iných inštitúcií (Jazykovedný ústav Ľ. Štúra, Divadelný ústav).

¹ Spracoval PhDr. Ján Papuga, PhD., výkonný redaktor časopisu.

² Snažíme sa počet strán stabilizovať na 100. Nie vždy sa to podarí, keďže rozsah príspevkov nelimitujeme a nechceme do ich rozsahu zasahovať. V budúcnosti uvažujeme o vyššej periodicite časopisu s menším počtom strán.

NOVINKY A SEKcie NA WEBE SAUS³

www.saus2002.sk

- V časti **ČLENOVIA SAUS** sme zverejnili počet členov SAUS, počet aktívnych sympatizantov a počet členov facebookovej skupiny Slovenská asociácia učiteľov slovenčiny. Týmto krokom chceme motivovať slovenčinárov, aby posilnili naše rady a zúčastňovali sa na aktivitách v prospech nášho predmetu.
- Chceli by sme upozorniť najmä slovenčinárov, ktorí nemajú facebook, že na našich webových stránkach existuje priestor na diskusiu v časti **DISKUSNÉ FÓRUM**. Vložiť doň vlastný názor, postreh, pripomienku je veľmi jednoduché. Diskusné fórum je pravidelne kontrolované Radou SAUS, preto nehrozí, že by váš text zostal bez povšimnutia. Tešíme sa na vaše názory.
- V časti **KONFERENCIE A VALNÉ ZHROMAŽDENIA** uverejňujeme informácie z našich celoslovenských konferencií. Nájdete tu zápisnice z Valného zhromaždenia SAUS s informáciami o hospodárení a o odhlasovaných zmenách v našej organizácii. Atmosféru jednotlivých konferencií ilustrujú fotogalérie z ich priebehu. V tejto sekcii takisto zverejňujeme všetky potrebné informácie ešte pred samotným konaním konferencie.
- Aktuálne číslo časopisu a ostatné čísla, kompletné informácie o časopise a sledovanosť časopisu nájdete v sekcii **ČASOPIS SLOVENČINÁR, ISSN 1339-4908**.
- Ak hľadáte pedagogické dokumenty na jednom mieste a nechce sa vám vyhľadávať v prehliadači, kliknite na sekcii **PEDAGOGICKÉ DOKUMENTY K SJL**.
- Vyzývame vás, aby ste prispievali do **BANKY NÁPADOV**, kde by sme radi uverejňovali rôzne námety od slovenčinárov. V súčasnosti tam ponúkame ukážky tematických plánov, maturitných zadaní a príkladov na témy kontrolných písomných prác. Rôzne ponuky a námety pre učiteľov (i žiakov) od pedagogických a kultúrnych inštitúcií, prípadne knižné inšpirácie nájdete v sekcii **INFORMÁCIE, PODUJATIA, PONUKY PRE UČITEĽOV I ŽIAKOV**.
- Úplne novou sekcii na webových stránkach SAUS je časť **PRACOVNÉ PONUKY**. Keďže vieme, že naše stránky navštevuje veľa učiteľov, ale aj riaditeľov škôl, prípadne iní vedúci zamestnanci, rozhodli sme sa dať možnosť pracovnej inzercie práve prostredníctvom webu SAUS. Chceme tak pomôcť nájsť slovenčinárom prácu a vedúcim zamestnancom slovenčinárov. Pridanou hodnotou tejto aktivity je, že danú pracovnú ponuku zašleme všetkým členom, sympatizantom a priateľom facebookovej skupiny SAUS.

³ Spracoval PhDr. Ján Papuga, PhD., výkonný redaktor časopisu.

KAMPAŇ ZBER STRACHU

Slovenská komora učiteľov⁴ sa na základe výpovedí učiteľov a zverejnených káz rozhodla spustiť kampaň *Zber strachu*. Cieľom kampane je mapovať nedodržiavanie zákonných a pracovnoprávných podmienok na školách, mobbing a bossing v školskom prostredí a tiež porušovanie práv učiteľov, napríklad slovné, psychické a fyzické napádanie. Kampaň je obdobou k rôznym prospešným zberom, ktoré učitelia uskutočňujú v rámci svojej práce s deťmi. Zapojiť do nej chceme i odbornú verejnosť: od psychologov, sociológov až po právnikov, čoho výsledkom má byť zaslanie analýz prípadových štúdií ministerstvu školstva a kompetentným organizáciám. Je potrebné, aby sa zo školstva vytratila atmosféra strachu, aby sa z učiteľov stali slobodne konajúci sebedovomí ľudia, znalí svojich práv. Kampaň *Zber strachu* podporujú aj Nové školské odbory, ktoré v máji pripravujú v poradí 2. konferenciu *Mobbing a bossing v slovenskom školstve*, s cieľom iniciovať vznik zákona proti mobbingu a bossingu. Túto iniciatívu podporila aj Slovenská asociácia učiteľov slovenčiny. Učitelia môžu písať o svojich skúsenostiach zo školského prostredia na emailovú adresu **komoraucitelov@gmail.com**.

Ďakujeme, že sa angažujete za správne aktivity.

Kolegovia z SKU

⁴ Slovenská komora učiteľov je spriatelenu organizáciou Slovenskej asociácie učiteľov slovenčiny. Svedčia o tom spoločné aktivity a to, že predseda SAUS je členom manažmentu SKU. Je veľmi dôležité, aby učiteľské organizácie spolupracovali a hlavne, aby sa učitelia stávali ich členmi, keďže našou snahou je meniť školstvo z pohľadu učiteľa, nie z pohľadu úradníka, ktorý sa na školstvo díva cez rôzne filtre. Preto sme sa rozhodli oboznámiť vás v tomto čísle s SKU: SKU je jediná stavovská organizácia, ktorá zastupuje oprávnené záujmy všetkých učiteľov na Slovensku. Na webovom sídle www.sku.sk pravidelne uverejňuje správy z rokovaní, ktorých sa zúčastňujeme na pozvanie MŠVVaŠ, zástupcov OECD a iných organizácií. Určite ste zaznamenali veľmi intenzívnu komunikáciu našich zástupcov v mienkotvorných médiách. Naše aktivity koordinujeme s našimi členmi, najmä prostredníctvom facebookovej skupiny www.facebook.com/groups/komoraucitelov/ a ďalších komunikačných kanálov, a tak vytvárame množstvo potrebných materiálov. Veríme, že takáto práca má význam a SKU nadobúda po štyroch rokoch fungovania čoraz väčšiu vážnosť. SKU nie je vytvorená zo zákona s podporou MŠVVaŠ, ale doposiaľ pracuje ako občianske združenie. Všetci naši členovia, vrátane všetkých členov správnej rady a výkonného manažmentu, v nej pracujú dobrovoľne vo svojom voľnom čase a bez nároku na odmenu. **Členstvo v SKU je bezplatné.** Vaše podnety posielajte aj naďalej písomne na adresu SKU alebo elektronicky na: komoraucitelov@gmail.com; sku@sku.sk; www.facebook.com/groups/komoraucitelov/. Spoločná práca na zlepšovaní statusu učiteľa a postavenia školstva v spoločnosti musí neúnavne pokračovať. Musíme sa podporovať navzájom a spájať.

INFORMÁCIE PRE PRISPIEVATEĽOV

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

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