



SAUS

Slovenská asociácia učiteľov slovenčiny
Bratislava

ISSN 1339-4908

SLOVENČINÁR

Časopis Slovenskej asociácie učiteľov slovenčiny

Ročník 2 • 2015

2

SLOVENČINÁR

ČASOPIS SLOVENSKEJ ASOCIÁCIE UČITEĽOV SLOVENČINY

ROČNÍK 2●2015●ČÍSLO 2● Vychádza trikrát ročne

Hlavný redaktor:

doc. PhDr. Miloslav Vojtech, PhD.

(Filozofická fakulta Univerzity Komenského v Bratislave)

Výkonný redaktor:

PhDr. Ján Papuga, PhD.

(Slovenská asociácia učiteľov slovenčiny v Bratislave)

Redakčná rada:

PhDr. Xénia Činčurová, PhD.

(Súkromná základná škola waldorfská, Bratislava)

PaedDr. Ivica Hajdučeková, PhD.

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

red. prof. dr. Boža Krakar Vogel

(Filozofická fakulta Univerzity v Lúblane)

Mgr. Renáta Ondrejková

(Jazykovedný ústav Ľudovíta Štúra Slovenskej akadémie vied v Bratislave)

prof. PaedDr. Vladimír Patráš, CSc.

(Filozofická fakulta Univerzity Mateja Bela v Banskej Bystrici)

Mgr. Eva Péteryová

(Národný ústav certifikovaných meraní vzdelávania, Bratislava)

Mgr. Viera Sabová

(Stredná priemyselná škola stavebná, Veľká okružná, Žilina)

prof. PhDr. Eva Vitézová, PhD.

(Pedagogická fakulta Trnavskej univerzity v Trnave)

Vydavateľ:

Slovenská asociácia učiteľov slovenčiny

Bratislava

e-mail: slovincinar-saus@post.sk

Web:

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

Výtvarný návrh obálky:

Ada Poklač a Dušan Weiss

ISSN 1339-4908

OBSAH

EDITORIÁL	4
 ROZHOVOR	
<i>Rozhovor s ministrom školstva, vedy, výskumu a športu Jurajom Draxlerom o predmete slovenský jazyk a literatúra</i>	6
 ŠTÚDIE	
Alena Štrompová: <i>Funkčnosť predtestu v rozvíjaní metakognície</i>	11
Ivica Hajdučeková: <i>Stvárnenie ženských postáv v tvorbe E. Maróthy-Šoltésovej v kontexte súdobej umeleckej literatúry</i>	21
 NÁMETY A ROZHĽADY	
Július Lomenčík: <i>Miestna povesť v základnom literárnom vzdelávaní</i>	30
Silvia Hajdúová: <i>Preskočí jabloň Malého princa? Alebo strom, ktorý dáva, na hodine literárnej výchovy</i>	42
 NÁZORY, POSTREHY, KOMENTÁRE	
Ján Papuga: <i>Desať postrehov k inovovanému Štátnemu vzdelávaciemu programu zo slovenského jazyka a literatúry pre ISCED 3</i>	46
Tibor Hujdič: <i>Naša škola miluje čítanie</i>	52
Viera Sabová: <i>Povinné čítanie – áno či nie?</i>	62
 RECENZIE A KNIŽNÉ INŠPIRÁCIE	
Miloslav Vojtech: <i>Nový výber z diela Karola Kuzmányho</i>	63
Ľubica Blažencová: <i>Učebné texty zo staršej slovenskej literatúry</i>	64
Gabriela Mihalková: <i>Kniha pre tvorivých učiteľov a tvorivých žiakov</i>	66
Gabriela Mihalková: <i>O inakosti v literatúre pre deti a mládež</i>	67
Miloslav Vojtech: <i>Interdisciplinárny príspevok k interkultúrnemu dialógu</i>	69
 Z PRÁC ŽIAKOV A ŠTUDENTOV	
Ivana Hudíková: <i>Ivan Horváth – Strieborný prach</i>	71
Simona Havličková: <i>Naila – úryvok z románu</i>	77
<i>Tri zaujímavé práce v kategórii A (rečnícky prednes) z celoslovenského kola olympiády zo slovenského jazyka a literatúry 16. – 17. 4. 2015 v Bratislave</i>	81

OBSAH

INFORMATÓRIUM

Alena Faragulová – Zdenka Schrwarzová: <i>O slovenčine v praxi poučne i s vtipom</i> <i>Diskusia na Katedre slovenského jazyka Filozofickej fakulty Univerzity Komenského</i> <i>v Bratislave</i>	85
<i>Vyhlasenie k priebehu olympiády zo slovenského jazyka a literatúry</i>	88
Ján Papuga: <i>Celoslovenské kolo VII. ročníka olympiády</i> <i>zo slovenského jazyka a literatúry</i>	90
<i>Z činnosti Slovenskej asociácie učiteľov slovenčiny</i>	93
<i>Pozvánka na diskusiu</i>	94
INFORMÁCIE PRE PRISPIEVATEĽOV	96

Na začiatku nového školského roka želim všetkým učiteľom a najmä slovenčinárom pokojné vyučovanie, aby sa konečne mohli venovať svojmu predmetu, svojim žiakom a nemuseli riešiť prekážky, ktorými nám riadiace inštitúcie dvíhajú adrenalín a vnášajú chaos do výkonu nášho povolania. Avšak už na začiatku školského roka sme boli alebo ešte aj sme zaťažení ďalším prerábaním školského vzdelávacieho programu podľa inovovaného štátneho vzdelávacieho programu. Keďže v ňom vidíme veľké nedostatky (o nich je môj článok v tomto aktuálnom čísle), obavam sa, že ďalšie zmeny budú skôr či neskôr nevyhnutné, i keď sa im tvorcovia pedagogických dokumentov bránia. Mám pocit hraničiaci s istotou, že slovenčina v procese reformy ťahá vždy za kratší koniec. Stále ju tvorí najdlhší, najštruktúrovanejší, najzložitejší a najnezrozumiteľnejší predmetový dokument. Momentálne nepracujem v regionálnom školstve, preto som veľmi rád, že nemusím sedieť v škole a riešiť Hlave XXII podobný štátny vzdelávací program. A to bližšie nespomínam inštitút povinnej literatúry, kde si Štátny pedagogický ústav opäť uzurpuje právo určovať najvhodnejšiu literatúru pre všetky typy škôl bez ohľadu na toľko spomínaný individuálny prístup. Isto, v inovovanom ŠVP nájdeme aj zopár pozitív. Napríklad možnosť návratu k literárnohistorickému prístupu. Tu by som chcel znova zdôraziť, aby sa návrat k chronologickému princípu v literatúre nespájal s návratom k prehnanej historizácii a diktovaniu množstva autorov a literárnych diel. Minimum pozitívnych zmien v štátnom vzdelávacom programe však nevyváži to množstvo nedostatkov, ktoré dokument naďalej má. A to ešte nedošlo k zmene katalógu cieľových požiadaviek pre maturantov. Štátny vzdelávací program z roku 2015 je vskutku iba inovovaný, ku koncepcnej a kvalitatívnej premene obsahu slovenského jazyka a literatúry aj v závislosti od typu škôl opäť nedošlo.

Často sa na Slovenskú asociáciu učiteľov slovenčiny obracajú slovenčinári z rôznych častí Slovenska. Neraz tak konajú, lebo sa k informáciám od kompetentných inštitúcií nevedia dostať. Párkrát som počul, že „SAUS si môže tvrdiť, čo len chce – pravdu má orgán“. Za roky nášho pôsobenia si však uvedomujeme zodpovednosť, ktorá nám pramení zo správneho informovania. Preto si nedovoľujeme poskytnúť informáciu, ktorú nemáme overenú, prekonzultovanú alebo prevzatú z pedagogickej dokumentácie. Napriek tomu niektorí riaditelia, vyhovárajúc sa na inšpekciu, odmietajú akceptovať naše rady. Pritom samotná inšpekcia si mnohé veci nadinterpretuje. Najviac otázok sa dotýkalo spomínaného chronologického osnovania, ktoré je v inovovanom štátnom vzdelávacom programe dovolené. Avšak, takáto možnosť usporiadania učiva sa dala realizovať aj predtým. Nech sa pozrieme aj na iné otázky, je veľmi poľutovaniahodné, že vždy v procesoch zmien a reforiem musíme hľadať odpovede, musíme sa k nim dopracovávať a často sme odkázaní na vzájomnú pomoc, keďže riadiace orgány zaostávajú vo svojej činnosti, potrebné dokumenty zverejňujú tesne pred posledným možným termínom, a keď aj zverejnia, majú mnoho strán a ich interpretácia zdržuje povinnosti učiteľa, ktoré súvisia s priamou vyučovacou činnosťou, teda s prácou pre žiakov, rodičov a pre školu.

Mnohí, dokonca aj ja, sa pýtame, čo s tým? Odpoveď je veľmi ľahká. Spájať sa, nehrať sa na vlastnom piesočku, nebať sa ozývať. Áno, je to ťažké, strácame ilúzie, vidíme, že školstvo stagnuje, počítame sľuby politikov, no zabúdame, že to všetko je v našich rukách.

EDITORIÁL

Tých pár učiteľov, čo sa ozve, sú krikľúni a tí, čo sa neozvú, pripravujú pôdu pre školskú aroganciu. Máme tú jednu z najstarších profesných organizácií – Slovenskú asociáciu učiteľov slovenčiny. Pravidelne vyzývam slovenčinárov, aby sa stali jej členmi, a tým posilnili naše vyjednávacie pozície. Napriek tomu, že máme relatívne málo členov, ale mnoho sympatizantov, veľa sa nám podarilo dosiahnuť (pozrite si *Informatórim o činnosti SAUS*). Avšak zásadné a opakujúce sa pripomienky slovenčinárov sú stále na bode mrazu. Preto vás opätovne a už po niekoľký raz vyzývam, aby ste ponúkali členstvo vášmu okoliu. Nielen učiteľom, ale každému, kto sympatizuje s predmetom slovenský jazyk a literatúra a chce tento profilový predmet konečne dať do podoby, aby mal zmysel a žiaci ho radi spoznávali. Postačilo by, keby každý jeden z nás členov alebo čitateľov tohto časopisu priviedol jedného jediného člena. Naše záležitosti by mali hneď prudší spád. Inak naše združovanie bude fungovať iba na báze rozhovorov, chatov, facebookových profilov či nespokojných e-mailov. Len treba dávať pozor na to, že našu pasivitu si už všímajú aj žiaci a aj na základe toho si vytvárame vlastný status.

Aj toto ďalšie číslo časopisu *Slovenčinár* je výsledkom nadšenej aktivity ľudí, ktorí ho zostavujú a prispievajú doň zadarmo a v čase osobného voľna. Často vyzývame učiteľov, aby nám zasielali svoje texty. Práve tie sú veľmi užitočné pre učiteľskú prax. Pritom je to také jednoduché. Každý z nás má v počítači uloženú prípravu, výstup zo školenia, metodický materiál, ktorý by mohol byť po malých úpravách publikovaný. Prečo ho potom neposlať? Nech sa obsah časopisu približuje vyučovaniu nášho predmetu. Časopis sa pomaly etabluje medzi rôznymi inými časopismi, stáva sa známy a neradi by sme ho prestali vydávať pre nedostatok príspevkov.

Svojimi predchádzajúcimi riadkami som chcel upozorniť na to, že bez vás, milí čitatelia a slovenčinári, sú akékoľvek aktivity zbytočné, neefektívne a nulové. Možno raz práve na nezáujme stroskotajú snahy tých pár aktívnych učiteľov, a potom v tom zostaneme naozaj sami.

Želám vám veľa inšpirácií pri čítaní tohto čísla a verím, že tento rok budeme tvoriť hlasnejšiu slovenčinársku obec.

PhDr. Ján Papuga, PhD.
výkonný redaktor

ROZHOVOR S MINISTROM ŠKOLSTVA, VEDY, VÝSKUMU A ŠPORTU SLOVENSKEJ REPUBLIKY JURAJOM DRAXLEROM O PREDMETE SLOVENSKÝ JAZYK A LITERATÚRA

Juraj Draxler, MA, sa narodil 13. 12. 1975. Vyštudoval komparatívnu politológiu na University of York vo Veľkej Británii ako štipendista britskej vlády a integrované sociálne vedy na Jacobs University v Nemecku. V oblasti školstva, vedy a výskumu začal pracovať v roku 2005 ako výskumný pracovník prestížneho Centre for European Policy Studies (CEPS) v Bruseli. Ako vysokoškolský pedagóg pôsobil na University of New York v Prahe (2007 – 2012) a na Angloamerickej univerzite v Prahe (2010 – 2013). V lete 2014 sa stal poradcom ministra školstva, vedy, výskumu a športu SR a od 10. septembra do 25. novembra 2014 zastával post štátneho tajomníka Ministerstva školstva, vedy, výskumu a športu SR.¹

1) Aký ste mali vzťah k predmetu slovenský jazyk a literatúra (SJL) ako žiak?

Proti slovenčine som princípe nič nemal, ale čo mi prekážalo, bolo povinné čítanie, nakoľko ja som si chcel knihy vyberať sám (úsmev).

2) Predmet slovenský jazyk a literatúra nepatrí medzi najobľúbenejšie, ba neraz je postrachom žiakov. Čomu pripisujete takýto stav?

Asi sa zhodneme na tom, že každý jeden vyučovací predmet by sme mohli označiť buď ako obľúbený, alebo menej obľúbený, či ako ste sa vyjadrili „postrach“ žiakov. Poznám dosť veľa ľudí, pre ktorých sú takýmto postrachom napríklad cudzie jazyky alebo telesná výchova či geografia alebo matematika.

3) Slovenčinári postrehli, že sa pripravujú opatrenia na vyučovanie cudzích jazykov, podporené aj finančne. Dlhodobu sa konštatuje znižujúca sa úroveň materinského jazyka. Učitelia sa stretávajú s nedostatkom učebných textov, metodík či multimediálneho materiálu. Pripravuje sa nejaké podobné opatrenie aj v našom predmete?

Vyučovanie cudzích jazykov má vlastné špecifiká, podobne ako ich má aj vyučovanie predmetu slovenský jazyk a literatúra. V súvislosti s vaším konštatovaním „o znižujúcej sa úrovni materinského jazyka“ by som rád poukázal na fakt, že ide o všeobecne rozšírený fenomén nielen na Slovensku, ale aj v ostatných krajinách sveta. Svedčia o tom výsledky PISA, ktoré ukazujú, že v európskych krajinách má v priemere každý piaty pätnásťročný žiak veľmi slabé čitateľské zručnosti. Žiaľ, nemôžeme sa potom čudovať, že zo škôl vychádzajú mnohí absolventi bez schopností patrične porozumieť dokonca i základným písaným textom. Samozrejme, že takíto žiaci majú nielen značne obmedzené možnosti uplatnenia sa na trhu práce, ale sú tiež prakticky vylúčení z ďalšieho vzdelávania. Komunikácia v materinskom jazyku je preto jednou z kompetencií, ktoré Rada Európy a Európsky parlament zaradili medzi kľúčové kompetencie. So zámerom znížiť počet ľudí s nedostatočnými čitateľskými zručnosťami bol napríklad schválený Strategický rámec európskej spolupráce v oblasti vzdelávania a odbornej prípravy, ktorý siaha až do roku 2020. V ňom nájdeme

¹ Prevzaté z <https://www.minedu.sk/vedenie-ministerstva-skolstva-vedy-vyskumu-a-sportu-sr/>.

hlavné ciele na zlepšenie úrovne čitateľskej gramotnosti, ale aj matematiky a prírodných vied. Ministerstvo školstva sa pripojilo k tejto iniciatíve a v spolupráci s našimi priamo riadenými organizáciami každoročne zabezpečujeme Vyhodnotenie aktivít na zlepšenie úrovne čitateľskej gramotnosti a návrh opatrení na nasledujúce obdobie. Spomínam to najmä preto, lebo predmetný materiál obsahuje nielen relevantné informácie o aktivitách týchto organizácií v oblasti rozvíjania čitateľskej gramotnosti, ale predovšetkým poskytuje všetkým potenciálnym záujemcom – teda aj učiteľom – dostatočné množstvo publikačného materiálu, ktorý môžu využiť vo výchovno-vzdelávacom procese.

4) Mnohí učitelia sa pýtajú, či by sa nedali zaviesť vzdelávacie úrovne ako v cudzích jazykoch. Uvedomujú si, že maturita je jednotná. Predsa len aj z hľadiska motivácie študentov stredných odborných škôl by malo byť vyučovanie slovenského jazyka a literatúry na úrovni prispôsobenej ich odbornému zameraniu, čo nemusí zákonite znamenať zľahčovanie maturity. Aký postoj zaujmete, keď takýto návrh predložíme?

Je pravda, že myšlienkou stanovenia rôznych maturitných úrovní v spojitosti s gymnáziami a strednými odbornými školami sa ministerstvo zaoberá už dlhodobo. Súvisí to hlavne s inovovaným Štátnym vzdelávacím programom pre gymnáziá, ktorý sa v prípade slovenského jazyka a literatúry začína približovať práve úrovňovému modelu, ale taktiež so zavádzaním duálneho vzdelávania na stredných odborných školách. Samotná realizácia tohto kroku však vyžaduje množstvo koncepčných a legislatívnych zmien.

5) Slovenčinári dlhodobo poukazujú na nízku dotáciu predmetu slovenský jazyk a literatúra. Na základnej škole došlo k hodinovému posilneniu, ale na strednej škole, ktorá je obsahovo náročnejšia, k zmenám nedošlo. Vieme, že sa bojuje o každú hodinu, ale v situácii, keď musíme realizovať širší obsah vyučovania, upevniť témy zo základných škôl, pripraviť žiakov na maturitu, viesť ich k čitateľskej gramotnosti a zároveň rozvíjať moderné trendy vyučovania sme presvedčení o nevyhnutnosti zvýšenia dotácie predmetu alebo aspoň zavedenia povinného delenia hodín na skupiny. Prospelo by to aj stredným odborným školám, ktoré disponibilné hodiny spravidla využívajú na posilnenie odborných predmetov, nie na rozšírenie slovenského jazyka a literatúry, ale aj školám s materským jazykom národnostných menšín. Nájde sa niekedy priestor vypočítať si argumenty, ktoré predkladáme od vzniku Slovenskej asociácie učiteľov slovenčiny?

V súčasnosti sme svedkami toho, že každý predmet bojuje o svoje dostatočné zastúpenie vo vyučovacom procese. Rovnako je to aj v prípade slovenského jazyka a literatúry, ktorý je považovaný za špecifický vyučovací predmet hlavne v súvislosti s maturitnou skúškou. Práve preto patrí spolu s cudzími jazykmi a matematikou k predmetom, ktoré majú najvyššiu časovú dotáciu. Iste, pre mnohé školy môže byť táto štátom určená hodinová dotácia nedostatočná, avšak v tomto prípade je tu priestor na jej posilnenie, čo vlastne umožňuje dvojúrovňový model vzdelávania. Viem, že v praxi sa to v prípade slovenského jazyka a literatúry často deje, a to aj v stredných odborných školách. Nemyslím si, že posilňovať hodinovú dotáciu slovenčiny na úkor disponibilných hodín by bolo tým najsprávnejším riešením. Túto určitú mieru autonómie a slobody pre školy je potrebné zachovať, čo bola vlastne požiadavka riaditeľov gymnázií, ale aj stredných odborných škôl.

6) Pravidelne sa spomína, že školy budú posudzované na základe výsledkov testovania. Na slovenčinárov je preto mnohými riaditeľmi i zriaďovateľmi vytváraný neprimeraný tlak. Pričom celoslovenské testovanie nie je zostavené tak, aby sa mohlo stať prostriedkom súťaže. Je možné vyjadriť k testovaniu také stanovisko, aby učitelia neboli vystavení neopodstatnenému tlaku?

Cieľom národných testovaní, či už je to Testovanie 5, Testovanie 9, alebo externá maturitná skúška je zistiť, ako žiaci zvládajú učivo pri prechode z nižšieho stupňa vzdelania na vyšší. Zároveň dávajú žiakom možnosť porovnať sa so svojimi rovesníkmi v rámci celého Slovenska. Testy, ktoré pripravuje NÚCEM, sú zostavené a vyhodnocované tak, aby zoradili žiakov podľa miery ich úspešnosti v absolvovanom teste. V istom slova zmysle možno národné testovanie vnímať ako akýsi druh súťaže, keďže každý žiak, ale aj jeho učiteľ si vie na základe percentilu porovnať, o koľko je lepší ako zvyšok testovaných žiakov. Podobne je možné porovnávať aj školy na základe priemernej úspešnosti ich žiakov. No jedným dychom dodávam, že výsledky testovaní nemôžu a nesmú byť výlučným meradlom hodnotenia kvality školy. Na výsledky žiakov školy vplýva viacero faktorov, ktoré nesmieme opomenúť. Aj preto bude naša priamo riadená organizácia NÚCEM v rámci vyhodnocovania výsledkov národných testovaní vyrátavať tzv. pridanú hodnotu vo vzdelávaní, ktorá predstavuje rozdiel medzi reálnou úspešnosťou žiaka v externej časti maturitnej skúšky od tej očakávanej. Škola tak dostane informáciu, aký pokrok za štyri roky dosiahli jej žiaci v porovnaní s inými strednými školami, resp. akou mierou škola prispela k rozvoju vedomostí, zručností a kľúčových kompetencií svojich žiakov v období od ich nástupu do školy až po maturitnú skúšku. Myslím, že pôjde o dôležitý krok v sebahodnotení škôl, keďže tento ukazovateľ im dokáže poskytnúť lepšiu spätnú väzbu o tom, akú úroveň pokroku dosiahli súčasní maturanti od Testovania 9 pred štyrmi rokmi.

7) Naša organizácia má za sebou necelých trinásť rokov. V poslednom čase vznikajú aj iné profesijné združenia alebo neziskové organizácie. Ako vnímate ich existenciu? Sú pre vás relevantným partnerom?

Rezort školstva víta každú iniciatívu profesijných organizácií alebo občianskych združení, ktorá smeruje k skvalitneniu úrovne výchovy a vzdelávania na školách. Pri tvorbe koncepčných, strategických alebo legislatívnych materiálov už dnes diskutujeme so školskými partnermi o problematike regionálneho školstva, pričom naším spoločným cieľom je jeho ďalšie skvalitnenie. Aktívne sme napríklad spolupracovali pri tvorbe inovovaných štátnych vzdelávacích programov, taktiež nám predkladali návrhy na odstránenie byrokracie v školách či navrhovali mnohé legislatívne úpravy. Mám v pláne sa so slovenčinármi aj stretnúť a otvorene sa porozprávať o aktuálnych problémoch a témach.

8) Podali sme už niekoľko pripomienok k Štátnemu vzdelávaciemu programu zo slovenského jazyka a literatúry. Po jeho inovácii sa síce skrátil, ale stále je najzložitejším dokumentom zo všetkých predmetov. Okrem toho sú v ňom nedostatky, obsah nie je v súlade s lingvistickým alebo literárnovedným poznaním, predpisujú sa témy, ktoré nesúvisia s praktickou komunikáciou, určuje sa „povinná“ literatúra, ktorú učitelia odmietajú. Máme aj iné podnety, avšak verejné pripomienkovanie nebolo ako v prípade Štátneho vzdelávacieho programu pre ISCED 2. Myslíte si, že takýmto spôsobom kreovaný Štátny

vzdelávací program bude prijatý učiteľmi, prípadne žiakmi a rodičmi? Možno ho stabilizovať na nasledujúcich 5 – 10 rokov?

Podnety učiteľov z praxe sú vždy cenným zdrojom informácií a určite pred nimi nezatvárame dvere. Štátne vzdelávacie programy pre gymnáziá prešli pripomienkovaním profesijných organizácií, ktoré združujú školy a učiteľov, či už to bola Asociácia riaditeľov štátnych gymnázií SR, Slovenská komora učiteľov, Asociácia súkromných škôl a školských zariadení Slovenska alebo Združenie katolíckych škôl Slovenska. Vďaka tomu sa jednotlivé dokumenty dostali priamo k učiteľskej verejnosti, ktorá sa mala možnosť k nim vyjadriť. Som rád, že zástupcovia uvedených asociácií zapojili do pripomienkovania aj učiteľov slovenského jazyka a literatúry. Pripomienky jednotlivých profesijných združení boli posúdené predmetovými komisiami a následne zapracované do jednotlivých dokumentov.

Inovovaný štátny vzdelávací program pre gymnáziá je v tejto chvíli už na svete. To, ako bude tento dokument prijatý učiteľmi, závisí hlavne na spolupráci viacerých priamo riadených rezortných inštitúcií, ale predovšetkým na neustálom vysvetľovaní a jeho približovaní učiteľom. Úspechom každej zmeny vo vzdelávaní je pripraviť na ňu učiteľa a školy. Žiaľ, táto aktivita tu v roku 2008 úplne absentovala, a aj z tohto dôvodu nebola reforma učiteľmi prijatá pozitívne. Preto sa snažíme zabezpečiť rôzne metodiky alebo školenia pre metodikov, učiteľov a riaditeľov škôl, ako aj ďalšie podporné aktivity, aby sme učiteľov priebežne pripravili na prácu s novými dokumentmi a oboznámili ich, čo sa v nich zmenilo.

Verím, že učitelia prijmú inovované vzdelávacie štandardy predmetu slovenský jazyk a literatúra tvorivo, koncepcne a pochopia ich ako krok smerom k živej jazykovej praxi v slovenských školách. Zastávam názor, že absolvent strednej školy by nemal byť iba nositeľom určitých vedomostí, ale predovšetkým by ich mal vedieť využiť v reálnych životných situáciách, či už v pracovnom, alebo osobnom živote.

9) Učitelia si v čase nie veľmi vyhovujúcich učebníc (alebo ich nedostatku) vytvárajú vlastné pomôcky, pracovné listy, prezentácie. Neraz ich dávajú k dispozícii svojim kolegom prostredníctvom rôznych portálov. Plánuje sa v budúcnosti finančne hodnotiť aj takáto aktivita alebo budú učitelia odkázaní len na príplatky za absolvovanie školení?

Podpora takéhoto návrhu zo strany ministerstva je otázná, keďže už dnes môže riaditeľ školy priznať učiteľovi osobný príplatok za jeho tvorivé aktivity, ktoré používa vo vyučovaní. Túto možnosť mu dáva zákon o pedagogických zamestnancoch a odborných zamestnancoch. Čo sa však týka vašej konkrétnej otázky o plánovanom finančnom ohodnotení – na uskutočnenie takéhoto kroku, teda finančného ohodnotenia nad rámec stanoveného platu, by mali byť konkrétne merateľné ukazovatele, ktoré by nebolo ľahké jednoznačne legislatívne nastaviť.

10) Slovenská vláda sa často hlási k slovenskej histórii, kultúre, identite. K tej patrí aj literatúra, ktorá v časoch národného obrodovania patrila k významným médiám. Čo poviete na to, že v osnovách slovenského jazyka a literatúry pre stredné školy nie sú prvá slovenská báseň, Hollého epos Svatopluk, Hviezdoslav so špecifickou poetikou alebo prvý slovenský román? Uvedomujeme si, že sú to náročnejšie diela na vyučovanie, ale patria ku klenotom nášho literárneho dedičstva.

Zámerom autorov inovovaného vzdelávacieho štandardu pre predmet slovenský jazyk a literatúra bola už dlho deklarovaná snaha preniesť do literárneho vzdelávania na stred-

ROZHOVOR

ných školách prvky živého čítania, ktoré sa občas zvyknú označovať aj ako zážitkové čítanie. Čo ja osobne veľmi pozitívne hodnotím je to, že autori pri jeho príprave vychádzali z čitateľského záujmu študentov. Študenti naozaj potrebujú cítiť, že literatúra je výrazná, živá a nie je iba záležitosťou učebníc. Tým však nechcem povedať, že by sme mali obchádzať literárnohistorickú prípravu. V predchádzajúcich odpovediach som spomenul dôležitosť učiteľa a nemyslel som to iba ako frázu. Kvalitný učiteľ už aj vzhľadom na svoj vek, vzdelanie a nadobudnuté historicko-teoreticko-literárne poznatky dokáže na hodinách slovenského jazyka a literatúry prezentovať študentom aj tie diela, ktoré nemá povinne nalinkované. Dôležitá je totiž práca so samotnými literárnymi dielami a tú študentom sprístupňuje predovšetkým excelentne pripravený, erudovaný a flexibilný pedagóg. A som hlboko presvedčený o tom, že u nás ich máme dostatok.

Ďakujeme za váš čas a za odpovede na otázky našich členov a priaznivcov.

*Rozhovor pripravil PhDr. Ján Papuga, PhD.,
výkonný redaktor časopisu Slovenčinár*

FUNKČNOSŤ PREDTESTU V ROZVÍJANÍ METAKOGNÍCIE

Mgr. Alena Štrompová

Základná škola Ľudovíta Fullu, Maurerova 21, Košice

Od roku 2003 sa Slovenská republika ako členská krajina OECD pravidelne zúčastňuje testovania funkčnej gramotnosti 15-ročných absolventov základných škôl. Žiaľ, výsledkami testovaní sa nemôžeme chváliť. Naši žiaci, ako sa ukazuje, nedisponujú požadovanými vedomosťami a zručnosťami z hľadiska požiadaviek trhu práce. Piaty cyklus medzinárodnej štúdie PISA testoval schopnosti a výkon žiakov aj v oblasti nazvanej Riešenie problémov¹. Na rozdiel od testovaných odborných znalostí matematickej, prírodovednej, čitateľskej a finančnej gramotnosti sa oblasť Riešenie problémov zamerala na overenie logického myslenia a zisťovala úroveň schopnosti a snahy usmerňovať postupy riešenia daných úloh. Štúdia PISA 2012 definuje testovanú kompetenciu riešenia problémov ako „schopnosť jednotlivca cez kognitívne procesy porozumieť a vyriešiť problémové situácie, kde spôsob riešenia nie je okamžite jednoznačný. Zahŕňa aj snahu zaoberať sa s takouto situáciou s cieľom využiť potenciál jednotlivca ako tvorivého a premýšľajúceho občana.“² Výsledky testovania kompetencie Riešenie problémov upozorňujú pedagógov (nielen) nižšieho sekundárneho vzdelávania na potrebu citlivého výberu metód a foriem vzdelávania, ktoré pomáhajú rozvíjať kľúčové kompetencie žiakov.

Výsledky testovaní PISA ale aj PIRLS pravidelne dokazujú, že nestačí len mechanické učenie (zapamätávanie si) pojmov, definícií a faktov. Uplatnenie našich žiakov na trhu práce vyžaduje učenie sa odhaľovaním vzájomných vzťahov medzi pojmi a riešením problémových situácií, ktorými najskôr získajú potrebné zručnosti a skúsenosti využiteľné pre reálny život. Rozvíjaniu produktívneho a konštruktívneho učenia môže pomôcť poznanie a uplatňovanie metakognitívnych stratégií učiteľom a samotným žiakom. Podľa nášho názoru precizovanie metakognície je predpokladom úspechov (nielen) v testovaní PISA a PIRLS. Metakogníciu môžeme definovať ako schopnosť sledovať a riadiť seba a svoje myšlienkové pochody. Odvolávajúc sa na sémantiku slova hovoríme o poznávaní vlastného poznávania.³ Žiak, ktorý pozná metakognitívne stratégie, nahrádza mechanické memo-

¹ *Pisa 2012. Výsledky medzinárodného výskum 15-ročných žiakov v oblasti – Riešenie problémov z pohľadu Slovenska.* [online] Dostupné na: http://www.nucem.sk/documents//27//PISA_2012_problem_solving.pdf. Štúdia Pisa 2012 uvádza definíciu pojmu problém a problémová situácia. Podľa štúdie problémová situácia pozostáva zo štyroch častí: zo situácie, tzn. poznatkov žiaka o probléme; z nástrojov a úkonov, t. j. vyžadovaných činností; z prekážok, ktoré žiakovi bránia dosiahnuť cieľ a z výsledkov. Podľa výsledkov testovania v oblasti Riešenie problémov slovenskí žiaci dosiahli signifikantne nižší výsledok ako bol priemerný výsledok žiakov krajín OECD.

² Tamže.

³ HELDOVÁ, D. – KAŠIAROVÁ, N. – TOMENGOVÁ, A. a kol.: *Metakognitívne stratégie rozvíjajúce procesy učenia sa žiakov.* Bratislava : Metodicko-pedagogické centrum, 2011.

vane aktívnym učením sa. Využíva rôzne stratégie a hľadá tvorivé riešenia problémových úloh. To znamená, že nadobúda vedomosti a schopnosti, ktoré mu odpovedajú na otázku, ako a kde si pri učení poradiť a ktoré stratégie učenia sú pre neho najefektívnejšie. Keďže rozumie vlastnému spôsobu učenia sa, hľadá produktívne cesty nadobúdania vedomostí a zručností vedúce k úspechu. Termín metakognícia, spojený s menom John Flavell, môžeme teda chápať ako komponent psychiky podieľajúci sa na kontrole, riadení a regulovaní myšlienkových (kognitívnych) procesov. Metakognitívne poznatky (Metacognitive Knowledge) delíme do troch kategórií:

1. poznatky o osobnostných odlišnostiach – poznanie seba,
2. poznatky o odlišnostiach učebných úloh – poznanie úloh,
3. poznatky o strategických odlišnostiach – poznanie stratégií.

V súvislosti s témou nášho príspevku sa pristavíme pri druhej kategórií, a to pri poznatkoch o odlišnostiach učebných úloh, ktoré sú charakterizované ako „poznatky o rôznorodosti úloh, o rozdieloch a odlišnostiach medzi úlohami v ich podstate, ako aj v požiadavkách na riešenie úlohy pre individuálneho riešiteľa.“⁴ Miera poznania úloh žiakom sa odráža vo výsledkoch priebežného a systematického hodnotenia školských výkonov žiakov formou didaktických testov, ktoré sú okrem iného aj transparentnou ukážkou tréningu a využívania metakognitívnych stratégií vo vyučovaní. Vhodne zostavený didaktický test⁵ ponúka obraz o žiackych možnostiach v rámci nadobúdania a spracovania učiva. Podľa Mariána Lapitku (1996) kvalitné didaktické testy odrážajú výsledky vzdelávacieho procesu, tzn. do akej miery si žiak osvojil: mená, údaje, pojmy, definície, vzťahy medzi pojmami, poučky, vzorce, poznávacie operácie, ostatné intelektuálne a študijné zručnosti.

Marián Lapitka spolu s Ivanom Turekom (1996) vyslovujú ešte požiadavku systematickosti, transparentnosti testovania, logickej postupnosti testových položiek, tiež potrebu časovej úspornosti, stručnosti vo vyjadrovaní. Spomenuté východiská upozorňujú na spätosť s upravenou Bloomovou taxonómiou poznávacích operácií, ktorej obsah zohľadňujeme pri formulovaní testových položiek. V kontexte metakognitívnych poznatkov je potrebné klásť dôraz na rôznorodosť úloh v závislosti od preverovania druhu kognitívnej alebo znalostnej dimenzie Bloomovej taxonómie. Test zostavený iba z niekoľkých nepremyslených zatvorených otázok s výberom odpovede preverujúcich zapamätanie si faktov a pojmov z teórie literatúry nezodpovedá požiadavkám na rozvoj kompetencií uvedených v Štátnom vzdelávacom programe v oblasti Jazyk a komunikácia.⁶ Vhodne zostavený didaktický test by mal odrážať⁷:

⁴ Tamže, str. 9.

⁵ Ivan Turek pod didaktickým testom rozumie štandardizovaný postup, ktorým je vyvolaná určitá aktivita, ktorej výsledok sa potom meria a hodnotí tak, že sa individuálny výsledok porovnáva s výsledkami dosiahnutými inými jedincami v rovnakých podmienkach alebo s vopred jasne stanoveným kritériom, štandardom.

⁶ *Štátny vzdelávací program: Slovenský jazyk a literatúra*. (Vzdelávacia oblasť: Jazyk a komunikácia). Príloha ISCED 2. Dostupné na: <http://www.statpedu.sk/sk/Statny-vzdelavaci-program/Statny-vzdelavaci-program-pre-2-stupen-zakladnych-skol-ISCED-2/Jazyk-a-komunikacia.alej>

⁷ TUREK, I.: *Učiteľ a didaktické testy*. Bratislava : Metodické centrum mesta Bratislava, 1996.

ŠTÚDIE

– *zmysluplnosť testu*, tzn. nie reprodukovanie pojmov bez kontextu, ale ich analýzu a vysvetľovanie priamo v texte,

– *praktickosť, životnosť (prepojenosť so životom)* prejavujúcu sa napríklad vo výbere ukážok, ktoré sú reprezentatívne, patria k všeobecnej vzdelanosti; vyhľadávanie kľúčových slov v texte, schopnosť argumentácie, vyvodenia záverov, prepájania vedomostí,

– *premyslenú štruktúru* implikujúcu smer od všeobecného ku konkretizácii,

– *premyslenú formu otázok* vzhľadom na testovanie kognitívnych procesov zahrnutých v revidovanej Bloomovej taxonómii,

– *striedanie formy a formulácií úloh*, ktoré predchádzajú tipovaniu výsledkov u žiakov (zatvorené úlohy s výberom odpovede) a nútia ich rozvíjať vyjadrovacie schopnosti, dedukciu, kombinovať kognitívne procesy,

– *spätnú väzbu pre žiaka i učiteľa*, tzn. testovanie nie pre známku, ale (seba)reflexiu vlastných možností a vedomostí, výsledok ako ukazovateľ smerujúci k doplneniu vedomostí, motivácia (aj v prípade negatívneho výsledku).

Jedným z predpokladov kvalitného didaktického testu je zabezpečenie jeho reliability⁸. Metód na zisťovanie reliability je niekoľko. Jednou z nich je aj metóda známa ako „test – retest“, tzn. metóda opakovania testovej skúšky po uplynutí istého času s tými istými probantmi. Marián Lapitka upozorňuje na nevhodnosť spájania tejto metódy na zisťovanie reliability v školskom prostredí. Dôvodom je nemožnosť zastavenia procesu učenia, kde žiaci upevňujú testované učivo v procese vyučovania a zároveň časový rozostup medzi prvým a druhým testovaním je ovplyvnený diskusiou o úlohách, hľadaním správnych riešení. Najvhodnejším spôsobom sa podľa M. Lapitku javí metóda ekvivalentných testov, tzn. obsahovo príbuzných testov súčasne. V rámci rozvoja metakognitívnych poznatkov aj poznatkov o poznaní úloh sme navrhli tzv. predtest, ktorý sa nám osvedčil ako jedna z metód aktívneho učenia sa s prepojením IKT vo vyučovaní. Navrhovaný predtest nespájame s metódou zisťovania reliability ani ho nepovažujeme za ukazovateľ merania efektívnosti vzdelávacieho procesu, i keď ju v istej miere zohľadňuje. Funkcia predtestu spočíva v samostatnej príprave žiaka na zvládnutie didaktického testu využívajúc e-learning⁹. Predtest podporuje aktívny prístup žiaka k vzdelávaniu, je reflexiou jeho vedomostí s možnosťou ich doplnenia ešte pred samotným testovaním v škole. Žiak má možnosť spoznať typy úloh a reflektovať vlastné procesy učenia sa. V predteste si osvojuje sumu predpísaných vedomostí a predovšetkým postupnosť myslenia.

Predtest a didaktický test sú obsahovo príbuzné, odlišuje ich od seba rozdielnosť zámeru, z čoho vyplýva rozdielnosť typov úloh. Predtest žiaka pripravuje a ponúka mu hodnotenie jeho prípravy, následne priestor na doučenie sa uvedením si problémových

⁸ Rozumie sa ňou presnosť, s akou sa didaktickým testom merajú vedomosti žiakov (M. Lapitka, 1996).

⁹ „Ide o taký typ učenia, pri ktorom získavanie a používanie znalostí je distribuované a uľahčované elektronickými zariadeniami.“ (PRUCHA, J. – WALTEROVÁ, E. – MAREŠ, J.: *Pedagogický slovník*. Praha : Portál, 2009). „E-learning zahŕňa ako teóriu a výskum, tak i akýkoľvek vzdelávací proces (s rôznym stupňom intencionality), v ktorom sú v súlade s etickými princípmi používané informačné a komunikačné technológie pracujúce s dátami v elektronickej podobe. Spôsob používania prostriedkov IKT a dostupnosť učebných materiálov závisí predovšetkým na vzdelávacích cieľoch a obsahu, charaktere vzdelávacieho prostredia, potrebách a možnostiach všetkých aktérov vzdelávacieho procesu.“ (ZOUNEK, J.: *E-learning – jedna z podob učení v moderní společnosti*. Brno : Masarykova univerzita, 2009).

miest, nesprávnych odpovedí. Didaktický test overuje nadobudnuté vedomosti upevnené domácou prípravou, porovnáva mieru získaných vedomostí so sumou predpísaného učiva. V predteste absentujú testové položky majúce v didaktickom teste najvyššiu hodnotu, a to úlohy overujúce interpretáciu textu. Prevažujú zatvorené úlohy s výberom odpovede alebo otvorené s krátkou odpoveďou, ktoré vytvárajú akúsi osnovu vedomostí. Úlohou predtestu nie je dôsledné rozvíjanie a overovanie všetkých kognitívnych dimenzií, zabezpečuje dôkladnú predprípravu na overovanie kompetencií v aplikačnej forme úloh.

Predkladaný predtest slúži na overenie si nadobudnutých vedomostí z literatúry a zároveň tak na prípravu na didaktický test z tematického celku *Romantizmus v slovenskej literatúre*. Vypracovanie testu nie je časovo obmedzené. Predtest vedie žiaka v rovine zapamätania si faktov – historických súvislostí, činností a hlavného cieľa – slovenských romantikov, cez poznanie ich tvorby v tematických i literárnoteoretických súvislostiach.¹⁰ Úlohy predtestu upozorňujú na kľúčové diela slovenského romantizmu (*Mor ho, Marína, Duma bratislavská, Detvan, Zakliata panna vo Váhu a divný Janko, Žltá Ialia*), ktorých názvy sa zámerne opakujú vo viacerých testových položkách. Záver predtestu sa sústreďuje na poznanie žánrov a veršového systému, ktoré uzatvárajú osnovu žiackych vedomostí nadobudnutých v 5. až 9. ročníku základnej školy v oblasti literárneho romantizmu. Na ilustráciu vyberáme iba niektoré testové položky.

Prvá a druhá testová položka v obsahovej zhode s didaktickým testom zacielfuje pozornosť na zapamätanie si predstaviteľov slovenského romantizmu a ich zámer. Zatiaľ čo v didaktickom teste je žiak vystavený postupnosti výberu a doplneniu mien, predtest mu ponúka mená najdôležitejších autorov (vo formulácii úlohy) a ich zámeru.

Testové položky v predteste:¹¹

1. Autori Ján Botto, Janko Kráľ, Samo Chalupka a Andrej Sládkovič boli sústredení okolo osoby:

- a) Antona Bernoláka,
- b) Dionýza Štúra,
- c) Ľudovíta Štúra,
- d) Michala Miloslava Hodžu.

2. Predstavitelia slovenského romantizmu požadovali:

- a) maďarizáciu, centralizmus,
- b) suverenitu národa a zásadu ústavnosti, kodifikáciu jazyka,
- c) privilégiá šľachty, vyučovanie v nemeckom jazyku,
- d) uznanie slovenských nárečí ako spisovného jazyka.

¹⁰ Na nevyhnutnosť diskurzívneho čítania, ktoré predpokladá vnímanie textu v širšom v literárnohistorickom, kultúrnom a spoločenskom kontexte upozorňuje I. Hajdučeková v príspevku *Otázky nad reformou literárneho vzdelávania* (HAJDUČEKOVÁ, I.: *Otázky nad reformou literárneho vzdelávania*. Pedagogické rozhľady. Časopis pre školy a školské zariadenia, 20, 2011, č. 2, s. 11). Autorka poukazuje na absenciu komplexnej recepcie, ktorá vníma text ako estetický komunikát vyznačujúci sa kontextuálnosťou a procesuálnosťou. Na úkor diskurzívneho čítania je ešte stále uprednostňovaný poetologický princíp formujúci sentimentálneho alebo príležitostného čitateľa literárnych textov nezriedka spornej estetickej hodnoty.

¹¹ V prílohe ponúkame celú štruktúru navrhovaného predtestu.

3. V ktorom roku bola kodifikovaná spisovná slovenčina?

- a) 1844,
- b) 1843,
- c) 1845,
- d) 1842.

Testové položky v didaktickom teste:

1. Predstaviteľmi romantickej generácie sú:

- a) Ján Botto, Mária Ďuríčková, Martin Kukučín, Ľudovít Štúr,
- b) Andrej Sládkovič, Samo Chalupka, Janko Kráľ, Ľudovít Štúr,
- c) Andrej Sládkovič, Martin Rázus, Janko Kráľ, Jozef Gregor Tajovský,
- d) Ján Botto, Ján Smrek, Janko Kráľ, Jozef Gregor Tajovský.

2. Dopln mená troch predstaviteľov slovenského romantizmu, ktorí sa nenachádzajú v úlohe č. 1:

.....

3. Označ nesprávne tvrdenie:

- a) Predstavitelia romantizmu požadovali suverenitu národa a zásadu ústavnosti.
- b) Mnohí prívrženci Ľ. Štúra študovali na bratislavskom evanjelickom lýceu.
- c) Slovenskí romantici sa svojou tvorbou snažili zaujať najmä šľachtu a vrchnosť.
- d) Diela *Duma bratislavská* a *Nad Tatrou* reagujú na odvolanie Ľ. Štúra.

4. K rokom pripíš najvýznamnejšie udalosti charakterizujúce pôsobenie predstaviteľov slovenského romantizmu:

- a) 1843
- b) 1846
- c) 1848

Vzhľadom na to, že negatívne formulácie úloh spôsobujú žiakom problémy, sú zaradené aj v predteste, napríklad:

8. Vyber nesprávne tvrdenie:

- a) Obdobie romantizmu v literatúre je späté s národným obrozením a túžbou po slobode, po zmene spoločenského zriadenia.
- b) Hlavným literárnym žánrom romantizmu je krátka poviedka situovaná do dedinského prostredia.
- c) Literárny hrdina je individualista s neustálym pocitom samoty a nepokoja.
- d) Nad osobnými citmi lyrického subjektu víťazí láska k vlasti.

Navrhovaný predtest a didaktický test sme prakticky overili v 8. ročníku základnej školy. Vzhľadom na nízky počet žiakov v triedach a stupeň vzdelania žiakov (ôsmaci, nie deviatci) výsledky nepovažujeme za štatisticky významné, skôr ako podnet k zamysleniu sa a inšpiráciu k rozvíjaniu reflexií nad významom predtestu v školskej praxi. Overenia sa zúčastnilo 24 žiakov (3 žiaci zaradení do individuálneho výchovno-vzdelávacieho plánu sa testovania nezúčastnili z dôvodu pretrvávajúcich študijných obmedzení vyžadujúcich si asistenta a upravené testy). Žiakov sme rozdelili do výkonnostne dvoch rovnakých skupín,

tzn. obe skupiny tvorili žiaci dosahujúci výborné i priemerné výsledky z literatúry. Na začiatku týždňa sa všetci žiaci dozvedeli o zámere didaktického testu, ktorý sa uskutoční v piatok, bola im vysvetlená téma a cieľ testovania. Dvanástim žiakom sme v ten istý deň poslali cez portál www.bezkriedy.sk¹² predtest ako pomôcku na domácu prípravu. Druhá skupina dvanástich žiakov sa venovala domácej príprave podľa vlastného uváženia. Vyučovanie predmetu slovenský jazyk a literatúra prebiehal v zhode s tematickými výchovno-vzdelávacími plánmi predmetu a rozvrhnutia učiva, príprave na test bola venovaná iba jedna vyučovacia hodina. V piatok sa žiaci zúčastnili testovania. Výsledky preukazujú odlišnosti v klasifikácii aj v slovnom hodnotení žiakov po dopísaní testu. Skupina žiakov, ktorá využila predtest, hodnotila didaktický test ako primerane náročný a primeraný vedomostiam. Skupina žiakov, ktorá nedostala predtest, posudzovala didaktický test ako veľmi náročný, ale primeraný vedomostiam, z čoho môžeme dedukovať uvedomenie si vlastných nedostatkov. Testovaní žiaci na rozborovej hodine oceňovali najmä poskytnutie istej systematickosti štúdia prostredníctvom predtestu, vnímali ho ako osnovu tematického celku, vypisovali si kľúčové slová – oporné body. Ocenili možnosť návratu k testu, vypracovanie v domácom prostredí.

Predtest v žiadnom prípade nesupluje neefektívne nadiktovanie okruhov otázok a tém učiteľom do zošita. Práve naopak, kontrastuje s týmto prístupom svojím zámerom a štruktúrou, a to podporou aktívneho učenia sa, vytvorením postupnosti krokov v nadobúdaní vedomostí, upozornením žiaka na rôznorodosť testových položiek (otvorené, zatvorené, s negatívnou formuláciou a pod.). Predtest nepredkladá sumu pojmov a faktov, ktoré sa žiak bez systému musí namemorovať, ale podnety v testových položkách, ktoré ho motivujú zisťovať a prepájať poznatky. V intenciách metakognitívnych poznatkov, konkrétne poznatkov o odlišnostiach úloh, môžeme konštatovať, že vytváranie predtestu umožňuje žiakovi v pokojnom, domácom prostredí riešiť rôzne typy úloh bez časového obmedzenia uplatňujúc aktívne učenie sa so zapojením IKT do vyučovacieho procesu. Keďže takáto forma vzdelávania poskytuje žiakovi istý komfort, odporúčame do testov vsúvať aj problémové úlohy, ktoré vyžadujú väčšie časové rozpätie vyhľadávaním adekvátnych zdrojov na internete, uchopenie doteraz neznámych pojmov, tvorivý prístup k vyriešeniu zadanej úlohy. Predtest vnímame ako jednu z možných metód inovatívneho učenia sa, a zároveň je istým spôsobom stratégiou, ktorá rozvíja schopnosť poznávať svoje vlastné učebné postupy hľadajúc optimálne spôsoby učenia sa.

Ak je metakognitívna kategória poznanie úloh hoci aj marginálnou príčinou neúspechu celoslovenských testovaní v dôsledku nepripravenosti žiakov riešiť rôzne typy úloh a neporozumenia zadaní úloh, je adekvátne rozmyšľať o nevyhnutnosti rozvíjať metakognitívne procesy a využívať metakognitívne stratégie vo vyučovacom procese, napríklad aj formou navrhovaného predtestu. Ako sme vyššie naznačili, test vedomostí overuje, predtest ich rozširuje a upevňuje, podobne ako pracovné listy, na ktorých opodstatnenosť v rozvíjaní čitateľskej gramotnosti upozorňuje I. Hajdučeková vyslovujúc tézu: „Pracovný list je vo svojej podstate inšpiratívnym pracovným priestorom s právom na nesankcionované chyby

¹² Portál www.bezkriedy.sk slúži na komunikáciu medzi žiakom a učiteľom. Po zaregistrovaní má žiak prístup k spoločnému obsahu s učiteľmi. Môže zdieľať študijné dokumenty, zadania, práce, tzn. získava prístup k učebným materiálom posunutým učiteľmi jednotlivých predmetov. Dostupné na: www.bezkriedy.sk.

a omyly (môžu iniciovať spoločnú diskusiu), ktorý sleduje kognitívne ako aj psychomotorické ciele. Tie sa v intenciách čitateľskej gramotnosti napíňajú osvojovaním si zručností, napr. v získavaní a spracovávaní informácií, upevňovaním logických operácií, ale aj zámerným rozvíjaním metakognitívnych procesov.¹³ V duchu rozvíjania metakognitívnych procesov môžeme žiakovi ponúknuť rôzne typy úloh, ktoré rozvíjajú kreativitu a logické myslenie, napríklad hádanky, doplňovačky, mentálne mapy, ale aj otvorené otázky overujúce stupeň čitateľskej zručnosti a porozumenia textu a pod. Podliehajúc zámeru predtestu a tvorivému potenciálu učiteľa môže predtest súborom logicky usporiadaných úloh overujúcich poznatky na úrovniach dvojdimenzionálnej Bloomovej taxonómie poskytnúť priestor nielen na upevňovanie (rozširovanie) vedomostí formou e-learningu ale sa môže stať aj zdrojom zážitku – „...emocionálneho/estetického aj intelektuálneho, pretože keď umenie zušľachťuje, poznatok obohacuje, roztvára obzor.“¹⁴

Nami navrhovaný predtest je zostavený podľa požiadaviek štúdie PISA, ktorá presne vymedzuje jednotlivé úrovne čitateľskej gramotnosti. Obsahové a formálne poňatie predtestu je v kompetencii každého učiteľa. Roztvára priestor na diskusiu o jeho funkcii, ktorá je typom úloh odlišná od učiteľom klasifikovaného testu, ale i pracovného listu. Jeho hlavným cieľom je predovšetkým osvojenie si istého algoritmu učenia sa predpokladajúceho usúvzťažnenie javov, rozvoj metakognitívnych procesov a interpretačno-analytických kompetencií vyúsťujúcich do kritického myslenia a čítania, ktoré chýbajú v celoslovenskom testovaní absolventov nižšieho sekundárneho vzdelávania¹⁵.

Návrh predtestu

Tento test slúži na overenie si nadobudnutých vedomostí z literatúry a zároveň na prípravu na didaktický test tematického celku *Romantizmus v slovenskej literatúre*. Pozorne si prečítaj otázku a vyber vždy jednu správnu odpoveď. Vypracovanie testu nie je časovo obmedzené. Želám ti veľa úspechov!

1. Autori Ján Botto, Janko Kráľ, Samo Chalupka a Andrej Sládkovič boli sústredení okolo osoby:

- a) Antona Bernoláka,
- b) Dionýza Štúra,
- c) Ľudovíta Štúra,
- d) Michala Miloslava Hodžu.

¹³ HAJDUČEKOVÁ, I.: *Solúnski bratia – aktuálna téma v rozvíjaní čitateľskej gramotnosti na hodinách literatúry. Pracovný list pre nižší stupeň sekundárneho vzdelávania*. Slovenčinár. Časopis Slovenskej asociácie učiteľov slovenčiny, 1, 2014, č. 1, s. 17.

¹⁴ Tamže. Autorka v súlade s koncepciou vyučovania V. Oberta, o ktorú sa pri vyučovaní literatúry opiera, dáva v súvislosti s čitateľskou gramotnosťou do pozornosti prácu s textom (súvislým, nesúvislým, informačným aj umeleckým), ktorý má byť východiskom aj cieľom práce na vyučovaní.

¹⁵ Príspevok je doplneným a prepracovaným súhrnom kapitoly Záverečnej práce dopĺňujúceho pedagogického štúdia: ŠTROMPOVÁ, A.: *Inovatívne metódy vo vyučovaní literatúry na prvom stupni sekundárneho vzdelávania*. [Záverečná práca DPŠ] Košice : Univerzita Pavla Jozefa Šafárika, 2013. (Práca bola vypracovávaná na Katedre slovakistiky, slovanských filológií a komunikácie FF UPJŠ pod vedením PaedDr. I. Hajdučkovej, PhD.)

ŠTÚDIE

2. Predstavitelia slovenského romantizmu požadovali:

- a) maďarizáciu, centralizmus,
- b) suverenitu národa a zásadu ústavnosti, kodifikáciu jazyka,
- c) privilégiá šľachty, vyučovanie v nemeckom jazyku,
- d) uznanie slovenských nárečí ako spisovného jazyka.

3. V ktorom roku bola kodifikovaná spisovná slovenčina?

- a) 1844,
- b) 1843,
- c) 1845,
- d) 1842.

4. Kodifikovaná slovenčina vychádzala z jazyka založeného na:

- a) západoslovenskom nárečí,
- b) stredoslovenskom nárečí,
- c) východoslovenskom nárečí,
- d) prvkoch zo všetkých nárečí.

5. Doplň priezviská Štúrových spoločníkov – kodifikátorov spisovnej slovenčiny:

.....

6. Ľudovít Štúr odôvodnil potrebu kodifikácie spisovnej slovenčiny v spise:

- a) *Nárečja slovenskuo alebo potreba písania v tomto nárečí,*
- b) *Nauka reči slovenskej,*
- c) *Slovenskje národňje novini,*
- d) *Dumky večerní.*

7. Vyber nesprávne tvrdenie.

- a) Obdobie romantizmu v literatúre je späté s národným obrozením a túžbou po slobode, zmene spoločenského zriadenia.
- b) Hlavným literárnym žánrom romantizmu je krátká poviedka z dedinského prostredia.
- c) Literárny hrdina je individualista s neustálym pocitom samoty a nepokoja.
- d) Nad osobnými citmi lyrického subjektu víťazí láska k vlasti.

8. Autorom diel *Žltá ľalia*, *Lucijný stolček* a *Margita a Besná* je:

9. Autorom textu básne, ktorej strofy sa stali predlohou textu štátnej hymny, je:

- a) Ján Botto,
- b) Janko Matuška,
- c) Janko Kráľ,
- d) Ján Smrek.

10. Rímsky cár a skupina slovanských junákov vystupuje v diele:.....

11. Romantickí autori vo svojich dielach nespracúvajú motívy:.....

- a) lásky k žene,
- b) boja za slobodu, vzbury,
- c) protiturecké,
- d) rodiny.

12. Andrej Sládkovič nie je autorom diela:

- a) Detvan,
- b) Nehaňte ľud môj!,
- c) Šahy,
- d) Marína.

13. Prvú báseň v Štúrovej slovenčine *Duma bratislavská* napísal:

- a) Ján Botto,
- b) Andrej Sládkovič,
- c) Janko Kráľ,
- d) Janko Matuška.

14. K úryvku priradiť autora a názov diela:

*Tá zem, tie pyšné hory, tie žirne moravy:
to vlasť ich, to kolíska dávna synov slávy.
Slovenský rod ich poslal, zo slávneho snemu,
aby išli s pozdravom k cárovi rímskemu.*

- a) Andrej Sládkovič: *Detvan*.
- b) Samo Chalupka: *Turčín Poničan*.
- c) Samo Chalupka: *Mor ho!*
- d) Ján Botto: *Lucijný stolček*.

15. Vyber literárny žáner, ktorý nereprezentuje obdobie romantizmu:

- a) ponáška na ľudovú pieseň,
- b) balada,
- c) humorná poviedka,
- d) ľúbostná báseň.

16. Romantické literárne dielo *Zakliata panna vo Váhu a divný Janko* žánrovo vymedzujeme ako:

- a) pieseň,
- b) revolučnú báseň,
- c) bájkou,
- d) baladu.

17. Najkrajšie vyznanie lásky v slovenskej ľúbostnej poézii, *Marínu*, priradiť k správne mu žánru:

- a) sonet,
- b) lyricko-epická báseň,
- c) epická báseň,
- d) lyrická skladba.

18. Medzi balady nepatrí:

- a) Detvan,
- b) Zverbovaný,
- c) Žltá ľalia,
- d) Turčín Poničan.

19. Veršový systém, ktorý má rovnaký počet slabík v každom verši básne, používaný najmä v období romantizmu sa nazýva:

- a) sylabický,
- b) sylabotonicný,
- c) syntetický,
- d) tonický.

LITERATÚRA

HAJDUČEKOVÁ, I.: *Solúnski bratia – aktuálna téma v rozvíjaní čitateľskej gramotnosti na hodinách literatúry Pracovný list pre nižší stupeň sekundárneho vzdelávania*. Slovenčinár. Časopis Slovenskej asociácie učiteľov slovenčiny, 1, 2014, č. 1, s. 17.

HAJDUČEKOVÁ, I.: *Otázky nad reformou literárneho vzdelávania*. Pedagogické rozhľady. Časopis pre školy a školské zariadenia, 20, 2011, č. 2, s. 11.

Dostupné: <http://www.rozhlady.pedagog.sk/cisla/pr2-2011.pdf>

HELDOVÁ, D. – KAŠIAROVÁ, N. – TOMENGOVÁ, A. a kol.: *Metakognitívne stratégie rozvíjajúce procesy učenia sa žiakov*. Bratislava : Metodicko-pedagogické centrum, 2011.

LAPITKA, M.: *Didaktické zásady novej koncepcie vyučovania literatúry a štruktúry učebníc na strednej škole*. Bratislava : Metodicko-pedagogické centrum, 2009.

TUREK, I.: *Učiteľ a didaktické testy*. 1. vydanie. Bratislava : Metodické centrum mesta Bratislava, 1996.

PRUCHA, J. – WALTEROVÁ, E. – MAREŠ, J.: *Pedagogický slovník*. Praha : Portál, 2009.

Štátny vzdelávací program: Slovenský jazyk a literatúra. (Vzdelávacia oblasť: Jazyk a komunikácia). Príloha ISCED 2. Dostupné na: <http://www.statpedu.sk/sk/Statny-vzdelavaci-program/Statny-vzdelavaci-program-pre-2-stupen-zakladnych-skol-ISCED-2/Jazyk-a-komunikacia.alej>

ŠTROMPOVÁ, A.: *Inovatívne metódy vo vyučovaní literatúry na prvom stupni sekundárneho vzdelávania*. [Záverečná práca DPŠ] Košice : Univerzita Pavla Jozefa Šafárika v Košiciach, 2013.

STVÁRNENIE ŽENSKÝCH POSTÁV V TVORBE ELENY MARÓTHY-ŠOLTÉSOVEJ V KONTEXTE SÚDOBEJ UMELECKEJ LITERATÚRY

PaedDr. Ivica Hajdučeková, PhD.

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

Dnešný obraz o spisovateľke Elene Maróthy-Šoltésovej si utvárame vďaka zachovaným písomnostiam: korešpondencia, články, vlastné spomienky spolu s postrehmi jej súčasníkov dokážu vytvoriť autentickú plastiku jej osobnosti¹. V pamäti mnohých utkvela ako výnimočná žena: „Raz sme boli v meste a oproti nám kráčala spisovateľka Šoltésová,“ uvádza vo svojich Spomienkach Hana Gregorová, „v čiernych šatách, s klobúčikom z čipky na hlave, ktorý jej pomocou čiernej zamatky, zľahka prehodenej okolo hrdla, pevne ‚sedel‘. ‚To je vznešená pani, úctivo pozdrav!‘ napomínala ju matka“². V zrelšom veku na ňu spomína už ako aktívna predstaviteľka ženského hnutia, keď k spisovateľke prišla na návštevu s delegáciou žien z Budapešti: „Navštívili sme Elenu Maróthy Šoltésovú, kritikou a celým národom ocenenú spisovateľku. Našly sme ju v kuchyni, bolo 11 hodín pred obedom. Hrnčičky odtiahla na kraj sporáka, vnišly sme do skromnej izby a rozhovor hneď plynul o aktuálnych i večne krásnych otázkach, týkajúcich sa literatúry a umenia vôbec. [...] Maďarské dámy obdivovali hĺbku každej myšlienky Šoltésovej, prostotu jej výrazu a hlavne skromnosť spôsobu jej života. Tá ich udivila nesmierne.“³

Obdivné slová o Šoltésovej nachádzame aj v epilógu knihy Želmíry Handzovej *Elena Maróthy/Šoltésová, Múdrosť a skromnosť idú spolu...*, ktorá v ňom spomína na kľúčové slová svojej matky: „To ti bola, dieťa moje, vzácna žena“⁴. Práve tými ju mama priviedla k románu *Moje deti* a po rokoch sa ako literárna vedkyňa odhodlala napísať o živote spisovateľky dokumentárnu knihu.

Rovnaký účinok mala Šoltésová aj na svojich príbuzných. V liste od sestry Izabely Slávikovej (z 9. 9. 1894)⁵ sa dočítame, aký dosah mal na ňu, a na jej manžela tiež, román *Proti prúdu*: „Už nejdem dlhšie odkladať, až od pár dní len predsa Ty si na príčine, že Ti nepíšem hádaj ako? nuž všetek svoj prázdny a pokojný čas [(...)] venujem radšej čítaniu. Proti Prúdu. Mňa veľmi púta to ti môžem úprimne povedať [...] nás je mnoho čo radšej niečo zábav-

¹ V štúdiu vychádzame z materiálov Literárneho archívu Slovenskej národnej knižnice v Martine aj z digitalizovanej dobovej tlače (časopis *Živena*) sprístupnenej v študovni mikrofilmov.

² GREGOROVÁ, Hana: *Spomienky (z pamäti)*. In: *Hana Gregorová – Slovenka pri knihe. Čítanka*. Ed. J. Cviková, J. Juráňová. Bratislava : Aspekt, 2008, s. 41.

³ Slovenská národná knižnica v Martine, Literárny archív, signatúra A, 43 Z 1, s. 6 – 7.

⁴ HANDZOVÁ, Želmíra: *Múdrosť a skromnosť idú spolu... Elena Maróthy – Šoltésová. Život a dielo v dokumentoch*. Martin : Osveta, 1989, s. 217.

⁵ Slovenská národná knižnica v Martine, Literárny archív, signatúra 140 A 11.

ného čítame než dáke vedecké úvahy – s radosťou a dychtíve čítame Tvoje dielo.“ S nadšením píše aj o hlavnej ženskej postave: „...ale naproti tomu pri takom Tvojskom románe kolké povzbudenie, veď Tvoja Olga nám Slovenkám bude ideálom, a mnohej snád podarí sa z Olginej vážnosti, vznešenosti a pokojamilovnosti v domácnosti, i na svoj charakter vlastne svoju bytnosť niečo preniesť. Takou byť to niečo už znamená. Bože keby takie boly Slovenky!“ No nielen ona bola pútavým románom zasiahnutá, ako vyplýva z listu: „Janko posledné roky vôbec žiaden román nezniesol – ani Suchej Ratolesti neprišiel na koniec. A Proti Prúdu posial ako badať so zaujatosťou číta, závidí mi keď ho ja predbehnem v čítaní“.

Aj keď si omnoho neskôr autorka sebakriticky priznala, že jej prózy do značnej miery idealizovali skutočnosť, bolo jej umelecké poslanstvo nesporné. Svedčia o tom s prekypujúcim uznaním aj správy z dobovej tlače reagujúce na jej úmrtie. Popri tvorbe bol oceňovaný najmä jej postoj k ženskému hnutiu, podiel na formovaní slovenskej ženy.

Mimoriadnym ocenením jej nezlomného úsilia bolo miesto v knihe Elgy Kernovej (v r. 1930) o vedúcich ženách Európy, kde sa Elena Maróthy-Šoltésová ako propagátorka ženského hnutia u nás ocitla medzi ďalšími 25 ženami – výnimočnými osobnosťami. Jej aktivita bola osobitá, ako podotýka aj autor článku v *Dennici* (9/1939, s. 4): „Nehнала sa za krikľavými, na rázcestie vedúcimi heslami ženského hnutia. Jej ženské hnutie je túha po mravnej čistote, po vyššej úrovni a vzdelaní. Jej najemancipovanejším ženským ideálom je – matka.“⁶

Napokon aj jej vlastnými myšlienkami môžeme potvrdiť, že vo svojich čitateľoch zanechala stopu pochopenia: „Lúbiť národ, rozširovať a utužovať lásku k nemu, tým ho žena môže urobiť silným a až na tom základe muž môže ho urobiť pomerne veľkým a mocným.“⁷

Elena Maróthy-Šoltésová si bola vedomá sily umeleckého slova, aj preto zdôrazňovala dôležitosť šírenia (nielen umeleckej) literatúry ako nástroja na mravné pozdvihnutie národa, a to s prihliadnutím na potreby žien. Už v čase, keď uvažovala nad vydaním „kalendára pre hospodyne“, o čom píše v liste Vansovej zo 7. 3. 1886⁸, vedela, že písať pre ženy znamená zvoliť si primerané kritériá zodpovedajúce ženským predstavám, pretože ženy odrádzajú odborné príspevky a viac inklinujú k beletrii a – k „pletôckam“. Zároveň však podčiarkla v tomto počíne zástoj samotných žien: „...sotva sa to stane dotiaľ, kým samy ženy neschápeme sa k činu (t. j. k činu s perom, z ktorého potom i na skutočný život blahodárne účinky vyplynúť majú)“⁹.

Výnimočne záslužná bola Šoltésovej aktivita v spolku Živena, reprezentujúcom kultúrny život na Slovensku od roku 1869 a pod jej predsedníckym vedením od roku 1894 (do roku 1927). Taktiež redigovanie rovnomenného ženského časopisu *Živena* prinieslo svoje ovocie, keďže prežil v neľahkých časoch prvej svetovej vojny ako jediný slovenský časopis. Prvoradou úlohou Živeny bolo, podľa Šoltésovej, vychovávať a vzdelávať ženy, ktoré by svojou zušľachtenosťou pôsobili vo svojich domácnostiach a najmä na mravný vývin detí.

⁶ Slovenská národná knižnica Martin, literárny archív, signatúra 140 B 9.

⁷ Tamže; (in: *Z myšlienok Eleny Maróthy-Šoltésovej*, podpísaný skratkou E. S. V.).

⁸ *Elena Maróthy-Šoltésová. Výber I. Zlatý fond slovenskej literatúry*. Zost. Viera Bosáková. Bratislava : Tatran, 1978, s. 537.

⁹ Tamže, s. 540.

Jej dlhoročnou snahou bolo založiť ústav pre vzdelávanie žien, a to s výučbou v slovenskom jazyku. Za rovnako dôležité považovala vydávať slovenské knihy, ktorými by si ženy rozšírili obzor, pestovali skrze ne materinskú reč. Sama neúnavne podporovala sčítanosť žien, lebo si uvedomovala, že ich prístup k vzdelaniu je obmedzený: „Keďže teda pre ženy vôbec dôležitá je spisba zábavná, tým dôležitejšia je ona zvlášte pre nás, slovenské ženy, ktoré nemáme ani len jedinej vyššej školy. My len pomocou spisby môžeme sa slovensky vzdelávať, teda už aj preto ju máme podporovať“¹⁰, ale súčasne ženy nabádala, aby čítali aj poučné veci, aby aj um sa rozvíjal, aj cit.

Vo svojom článku *Načo sú tie ženské časopisy?* vyzdvihuje intenciu ženských časopisov, pretože sú prostriedkom na cielené formovanie čitateľiek. Uvedomuje si, že razia ženám cestu do sféry, ktorá bola dovtedy prístupná výhradne mužom: „Tak ženské časopisy sú a majú byť buditeľmi žien k duchovnému životu“¹¹. Svojou premyslenou koncepciou sa časopis *Živena* stal dôstojným predchodcom súčasných časopisov pre ženy na Slovensku. Navyše, nielen praktická stránka života, ale aj umelecká si v ňom našla svoje stále miesto. A tak nejedno z vydarených diel slovenskej literatúry bolo publikované práve v nej.

V ďalšej časti príspevku o Elene Maróthy-Šoltésovej sa pristavíme pri jej umeleckej tvorbe. Očami súčasného príjemcu-percipienta nazrieme do troch krátkych próz: *Na dedine*, *Prípravy na svadbu* a *V čiernickej škole*, v ktorých budeme sledovať typológiu ženských postáv a umelecké kvality vybraných textov.

Šoltésovej debutom bola próza *Na dedine*, ktorá jej v súbehu o najlepšiu novelu priniesla v roku 1881 najvyššie ocenenie. Rozvíja v nej príbeh dvoch mladých párov, ktoré sa napriek pôvodu z rozdielnych spoločenských vrstiev dočkajú rodičovského súhlasu. Určujúcimi sú morálne kvality mladých žien, vďaka ktorým zvíťazia.

Už lyrické motto „*Láska, bože, láska, kde tá ľudia berú? [...]*“ napovedá, že dominantným motívom príbehu bude láska. Ústredné postavenie v úvodnom obraze dedinskej society nadobúda sedliacky syn Jano Javorovie ako vzor slovenského mládenca („*neúrečný vzor typu slovenského*“; s. 403). Zásadný problém: spor matky a syna pre dcéru remeselníka, Marku Klobučnikovie, rieši Jano chlapsky, priam autoritatívne, keď rázne zahriakne prvú nevestu Zuzu: „*Rodičia majú slovo do toho, ty čuš!*“¹².

Nastolená zápleтка sa rozvíja v dvoch paralelných líniiach: Matka, snažiac sa Maru od syna odlúčiť, snuje intrigy a nahovára mladého kušnieru Štefana Sirôtku, aby ju prebral Janovi. Ten voľbu v duchu odmieta, lebo jemu do oka padla rektorova dcéra Málíka. Postava Málíky sa vyníma ako vzor slovenskej devy, tvoriac tak ženský pendant Jana Javorovie. Po nehode v detstve síce pokrívka, avšak výzorom (vkusným odevom) aj schopnosťami (zručná, sčítaná) vzbudzuje dôveru ľudí. Postup paralely využila autorka aj na vyhrotenie napätového momentu: keď Málíka rozpráva svojim poslucháčkam rozprávku o deve-sirote, preruší ju v napínavej chvíli, pretože k nim prichádza jej nádejný pytač. Ženy napäto očakávajú ako sa naplní osud siroty, ktorá má dvoch nápadníkov, rovnako ako očakávajú Málíkin príbeh lásky. V úzadí však stojí kušnier Števko, nesmelý pozorovateľ scény. Obrat

¹⁰ Tamže, s. 597.

¹¹ Tamže, s. 603 – 604.

¹² *Elena Maróthy-Šoltésová. Výber II. Zlatý fond slovenskej literatúry.* Zost. Viera Bosáková. Bratislava : Tatran, 1978, s. 406.

do prvej zápletky prinesie typická romantická rekvizita, Števkov list aj s ružou. Málíka ho prijíma a s podporou otca verí aj v súhlas matky.

Druhá zápletka sa odohráva medzi Markou a Janom. Tlak Janovej matky sa stupňuje: najprv Marke odkáže, že ju za nevestu nechce a neskôr ju zoči-voči odmietne. Do zmýšľania neúprosnej matky zaseje pochybnosť situačne vyostrené osobné stretnutie v poli, kde sama vidí Markin úprimný a čestný postoj. Marka si ctí vôľu rodičov natoľko, že sobáš bez ich odobrenia ani nepripúšťa. Modelovo, bez zaváhania reprezentuje konanie cnostnej devy.

K náhlemu zvratu v situácii dochádza, keď Jano vyhľadá potajomky Marku, no matka ho sleduje. Vidíac ich lásku, v ktorej Marka neporuší príkaz, ale ani syn neustúpi od milej, dáva mladým požehnanie. V závere je romanticko-sentimentálna os príbehu ešte umocnená: obraz dvoch šťastných párov v nedelňu v kostole sa dostáva do rámca posvätnosti. Ich láska dostáva punc mravného ideálu.

Akoby kódom v realistickej rozprávke je pohľad na osudy hrdinov po roku. Potvrzuje idylický obrázok rodinného spolužitia: Števkov domec má vďaka Málíkiným národnosvetovým aktivitám osobitný význam, a aj sám sa pod jej vedením pozdvihuje; u Javorov je zas Marka (úctivá, pracovitá, láskavá) morálnym príkladom vzornej manželky a príkladnej nevesty, ktorú vyzdvihuje najmä jej nedávna odporkyňa – svokra.

Z hľadiska súčasných kritérií kladených na umelecké kvality prozaických textov môžeme debut E. M. Šoltésovej hodnotiť ako romanticko-sentimentálnu poviedkovú prózu s nedostatočne vyhrotenu zápletkou, ktorú autorka vybudovala prevažne na paralelizme. Nielen v sujete chýba výraznejšie rozvinutý kontrast, ale rovnako aj v charakterovo neproblematizovaných postavách, ktoré sú a priori idealizovanými vzormi. Jedine postava matky má potenciál konfliktu, chýba jej však náprotivok, preto aj ona sama napokon podľahne vzoru cnostných žien. V tematickej rovine zvíťazí láska vďaka morálnej sile, ktorá priťahuje a podriaďuje si konanie postáv. Duchovné hodnoty – ideál cností – určujú proces umeleckého zobrazovania. Najmä v pásme postáv šablónovito vedený príbeh napokon vyznie ako „plochý“ idealizovaný obrázok. Svojho času aj samotná autorka uznala, že charakterizácia postáv, ich psychologizácia, nie je jej silnou stránkou.

Druhou prózou Šoltésovej bola črta *Prípravy na svadbu* z roku 1882. V nej prostredníctvom ženských postáv autorka odhalila viditeľný aj zvnútornený priebeh predsvadobných príprav. Predstavila ju v dvoch zreťazených epizódach ako významný medzník v živote ženy, ktorý je pomyselným prahom vedúcim k iníciačnému prerodu dievčaťa na ženu.

Úvodná situácia z prostredia dedinskej inteligencie nás vovádza do ženskej sféry, ktorej doménou je kuchyňa. Všetky ženské postavy, Anku, Ľudmilu aj Nelku (aj keď z rozdielnych spoločenských vrstiev) spája rovnaký údel slečien súcich na vydaj. Prvou v poradí je slúžka Anka, ktorá vnútorne zápasí s obavami z budúcnosti, s pocitom, že ide akoby „do hrobu“, no uvedomuje si, že starou dievkou ostať nemôže. V obraze prerodu má svoje miesto symbolika čepca, ktorý sa v ľudovom obrade spája s významom ukončenia dievcoctva, stratou slobody a s význačným spoločenským postavením vydatej ženy. V prvom zábere teda autorka cez vonkajšie a vnútorné prejavy priblížila neľahký vstup dievčaťa do nového života. V tejto prvej epizóde je zároveň zárodok ďalšej: na okraji diania sa mihne dedinský zeman, ktorý má vážny záujem o Ľudmilku. Tušiac, o čo mu ide, reaguje aj ona úľakom. A „ženský príbeh“ ako akási „her-story“ sa opäť opakuje...

Druhý obraz sa odohráva v jeseni. Prírodná idylka v čase hojnosti je spätá s rovnakou sviatočnou udalosťou – s prípravou na svadbu, no tentokrát v obsadení Ľudmily Jarovskej a Ladislava Dolského. Opäť sa ocitáme v kuchyni, kde sme svedkami vzájomného prekárania sa žien: Anica by chcela svojho budúceho vychovávať, nie byť pomútená ako Ľudmilka, ktorá je zas v očiach Nelky ako princezná z povesti. Vydatá Anka je už teraz veselá a žiari spokojnosťou. Do výsostne ženskej zóny vstupuje muž, pán Jarovský, cítiac sa ako cudzородý prvok: „No, no, veď už vidím, že tu nie som ja pánom! Keď ženy koláče pečú, aby sa im pokojamilovný človek nezbližil; to vždy tak bolo, aj tak bude!“¹³. Ony znalé pečenia, on zas znalec vína, potvrdzujú komplementaritu rozdielnych žensko-mužských sfér. V uvoľnenej atmosfére si už aj mladšia dcéra Nelka doberá matku svojim vydajom.

Podobne ako predtým Anka, aj Ľudmila sa uzatvára pred svetom a vysporadúva sa s pocitom neistoty, s clivotou aj slzami. Krok do neznáma jej uľahčuje matka, ktorá ju zasväčuje do nadchádzajúcich premien rodinných aj citových pomerov: „[...] i láska v manželstve podrobená je zmenám“ a dodáva, „je omnoho hlbšia, spoločnými starosťami a vzájomnými obeťami posvätená, blahodarná nielen pre vás dvoch, ale pre všetkých, ktorí k vám budú patriť“¹⁴. Autorka tak v druhej epizóde dala priestor odovzdávaniu životnej múdrosti ženy-manželky a matky svojej dcére. Ako v závere pani Jarovská naznačuje, stať sa ženou má svoj hlbší zmysel: „Je to známa vec, že mladí zaťovia neplakávajú na svojej svadbe, a mladé nevesty temer každá. Musí to už mať svoje príčiny“¹⁵.

Prípravy na svadbu je črta, v ktorej sa autorka zamerala na osobité prežívanie žien pred svadbou, ktorá je neľahkým medzníkom na prahu nového života. Nadobudnutie ženskej roly so sebou prináša hlboký emocionálny výkyv, pri ktorom sa v žene niečo nové rodí aj navonok začína...

Próza *V čiernickej škole*, ktorú Šoltésová publikovala v roku 1891 v *Slovenských pohľadoch*, tiež čerpá námet z prostredia dedinskej inteligencie. Rozvíja v nej príbeh rektorovej dcéry, Johanky Lemjakovej, ktorej sa blíži čas vydaja. Záujem dobre situovaného obchodníka Huttera však odmieta, lebo radšej by prijala seberovného učiteľského pomocníka Pavla Mikuša. Pavol jej city opätuje, a preto sa snaží získať vhodné miesto na zabezpečenie spoločnej budúcnosti. Čiernický rektor sa v prospech nastávajúceho zaťa vzdá miesta a tak rodina môže po svadbe ostať pokope.

Aj v tejto próze sa sústreďujeme na autorkin tvorivý rukopis: V expozícii je nastolený protikladný obraz minulosti a prítomnosti, ktorý sa zmenil, pretože pôvodnú zhodu medzi školou a farou vystriedalo napätie. Nielen starý slovenský rektor Lemjak, ale aj ľud sa stále viac vzdäloval od pomaďarčeného farára Vrankayho, ktorého nectil ani povrchný prístup k farským povinnostiam. K posunu dochádza až v závere, a to voľbou nového učiteľa, ktorý si s farárom vytvorí tolerantný, nie však priateľský, vzťah. Úvodný kontrast sa v priebehu deja pritlmuje, stráca anticipované/predznačené ostrie a národný aspekt netvorí zdroj epického konfliktu, pretože v jadre prózy ho nahradí téma lásky a vydaja.

¹³ MARÓTHY-ŠOLTÉSOVÁ, Elena: *Prípravy na svadbu*. Dostupné na: http://zlatyfond.sme.sk/dielo/197/Marothy-Soltesova_Pripravy-na-svadbu/1., s. 9.

¹⁴ Tamže, s. 13.

¹⁵ Tamže, s. 14.

Situácia v škole sa príchodom pomocníka mení. Slovák Pavel Mikuš, pôvodcom z remeselníckej rodiny, si získava priazeň rektora. Do patriarchálnych poriadkov, kde ženy uznávajú duševnú zvrchovanosť muža bez výhrad, zapadne. Hlava rodiny jasne určuje androcentrickú líniu: „Už je to tak vo svete, že mužský má vždy väčší význam, dievča vo všetkom má sa učiť čím menej si osobovať“¹⁶. Podobné stanovisko zaujíma Mikuš k Johankinej túžbe po vzdelaní: „Pravde najpodobnejšie je, že by ste sa prv vydali, než by ste vôbec preparandiu vychodili“, a potom ešte zostrejšia: „[...] ja by som vás ináč rád učil, ale mi je odporno vymyslieť si vás do tej úlohy. Hovorím vám: dajte tomu pokoj – pre vás to nie je!“¹⁷. Johanka sa podriaďuje vôli oboch mužských autorít, ktorým sa rola vydatej ženy nezlučuje so vzdelaním. Vzorne napĺňa súdobý obraz cnostnej devy, t. j. úslužnej, poslušnej, úctivej, pracovitej a milujúcej dcéry. Len túžbou po vzdelávaní sa vymyká z ustálených noriem, no autorka aj tú pritlmila, keď ju Pavol cibí len (či aspoň?) v pravopise.

Zápletku do deja prinesie záujem Huttera o Johanku. Mikuš, na rozdiel od názoru na vzdelávanie žien, reaguje na situáciu už pokrokovejšie: „Rodičia vás iste nebudú nútiť; tu môže byť platná iba vaša vôľa – lenže musíte ju prejaviť“¹⁸. Nový impulz do dejovej línie prináša cesta kočom, keď sa „odtajňuje“ vrúcny vzťah medzi mladými. Autorka aj tu pritlmila účinok dejovej krízy a namiesto následkov či dôsledkov riskantnej jazdy nechala vyniknúť vzájomnej obetavosti Johanky a Pavla po páde z voza. Kulmináciu epického napätia tak suplovalo sentimentálne „unisono“.

Odhalenie vzťahu pred rodičmi je obratom, po ktorom Pavol hľadá vhodné existenčné zázemie. Napokon sa starý rektor Lemjak vzdáva miesta v prospech mladého a priaznivý vývin udalostí nedokáže zvrátiť už ani farárove intrigy.

Pred záverom, ktorého šťastné vyústenie autorka priamo a vopred čitateľovi oznamuje, je vložená svadobná epizóda, ktorej výnimočnosť dotvárajú prvky folklórnej tradície. Úlohou epizodické vsuvky bolo zvýrazniť vzájomnú úctu a dôveru medzi párom. Vzájomne sa spoznávajú a obohacujú, avšak Pavol je pre Johanku určujúci. Uznáva jeho autoritu, jemu sa prispôsobuje, k nemu sa primkyna. Otázka patriarchálnej hierarchizácie manželského zväzku rezonuje aj v rozhovore Pavla s priateľom Zárubským: „A ja si vaše manželstvo neviem ináč predstaviť, ako že tvoja Johanka utonie v tebe, bude sa správať tvojím duchom – ty budeš stále vývodiacou stranou“¹⁹. Pavol mu však, tentokrát už v duchu pokrokovej rovnocennosti, odpovedá: „Ja nie tak, lebo lepšie poznám Johanku. Ona nepotrebuje žiť mojím duchom, lebo má svoj vlastný. Má neklamný cit, ktorý spravuje, a medzitým rastie aj jej rozumová súdnosť. Ja jej rozvoj budem napomáhať v zmysle jej individuality, lebo len tak môže byť zdarný“²⁰. Muž je teda iniciátorom emancipácie v žensko-mužských vzťahoch.

Zvolená epizóda opäť pritlmuje dynamický spád deja a uprednostňuje idylickú atmosféru. Zodpovedá tomu aj rozprávkovosť v závere v podaní Pavla: „*Dobrá noc! Spi sladko,*

¹⁶ Elena Maróthy-Šoltéssová. *Výber II. Zlatý fond slovenskej literatúry*. Zost. Viera Bosáková. Bratislava : Tatran, 1978, s. 444.

¹⁷ Tamže, s. 457.

¹⁸ Tamže, s. 476.

¹⁹ Tamže, s. 542.

²⁰ Tamže.

*moja Zlatovláska!*²¹. Rozprávkový segment v realistickom príbehu pôsobí sentimentálne, čo potvrdzuje predchádzajúcu techniku autorky, ktorá nevenovala dostatočnú pozornosť práci s kontrastom a stupňovaniu napätia ani v dejovej línii, ani v pásme postáv. Problémová zložka ostala nevykryštalizovaná, čo vo výraznej miere zasiahlo do žánrových kvalít prózy inklinujúcej viac k realisticko-rozprávkovej črte než k poviedke.

Bez následkov neostalo ani modelovanie ženskej postavy. Počiatočné črty cnostnej devy, poznačenej túžbou po vzdelaní a profesii učiteľky, sa sobášom menia na obraz princeznej, ktorá sa ocitá v rozprávkovej ilúzii šťastia a realita jej kamsi uniká. Dôsledkom absencie kontrastu aj protikladu v jednohlase postáv dochádza k „splošteniu“ umeleckého zobrazenia postáv, ktoré smeruje k prvoplánovosti.

Próza E. Maróthy-Šoltésovej svojimi postupmi potvrdzuje, že práve protiklad/kontrast sa zúčastňuje na tvorbe estetickej miery a zároveň problémové zložky sa podieľajú na rozvinutí umeleckých kvalít textu.

Po analýze krátkych próz môžeme sumarizovať: v príbehoch žien dominuje motív vydaja a svadby ako významný životný medzník. V próze *Na dedine* autorka zobrazila dievčatá, ktoré sú vzorom mravnosti a cnosti, každá vo svojom spoločenskom postavení: Marka, dievča z ľudu, je predovšetkým pracovitá a láskavá a Málíka, predstaviteľka inteligencie, zručná, sčítaná a hlavne pronárodne orientovaná; idea šťastia je v nich a priori podmienená morálnymi postojmi.

V próze *Prípravy na svadbu* sa vynímajú dve postavy: slúžka Anka a panské dievča Ľudmila. Obe prežívajú predsudobné obavy z nového spoločenského aj rodinného postavenia. Avšak Ľudmilu, na rozdiel od Anky, zasväcuje do nových pomerov matka: „A i dievčenská sloboda len dotiaľ je milá, kým jej čas neprejde. Máš sa šťastnou cítiť, že ju obeťuješ mužovi, ktorého ľúbiš.“²². Ženská rola matky aj manželky má tu, v podaní Šoltésovej, osobitú funkciu – je akoby strážkyňou tajomstva lásky – spirituálnych hodnôt.

Postava Johanky z príbehu *V Čiernickej škole* azda najvýraznejšie zastupuje tradičné požiadavky patriarchálneho modelu rodiny: uznáva zvrchovanosť mužov, ktorí v rodine určujú hierarchiu hodnôt. Svojou láskavosťou a obetavosťou je príkladom duševnej krásy ženy a navyše jej šťastím je šťastie muža, ktoré sa v manželstve mení na rozprávku.

Krátke prózy z tvorivých počiatkov svedčia o autorkinom zámere: morálne príťažlivými vzormi formovať svoje čitateľky, kultivovať ideál ženy s dosahom na rodinné blaho. V centre zorného poľa sa ocitá žena stojaca na prahu nového života, keď prijíma novú rolu a s ňou aj funkciu. Na jej pleciach leží blaho muža a starostlivosť o potomstvo. V patriarchálnej štruktúre rodu, v jej konkrétnej rodinnej vetve, nadobúda žena fokálne, no nie rozhodujúce/vedúce postavenie. Určovateľmi sú v jej prózach výhradne muži. Prostredníctvom nich sú v rámci žensko-mužských sfér anticipované aj pokrokové zmeny.

Na margo umeleckej presvedčivosti ostáva povedať, že autorkou využívaná rozprávkovosť nie je podopretá adekvátnymi kompozičnými postupmi (v prospech stupňovania problémovosti v deji a v konfigurácii postáv), ktoré by prozaické „obrázky“ poznačené sentimentom formovali ako plastické obrazy – realistické reliéfy. Avšak jej „ideálny realiz-

²¹ Tamže, s. 555.

²² MARÓTHY-ŠOLTÉSOVÁ, Elena: *Prípravy na svadbu*. Dostupné na: http://zlatyfond.sme.sk/dielo/197/Marothy-Soltesova_Pripravy-na-svadbu/1., s. 13.

mus“, ako ho sama označovala, je teleologicky zdôvodniteľný a svojím formatívnym potenciálom – cielene oslovujúc konkrétne typy čitateľiek (naivný a sentimentálny) – aj dobovo opodstatnený a primeraný.

Napokon porovnajme umelecké ambície Eleny Maróthy-Šoltésovej s jej blízkou priateľkou Teréziou Vansovou a potom o tridsať rokov mladšou Hanou Gregorovou. Terézia Vansová považovala E. Maróthy-Šoltésovú za „vzor slovenskej ženy“²³, preto jej venovala svoju novelu *Chovanica*. V romanticko-sentimentálnom príbehu rozvinula osud matky, p. Demkovej, ktorá ešte pred smrťou syna Fedorka prichýli ovdovenú matku s dcérou Aničkou. Po smrti syna a potom aj vdovy prijme spolu s manželom sirotu za chovanicu. Obetavosť jej materinskej lásky vrcholí v momente, keď sa po rokoch, už ako vdova, po druhýkrát vzdá vlastnej životnej lásky – Janka Litvana v prospech šťastia chovanice.

Obraz matky, ktorý autorka v príbehu vytvorila, nesie odlesk posvätnej obetavosti. Materinská láska prekonávajúca vlastné ego, strácajúca samu seba v šťastí (nielen vlastného) dieťaťa, tak nadobudla vyšší, duchovný rozmer, zodpovedajúci vzoru kresťanských cností.

Napokon obdobné stvárnenie ženskej postavy nachádzame aj v románe *Sirota Podhradských*. Svojim ženským čitateľkám ponúkla príbeh, ktorý na pozadí tragického údelu zobrazuje morálnu krásu mladej slečny. Výnimočnosť Violy Podhradskej vďaka pozitívnym morálnym atribútom (hrdosti a čestnosti), ale aj vďaka emancipovanému rozhodovaniu o svojom osude bola pre svoje dobové čitateľky príťažlivým príkladom – vzorom.

V prípade Terézie Vansovej rovnako platí: ženám chcela ukázať cestu morálneho zušľachtovania. V tom si boli so Šoltésovou blízke. Hodnotový rozmer ich próz však nebol náhodný, o čom svedčí Šoltésovej list B. Slančíkovej-Timrave (zo 6. 11. 1930), v ktorom si ťažká: „Teraz už ukončieva sa slovenská ženská beletria, písaná farárskymi dcérami a farárkami, a nastupuje nová, svetská, nuž rozdielnosť ducha medzi obojimi musí byť zrejmä“²⁴.

Zdanlivý koniec však skrýval v sebe nový začiatok: do ženského hnutia u nás veľmi cieľavedomo zasiahla Hana Gregorová. Svojou prozaickou tvorbou nadviazala na snahy staršej generácie spisovateľiek. Zbierkou jedenástich próz s názvom *Ženy* (1912) vyvolala v Martine nemalý rozruch, lebo o čosi ostrejšie, a teda odvážnejšie, nastolila problém súdobého postavenia žien. Jej „moderné“ emancipované ženy najprv túžia po rozšírenom obzore a po prvých zábleskoch revolty sa odhodlávajú k sebavedomým činom. Prenikajú do verejnej sféry, aktivizujú sa za svoju rovnocennosť aj rovnoprávnosť.

To, čo Šoltésová a Vansová len nesmelo naznačovali, Hana Gregorová priebojne rozvinula: predstavila slovenským čitateľkám ženu-intelektuálku, ktorá si spontánne, umiernené alebo aj rázne vydobýjala nové postavenie v spoločnosti.

Namiesto záveru si položíme otázku: Akým zrením prešla ženská otázka v podaní Eleny Maróthy-Šoltésovej? Kým v liste z roku 1897 (datovaný 14. 2.) Šoltésová Vansovej radila: „...a to urovnoprávnenie a emancipáciu nespomínať, aby sa strachu nenarobilo“²⁵, tak v časopise *Živena* z roku 1913 v článku *Ženská otázka a mravnosť* už ženám postavila

²³ Slovenská národná knižnica v Martine, Literárny archív, signatúra 140 B 9; in: *Korešpondencia Eleny Maróthy-Šoltésovej s Teréziou Vansovou*, Dennica, 1939, č. 9, s. 5.

²⁴ *Elena Maróthy-Šoltésová. Výber I. Zlatý fond slovenskej literatúry*. Zost. Viera Bosáková. Bratislava : Tatran, 1978, s. 586.

²⁵ Tamže, s. 542.

vysokú métu: „Zdravé ženské hnutie nekáže ženám spúšťať sa mravnosti, ale naopak, snaží sa o jej utuženie a sebavedomie, aby trvala z presvedčenia, vlastnou vnútornou silou, nie len pre príkaz a strážne oči od vonku. Keď ženy vo všeobecnosti dospejú k tejto výške chápania svojej mravnostnej úlohy, až vtedy padne záhubná, licomerná dvojaká morálka [...]“ a článok uzatvára, „Mravnú čistotu teda vo všetkých okolnostiach a v akomkoľvek účinkovaní nech verne zachovávajú a napomáhajú i naše slovenské ženy, lebo ona vedie k pravde, všetkému počínaniu ona dáva schopnosť života a trvania. Kto si ju osvojí s čistým srdcom, v úprimnosti duše, ten ide po ceste plnenia božského zákona. A božský zákon plniť je i navždy ostane najvyššou schopnosťou i najvyšším vyznačením človeka.“²⁶.

Šoltésovej triáda s ústredným postavením ženy: človek – národ – Boh preferuje rolu ženy ako strážkyne morálnych hodnôt – duchovného bohatstva národa. Toho sa pridržali už od prvých umeleckých pokusov aj jej ženské postavy, ktoré vyzdvihovala najmä v úlohe manželky a matky.

V rámci rodového modelu vzájomne prepájala tradičný patriarchálny model (s typickou podradenosťou ženy voči mužovi) s modelom rodovej diferenciacie, v ktorom sa striktne oddeľuje mužsko-ženská sféra pôsobenia a tomu zodpovedajúce roly. Napriek svojej „tradičnosti“ však v sebe nesú nepatrný zárodok novej modalita – kultúrnej emancipovanosti žien²⁷.

LITERATÚRA

Elena Maróthy-Šoltésová. *Výber I. Zlatý fond slovenskej literatúry*. Zostavila Viera Bosáková. Bratislava : Tatran, 1978.

Elena Maróthy-Šoltésová. *Výber II. Zlatý fond slovenskej literatúry*. Zostavila Viera Bosáková. Bratislava : Tatran, 1978.

GREGOROVÁ, Hana: *Spomienky (z pamätí)*. In: *Hana Gregorová – Slovenka pri knihe. Čítanka*. Ed. J. Cviková, J. Juráňová. Bratislava : Aspekt, 2008, s. 9 – 178.

HANDZOVÁ, Želmíra: *Múdrosť a skromnosť idú spolu... Elena Maróthy – Šoltésová. Život a dielo v dokumentoch*. Martin : Osveta, 1989.

MARÓTHY-ŠOLTÉSOVÁ, Elena: *Ženská otázka a mravnosť (Dokončenie)*. *Živena*. Zábavno-poučný časopis. Orgán spolkov Živeny a Lipy, 4, 1913, sošit 7., s. 198 – 208.

MARÓTHY-ŠOLTÉSOVÁ, Elena: *Prípravy na svadbu*. Dostupné na: http://zlatyfond.sme.sk/dielo/197/Marothy-Soltesova_Pripravy-na-svadbu/1.

²⁶ MARÓTHY-ŠOLTÉSOVÁ, Elena: *Ženská otázka a mravnosť (Dokončenie)*. *Živena*. Zábavno-poučný časopis. Orgán spolkov Živeny a Lipy, 4, 1913, sošit 7., s. 198 – 208.

²⁷ Štúdia bola vypracovaná v rámci grantového projektu KEGA č. 020UPJŠ-4/2013 *Rodový aspekt v slovenskej literatúre na prelome 19. a 20. storočia*.

MIESTNA POVEŠŤ V ZÁKLADNOM LITERÁRNOM VZDELÁVANÍ

Doc. PaedDr. Július Lomenčík, PhD.

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

(1) Napriek všeobecným tendenciám súčasného sveta, ktoré predstavuje globalizácia a integrácia, sa stále viac ukazuje, že človek sa nemá vytrhávať z prirodzeného miestneho prostredia. Región (kraj, oblasť) svojím naturelom totiž vyžaruje významný duchovný stimul, ktorý pomáha formovať človeka ako osobnosť cez kultúrne aspekty jeho socializácie v rámci rodiny, školy a spoločnosti. Je to pochopiteľný jav, lebo každý človek po svojom narodení žije, pohybuje sa v istom prostredí, do ktorého akoby prirodzene vrastal. Prijíma z neho prírodné a v širokom rámci sociálne podnety, ktoré mu prinášajú určité charakteristické postoje, názory, skúsenosti a poznatky. Veď prvé zážitky a skúsenosti zostávajú v hierarchickom poradí najdôležitejšie aj v neskoršom osobnom ontogenetickom vývine pri formovaní osobných vlastností človeka, spôsobov jeho správania, myslenia a vyjadrovania. Potvrdzuje to aj spisovateľ Ján Bodenek vyjadrením: „Prostredie, v ktorom sa človek narodil a rástol, je nevymazateľné z pamäti, ale aj z cítenia a myslenia človeka. Všetko veľké i malé, nízke i šľachetné, bolestné i radostné na čo človek v detstve narazil, ostáva hlboko vo vedomí i podvedomí človeka“¹.

(2) V základnom literárnom vzdelávaní sa v 5. a 6. ročníku zvyčajne preberá jeden z čitateľsky obľúbených literárnych žánrov – povestí, ktorá podľa Jozefa Tatára „...v didaktickej reflexii ponúka široký diapazón interpretačných, analytických, literárno-vzdelávacích a esteticko-výchovných činností“² s neodmysliteľnou výchovnou hodnotou vo vzťahu k žiakovi nielen mladšieho školského veku, konkrétne 8. – 9. roku dieťaťa, ale i staršieho školského veku, t. j. 11. – 15. rok. Podľa Evy Vitézovej sa integruje „...už zákonite ako trvalá súčasť jeho literárneho vedomia a poznania do všetkých nasledujúcich životných období, keď sa povesť stáva jedným z prioritných, prinajmenšom zo stabilných žánrov literárneho (čitateľského) repertoáru“³.

Povesť možno vnímať ako živú kultúrnu realitu na pozadí metakultúrnych javov folkloristických, literárnohistorických a didaktických. Súčasnú učebnicu literárnej výchovy pre základné školy využívajú povestí predovšetkým v jej literárnej reflexii, bez prepojenia s konkrétnym regiónom. Svojím nadregionálnym obsahom nedávajú veľa priestoru na dosiahnutie emocionálneho prežitia. Preto pri preberaní povesti je potrebné koncepčne využívať miestne zdroje – ľudové povesti a hlavne autorské povesti primeranej poznávacej a estetickej hodnoty rešpektujúce osobnosť a individualitu žiaka, jeho záujmy, priamo i spro-

¹ Archív ŠVK-LHM BB.

² TATÁR, J.: *Povesť v regióne – región v povesti*. Banská Bystrica : Metodické centrum, 2001, s. 61.

³ VITÉZOVÁ, E.: *Povesť vo vyučovaní literatúry na 1. stupni ZŠ*. Naša škola, 2006/2007, č. 8, s. 16.

stredkovane nadobudnutú určitú životnú filozofiu a hodnotovú orientáciu. V tomto záslužnú prácu aj smerom k školskému literárnemu vzdelávaniu robí Vydavateľstvo Matice slovenskej, ktoré každoročne vydáva viacero povestí z viacerých regiónov Slovenska v podaní spisovateľov, ktorí umeleckou kreativitou svojich textov prekračujú v mnohých prípadoch aj úzko regionálny rámec, napríklad Štefan Moravčík, Ondrej Sliacky, Jozef Tatár, Anton Marec, Anton Habovštiak, Peter Mišák, Hana Košková, Igor Válek, Peter Vrlík, Peter Urban a celý rad ďalších žijúcich i nežijúcich autorov umeleckého slova. Vhodným výberom z „matičnej povestovej kolekcie“ môže učiteľ pracovať s textom povesti aj vo vyšších ročníkoch základného vzdelávania (7. – 9. ročník) a aj na stredných školách.

Povešť prebúdza v žiakovi záujem o dávnu minulosť národa a rodnej krajiny a čo je dôležité, vychováva a usmerňuje jeho etické správanie. Výrazný výchovný účinok je zvlášť prítomný v povesti z regiónu, lebo jej miestne zretele vychádzajú z prirodzeného vzťahu žiaka k domovu a k najbližšiemu prostrediu. Povešť neodmysliteľne patrí do výchovno-vzdelávacieho procesu preto, lebo je nevyčerpateľnou studnicou rozvoja estetického vnímania, myslenia, reči, zdrojom poznávania pozitívnych charakterových vlastností žiakov, prirodzenou cestou a miestom hlbokých citových zážitkov.

Jedným z cieľov využitia miestnych literárnych podnetov (v našom prípade povesti) v integrovanom vyučovaní slovenského jazyka a literatúry je nielen oboznámiť žiakov s regionálnou povestou, ale jej interpretáciou preveriť osvojené vedomosti zo všetkých zložiek materinského jazyka so zameraním hlavne na tvorivé myslenie. Jednou z podmienok úspešného vyučovania je pripraviť žiakov na aktívne osvojovanie učebnej látky. Učiteľ si musí uvedomiť späťnosť motivácie a témy a následne hlbšie poznať žiakovu osobnosť, a tým využívať jeho vnútorné povzbudzujúce činitele. Motivácia je preto nielen stimulom, ale priamo podmienkou úspechu v učení.

(3) Z načrtnutých teoretických východísk ponúkame využitie povestovej tvorby Jozefa Horáka (1907 – 1974) ako motivačný aspekt v školskom literárnom vzdelávaní na druhom stupni základnej školy so zdôraznením regionálneho princípu. Podľa Jozefa Tatára „... čerpanie z miestnych zdrojov je založené na vzťahu autora i recipienta k prostrediu, ktoré obaja dôverne poznajú a je im blízke“⁴. Týmto prostredím je banskoštiavnický región (podsitniansky kraj), ktorého umelecký obraz Jozef Horák zachytil najintenzívnejšie v povestiach, ktoré podľa literárneho vedca Pavla Petrusa „...v prebúdzaní zmyslu pre dejinnú i ľudskú spravodlivosť...“ obsahujú výraznú mravnú hodnotu. Práve pre „...autorove sympatie k postavám, ktoré stoja na strane dobra proti zlu“⁵ nadobúdajú Horákové povesti nielen elementárny princíp literárnej, ale aj didaktickej komunikácie.

Inšpiračnými zdrojmi jeho povestových próz boli bohaté fondy ľudových rozprávačov Teplej, Žakýla a celého banskoštiavnického kraja, čím v percepcii mladého príjemcu sa môžu stať zdrojom pútavého poznávania a hodnotenia niektorých historických lokálnych javov. Napokon J. Horák si význam histórie na výchove mladej generácie uvedomoval cez regionálne dejiny a oživoval ich vo svojej tvorbe, čo si žiadalo štúdium historického materiálu. Dokonalá znalosť historických dokumentov Jozefovi Horákovi umožňovala nielen opísať prostredie na hradoch, v osadách a mestách, napríklad v čase tureckých nájazdov, ale

⁴ TATÁR, J.: *Povešť v regióne – región v povesti*. Banská Bystrica : Metodické centrum, 2001, s. 14.

⁵ PETRUS, P.: *Doslov*. In: Horák, J.: *Povesti spod Sitna*. Bratislava : Mladé letá, 1987, s. 204.

podľa Pavla Petrusa „... historický obraz sa podarilo spisovateľovi Horákovi vytvárať hlavne tým, že nám umožnil nazrieť do vnútorného myšlienkového a citového života týchto postáv, že odhalil ich charakter, ich vzťahy k iným ľuďom, myšlienky a činy“ (1987, s. 204). A práve pre tieto skutočnosti majú Horákové povesti opodstatnenie v edukačnom procese základného vzdelávania aj v súčasnosti ako výrazný výchovno-vlastenecký činiteľ. Na naplnenie týchto zámerov je potrebné zo strany učiteľa starostlivo vyberať texty pri dodržaní veku primeranosti, pričom uplatnením regionálneho prístupu sa nepresadzuje učiteľova direktívna ponuka, ale predovšetkým jeho odporúčania. To si žiada učiteľa, ktorý k danému kraju má vzťah a samozrejme nielen pozná životné osudy Jozefa Horáka bezprostredne späté s týmto kútom Slovenska, ku ktorému v každom svojom literárnom diele pridal svoj vrúcny vzťah, ale vie sa primerane orientovať i v bohatej Horákovej literárnej tvorbe.

V rámci komplexnej prípravy na školskú prácu s vybranými ukážkami z Horákovej tvorby viažucej sa k banskoštiavnickému kraju je nevyhnutné uplatniť aj zreteľ literárnovedného charakteru⁶. V tejto súvislosti upozorňujeme na hodnotenie Viliama Marčoka, zdôrazňujúce, že „... pri reflektovaní Horákovho prístupu k historickej tematike sa mi zdá byť trochu zavádzajúce, ak by sme sa striktne pridržiavali žánrového (povešť, legenda, historický román, životopisný román) a funkčného (pre deti – pre dospelých) vymedzenia. Takýto „škatuľkujúci“ prístup rozkúskováva súvislosť tematického záberu aj sujetovej stratégie“⁷. V školskej praxi sa preto žiada opatrnejšie označovať Horákové povesti ako historické, resp. vymedzovať ich podľa adresáta. Pri práci s týmito textami odporúčame skôr poukázať na autorovu tvorivosť pri zobrazovaní detailov bežného života, pomocou ktorej „...sa usiloval umocniť fikciu ‚dejinnej dokumentárnosti‘ svojich výjavov zo života v minulosti...“⁸.

(4) V tejto časti príspevku ponúkame metodické návody využitia Horákovej povesti v didaktickej komunikácii v základnom literárnom vzdelávaní, predovšetkým na školách banskoštiavnického regiónu. Práve táto regionálna ukotvenosť má tendenciu motivačne silne pôsobiť pri napĺňaní poznávacích, komunikačných a najmä výchovných cieľov. Zároveň chceme, aby to pôsobilo ako výrazný stimul pre učiteľov aj z iných krajov pri výbere vhodných povestí.

V centre našej pozornosti je povesť *Štiavnické divy* z knihy humoristických povestí *Ako kukučky chotár merali* (1964), ktorú literárna veda nehodnotila priaznivo. Poukazovalo sa na jej nižšiu umeleckú úroveň a pod. Pri zaradení uvedeného povestového príbehu do vyučovania literárnej výchovy na druhom stupni základnej školy sa opierame o hodnotenia Karola Horáka, v ktorých zdôrazňuje využívanie „kocúrkovských“ motívov „historických klebiet“ tradovaných v ľudovom podaní, evidentnú autorovu snahu preferovať humorné či ironické videnie skutočnosti, príklon k spontánnemu rozprávačstvu, živému, expresívnemu jazyku, dokonca uvažovanie o „postmodernom“ pozadí týchto epických textov⁹. Takýto v istom zmysle netradičnejší text môže žiaka v kritickom veku svojho osobnostného rozvo-

⁶ Bližšie OBERT, V.: *Detská literatúra a čitateľský rozvoj dieťaťa*. Nitra : Aspekt, 2002, s. 107 – 109.

⁷ MARČOK, V.: *Autori a ich svety*. Martin : Matica slovenská, 2006, s. 96.

⁸ Tamže, s. 104.

⁹ Bližšie HORÁK, K.: *Historická próza Jozefa Horáka*. Prešov : Náuka, 2004, s. 119 – 129.

ja osloviť a pre učiteľa sa otvára priestor na neformálne a neschematické výchovné pôsobenie. Zároveň je prítomný aj poznávací akcent miestneho rázu – reálie Banskej Štiavnice a blízkeho okolia na pozadí ľudových rozprávání o štiavnických divoch známych po celom Slovensku až po „miestne“ divy na pozadí autorovho preferovania humorného či ironického videnia skutočnosti.

V školskej praxi sa cez takto ladený text primeranými metodickými postupmi v citlivej duši dospievajúceho chlapca a dievčiny dá účinnejšie podnecovať záujem o umeleckú literatúru. Školské literárne texty sú v značnej miere preťažené istou „vážnosťou obsahu“, pričom absentujú práve humoristicky zamerané diela. Ved' napríklad komickosť postavy, akú v povesti predstavuje pán Motúz, sa stáva pre žiaka príťažlivejšia, zaujímavejšia ako mnohokrát mentorské moralizovanie cez správanie literárnych postáv s tzv. svojím obsahom vážnejšie zameraných kníh. Napokon komično má svoje opodstatnenie v slovesnom umení a určite si žiada venovať mu primeranú pozornosť aj v školskom literárnom vzdelávaní. Horákova povesť tak popri regionálnom aspekte získava aj ďalší silný motivačný činiteľ v sprístupňovaní poznávacích, axiologických, estetických hodnôt v didaktickej komunikácii. Žiada si to fundovaného učiteľa, ktorý v rámci prípravy na prácu s textom nepodcení interpretáciu textu ako diskurzívny čitateľ. Využije pritom aj interpretačné opory, napr. literárnovedné hodnotenia tohto diela, najmä interpretačné analýzy literárneho vedca Karola Horáka, podľa ktorého napríklad „...v tejto próze sú badateľné tendencie autora nedodržiavať klasickú epickú štruktúru príbehu alebo cez jednotlivé „anekdotické“ príbehové segmenty vytvárať rámcový príbeh humoristickej povesti a až neskôr prechádzať ku konsekventnej klasickej kompozícii historickej povesti osnovanej na kauzálnej, chronotipicky presnej príbehovej osnove...“¹⁰. Aj za pomoci tejto interpretačnej opory spolu s vlastným interpretačným ponorom do textu si učiteľ vytvorí základ na uplatnenie metodickej prípravy sledujúcej plnenie literárno-výchovných a literárno-vzdelávacích cieľov v rámci troch častí vyučovacej hodiny: motivačnej, interpretačnej a záverečnej, čiže esteticko-výchovných činností¹¹.

Mottom práce s povestou *Štiavnické divy* je myšlienka Jána Baricu: „Ak je pravda, že láska k národu a ku krajine prechádza cez poznanie minulosti, tak potom v povestiach je vložené to dedičstvo, ktoré nás robí bohatšími a možno aj lepšími“¹².

Vstupnú motivačnú aktivitu predstavujú učiteľom vybrané udalosti zo života Jozefa Horáka, najmä ktoré sú späté s jeho pôsobením v banskoštiavnickom regióne. Zároveň to umožní neformálne priblížiť spisovateľovu biografriu, čo sa v školskej praxi často realizuje len schematicky. Vhodné je využiť citáty priamo z Horákovej práce *Z môjho života*:

1. „Ako chlapec som cez prázdniny pásaval kravky. Už to býval taký zvyk. Haviarskych chlapcov si najímali gazdovia i gazdíkovia na leto. Ak sme chceli mať mlieko, museli sme ho nielen zaplatiť, ale aj kravky pásť. Ja som sa dostal za pastiera k starému baníkovi i roľníkovi pánu Zupcovi.“

2. „Dvadsaťdeväťročný otec musel narukovať v auguste a v novembri sme dostali poslednú zvesť o ňom. Štyri malé decká, mať v továrni, hlad a nedostatok, otcova smrť nakon zronili aj takú krásnu a zdravú ženu, ako bola naša mať. Ku koncu vojny ochorela

¹⁰ Tamže, s. 119.

¹¹ OBERT, V.: *Detská literatúra a čitateľský rozvoj dieťaťa*. Nitra : Aspekt, 2002, s. 109 – 110.

¹² BARICA, J. : *Na hrobch dávnej slávy*. Literárny týždenník, 11, 1996, č. 10, s. 13.

a v roku 1923 zomrela ani nie štyridsaťročná. Chodil som vtedy do štvrtej triedy gymnázia.“

3. „V prvom ročníku učiteľského ústavu sa začali v mojej mysli vynárať prvé pokusy napísať báseň. Napísať rozprávku. Môj profesor Ferdinand Krafta (...) keď som bol v treťom ročníku, dal nám za domácu úlohu voľnú tému. Ja som napísal vari prvú vážnejšiu prácu v mojom živote – rozprávku – „Až ruže zakvitnú“. Vtedy mi profesor povedal celkom vážne, že ak budem takto pokračovať, môže byť zo mňa spisovateľ. A to bolo veľa. Pamätám sa, ako ma bol ovalil kolom.“

4. „Roku 1937 vyšla prvá moja kniha Sitniansky vatrár. Vtedy aj Slovenské pohľady uverejnili prvý môj príspevok – Zahmlený návrat. Vtedajší redaktor Slovenských pohľadov, Andrej Mráz, mi bol napísal, že uverejnenie príspevku v Slovenských pohľadoch je veľký úspech autora...“

Žiaci sú rozdelení do skupín – každá vypracuje príbeh a jeden člen ho potom spamäti vyrozpráva podľa osnovy ostatným. Pri prezentácii členov jednotlivých skupín si ostatní žiaci všímajú pútavosť príbehu a spôsob prednesu. Na záver motivačnej aktivity sa spoločne vyhodnotí najlepší príspevok, ktorý možno uverejniť v školskom časopise, prípadne zverejniť na nástenke.

Po motivačnej aktivite nasleduje interpretačná fáza, v ktorej sa pracuje s povestou *Štiavnické divy*. Pri vstupe do textu sa dá vhodne využiť schéma EUR (Evokácia, Uvedomenie si významu, Reflexia¹³). Učiteľ rozdá text vstupnej časti s upozornením, aby žiaci nečítali ďalej ako vyznačené „prvé STOP“. Tento proces ich zaktivizuje ku kritickej analýze a kritickej reflexii.

„Veľa sveta pochodil pán Motúz de Konopa, a jednako ešte nevidel zem, kde zlato rastie, striebro vyhára, premávajú zlaté fúry, striebornými lónajú a chlapi nosia čižmy so zlatými podkovičkami. Keď sa dopyčul o tom mieste a meste, kde sa takéto divy dejú, pravdaže neodolal a pobral sa do týchto krajov.“

UVEDOMENIE SI VÝZNAMU

Prvé STOP

Učiteľ dá žiakom niekoľko otázok; odpovede nekomentuje, len jednoducho vyjadri príjem odpovedí: Kde sa dejú opísané divy? Kde sa pán Motúz dozvedel o spomínanom mieste a meste? Čo ho motivovalo navštíviť tie kraje? Aká závažná vec bola v hre? Čo si myslíte?

EVOKÁCIA

Učiteľ sa pýta vždy len po jednej otázke a žiakom nechá dostatok času na zváženie odpovede. Prvý odsek neposkytuje veľa zmyslových podnetov. Pokúste sa načrtnúť atmosféru toho mesta svojou reflexiou (zamyslením) s prvkami náladového opisu.

REFLEXIA

„Povandroval do starej, slávnej Štiavnice. Cestu ľahko utrafil. Najprv mu ju ukazoval Hron a potom potok so zázračne čistou vodou, ktorý volali Belá. Nuž popri tomto potoku sa tiahla kľukatá cesta pustou, hlbokou dolinou, kým ju neprestrihla dedinka zvaná

¹³ Bližšie PRŠOVÁ, E.: *Rámec EUR a jeho využitie v predmete slovenský jazyk a literatúra*. In: *Zborník mladých filológov Univerzity Mateja Bela I*. Banská Bystrica : Univerzita Mateja Bela, 1999, s. 73 – 81.

NÁMETY A ROZHĽADY

Kozelník. Zastavil sa v starom, širokom, rozložitom stavisku, do ktorého sa vchádzalo jednou a vychádzalo druhou bránou. Pravdaže to bol zájazdný hostinec, v ktorom...

Ale najprv vojdime s pánom Motúzom do šenku. Priestranná miestnosť, trochu tmavá, s hrubiznými stolmi a ešte hrubšími lavicami okolo stien. Povala zadymená, zaprášená, začmudená, stredom sa tiahne hrubizná mešternica. Len čo si pán z Konopy zvykol na temnotu, hneď zbadal, že na mešternici je vydlabaný gotický nápis. Pán Motúz bol znalý písma, nuž nápis hneď preslabikoval: TutO seDel a jedOl Matej KrÁľ...

Pán Motúz vchádzal do hostinca so stiesneným srdcom, ale teraz sa odrazu príjemnejšie cítil:“

Druhé STOP

Prečo sa lepšie cítil? Akú náladu, pocity vo vás vyvolali tieto riadky?

REFLEXIA

Keby ste boli pánom Motúzom de Konopa, ako by ste sa cítili v tejto chvíli? Čo by ste robili? Prečo? Čo myslíte, že bude nasledovať? Čo sa stane? Na základe čoho si tak myslíte?

EVOKÁCIA

Po tejto aktivite učiteľ prečíta povesť až po posledný odsek. Žiaci pozorne počúvajú a robia si podrobne zápis z prečítaného. Pritom sa rozvíja jedna z dôležitých žiakových schopností – „umenie počúvať“, ktorej podľa Mirona Zelinu sa treba učiť, pričom ide v prvom rade o dodržiavanie týchto pravidiel:

– prvou metodickou pomôckou pre umenie počúvať, pre zlepšenie schopnosti vnímať to, čo sa hovorí, o čom je reč, je naučiť sa vyberať, selektovať informácie dôležité od menej dôležitých;

– druhou metodickou zásadou je, aby sme pri tom, o čom sa hovorí, vnímali nielen to, čo sa hovorí, ale by sme sa učili vnímať odrazu viac vecí, „... aby sme zo situácie mali čo najviac podnetov pre najkompletnejšie a najdynamickejšie poznanie, ktoré by bolo validné, platné“¹⁴.

Učiteľ pred záverom povesti dočíta vetu: „Vtedy zbadal pán Motúz ďalší div tohto mesta“ a zadá žiakom úlohu dotvoriť, o aký div ide. Cieľom nie je len zapísať podnety z počutého textu, ale aj tvorivo štylizovať vlastné originálne myšlienky a takto urobiť záver povesti.

Interpretácia povestového textu si žiada najskôr zamerať sa na postavy metódou riadeného rozhovoru a prostredníctvom postáv na osobnosť každého žiaka, lebo podľa Viliama Oberta „...postavy, ich konanie, vzájomné vzťahy a konflikty medzi nimi v epických dielach obyčajne na prvý pohľad upútajú pozornosť čitateľa. Cez postavy sa žiaci vžívajú do deja“¹⁵.

Zaujímavosťou tejto Horákovej prózy sú „...iba tri postavy s vlastným menom: pán Motúz de Konopa, haviar Hancko a jeho žena Pepka (...) ostatné epické subjekty sú označované všeobecným podstatným menom typu „hostinská“, „deti“, „chlap“, „žena“, „haviar“ a pod., o všetkých spomínaných epických postavách platí, že majú svoje „príde“, „odíde“¹⁶.

¹⁴ ZELINA, M.: *Duch školy*. In: *Duch školy. Námety expertnej skupiny MŠMVaV SR*. Bratislava, 1990.

¹⁵ OBERT, V.: *Práca s literárnym textom pre deti a mládež*. Bratislava : Slovenské pedagogické nakladateľstvo, 1985, s. 56.

¹⁶ HORÁK, K.: *Historická próza Jozefa Horáka*. Prešov : Náuka, 2004, s. 123.

NÁMETY A ROZHĽADY

Žiaci sa sústreďujú len na hlavnú literárnu postavu, budú hodnotiť jej vlastnosti, charakter, konanie a správanie – každý žiak má možnosť vymyslieť jednu vlastnosť, čím dostanú priestor i slabší, resp. utiahnutejší žiaci (= odpovede sa zapíšu na tabuľu).

Pri práci s literárnou postavou možno využiť aktivity na stručnú a výstižnú štylizáciu krátkych písomných, resp. ústnych prejavov formou dramatizácie. Práca je individuálna a výber úlohy pre každého žiaka je demokratický – každý si vyberie jednu úlohu:

– prvá úloha: Predstavte si, že v rozhlasovom vysielaní máte charakterizovať literárneho hrdinu Motúza de Konopu ako cestovateľa (žiaci sa opierajú o povestový text). Úlohou je literárnu postavu čo najbližšie predstaviť rozhlasovým poslucháčom, preto úlohou je napísať jeho vonkajšiu i vnútornú charakteristiku.

– druhá úloha: Predstavte si, že ste novinár významného časopisu. Úlohou je pripraviť rozhovor s týmto literárnym hrdinom ako cestovateľom, žiaci zoštylizujú stručný rozhovor pre časopis a prednesú ho;

– tretia úloha: Predstavte si, že ste redaktor televízie. Úlohou je pripraviť reportážnu správu z mestskej radnice, kde je literárny hrdina prijatý primátorom mesta ako významný cestovateľ;

– štvrtá úloha: Predstavte si, že literárny hrdina príde na besedu do miestnej školy rozprávať a diskutovať o svojich cestovateľských zážitkoch. Úlohou je hosťa privítať a predstaviť krátkym spoločenským prívetom. Alternatívnu úlohu predstavuje spropagovanie podujatia formou plagátu;

– piata úloha: Pripraviť dramatizáciu príbehu – samostatný výstup podľa vlastného výberu z textu;

– šiesta úloha: Zoštylizovať blahoželanie a pozdravný list pri príležitosti významného životného jubilea literárneho hrdinu. Alternatívnou úlohou je štylizácia súkromného listu literárnemu hrdinovi.

Pri žiakovom výbere úlohy podľa vlastných možností a schopností je mimoriadne dôležitý postoj učiteľa. Musí dať najavo dôležitosť takeho výberu úloh, pri ktorom si žiak „...vyberie pre seba primeraný počet primerane obtiažných úloh. Pozitívne je teda ocenený každý, kto pracuje na úrovni svojho osobného maxima“¹⁷.

K zhodnoteniu komunikačných aktivít je najvhodnejšie slovné hodnotenie, ktorého podstata je individualizácia. Podľa tejto koncepcie hodnotenia učiteľ „neškatuľkuje“ žiaka do jednotlivých slovných schém, ale sa snaží o čo najpresnejšie postihnutie (popis) individuality žiaka. Využíva pritom širokú škálu rôznych slovných vyjadrení, ktorými špecifikuje rozsah vedomostí a zručností jednotlivých žiakov, individualizuje a diferencuje ich výpovede¹⁸.

Jozef Horák z „miestnych“ divov využíva napríklad aj „... prezývky Hodrušanov podľa veľkých hrvoľov na krku, čo je dôsledok vody s nízkym obsahom jódu; podobne prezývka chudobných Belanov, ktorí vraj na hostinu, „púť“, vyťahujú mrkvový závin na dverciach z chlieva alebo že peču krokodíla, vyprážajú krivonosy a sú hlúpi“¹⁹.

¹⁷ KOSOVÁ, B.: *Hodnotenie ako prostriedok humanizácie školy*. 2. vyd. Banská Bystrica : Metodické centrum, 2000, s. 59.

¹⁸ Tamže, s. 30.

¹⁹ HORÁK, K.: *Historická próza Jozefa Horáka*. Prešov : Náuka, 2004, s. 124.

- „– A toto je Štiavnica?
– Uhm, – pokýval chlap hlavou.
– Vy ste iste z mesta?
– Nnnn, – pokrútil hlavou dobrý človek. – Nevidíte, že sme z Hodruše? – zašomral, ukazujúc si na hrdlo.“²⁰
„– Hej, prosím vás, dobrý človek...
– Aký človek? Čo za človeka? – odvrkol tázaný, akoby ho bol niekto bodol. – Ja som nie nijaký človek!
– A čože ste? – vypleštil oči pán z Konopy.
– Ja som Belan!
Aha! – svetlo v hlave pánovi Motúzovi. – Teda toto nie je Štiavnica, ale Belá.“²¹

Prezývky ako slovesné prejavy patria do jazykovedy, ale súčasne do národopisu svojím obsahovým zameraním aj ako žartovné príbehy a príhody. Ich využitie je vhodné aj v didaktickej komunikácii. V tomto smere je to vďačná oblasť výskumu a pre žiakov aj zaujímavá a zábavná.

Prezývky patria k živému rozprávačskému repertoáru a vlastne stále vznikajú. Prezývka pôsobí spravidla iba v užšej komunikácii, napr. v rozhovore, kde žije v plnom funkčnom rozsahu. Plní svoj význam iba vtedy, keď sa týka obyvateľov danej obce (v inom, nezainteresovanom prostredí je neúčinná). Prezývky sú dokladom jazykovej tvorivosti človeka.

Učiteľ rozdá pracovný list s otázkami zameranými na meno žiaka podľa heuristického programu DITOR:

D

– vymedzenie problému: Kto vybral tvoje meno? Prečo ti rodičia vybrali práve také meno? Akú máš prezývku?

I

– získanie informácií: Existuje niekto v rodine s takým istým menom? Dávali kedysi rodičia svojim deťom také isté mená ako dnes? Aké sa vyskytovali najčastejšie? Aké dôvody sa zvažujú pri výbere mena? – Poznáš významnú osobu, ktorá je nositeľom takého istého mena? Aké prezývky máš a ako si ich dostal?

T

– tvorivosť, vlastné nápady: Vytvor akostich na vlastné meno. Aké meno by si vybral pre seba a prečo? Porozprávaj o genéze vzniku svojej prezývky, prípadne akú by si chcel mať a prečo. Ako chceš, aby ťa volali, prípadne tvojich blízkych? Vymysli pre postavy z povesti, konkrétne i všeobecne pomenované, prezývku.

O

– ohodnotenie: Páči sa ti tvoje meno, resp. prezývka? Zdôvodni prečo áno, prečo nie? Aké pocity sa u teba spájajú s menom, resp. prezývkou? Zhodnoť prezývky Hodrušanov a Belanov ako „miestne divy“.

²⁰ HORÁK, J.: *Slovenské povesti*. Bratislava : Mladé letá, 2002, s. 169.

²¹ Tamže, s. 168.

R

– realizácia: Na základe informácií o svojom mene napíš príbeh. Vymysli genézu svojej prezývky. Týmto spôsobom sa u žiakov povzbudí tvorivý potenciál, pretože slobodne povedia niečo „zo seba“ a potom to aplikujú na získané poznatky o vlastných podstatných menách.

S textom povesti sa dá pracovať aj podľa úloh, ktorých cieľom je vnímať literárny text na základe žiakovho prekročenia hraníc svojej osobnosti a preniesť sa cez povestový príbeh do svojho reálneho života so zámerom podieľať sa na živote.

1. skupina: Povedzte, aký obraz Štiavnice mal pred sebou Motúz de Konopa? Opíšte mesto z vyvýšeného miesta podľa súčasného obrazu.

„Ej, veru sa poriadne zapotil, kým sa dostal na vrchol, z ktorého prvý raz zazrel mesto. (...) Stál milý pán z Konopy a díval sa celý ohúrený na obraz, ktorý mal pred sebou.“

2. skupina: Žiaci si predstavia, že po príchode literárneho hrdinu pána de Konopu do Banskej Štiavnice ho budú sprevádzať po meste. Úlohou je povedať, kde by ho zaviedli, ako by sa o neho postarali ako hostia.

3. skupina: Epický hrdina zažil krátke komické epizódy cestou do Štiavnice. Žiaci rozprávajú, aké humorné a komické príhody zažili pri svojich turistických vychádzkach.

4. skupina:

„Žalúdok mal prázdny ako rektorova komora, že sa veru každú chvíľu obzrel okolo, či neuvidí dakde stratený domec, otrhanú dedinku, kde by sa dalo zohnať niečo pod zuby. Ale cesta bola ako zakliata. Nič sa neukazovalo a po takomto spôsobe pán Motúz de Konopa upieral pohľad len dopredu a čakal vyslobodenie v podobe domca, kde prebývajú ľudia, čo žijú a jedia.“

Žiaci voľne rozprávajú, čo by robili, keby sa stratili, keby sa stratili ich rodičia, súrodenci, priatelia...; čo vzácné stratili v doterajšom živote. Žiaci vypracujú tzv. „mapku zo života“, ktorá vystihuje niektoré ich životné okamihy. Stručne porozprávajú svoj zážitok alebo niekoho iného o „stratení sa“, prípadne o niečom inom. Nakreslia, resp. popíšu svoju „mapu života“ (uvedú všetko, čo sa im momentálne vybaví v pamäti): Akú „mapu“ bude mať vaša budúcnosť (od čoho to závisí).

Po skončení činnosti sa môže realizovať skupinové sebahodnotenie. Spočíva v tom, že skupina najprv sama vyhodnotí svoju prácu, a potom s týmto hodnotením oboznámi ostatných žiakov. Spätnú väzbu si v tomto prípade poskytujú žiaci navzájom.

V záverečnej časti, čiže využitím esteticko-výchovných činností s textom povesti *Štiavnické divy* možno zaradiť tvorivú samostatnú prácu. Uvedieme príklady úloh: Povedz, čo si sa dozvedel o „štiavnických divoch“, reprodukcia poznatkov, vymenovanie faktov z textu. Porovnaj súčasný obraz Banskej Štiavnice a jej blízkeho okolia s obsahom povesti *Štiavnické divy* a povedz, čo majú spoločné. Doplň povest' o zvláštnosti, ktoré sú charakteristické pre tvoj rodný kraj – z textu žiak vyberie javy a porovná ich s inými. Vymysli príbeh, ktorý by tvoj otec/starý otec mohol rozprávať o tom, ako prvýkrát prišiel do neznámeho kraja a čo videl a zažil: tvorivá reprodukcia na základe poznatkov získaných mimo textu – z rozprávania otca/starého otca alebo z rozprávania starších ľudí, z filmu, z vlastnej fantázie. Vymenuj, čo je v povesti vymyslené (neskutočné) a čo je reálne. Prečo? Vymysli povesti iný vhodný nadpis (na základe príčinnej súvislosti).

Na záver si žiaci na domácu úlohu urobia čitateľský záznam z povesti ako reflexiu, ktorá „v sebe zahŕňa aj osobný postoj, názor a vyjadrenie emocionálneho vzťahu k prečítanému...“²². Doplniť sa môže vlastnou ilustráciou, citátom peknej vety, zaujímavej myšlienky a pod., čím sa vytvára východisko „...na utváranie čitateľského a literárneho vedomia žiakov a na ich uvedomené a systematické čítanie“²³.

Záver

Predkladané modelové situácie pri práci s Horákovými povestami v rámci didaktickej komunikácie treba vnímať ako jednu z možností práce so slovesným materiálom, ktorý svojím regionálnym ukotvením (kraj pod Sitnom) má tendenciu stať sa inšpiratívnym motivačným činiteľom pri výchove kultivovaného čitateľa v podmienkach základného literárneho vzdelávania. Učiteľ daného regiónu si predložené metodické návody môže modifikovať. Neposkytujeme preto hotové didaktické recepty, ale podnetné impulzy ku kreativite hlavných aktérov výchovno-vzdelávacieho procesu s cieľom vzbudiť, vypestovať istý emocionálny vzťah k tvorbe Jozefa Horáka ako jedného z najvýznamnejších reprezentatívnych autorov uvedeného kraja. Cez sprístupnenie jeho umeleckého spracovania tejto lokality zároveň podnecovať v žiakoch prejav zdravo pôsobiaceho lokálpatriotizmu, ktorý vytvára predpoklad k nefalšovanej úcte odkazu minulosti v prítomnom obraze rodného kraja. Takto konkrétny literárny podnet s regionálnym obsahom v organizovanom a cieľavedomom procese výchovného a vzdelávacieho pôsobenia učiteľa na žiaka (prípadne aj naopak) nevyplýva len z ich vzťahu k vyučovaniu, ale svoje odôvodnenie nachádza aj v predpokladoch pre vlasteneckú výchovu. V takomto prípade to vyplýva nielen z potreby učenia, nadobúdania vedomostí, ale aj z potreby formovania vzťahu k vlasti, ale i národu prostredníctvom vecí a javov najbližších človeku, pre človeka, vecí a javov ukotvených v bezprostrednom, najbližšom prostredí žiakovho pôsobenia. Známa je skutočnosť, že postup od blízkeho k vzdialenejšiemu vyvoláva hlbší záujem žiakov so silným emocionálnym akcentom. Táto základná téza Jana Amosa Komenského sa v súčasnosti zanedbáva a skôr prevláda vzdialené nad blízkym. Aj preto sa žiada v školskej praxi podnecovať slovesné prejavy primeraných umeleckých kvalít vzniknutých v autorskom spracovaní z tvorivého ovzdušia konkrétneho kraja. Výber sa nesmie robiť živelne, lebo v opačnom prípade sa stratí účinnosť pôsobenia literárneho textu čerpajúceho zo žriediel kraja na poznávaciu a emocionálnu stránku osobnosti žiaka. Musí mu byť zrozumiteľné, že jeho obec, mesto, rodný kraj sú neoddeliteľnou súčasťou celej vlasti, vývoja národa, štátu, a nie len ich mechanickým podielom. Nežiaducim javom sa dá vyhnúť, keď literárny materiál aj z Horákovskej tvorby čerpajúcej podnety napríklad z histórie Banskej Štiavnice sa vhodne, v primeranom rozsahu i forme začlenia na ilustráciu a konkretizáciu preberaných javov výchovno-vzdelávacieho procesu. Voliť treba fakty miestne zaujímavé, ideovo závažné a dialekticky ich spájať so školskými učebnými látkami. Spôsob čo, ako a kedy takýmto spôsobom vzájomne prepojiť závisí síce od mnohých činiteľov, ale najdôležitejším je učiteľ,

²² ŠIMONOVÁ, B.: *Moderný človek, literatúra a škola*. Banská Bystrica : Pedagogická fakulta Univerzity Mateja Bela, 2000, s. 15 – 16.

²³ OBERT, V.: *Detská literatúra a čitateľský rozvoj dieťaťa*. Nitra : ASPEKT, 2002, s. 185 – 186.

ktorý povedané s Jozefom Horákom „ak pôsobí na žiacka s láskou a asertívne, získa v ňom takého spojenca, ako je zvedavosť, tvorivosť, dôvera a láska“²⁴.

LITERATÚRA

- BARICA, J.: *Na hrobch dávnej slávy*. Literárny týždenník, 11, 1996, č. 10, s. 13.
- ĎURIANOVÁ, M.: *Pedagogická činnosť Jozefa Horáka*. In: *Jozef Horák 1907 – 1974*. Zborník o živote a diele Jozefa Horáka zo seminárov, ktoré sa konali v dňoch 10. 12. 1997 a 11. 6. 1999 v Banskej Štiavnici. Banská Štiavnica : Slovenské banské múzeum, Mesto Banská Štiavnica, Okresný úrad v Banskej Štiavnici, 1999, s. 58 – 61.
- FANČOVIČOVÁ, A.: *Jozef Horák a jeho učebnica Obrázky z našich dejín*. In: *Jozef Horák 1907 – 1974*. Zborník o živote a diele Jozefa Horáka zo seminárov, ktoré sa konali v dňoch 10. 12. 1997 a 11. 6. 1999 v Banskej Štiavnici. Banská Štiavnica : Slovenské banské múzeum, Mesto Banská Štiavnica, Okresný úrad v Banskej Štiavnici, 1999, s. 62 – 64.
- GRÁFOVÁ, J.: *Rukopisná pozostalosť Jozefa Horáka*. In: *Jozef Horák 1907 – 1974*. Zborník o živote a diele Jozefa Horáka zo seminárov, ktoré sa konali v dňoch 10. 12. 1997 a 11. 6. 1999 v Banskej Štiavnici. Banská Štiavnica : Slovenské banské múzeum, Mesto Banská Štiavnica, Okresný úrad v Banskej Štiavnici, 1999, s. 48 – 57.
- HORÁK, J.: *Slovenské povesti*. Bratislava : Mladé letá, 2002.
- HORÁK, K.: *Historická próza Jozefa Horáka*. Prešov : Náuka, 2004.
- KOSOVÁ, B.: *Hodnotenie ako prostriedok humanizácie školy*. 2. vyd. Banská Bystrica : Metodické centrum, 2000.
- KRAUS, C.: *Životná púť pohronského slávika: Andrej Sládkovič – život a dielo v dokumentoch*. Martin : Osveta, 1980.
- LOMENČÍK, J.: *Regionálne prvky vo vyučovaní slovenského jazyka a literatúry*. Banská Bystrica : Metodické centrum, 2000.
- LOMENČÍK, J.: *Regionalizmus prostriedok komunikácie v škole*. Banská Bystrica : Filologická fakulta Univerzity Mateja Bela, 2000.
- LOMENČÍK, J.: *Kultúrne hodnoty regiónu vo vyučovaní slovenského jazyka a literatúry na prvom stupni základnej školy*. [Doktorandská dizertačná práca] Banská Bystrica : Pedagogická fakulta Univerzity Mateja Bela, 2004.
- MARCINKOVÁ, H.: *Využitie osnovy v literárnej výchove na prvom stupni základnej školy*. Slovenský jazyk a literatúra v škole, 28, 1981/82, č. 4, s. 107 – 110.
- MARČOK, V.: *Autori a ich svety*. Martin : Matica slovenská, 2006.
- OBERT, V.: *Problémy didaktiky literatúry*. Bratislava : Slovenské pedagogické nakladateľstvo, 1979.
- OBERT, V.: *Práca s literárnym textom pre deti a mládež*. Bratislava : Slovenské pedagogické nakladateľstvo, 1985.
- OBERT, V.: *Detská literatúra a čitateľský rozvoj dieťaťa*. Nitra : Aspekt, 2002.

²⁴ Podľa ĎURIANOVÁ, M.: *Pedagogická činnosť Jozefa Horáka*. In: *Jozef Horák 1907 – 1974*. Zborník o živote a diele Jozefa Horáka zo seminárov, ktoré sa konali v dňoch 10. 12. 1997 a 11. 6. 1999 v Banskej Štiavnici. Banská Štiavnica : Slovenské banské múzeum, Mesto Banská Štiavnica, Okresný úrad v Banskej Štiavnici, 1999, s. 61.

NÁMETY A ROZHĹADY

- ORAVEC, Š.: *Spomienky na Jozefa Horáka*. In: *Jozef Horák 1907 – 1974. Zborník o živote a diele Jozefa Horáka zo seminárov, ktoré sa konali v dňoch 10. 12. 1997 a 11. 6. 1999 v Banskej Štiavnici*. Banská Štiavnica : Slovenské banské múzeum, Mesto Banská Štiavnica, Okresný úrad v Banskej Štiavnici, 1999, s. 85.
- PETRUS, P.: *Doslov*. In: *Horák, Jozef: Povesti spod Sítu*. Bratislava : Mladé letá, 1987, s. 203 – 204.
- PRŠOVÁ, E.: *Rámec EUR a jeho využitie v predmete slovenský jazyk a literatúra*. In: *Zborník mladých filológov Univerzity Mateja Bela I*. Banská Bystrica : Univerzita Mateja Bela, 1999, s. 73 – 81.
- Spisovateľ Ján Bodenek – vystúpenie (vlastné): *Život spisovateľa – archív LHM; fonotečný list č. 5/5, L – 151/72, ev. č. 2626*.
- STATKIN, M. N.: *Problémy súčasnej didaktiky*. Praha : Státní pedagogické nakladatelství, 1984.
- ŠIMONOVÁ, B.: *Moderný človek, literatúra a škola*. Banská Bystrica : Pedagogická fakulta Univerzity Mateja Bela, 2000.
- TATÁR, J.: *Povešť v regióne – región v povesti*. Banská Bystrica : Metodické centrum, 2001.
- VITÉZOVÁ, E.: *Povešť vo vyučovaní literatúry na 1. stupni ZŠ*. Naša škola, 2006/07, č. 8, s. 16 – 21.
- ZELINA, M.: *Duch školy*. In: *Duch školy. Námety expertnej skupiny MŠM VaV SR*. Bratislava, 1990.
- ŽEMBEROVÁ, V.: *Dejiny literatúry, literárny proces a genéza autorskej koncepcie (Jozef Horák, Mária Jančová, Krista Bendová)*. In: *Studia Slovaca. Zborník vedeckých prác členov Katedry slovenského jazyka a literatúry*. Ved. red. a zostavovateľ J. Tatár. Banská Bystrica : Katedra slovenského jazyka a literatúry, Pedagogická fakulta, Univerzita Mateja Bela, Banská Bystrica, 2004, s. 85 – 116.

PRESKOČÍ JABLOŇ MALÉHO PRINCA? ALEBO STROM, KTORÝ DÁVA, NA HODINE LITERÁRNEJ VÝCHOVY

PaedDr. Silvia Hajdúová

učiteľka, Rožňava

*Ak chcete byť šťastní rok, zorte záhradu.
Ak chcete byť šťastní do smrti, zasadte strom.*

(anglické príslovie)

Stromy majú odjakživa na hodinách slovenského jazyka a literatúry dôležitú a nezastupiteľnú rolu. Veď kto by si nepamätal slohovú prácu s témou *O čom by rozprával storočný strom?* alebo kto by nepoznal tvorivú metódu s pomenovaním stromy poznania, či najnovšie strom jazykovej rodiny?

Strom hrá prím i v diele Shela Silversteina pre deti a mládež *Strom, ktorý dáva* (*The Giving Tree*). Americký spisovateľ židovského pôvodu s anglickými koreňmi napísal knihu v roku 1964, na Slovensku však vychádza prvé vydanie takmer o 50 rokov neskôr vo vydavateľstve Slniečkovo či Menta Media.

Jednoduchý príbeh o jabloni a chlapcovi dokresľujú pôsobivé čiernobiele kresby autora. Chlapec prichádza k stromu, svojmu priateľovi, vo všetkých etapách svojho života. Zavíta k nemu ako hravé dieťa, neskôr ako mladý človek bažiaci po živote, aj ako zrelý muž túžiaci po rodine či zvedavá bytosť dychtiaca po neznámych diaľavách a napokon ako vetčný stavec, ktorý prahne len po odpočinku. Je to krásny a spoľahlivý obraz fáz života jedného človeka, akýsi kaleidoskop životných túžob.

Silverstein však neostáva len pri nejakom dokumentovaní životných snov jedného chlapca, odhaľuje nám to najčistejšie a najsilnejšie puto. Strom, ako to odkrýva názov knihy, sa snaží dávať, rozdávať. Keď k nemu prichádza malé dieťa, poskytne mu nielen útočisko na hry, ale aj svoje plody na utíšenie hladu. Chlapec je spokojný a strom je šťastný.

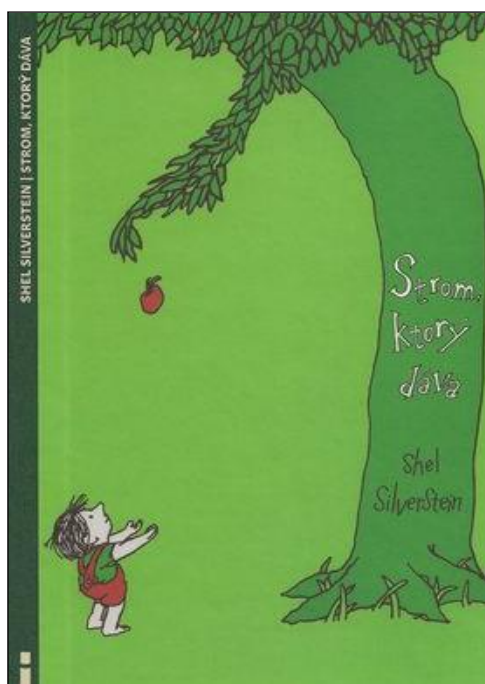
Po niekoľkých rokoch k nemu prichádza mladý muž, ktorý by potreboval peniaze. Jabloň ich nemá, no má svoje jablká a práve tie predá chlapec. On je spokojný a strom je šťastný. Neskôr k nemu pristúpi zrelý muž, ktorý by si rád postavil dom a založil si rodinu. Strom dom nevlastní, jeho domovom je predsa les. Má však konáre a z nich si chlapec vybuduje svoj dom a strom je šťastný. Po čase pristúpi k jabloni človek v rokoch a ten by potreboval čln. Strom čln nemá, ale nechá, aby ho chlapec zoťal a vyrobil si z neho čln. Chlapec je spokojný a strom je šťastný. Napokon sa v lese potáca vetčný stavec. Strom však už nič nemá, no chlapec ani po ničom netúži. Chce len odpočívať, a tak si sadne na peň jablone a strom je šťastný.

Dojímavé podobenstvo v sebe ukrýva nesmierne ľudské a čisté posolstvo. Nielen v slovenských, ale aj v zahraničných rozprávkach sa často objavuje dobrá a nápomocná jabloň. No v žiadnom príbehu natoľko nedominuje analógia medzi stromom a matkou. Koľkí rodi-

NÁMETY A ROZHĽADY

čia na svete sa po prečítaní tohoto príbehu stotožnia so stromom, ktorý dáva? Číňaka Zeng Čin píše „Som matka a zvyknem túto rozprávku čítať svojmu štvorročnému synovi, ktorý knihu zbožňuje. Hovorievam mu: Ty si ten malý chlapec a ja chcem byť tým stromom, ktorý dáva. Budem ti pomáhať po celý život, keď to budeš potrebovať. A budem pri tom šťastná.“

Rozprávka *Strom, ktorý dáva* je nadčasová, adresovaná malým i veľkým. Nájdú sa v nej milujúci rodičia a tí sa budú chcieť podobať práve stromu, ktorý dáva. Bezdetných dospelých kniha opäť vráti do detstva. Najmenších očarí nielen príbeh, ale takisto ich okúzlia aj podmanivé ilustrácie. Deti prvého i druhého stupňa a možno aj stredoškóľáci v nej objavia potešenie pre jej aktuálnosť a pravdivosť.



Možno táto kniha nie je rovnako rozsiahla ako *Malý princ* a neobsahuje toľko umeleckých prostriedkov, ale je rozhodne práve taká veľká duchom i svojím odkazom. Veď geniálne veci sú vo svojej podstate také jednoduché a prirodzené.

Titul neponúkam len čisto ako knižný tip, je takisto možné ho využiť aj vo vyučovacom procese na hodinách literárnej výchovy či v literárno-dramatickom krúžku. V rámci učenia literárnej výchovy by pedagóg mal poskytnúť priestor aj na knihy, ktoré radi čítajú naši žiaci alebo im predostrieť prácu s mimočítankovým čítaním. Ja som nasledovné aktivity využila v Centre voľného času v Rožňave v záujmovom útvere Literárno-dramatická dielňa.

V motivačnej fáze je vhodné položiť žiakom hádanku: *Ráno to chodí po štyroch, na obed po dvoch, večer po troch. Čo je to?* Správnu odpoveď dobre poznáme všetci. Je to človek. No prídu na to aj žiaci? Táto hádanka dokonale odzrkadľuje priebeh života chlapčenskej postavy v diele. Takisto je vítané, ak saiahnete po slovenskom prísloví: *Dávať je krajšie ako mať*. Žiaci o odkaze úslovia môžu diskutovať alebo vytvoriť krátky príbeh, z ktorého bude vyplývať spomínaná múdrosť. Na úvod hodiny je vždy skvelé použiť nie príliš rozsiahlu tajničku. Jej výsledkom môže byť napríklad STROM, DÁVANIE, ŠŤASTIE, LÁSKA.

NÁMETY A ROZHĽADY

Po využitej heuristickej metóde sa ponúka aplikovať brainstorming, pojmovú mapu či myšlienkové mapy.

Počas expozičnej fázy menšej skupine môžete predčítať a popri tom im ukazovať efektívne ilustrácie. Ak ide o väčší počet žiakov je lepšie im premietnuť knihu prostredníctvom dataprojektoru. V tomto prípade sú žiaci schopní striedať sa pri čítaní textu. Nemusíte im však naraz sprostredkovať celú knihu. Vo chvíli, keď si prečítate, ako chlapec zoťal strom a ostal z neho len peň a strom bol šťastný, pokojne použite metódu tvorivého písania, STOP techniku. Nech žiaci sami dotvoria záver príbehu. Jednotlivé žiacke práce si nahlas prečítajte, diskutujte o nich. Mládež si môže dokonca zvoliť víťaza najlepšieho konca rozprávky. Ukončenie príbehu si napokon dočítajte. Polemizujte so žiakmi o tom, či sa im viac páčia ich závery alebo originálny rozprávkový príbeh.

Na upevnenie dojmov z prečítaného diela vo fixačnej fáze môžete zadať žiakom obľúbenú aktivitu s využitím metódy dramatickej výchovy, a to konkrétne verbálno-zvukovej s názvom inventúra pocitov. Všetkým žiakom rozdáte malé lístočky, na ktoré majú za úlohu nakresliť usmievavú tváričku, ak sa im text páčil.



Na zadnú stranu žiaci napíšu, ktoré slová, vety ich zaujali.

Ak sa žiakom text vôbec nepáčil, nakreslia na papierik smutnú tváričku.



Na zadnú stranu napíšu, čo ich odradilo, čo sa im nepáčilo.

Ak v žiakoch nezanechal prozaický text žiadne pocity a nič to v nich nevyvolalo, znázornia na papierik neutrálnu tváričku.



Na zadnú stranu takisto uvedú dôvod, prečo. Výsledok zadania môžete vyhodnotiť na tabuľu.

V ďalšej aktivite využite metódu dramatickej výchovy – pantomimicko-pohybovú, v ktorej postupne jednotliví žiaci zobrazia pohybom celého tela i mimikou tváre spôsob príchodu chlapca vo všetkých životných etapách. Teda majú zahrať bez slov, len pohybom tela a tváre šantivé dieťa, mladíka plného života, zrelého muža túžiaceho po rodine, človeka bažiacieho po iných krajoch a nakoniec vetchého starca.

Napokon môžu dvojice zaradom uplatniť metódu dramatickej výchovy, tentoraz metódu úplnej hry – rolovú hru. Dvojice stvárnia strom, ktorý dáva a chlapca. Takisto si zvolia obľúbený moment príbehu.

Fixačnú fázu hodiny je možné ukončiť ďalšou zážitkovou činnosťou v podobe metódy dramatickej výchovy, verbálno-zvukovej: stretnutie so spisovateľom. Jeden žiak si vopred naštuduje informácie o autorovi Shelovi Silversteinovi a stotožní sa s rolou spisovateľa. Zvyšok triedy prevezme úlohu novinárov a kladie „prozaikovi“ rozličné otázky. Mladí čitatelia sa takouto zábavnou formou majú príležitosť dozvedieť, čo rozprávkaru viedlo k napísaniu tohoto príbehu. „Autor“ samozrejme „žurnalistom“ zodpovie podľa vlastného uváženia všetky zvedavé pripomienky.

Na záver vyučovacej jednotky v diagnostickej fáze je vhodné, ak sa žiaci navzájom ohodnotia. Rozhodnú o tom, ktoré aktivity sa im darilo plniť bez problémov a taktiež vy-

jadria názor, pri ktorých činnostiach sa správali i cítili ako ryba vo vode. Môžu si vybrať najlepšieho žiaka či víťaznú dvojicu. Najaktívnejších žiakov by ste mohli odmeniť jednotkou.

V súčasnosti je nevyhnutné v edukačnom procese hľadať nové prístupy a metódy na priblíženie literatúry i umenia. Uplatňovanie tvorivých metód vo vyučovacom procese sa pre mnohé školy postupne vytvára ako určitá filozofia edukácie, pre ktorú je charakteristické poznávanie seba samého, ale aj sveta okolo nás. Ide o učebný proces realizovaný najmä prostredníctvom priameho zážitku a vlastnej skúsenosti so zapojením mysle, tela i emócií. Žiaci sa otvárajú novým podnetom, poznatkom a aktívne ich vyhľadávajú. Jednotlivé poznatky spájajú a postupne si vytvárajú ucelený pohľad na svet.

Tvorivosť je základným prvkom ľudského bytia. Znižuje v človeku napätie, vnútorne obohacuje, emocionálne uspokojuje, citovo naplňa. Tieto moderné metódy nevyjadrujú jednoznačné návody na správne riešenia úloh, poskytujú iba priestor na hľadanie riešení v najširšom zmysle. Stať sa tvorivým človekom znamená vyšplhať sa po jednotlivých kvádroch na vrchol pyramídy. Tými kvádroch môžu byť aj určité techniky tvorivých metód na jednotlivých vyučovacích hodinách. Tieto metódy vplývajú na intelektuálne, psychické aj sociálne potreby žiakov a otvárajú im svet dospelých.

LITERATÚRA

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

BEKÉNIOVÁ, L.: *Projektové vyučovanie a tvorivá dramatika ako prostriedok demokratizácie a humanizácie výučby a školy*. Prešov : Metodicko pedagogické centrum, 2005.

SILVERSTEIN, S.: *Strom, ktorý dáva*. Prešov : Slniečkovo, 2013.

VALENTA, J.: *Kapitoly z teórie výchovnej dramatiky*. Praha : ISV, 1994.

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

DESAŤ POSTREHOV K INOVOVANÉMU ŠTÁTNEMU VZDELÁVACIEMU PROGRAMU ZO SLOVENSKEHO JAZYKA A LITERATÚRY PRE ISCED 3

PhDr. Ján Papuga, PhD.

Slovenská asociácia učiteľov slovenčiny

V novembri 2014 Slovenská asociácia učiteľov slovenčiny po peripetiách so zverejnením inovovaného návrhu štátneho vzdelávacieho programu (ŠVP) pre ISCED 3 spísala pripomienky k tomuto dokumentu, ku ktorému sme sa dostali prostredníctvom Slovenskej komory učiteľov. Považujeme za veľmi dôležité, aby sa Asociácia vyjadrovala k dôležitým textom súvisiacim so slovenským jazykom a literatúrou (SJL). Ešte počas predchádzajúceho vedenia Štátneho pedagogického ústavu (ŠPÚ) bol inovovaný ŠVP po pripomienkovaní zverejnený na stránkach ŠPÚ¹ s predpokladanou platnosťou od školského roka 2015/16. Keďže je to dokument, ktorý bude ovplyvňovať podobu nášho predmetu (ak sa znova nezmení, resp. neinovuje), rozhodol som sa krátko zhodnotiť jeho súčasnú, a nateraz konečnú, podobu.

1. Na začiatku chcem oceniť, že členovia Ústrednej predmetovej komisie vypočuli mnoho našich pripomienok, zapracovali ich do ŠVP, a tým preukázali, že hlas učiteľov v reformovaní reformy SJL je dôležitý. Obzvlášť oceňujem uvoľnenie rúk pedagógom v osnovení učiva, ktoré SAUS požadovala. Literatúra sa tak môže navrátiť aj k chronologickému osnovaniu, čo však nemôže znamenať návrat k encyklopedickosti a historizácii literárnej výchovy (v argumentácii v prospech chronologického osnovania to pravidelne zdôrazňujem).

Ďalším pozitívom je ponechanie voľnosti predmetovým komisiám v rozdeľovaní tém, tematických celkov a kontrolných písomných prác do jednotlivých ročníkov stredoškolského štúdia. V neposlednom rade vítam odstránenie zložitých učebných tém (*napr. anakrúza, vedľajšia veta doplnková*) a doplnenie aktuálnych tém do vyučovania (*napr. motivačný list*).

2. Vážnym nedostatkom, ktorého náprava nemusí byť iba v rukách ústrednej predmetovej komisie, je nízka dotácia SJL na ISCED 3. V argumentácii za jej zvýšenie sme v rámci podávania návrhov uvádzali: ústredné postavenie nášho predmetu – povinná maturitná skúška a testovanie, prenesenie mnohých kompetencií na strednú školu (posilnenie jazyka, administratívne texty, dôkladnejšia práca s literatúrou), slovenčina ako hlavný predmet na rozvíjanie čitateľskej gramotnosti, nedostatok času na upevňovanie a opakovanie učiva zo základných škôl, zriedkavé rozšírenie základnej dotácie SJL o disponibilnú hodinu na stredných odborných školách, ktoré venujú voľné hodiny zväčša odborným predmetom a pod.

¹ Dostupné na: <http://www.statpedu.sk/sk/Inovovany-Statny-vzdelavaci-program/Inovovany-SVP-pre-gymnazia/Inovovany-SVP-pre-G-4-5-r/Jazyk-a-komunikacia.alej>

Navrhovali sme aj kompromis, ktorým bolo povinné delenia SJL na skupiny (namiesto navýšenia dotácie), ako je to v prípade cudzích jazykov. V prípade 1. cudzieho jazyka sa v návrhu inovovaného učebného plánu navrhuje 14-hodinová dotácia, kým materinský jazyk má za štvorročné obdobie 12 hodín, čo vnímam ako nešťastný paradox. Opakovať tézu, že podkladom vyučovania cudzieho jazyka je dôkladná znalosť materinského ani netreba. Rovnako netreba pripomínať, že sa kvalita komunikácie mladých ľudí znižuje. Zrejme však nie je vôľa riešiť tento problém, ale iba proklamovať znižujúcu sa úroveň komunikačných kompetencií v predmete SJL a následne posilňovať testovacie nástroje. Napriek neúspechu v tomto bode budeme naďalej zotrvať na našich návrhoch a budeme ich opakovať, pretože v úprave dotácie pre SJL vidíme riešenie mnohých systémových nedostatkov vyučovania nášho predmetu.

3. Rozsah inovovaného ŠVP sa zredukoval zo 65 strán na 45. Patrí to k ďalším prednostiam zverejneného dokumentu. Podľa môjho názoru však má byť ŠVP rovnako zrozumiteľný nielen učiteľom, ale aj študentom učiteľstva, začínajúcim učiteľom, učiteľom iných predmetov, žiakom i rodičom. Z tohto hľadiska je inovovaný ŠVP stále zložitým dokumentom, ktorý odrádza od jeho dôslednej analýzy a aplikácie. Stále preferujem jeho jednoduché rozdelenie na obsah a kompetencie. Takýmto spôsobom pristupujú k pedagogickej dokumentácii v Českej republike. Ich obsahový dokument sa nazýva *Rámcový vzdelávací program pro gymnázia* (2007, ďalej RVP). Východiskom a záchytným bodom pre učiteľov sú v ňom, v prípade českého jazyka a literatúry, *očekávané výstupy a učivo* na necelých troch (!) stranách².

Podľa zistení opísaných v mojom článku v predchádzajúcom čísle *Slovenčinára*³ musia českí učitelia pri zostavovaní školského vzdelávacieho programu brať na zreteľ aj *Katalog požadavků zkoušek společné části maturitní zkoušky*, s ktorým je RVP v komplemenárnom vzťahu. Veľká miera slobody je však daná do rúk učiteľov, keďže oba české obsahové dokumenty naznačujú učebné témy stručnejšie a všeobecnejšie. Otázkou je, do akej miery chceme konkretizovať jednotný obsah vyučovania – to je otázkou diskusie. Po analýze českého RVP by som si vedel predstaviť ešte jednoduchšiu podobu ŠVP. Nedá sa uprieť, že inovovaný ŠVP je jednoduchší, avšak mnohé vysvetlivky, členené tabuľky, rôzne značky robia z tohto dokumentu mapu, ktorú treba najprv dešifrovať a potom čítať.

Už tradične upozorňujem aj na pojmy minimálny a optimálny výkon, ktoré sú v praxi neaplikovateľné, kým sa nepristúpi k nevyhnutnému rozčleneniu stredoškolského učiva na dve vzdelávacie úrovne, ako je to v prípade cudzích jazykov. Bez tohto kroku je rozlišovanie úrovné výkonov redundantným prvkom, ktorý prechádza učiteľskou verejnosťou bez povšimnutia a zbytočne komplikuje prehľadnosť ŠVP.

4. ŠVP pripravený na zavedenie do škôl je vskutku iba inováciou. Je škoda, že sa konečne nepristúpilo k skutočnej reforme SJL s dôrazom na komunikáciu, na všestrannú prácu s textom, na tvorenie textu, na rétoriku a prezentáciu, na interpretáciu. Tá by si však vyžadovala istý čas, nie preteky o čo najrýchlejšie zavedenie novôt do obsahu.

Reforme slovenčiny v analyzovanom dokumente stále bráni zotršťvanie na úzko teoretických pojmov a témach (napr. *fonéma, činnostné a stavové slovesá, úplná a neúplná*

² Náhľad do tohto dokumentu v časti *český jazyk a literatura* prikladám na koniec svojho príspevku.

³ PAPUGA, J.: *Cielové požiadavky verus štátny vzdelávací program*. *Slovenčinár*, 2, 2015, č. 1, s. 53 – 57.

dvojčlenná veta, nespoľahlivý rozprávač, metrika a i.) a tradičný prístup k vyučovaniu niektorých tém (napr. *syntax, morfológia, lexikológia a i.*). Skutočná reforma SJL by mala prehodnotiť vyučovanie jednotlivých tém a nemala by sa báť vylúčiť ich v prípade, že nekorespondujú s požiadavkami súčasných komunikantov. Uvoľnený priestor by sa mohol venovať systematickejšej aplikácii v súčasnosti redukovaných tém, napr. textovej syntaxi, ktorá zahŕňa veľkú oblasť všestrannej práce s textom, vrátane čítania s porozumením, alebo napr. štylistike, ktorej cieľom je praktická komunikácia v rôznych oblastiach.

5. Nedostatkem inovovaného ŠVP je aj problematická terminológia:

a) Využívanie číslovania pádov na nižšom stupni vzdelávania je azda slovenskou raritou. Motivácia rozhodnutia nazvať pády radovými číslami mi nie je známa. *Vokatív* by som z didaktického hľadiska nezaraďoval k 5. pádu, ale vyčlenil by som ho ako príznakový jav mimo substantívnej paradigmy.

b) *Neslovesný prísudok* je nesprávny pojem pre jav spojenia sponového slovesa s príslušným slovom. Takýto prísudok sa nazýva *slovesno-menný*.

c) Zaradenie *prístavku* medzi *rozvíjajúce (vedľajšie) vetné členy* je sporné. G. Moško⁴, ale aj iní jazykovedci, zaraďujú prístavok aj k polopredikatívnym konštrukciám. Uprednostnenie jednej z jeho klasifikácií je nepresné, vyčlenil by som ho ako samostatný syntaktický pojem.

d) Podobne je to s *autorskými poznámkami*, ktoré sa v praxi zamieňajú so scénickými, pričom sú tieto prívlastky chápané raz v synonymnom vzťahu, inokedy v opozitnom. Bolo by dobré uviesť oba terminologické varianty.

e) O *nespoľahlivom rozprávačovi*, ktorý bol v inovovanom ŠVP doplnený spojením *nespoľahlivé rozprávanie*, ako o nedostatočne vedecky doloženom a metodicky nespracovanom „pojme“ netreba ani hovoriť. Cítiť tú istú tvrdohlavosť popularizátora *nespoľahlivého rozprávača*, ktorý ho nechce vylúčiť alebo nahradiť užitočnejším pojmom.

f) V časti syntax sa uvádza pojem *zhoda*, pričom pojmy väzba a primkýnanie v ŠVP nie sú. Prečo zostala zhoda a ostatné dva súvzťažné pojmy boli vylúčené? Ich eliminácia je vedecky skreslená.

6. Nesystémovo pôsobí rozdelenie druhov zámen a čísloviek medzi základnú a strednú školu. Špirálovitý postup osnovania je v čase, keď žiaci na druhom stupni ZŠ a žiaci na SŠ zabúdajú predchádzajúce vedomosti a všetko treba s nimi nanovo opakovať, úplne zbytočný. Špirála by sa dala využiť v osemročnom type štúdia, ktoré by si zaslúžilo osobitný ŠVP zohľadňujúci charakter výberových žiakov. Špirála je skôr záležitosťou tvorcov učebníc, nie tvorcov ŠVP. Ak sa rozdelením zámen a čísloviek do dvoch stupňov štúdia sledovala veková primeranosť spoznávania jednotlivých typov uvedených slovných druhov, potom bolo treba prehodnotiť vekovú primeranosť viacerých pojmov v ISCED 1, 2 (napr. *jazykové štýly*).

7. Vyššie som upozorňoval na redukované chápanie textovej syntaxe, podobne sa však pristupuje aj k téme *jazyková kultúra*, na ktorú by sa mal klásť dôraz nielen v súvislosti s dodržiavaním jazykových noriem, ale aj v súvislosti s prijímaním nových jazykových prvkov, ktoré nie sú vždy výrazom devalvácie jazyka, ale neraz súvisia s jeho vývinom a prienikom do rôznych komunikačných oblastí.

⁴ MOŠKO, G.: *Príručka vetného rozboru*. Prešov : Náuka, 1997.

8. Nevie, či je príčinou nasledujúceho faktu nepozornosť, alebo zámer, ale zo ŠVP vypadla povinnosť písať kontrolné diktáty. V pripomienkach SAUS sme navrhovali, aby sa stanovili dva za polrok, keďže je nevyhnutné takýmto spôsobom posilniť dôraz na pravopis aj v ISCED 3, kde sa táto oblasť neraz zanedbáva. Verím, že kontrolný diktát bol odstránený omylom a bude do inovovaného ŠVP doplnený.

9. V literárnej časti je najväčším problémom povinná literatúra. Aj keď sa vyradil učiteľmi odmietaný román *Dom v stráni* a zaradilo sa (v snahe ponúknuť aktuálny text) ďalšie dielo zo súčasnej slovenskej literatúry, názory učiteľov, že literatúra má zostať v rukách predmetových komisií škôl, neboli opäť vypočuté. Opäť pripomínam skutočnosť tak, ako v mojom článku v predchádzajúcom čísle⁵, že v Českej republike je učiteľom zverená voľba literárnych diel, ktoré musia žiaci danej strednej školy prečítať. SAUS v pripomienkach navrhovala kompromisný postoj – stanoviť „emblémové“ slovenské literárne diela, ktoré sa musia povinne zaradiť do vyučovania (nemusia byť určené na detailné čítanie) a ponechať výber súčasných slovenských a svetových literárnych diel v stanovenom počte v rukách učiteľov. Nejde teraz o to, že by učiteľ nevedel sprístupniť žiakom aj povinné diela a otvoriť ich mysle dobrodružstvu či zážitku z čítania. Nejde ani o to zrušiť povinnosť žiakov prečítať istý počet diel. Ide o to, že učitelia najlepšie vedia vybrať literárne diela na čítanie pre danú triedu v závislosti od jej charakteru, naladenia, zamerania štúdia, typu školy a pod. Slovenčinári majú dostatočne odborné vysokoškolské vzdelanie a čitateľskú skúsenosť, aby sami vedeli stanoviť v rámci školy zoznam literárnych diel, ktoré by mladých ľudí motivovali k čítaniu slovenskej a svetovej literatúry rôznych období. Inovovaný ŠVP túto kompetenciu učiteľov naďalej popiera.

10. K literatúre mám ešte zopár poznámok, ktoré sú skôr subjektívnymi postrehmi ku koncepcii toľko skúšanej literárnej zložky SJL ako zásadnými pripomienkami:

a) Ak sa zdôrazňuje práca s akýmkoľvek textom, bolo by dobré popri pojme *režisér* zaviesť aj pojem dramaturg, ktorý je ten, čo výraznejšie pracuje s textom, a prostredníctvom tohto pojmu môžeme nachádzať paralely s textotvornými kompetenciami žiakov (napr. transformácia textu, skracovanie textu).

b) Určené literárne smery 20. storočia sú vybrané bez zreteľného kľúča, vnímam ich ako snahu o minimalizáciu pojmov, čo však nie je vždy správnym postupom. Neraz sa dá aj abstraktnejší termín rozvinúť v prospech získania praktických kompetencií. Napríklad namiesto smeru futurizmus (ktorý sme navrhovali vylúčiť) sa mohol zaviesť kubizmus (kubofuturizmus) aj s typickým žánrom kaligram. Čítanie i tvorenie kaligramu rozvíja tvorivosť žiakov, poukazuje na intertextovosť, na spájanie dvoch rôznych druhov umenia, na spoznávanie neverbálnych možností písma a textu a pod. Kaligram je metodicky ľahko aplikovateľný pojem a v neposlednom rade je obľúbený u študentov.

c) Ako dôsledok eliminácie pojmov vnímam aj vypadnutie spojenia „didakticko-reflexívna“ lyrika, ktorého pochopenie nerobilo žiakom problémy.

d) Posledná poznámka sa vzťahuje k pojmu *podobnosť*, ktoré je zavedené na základnej škole. Domnievam sa však, že z hľadiska vekovej prístupnosti (pozri vyššie) by sa tento žánr mal vyskytnúť skôr na ISCED 3.

⁵ PAPUGA, J.: *Cieľové požiadavky verus štátny vzdelávací program*. Slovenčinár, 2, 2015, č. 1, s. 53 – 57.

NÁZORY, POSTREHY, KOMENTÁRE

V inovovanom ŠVP som postrehol veľa pozitívnych tendencií, ktoré by mohli smerovať k efektívnejšej premene obsahu vzdelávania aj na základe pripomienok slovenčinárov. Chcelo by to však ešte užšie prepojenie s učiteľmi, ako aj ich väčšiu slobodu pri tvorbe školských vzdelávacích programov. Dá sa chápať nedôvera v niektorých učiteľov, ktorí aj v čase po obsahovej reforme v roku 2008 neustále zotrávajú na zastaranom vyučovaní SJL. My ostatní, aby sme vedeli efektívne (a s chuťou) prispieť k modernému, aktuálnemu a efektívnemu vyučovaniu slovenského jazyka a literatúry, očakávame zmysluplné vyučovacie dokumenty⁶ bez zbytočných kontroverzií.

Rámcový vzdelávací program (úryvok): Český jazyk a literatúra

5.1.1 Český jazyk a literatúra

Vzdelávací obsah

JAZYK A JAZYKOVÁ KOMUNIKACE

Očakávané výstupy

žák

- ▶ odlišuje různé variety národního jazyka a vhodně jich využívá ve svém jazykovém projevu v souladu s komunikační situací
- ▶ při analýze vybraných textů popíše základní rysy češtiny a vysvětlí zákonitosti jejího vývoje i současné vývojové tendence
- ▶ v mluveném projevu ovládá zásady spisovné výslovnosti a pro účinné dorozumívání vhodně užívá zvukové prostředky řeči (modulace síly, výšky hlasu a tempa řeči; umístění přízvuků a pauz, správné frázování)
- ▶ v mluveném projevu vhodně užívá nonverbálních prostředků řeči
- ▶ v písemném projevu dodržuje zásady pravopisu a s oporou příruček řeší složitější případy; účinně využívá možností grafického členění textu
- ▶ v písemném i mluveném projevu volí vhodné výrazové prostředky podle jejich funkce a ve vztahu k sdělovacímu záměru, k dané situaci, kontextu a k adresátovi; vysvětlí a odůvodní význam slov v daném kontextu
- ▶ ve svém projevu uplatňuje znalosti tvarosloví a slovtvorných a syntaktických principů českého jazyka
- ▶ využívá znalostí o větných členech a jejich vztazích, o aktuálním členění výpovědi a o druzích vět podle záměru mluvčího k vhodnému výjádření myšlenky, k účinnému dorozumívání, logickému strukturování výpovědi a k odlišení záměru mluvčího
- ▶ v mluveném i psaném projevu vhodně využívá slohotvorné rozvrstvení výrazových prostředků češtiny
- ▶ používá různé prostředky textového navazování vedoucí ke zvýšení srozumitelnosti, přehlednosti a logické souvislosti sdělení; uplatní textové členění v souladu s obsahovou výstavbou textu a rozvíjením tématu
- ▶ při tvorbě vlastního textu mluveného i psaného využívá základní principy rétoriky
- ▶ volí adekvátní komunikační strategie, zohledňuje partnera a publikum; rozeznává manipulativní komunikaci a dovede se jí bránit
- ▶ posoudí a interpreтуje komunikační účinky textu, svá tvrzení argumentačně podpoří jeho všestrannou analýzou
- ▶ pořizuje z textu výpisky, zpracovává výtahy, konspekty
- ▶ efektivně a samostatně využívá různých informačních zdrojů (slovníky, encyklopedie, internet)

Učivo

- **obecné poučení o jazyku a řeči** – jazyk a řeč, jazyková komunikace; myšlení a jazyk; národní jazyk a jeho útvary; čeština a slovanské jazyky; jazyková kultura; základní vývojové tendence českého jazyka
- **zvuková stránka jazyka** – zásady spisovné výslovnosti; zvukové prostředky souvislé řeči
- **grafická stránka jazyka** – písmo, jeho vznik a druhy; základní principy českého pravopisu a nejčastější odchylky od nich
- **slovní zásoba, sémantika a tvoření slov** – jednotky slovní zásoby (včetně frazeologických); významové vztahy mezi slovy; rozšiřování slovní zásoby; způsoby tvoření slov
- **tvarosloví (morfologie)** – slovní druhy a jejich mluvnické kategorie a tvary
- **skladba (syntax)** – základní principy větné stavby (větné členy, věty, souvětí a jejich vztahy); aktuální členění výpovědi; základy valenční a textové syntaxe

⁶ Netrpezlivo očakávam, ako sa tvorcovia kurikula postavia k aktualizácii Cieľových požiadaviek na vedomosti a zručnosti maturantov zo slovenského jazyka a literatúry, ktoré sú v súčasnej podobe zbytočným a duplicitným dokumentom. Rovnako ma zaujíma podoba ŠVP pre stredné odborné školy (s maturitou), ktorá ku dňu uzávierky tohto čísla časopisu nebola zverejnená. Pričom stačilo publikovať, že je totožná so ŠVP pre gymnáziá, keďže vyučovacie obsahy SJL je rovnaký. V aktuálnej pedagogickej dokumentácii sú dve podoby ŠVP – pre gymnáziá a pre stredné odborné školy. Aj pre takúto nezmyselnú duplicitu sa na mňa učitelia obracajú s otázkou, či sa bude vytvárať osobitný ŠVP pre SOŠ.

NÁZORY, POSTREHY, KOMENTÁŘE

- slohová charakteristika výrazových prostředků
- text a styl, slohotvorní činitele objektivní a subjektivní
- text (komunikát) a komunikační situace – prostředí, účastníci komunikace, jejich role
- funkce komunikátů – sebevyjádření, apel, přesvědčování, argumentace, kontakt aj. jako dominantní funkce komunikátu
- míra připravenosti, oficiálnosti, formálnosti, veřejnosti komunikace; mluvenost a psanost
- komunikační strategie – adresnost, volba jazykového útvaru, prostředků verbálních a neverbálních s ohledem na partnera; vyjadřování přímé a nepřímé, jazyková etiketa
- monolog a dialog – výstavba dialogu, vztah otázka-odpověď; druhy literárního dialogu; subjekty mimotextové a vnitrotextové (autor, čtenář, vypravěč, lyrický hrdina, postavy); narativní postupy (řeč přímá, nepřímá, nevlastní přímá, polopřímá)
- rétorika – druhy řečnických projevů, příprava a realizace řečnického vystoupení
- základní vlastnosti textu, principy jeho výstavby – koherence textu (navazování, odkazování, tematické posoupnosti); členění textu a jeho signály; odstavec a další jednotky, vzájemné vztahy textů (intertextovost)
- funkční styly a jejich realizace v textech

LITERÁRNÍ KOMUNIKACE

Očekávané výstupy

žák

- ▶ rozliší umělecký text od neuměleckého, nalezne jevy, které činí text uměleckým
- ▶ objasní rozdíly mezi fikčním a reálným světem a vysvětlí, jakým způsobem se reálný svět promítá do literárního textu, jaký vliv může mít svět fikce na myšlení a jednání reálných lidí
- ▶ na konkrétních příkladech popíše specifické prostředky básnického jazyka a objasní jejich funkci v textu
- ▶ rozliší a specifikuje jednotky vyprávění (časoprostor, vypravěč, postavy) a zhodnotí jejich funkci a účinek na čtenáře
- ▶ rozezná typy promluv a vyprávěcí způsoby a posoudí jejich funkci v konkrétním textu
- ▶ při interpretaci literárního textu ve všech jeho kontextech uplatňuje prohloubené znalosti o struktuře literárního textu, literárních žánrech a literárněvědných termínech
- ▶ identifikuje využití jednoho textu v textu jiném (intertextovost) a objasní jeho funkci a účinek na čtenáře
- ▶ postihne smysl textu, vysvětlí důvody a důsledky různých interpretací téhož textu, porovná je a zhodnotí, odhalí eventuální dezinterpretace textu
- ▶ rozliší texty spadající do oblasti tzv. literatury vážné, středního proudu a literárního braku a svůj názor argumentačně zdůvodní
- ▶ samostatně interpretuje dramatické, filmové a televizní zpracování literárních děl
- ▶ vystihne podstatné rysy základních period vývoje české i světové literatury, významných uměleckých směrů, uvede jejich představitele a charakterizuje a interpretuje jejich přínos pro vývoj literatury a literárního myšlení
- ▶ vysvětlí specifičnost vývoje české literatury a vyloží její postavení v kontextu literatury světové (vzájemná inspirace, příbuznost, odlišnosti a jejich příčiny)
- ▶ tvořivě využívá informací z odborné literatury, internetu, tisku a z dalších zdrojů, kriticky je třídí a vyhodnocuje
- ▶ získané schopnosti a dovednosti tvořivě využívá v produktivních činnostech rozvíjejících jeho individuální styl

Učivo

- **základy literární vědy** – literární teorie, literární historie, literární kritika, poetika; interdisciplinárnost literární vědy; literatura a její funkce
- **metody interpretace textu** – interpretační postupy a konvence, význam a smysl, popis, analýza, výklad a vlastní interpretace textu; čtenářské kompetence; interpretace a přeinterpretování
- **způsoby vyjadřování zážitků z literárních děl a soudů nad nimi (osobní záznamy, anotace, kritika a recenze, polemiky)**
- **jazykové, kompoziční a tematické prostředky výstavby literárního díla** – tropy; figury; rytmus, rým a zvukové prostředky poezie; monolog, dialog, přímá a nepřímá řeč, nevlastní přímá a polopřímá řeč; typy kompozice; motiv, téma
- **text a intertextovost** – kontext, vliv a způsoby mezitextového navazování a mezitextové komunikace (motto, citát, aluze), žánry založené na mezitextovém navazování (parodie, travestie, plagiát), hraniční rysy textu (předmluva, doslov, ilustrace, obálka; autorský komentář, recenze)
- **vývoj literatury v kontextu dobového myšlení, umění a kultury** – funkce periodizace literatury, vývoj kontextu české a světové literatury; tematický a výrazový přínos velkých autorských osobností; literární směry a hnutí; vývoj literárních druhů a žánrů s důrazem na moderní literaturu

NAŠA ŠKOLA MILUJE ČÍTANIE

Tibor Hujdič

Detské kníhkupectvo Mrkvička v Bratislave

Parlamentný výbor pre vzdelávanie, vedu, mládež a šport dňa 11. 6. 2014 požiadal ministra školstva, aby do 15. 9. 2014 predložil vecný a časový plán opatrení na zlepšenie výsledkov žiakov v medzinárodnom meraní PISA. Tento návrh ponúka ministrovi školstva a Štátnemu pedagogickému ústavu návrh opatrení, ktoré majú vytvoriť odborný, skúsenostný a personálny základ pre zavádzanie celoplošných riešení.

Riaditeľ Štátneho pedagogického ústavu Viliam Kratochvíl v súvislosti s návrhom dlhodobých riešení slabých výsledkov slovenských žiakov v PISA testoch (v článku na www.cas.sk) upozornil, že „chceme liečiť pacienta, ale nepoznáme diagnózu... A preto je najskôr potrebné vypracovať sekundárnu analýzu, čo však zvyšuje nároky na personálne a finančné zabezpečenie i viac času.“

Tento postup je určite namieste – aktuálne nie sme pripravení na zavádzanie celoplošných riešení. Kým však takáto dôkladná analýza vznikne, navrhujem nečakať a využiť čas na naštartovanie krokov, ktoré bude treba urobiť nezávisle od toho, aký výsledok analýza prinesie. Cieľom týchto krokov je vytvoriť – vyjadriť sa poeticky – kvas, ktorý časom získa potenciál nakysnúť celé cesto (nepoeticky – celé školstvo).

Pri svojom návrhu sa opieram najmä o záverečnú správu *EÚ High Level Group of Experts on Literacy*, ktorá vznikla v septembri 2012 a ktorá svoje návrhy na riešenie gramotnosti sformulovala do troch okruhov:

1. Podpora záujmu o čítanie;
2. Zvyšovanie kvality vyučovania a doplnenie vyučovania o širokú škálu vyučovacích stratégií rozvíjajúcich gramotnosť;
3. Špecializovaná podpora a inklúzia u znevýhodnených žiakov.

Uvedená koncepcia je v tomto materiáli zapracovaná do týchto siedmich návrhov, ktorých cieľom je spoločne vytvoriť kvalitný počiatočný potenciál pre ďalší rozvoj čitateľskej gramotnosti (ďalej ČG):

1. Modelové školy – dvojročný projekt, ktorého výsledkom bude päť vzorových škôl – príkladov dobrej praxe, v ktorých bude rozvoj čítania a čitateľskej gramotnosti na špičkovej úrovni zapracovaný do celého vzdelávania. Časť učiteľov modelových škôl sa stane certifikovanými školiteľmi v rozvoji čítania a ČG pre ďalšie školy. Jedna z možností je po dvojročnom pôsobení Modelových škôl vytvoriť z certifikovaných školiteľov krajské tímy poradcov na rozvoj ČG, ktorí budú sprevádzať ďalšie školy vo svojom kraji v ich raste pri zavádzaní ČG.

2. Modelové materské škôlky – dvojročný projekt, ktorého výsledkom bude päť vzorových materských škôlok, v ktorých sa vytvoria a overia metodiky zamerané na podporu

rodičov v každodennom čítaní svojim deťom, programy na podporu rodičov v rozvíjaní detskej reči a ranných zručností gramotnosti a intervenčné rozvojové programy pre deti z rodín s nízkou socioekonomickou úrovňou. Časť učiteliek modelových materských škôlok sa stane certifikovanými školiteľkami ďalších učiteliek.

3. Vytvorenie grantovej schémy ministerstva školstva zameranej na dotovanie projektov na podporu čítania a rozvoj čitateľskej gramotnosti – do roka vytvoríť grantovú schému, ktorej cieľom bude podporiť vznik a rozvoj inovatívnych projektov na podporu čítania a ČG. Vďaka grantovej schéme sa zároveň postupne vyprofilujú osobnosti a iniciatívy, ktoré kľúčovým spôsobom môžu ovplyvniť vývoj, silu a masovosť v danej téme.

4. Webový portál o čítaní a ČG – praktický servis pre učiteľov a knihovníkov – do šiestich mesiacov vytvoríť portál, ktorý na jednom mieste začne sústreďovať a vytvárať najkvalitnejší obsah zameraný na podporu žiakov v čítaní a rozvoj ČG – články, metódy práce na vyučovaní, tipy na kvalitné texty a kvalitné knihy, videá s ukázkami techník nácviku čitateľských stratégií, predstavovanie úspešných projektov na podporu čítania, webináre atď.

5. Kampaň na podporu čítania rodičov deťom – do šiestich mesiacov spustiť v spolupráci s RTVS kampaň, ktorej cieľom bude zábavným spôsobom inšpirovať rodičov ku každodennému čítaniu svojim deťom.

6. Podpora vydávania kvalitných súčasných kníh svetovej literatúry pre deti a mládež – do troch mesiacov zapracovať do dotačného systému ministerstva kultúry podporu vydávania chýbajúcich špičkových kníh pre deti a mládež, ktorých spisovatelia získali Cenu Hansa Christiana Andersena za literatúru alebo Astrid Lindgren Memorial Award a kníh, ktoré boli zapísané na IBBY Honour List za literatúru či získali Carnegie Medal.

7. Stredisko pre rozvoj čitateľskej gramotnosti – do šiestich mesiacov v rámci ministerstva školstva, prípadne niektorej z rozpočtových organizácií rezortu, vytvoríť Stredisko pre rozvoj čitateľskej gramotnosti, ktorého úlohou bude vytvoríť Národný program pre rozvoj čítania a čitateľských zručností a realizovať ho. Tento program bude zameraný na návrh a následnú realizáciu dlhodobých riešení v spolupráci s kľúčovými partnermi.

Keďže tieto projekty majú vytvoríť kvas, ktorý nakvasí celé cesto, treba si návrh predstaviť ako celok, ktorého jednotlivé projekty do seba navzájom zapadajú a ovplyvňujú sa. O dva roky tu môže byť päť škôl, kde sa ČG reálne rozvíja na špičkovej úrovni, a zároveň sa učitelia z týchto škôl v priebehu praxe stali odborníkmi-praktikmi na učenie ČG a sú pripravení začať školiť ako lektori ďalších učiteľov. A zároveň tu môže byť päť škôlok, ktoré majú skúsenosti ako kvalitnejšie pripraviť deti (najmä zo znevýhodneného prostredia) do školy.

Na webe bude portál, ktorý je servisom pre učiteľov a knihovníkov a nositeľom teórie aj praxe s textami aj s videami, na ktorých si môžete pozrieť, ako rozvíjanie ČG vyzerá na reálnej hodine alebo sa môžete zúčastniť webinárov s témou ČG. V RTVS by prebehla polročná kampaň formou alternatívneho večerníčka, v ktorom by herci každý večer čítali svojim deťom rozprávku u seba doma na dobrú noc. Slovenský rozhlas by zas zviditeľnil internetové Rádio Junior natoľko, že mnohí rodičia cez deň deťom namiesto televízie púšťajú rádio s rozprávkami na počúvanie. Povedomie o potrebe čítať svojim deťom knihy by prudko vzrástlo.

Vďaka grantovej schéme sa profilujú ľudia a organizácie, ktoré za svoju misiu prijali podporu detí v čítaní a rozvoj ČG. Zároveň sa v škole a knižniciach začínajú objavovať a či-

tať špičkové knihy pre deti a mládež. Stredisko pre rozvoj čitateľských zručností začína realizovať svoju dlhodobú stratégiu – od spolupráce s učiteľskými fakultami na skvalitnení štúdia tak, aby z fakúlt odchádzali študenti s praktickým nácvikom rozvoja ČG, až po rozbehnutie plošného projektu s cieľom vytvoriť efektívnu podporu na školách pre žiakov, ktorí v nácviku čítania a rozvoji ČG zaostávajú.

Takto by mala vzniknúť dostatočná masa ľudí a odborný a skúsenostný potenciál na to, aby sa príklady dobrej praxe mohli začať úspešne šíriť.

Podrobnejšie k námetom

1. Modelové školy

Prečo modelové školy? Vrátim sa k záverečnej správe EÚ *High Level Group of Experts on Literacy*, ktorá svoje návrhy na riešenie gramotnosti sformulovala do troch okruhov: 1. Podpora záujmu o čítanie; 2. Zvyšovanie kvality vyučovania a doplnenie vyučovania o širokú škálu vyučovacích stratégií rozvíjajúcich gramotnosť; 3. Špecializovaná podpora a inklúzia znevýhodnených žiakov.

Modelové školy sledujú všetky tri okruhy. Budú vytvárať a realizovať stratégie na podporu čítania priamo v rámci vyučovania aj mimo neho, zároveň získajú praktické skúsenosti v tom, ako čitateľskú gramotnosť reálne vyučovať v rámci všetkých predmetov. A taktiež budú priebežne vznikajú, zavádzať sa a overovať najúčinnšie možné formy pomoci jednak žiakom, ktorí v čítaní a ČG zaostávajú a tiež žiakom zo znevýhodneného prostredia.

V prvej fáze projektu Modelových škôl sa uskutoční päť tréningov pre tímy učiteľov (minimálne 6-členné) spolu pre asi 25 škôl. Tri tréningy budú pre učiteľov základných škôl a dva pre učiteľov stredných odborných škôl, stredných odborných učilíšť a gymnázií.

V druhej fáze tímy učiteľov, ktorí absolvovali tréning, vypracujú za svoju školu návrh projektu na rozvoj čítania a ČG. Na základe týchto návrhov a konzultácií sa z každej tréningovej skupiny vyberie jedna škola, s ktorou projekt prejde do ďalšej fázy.

V tretej fáze budú tieto vybrané školy v priebehu dvoch rokov s pomocou expertného tímu overovať a zapracovávať techniky rozvoja čítania a ČG do vyučovacieho procesu. Na tento tréning nadviaže mentoring a supervízia na vyučovacích hodinách.

Vo štvrtej fáze projektu sa najlepší učители, ktorí budú mať záujem, môžu stať školiteľmi po splnení štandardov lektora. Štandardy vopred zadefinuje expertná skupina a môžu obsahovať napr. podmienku, že seminára vedeného žiadateľom o certifikát sa musí zúčastniť člen expertného tímu, ktorý následne zhodnotí jeho úroveň podľa vopred určených kritérií, posúdi portfólio pripravených školiacich aktivít, videonahrávku z vlastnej vyučovacej hodiny so žiakmi a pod. Takto by výstupom projektu mali byť lektori, ktorí sú schopní šíriť svoje skúsenosti ďalej. Kľúčovým pre úspešnosť projektu modelových škôl je: výber úvodných školiteľov, výber členov expertného tímu a výber škôl zapojených do projektu.

Tu jednoznačne platí, že ak dvaja robia to isté, nie je to to isté. Preto si myslím, že je nevyhnutné vybrať si školiteľov, ktorí sú nositeľmi najvyššej možnej kvality v danej téme, a zároveň sú nám kultúrne blízko. Osobne si myslím, že jednoznačnou voľbou sú lektorky sústredené okolo Kritického myšlení v Českej republike. Spomeniem najvýraznejšie osobnosti: Hana Košťálová, Nina Rutová, Irena Poláková, Kateřina Šafránková a spol.

Súčasťou projektu Modelových škôl je:

– Všetci učitelia sa naučia, ako čitateľskú gramotnosť rozvíjať a zavedú ju ako plnohodnotnú súčasť vyučovania svojho predmetu. Učitelia budú ovládať čitateľské stratégie pre porozumenie textu a budú ich vedieť učiť a modelovať, čím sa stanú odborníkmi aj na vyučovanie čitateľskej gramotnosti. Škola bude v rozvoji ČG fungovať ako celok – nebude tu len ojedinelý aktívny učiteľ.

– Vyučovanie sa na školách upraví tak, aby vznikol pravidelný a dostatočný priestor a čas na čítanie, rozhovory o prečítanom a na zdieľanie svojich dojmov hneď po čítaní a na prácu s čitateľskou gramotnosťou. Čítanie bude prepojené s písaním žiakov. V tomto bode je nevyhnutná pravidelnosť. Variantov je niekoľko – či už formou programu Múdra škola číta deťom (cca 20 minút čítania každý deň), alebo čitateľská dielňa (jeden až dve hodiny týždenne), alebo hodina až dve týždenne kedy si každý číta knihu podľa vlastného výberu (porov. Fínsko).

– Učitelia sa pre žiakov stanú príkladmi čitateľov.

– Učitelia budú poznať knihy a texty, ktoré dokážu žiakov zaujať.

– Rozvíjanie a realizovanie plánov podpory žiakov, ktorí v čítaní a ČG zaostávajú a tiež žiakov zo znevýhodneného prostredia.

Podrobnejšie zámery modelových škôl

– Povzbudzovanie k záujmu o čítanie – zavádzanie overených metód:

- Učitelia zabudujú do vyučovania každodenné čítanie – jednou z možností je realizovať program Múdra škola číta deťom nadácie Celé Poľsko číta deťom, v ktorom denne na základných aj stredných školách učiteľ žiakom číta 10 minút nahlas a na konci celého vyučovania si žiaci sami čítajú 10 minút knihu podľa vlastného výberu.

- Zaviesť napr. čitateľskú dielňu na 1. a 2. stupni resp. strednej škole – jedna až dve vyučovacie hodiny týždenne v rámci vyučovania slovenského jazyka a literatúry. Cieľom je rozvíjanie kladného vzťahu k čítaniu, rozvíjanie vedomého čitateľstva, zdieľanie dojmov z prečítaného, formulovanie záverov, spájanie prečítaného s vlastnými skúsenosťami a pod. Súčasťou čitateľských dielní je aj práca s predlžovaním schopnosti koncentrácie žiakov pri čítaní. V čitateľskej dielni sa čítajú celé knihy. (Dielňa je s úspechom využívaná na niektorých českých školách.)

- Zapojenie rodičov do podpory záujmu o čítanie

– Škola si želá, aby rodičia čítali deťom denne 15 minút (často využívané vo Fínsku).

– Český projekt Škola naruby – rodičia doma čítajú deťom a deti im za to dávajú známku, stretávajú sa a vymieňajú si tipy na dobré knihy a povzbudzujú sa v pravidelnom čítaní deťom.

– Čítanie ockov (pozri projekt ZČŠ Narnia).

– Zapojenie rodičov do Prestávkového festivalu čítania – model úspešne vyskúšaný na ZŠ na Sibírskej ulici v Bratislave.

- Systematický rozvoj čitateľskej gramotnosti:

– Vyškolenie všetkých učiteľov školy tak, aby každý z nich ovládal a používal vo svojom predmete metódy, postupy a stratégie, ktoré preukázateľne rozvíjajú u žiakov čitateľskú gramotnosť: čítanie s predvídaním, učíme sa navzájom, I.N.S.E.R.T., riadené čítanie a myslenie (DRTA), naučiť žiakov používať postupy pred začiatkom čítania (sledovať nadpisy, tabuľky, grafy, podtitulky, predvídať, o čom bude text, zhrnúť si ešte pred čítaním, čo

NÁZORY, POSTREHY, KOMENTÁRE

o téme už viem atď.), postupy počas čítania (naučiť sa klásť si otázky počas čítania a hľadať v texte odpovede, robiť si priebežne zhrnutia po odsekoch, číslovať odseky, vpisovať si do textu poznámky, naučiť sa označiť tvrdenia autora atď.), po prečítaní (zhodnotiť text, uvažovať o tom, ako si overiť pravdivosť textu, o tom, aké fakty v texte, naopak, neboli a prečo) atď.

– Všetci učitelia ovládajú modelovanie čitateľských postupov, metódu hlasného premýšľania, poskytovania spätnej väzby a korektívnej spätnej väzby. Každý učiteľ je učiteľom svojho predmetu a zároveň učiteľom čitateľskej gramotnosti.

– Zladiť úsilie jednotlivých učiteľov pri dosahovaní cieľa rozvíjať čitateľskú gramotnosť. Učitelia si rozdelia jednotlivé zodpovednosti. Napríklad učiteľ fyziky bude vedieť, akým spôsobom rozvíja ČG učiteľ slovenčiny. Dohoda, ktorý učiteľ nacvičí so žiakmi metódu, ktorú môžu už bez nácviku využívať s triedou ostatní učitelia.

– Naplánovanie vyučovania každého predmetu tak, aby vo vzdelávacom pláne školy bol dostatočný priestor a čas na čítanie a prácu s čitateľskou gramotnosťou na každom predmete.

– Do vyučovania všetkých predmetov zapracovať prácu s reálnymi celými, nekrátenými textami rozličných žánrov s rozličnou výpovednou hodnotou (pracovať s nesúvislými textami, s vyhláškami, reklamou, formulármi, komentármi, odbornými textami, pokynmi, schémami, diagramami, výzvami, mapami v kontexte so širším textom, inzerátmi, návodmi, technickými popismi, tabuľkami, grafmi, blogmi, filmami s titulkami atď.).

– Vypracovanie a overenie efektívnych nástrojov na posúdenie úrovne čitateľskej gramotnosti u žiakov v rámci triedy a rozpoznanie problémov s čítaním s cieľom hľadania efektívnej intervencie.

Zrevitalizovanie školskej knižnice na modelových školách a vytvorenie triednych knižníc

Základom návrhu je posunúť školskú knižnicu z pozície relaxačno-oddychovej napodobeniny verejnej knižnice, kde prevažuje oddychová literatúra a cieľ povzbudzovať žiakov k čítaniu do pozície knižnice v škole, ktorá sa z 80 % svojho fondu cielene zameriava na kurikulum školy, svojimi aktivitami podporuje záujem o učenie a vedie k zdokonaľovaniu sa vo vyhľadávaní informácií a práci s informačnými zdrojmi. Cielene vytvárať prostredie, aktivity, obsah, ktoré podporujú u žiakov chuť učiť sa, vzdelávať sa, zaoberať sa vlastným výskumom, objavovať a zdieľať svoje výskumné objavy.

Ciele knižnice:

1. Prebúdzajúť, povzbudzujúť, podporovať u žiakov lásku k učeniu sa.
2. Prebúdzajúť u žiakov lásku k čítaniu.
3. Poskytovať informačný servis pre vzdelávací proces. Rozšírenie vzdelávacieho materiálu pre školské osnovy.
4. Vytvoriť z knižnice „tretie miesto“, kde mi je dobre.
5. Parciálne rozvíjať čitateľskú a informačnú gramotnosť.

Jedným zo základných cieľov by sa malo stať poskytovanie servisu učiteľom vo vyhľadávaní materiálov na ich vyučovanie. Jedna z možností, ako k tomu dospieť, je, aby každý učiteľ zadal za svoj predmet a každý ročník dve kľúčové témy na budúci školský rok (napr. dejepisár za piaty ročník zadá dve témy: Grécko v roku 10 pred n. l. a putovanie Rómov cez kontinent, rovnako po dve témy pre 6., 7. a 8. ročník). Následne knihovník nájde čo naj-

zaujímavejšie materiály: odborné knihy, webstránky (tie môžu byť neskôr poznačené k téme ako záložky na školskom počítači pre žiakov), filmy (dokumenty, hrané filmy), audio-nahrávky (rozhlasová hra, rozhlasová diskusia), aplikácie (interaktívna mapa, ktorá zaznamenáva historické premeny daného územia atď.), platený prístup do informačných databáz, beletriu zameranú na dané historické obdobie, a potom prekonzultuje s učiteľom, čo našiel a čo by sa mu z toho hodilo – je jasné, čo do fondu treba pre dejepisára a jeho žiakov doplniť. Týmto spôsobom postupne prebudovať celý fond tak, aby bol cielený na vyučovanie. Časť materiálov sa použije priamo vo vyučovaní, časť bude prístupná žiakom v knižnici. Súčasťou školskej knižnice by sa mali stať triedne knižnice, v ktorých sa obmieňajú knihy vhodné k aktuálne preberaným témam a knihy na „prestávkové čítanie“. Tam, kde nie je interný školský knihovník, spojiť verejnú a školskú knižnicu.

Preklenutie krízy čitateľstva na druhom stupni

Podpora v čítaní nesmie skončiť na prvom stupni. Naopak, okolo 12 rokov dochádza u veľkej časti mladých ľudí k strate záujmu o čítanie – tým pádom sa zabrzdí aj rozvoj čitateľskej gramotnosti. Preto treba zaviesť praktické nástroje, vďaka ktorým budú učitelia cielene sprevádzať žiakov druhého stupňa a strednej školy zložitejším, náročnejším čítaním – dennodenné predčítanie učiteľom, sprostredkovanie náročnejších, zaujímavých kníh pre túto vekovú kategóriu, rôzne aktivity na podporu záujmu o čítanie.

Vytvorenie portfólia riešení problémov u žiakov, ktorým sa čítanie a práca s textom nedarí a spôsobuje im to problémy pri učení:

- Osvojenie si nástrojov, vďaka ktorým sa učitelia naučia zavčas identifikovať problémy u žiakov.
- Zavedenie preventívnych programov pre žiakov, u ktorých je predpoklad, že v čítaní budú zaostávať, a intervenčných programov na pomoc žiakom, ktorí už zaostávajú (a to najprv v rámci školy individuálne alebo v skupinkách, zavedenie doučovania či čitateľských klubov – pozri český projekt www.ctenarskekluby.cz) či využívanie externej odbornej pomoci.

2. Modelové materské škôlky

Projekt prebehne obdobným spôsobom ako modelové školy, prirodzene s trochu iným obsahom popísaným vyššie v texte.

3. Vytvorenie grantovej schémy ministerstva školstva zameranej na dotovanie projektov na podporu čítania a rozvoj čitateľskej gramotnosti

Jej cieľom bude podporiť vznik a rozvoj inovatívnych projektov na podporu čítania a ČG. Vďaka grantovej schéme sa zároveň postupne vyprofilujú osobnosti a iniciatívy, ktoré kľúčovým spôsobom môžu ovplyvniť vývoj, silu a masovosť v danej téme. Potrebujeme, aby vznikali iniciatívy „zdola“, ktoré budú rozvíjať čítanie a ČG. Čím viac sa toho bude diať, tým zaujímavejšie a úspešnejšie nápady vzniknú. A dobrá prax sa môže stať „kvasom“ pre ďalšie školy (pozri napr. poľský projekt Múdra škola číta deťom, do ktorého je zapojených 2700 škôl na <http://www.cala-polskaczytadzieciom.pl/madraszkola>). Aby bol grantový program úspešný, je nevyhnutné:

- zabezpečiť primeranú sumu na grantový program,

- precízne nastaviť priority programu a oprávnené aktivity, aby sa podpora neminula cieľom grantovej schémy (napr. aby bolo jasné, že sa nejde o finančnú podporu besied so spisovateľmi a pod.),
- mimoriadne dôležitý je výber členov hodnotiacej komisie žiadostí.

4. Webový portál o čítaní a ČG – praktický servis pre učiteľov a knihovníkov

Na tomto mieste je opäť potrebné pripomenúť, že keď dvaja robia to isté, nie je to to isté. Obsah tohto webu by mali vytvárať ľudia, pre ktorých je „vášňou“ zaoberať sa podporou čítania a čitateľskou gramotnosťou. Veľa vecí bude treba múdro vytriediť, preložiť, prinášať obsah tak, aby bol zrozumiteľný, prístupný pre čitateľov a príťažlivý pre čitateľov. Nároky na tvorcov webu musia byť veľmi vysoké, inak bude portál iba „do počtu“. Pre udržanie kvality a aktuálnosti obsahu bude potrebné zapojiť do tvorby webu učiteľov, odborných konzultantov, knihovníkov, literárnych kritikov, propagátorov čítania a pod.

Tento portál je potrebný, pretože v slovenčine žiadny portál zameraný na čitateľskú gramotnosť nenájdete (v Čechách sú napríklad tri). Urobil som si prieskum na slovenskom webe a o čitateľskej gramotnosti. V rámci neho nájdeme:

- Na stránke Centrálného informačného portálu rezortu školstva www.iedu.sk cca 10 materiálov na tému ČG – v zásade niekoľko powerpointových prezentácií so zameraním na úvod do témy ČG.

- Na stránke Národného ústavu certifikovaných meraní vzdelávania nájdeme hlavne výskumy v súvislosti so štúdiou PISA.

- Na stránke Štátneho inštitútu odborného vzdelávania nenájdete o ČG ani zmienku.

- Na stránke Štátnej inšpekcie pod heslom Zaujímavosti nájdete dva materiály: *Stav podmienok na rozvíjanie ČG v ZŠ* a *Stav podmienok na rozvíjanie ČG v SŠ*.

- V rámci Metodicko-pedagogického centra (<http://www.mpc-edu.sk>) je viacero zaujímavých odborných textov zameraných hlavne na metódy a techniky čítania s porozumením. Sú to však skôr materiály vhodné ako doplnkové čítanie k tréningu.

- Na stránke Štátneho pedagogického ústavu sa s ČG stretneme asi iba v zborníku *Rozvoj funkčnej gramotnosti v kontexte medzinárodných porovnávacích štúdií PISA a PIRLS*.

A to je v podstate všetko. Je zjavné, že je toho zúfalo málo. Ako môžeme očakávať, že učitelia budú zvyšovať kvalitu svojho vyučovania a používať vyučovacie stratégie rozvíjajúce gramotnosť, keď na slovenskom webe je o tejto téme takmer absolútne ticho? Preto navrhujem vytvoriť samostatný portál venujúci sa tejto téme. Základným cieľom portálu by malo byť zvyšovanie kvality vyučovania. Druhým cieľom podpora žiakov v čítaní. Preto by obsah mal byť mimoriadne praktický – dalo by sa povedať, že treba vytvárať servis pre učiteľov použiteľný vo vyučovaní. A servis pre knihovníkov by mal byť zameraný na praktické návody podporujúce záujem žiakov o čítanie.

Súčasťou portálu by mali byť:

- kvalitný obsah zameraný na podporu žiakov v čítaní a rozvoj ČG,
- preklady zahraničných materiálov,
- metódy práce na vyučovanie – formou článkov, príkladov dobrej praxe, videí s ukázkami techník nácviku čitateľských stratégií a pod.,

- tipy pre učiteľov na zaujímavé texty a materiály, ktoré môžu učitelia predčítať v rámci vyučovania nahlas a kvalitné knihy pre žiakov aj s podnetmi na prácu s nimi v rámci vyučovania,
- predstavovanie úspešných projektov na podporu čítania,
- prehľady dostupnej literatúry zameranej na rozvoj čítania a ČG a recenzie týchto materiálov,
- informácie o prevenčných programoch pre deti zo znevýhodneného prostredia a o intervenčných programoch pre žiakov s problémami v čítaní a v ČG a skúsenosti s týmito programami,
- rôzne vzdelávacie webináre atď.

5. Kampaň na podporu čítania rodičov deťom

V spolupráci s RTVS spustiť kampaň, ktorej cieľom bude zábavným spôsobom inšpirovať rodičov ku každodennému čítaniu svojim deťom. Rola rodičov pri inšpirácii detí k záujmu o čítanie je nespochybniteľná. Potvrdili to najrôznejšie výskumy. Preto sa množstvo aktivít snaží oslovovať rodičov, aby svojim deťom pravidelne čítali. Nemáme v súčasnosti výskum, ktorý by dokázal odpovedať na otázku, koľko rodičov denne číta svojim deťom. Aj tento fakt je však pravdepodobne dôkazom toho, že čítanie rodičov deťom nie je na Slovensku „témou dňa“. (Mimochodom, takýto výskum by sa nám určite zišiel – a aj odpoveď na otázku, koľko percent ockov číta. Kto vie, či by sme vďaka tomu neobjavili súvislosť medzi čítaním ockov svojim deťom a menším záujmom o čítanie u chlapcov). Aby vznikol pozitívny pohľad na čítanie s deťmi v širšej populácii, potrebujeme, aby sa čítanie detí a čítanie rodičov deťom stalo mediálnou témou. Vhodným médiom by mohlo byť verejnoprávna RTVS. Podobné kampane prebiehali v rôznych krajinách rôznymi formami. Napríklad v Poľsku od roku 2001 robia každoročne kampaň *Cała Polska czyta dzieciom*. V Čechách od roku 2006 *Celé Česko čte dětem*.

Preto navrhujem:

- požiadať RTVS, aby vytvorila polročnú každodennú kampaň, napríklad alternatívny Večerníček, v ktorom by herci čítali svojim vlastným deťom rozprávky a tým inšpirovali rodičov v čítaní svojim deťom. (Tento projekt pripravil Juraj Šulík a RTVS ho veľmi vážne zvažovala zaradiť do výroby, nakoniec však na rok 2014 tento projekt nezaradila z finančných dôvodov.);
- požiadať STV, aby týždenne realizovala 10-minútovú reláciu o kvalitných knihách pre deti, 10-minútovú reláciu o kvalitných knihách pre mládež a 10-minútovú reláciu o kvalitných knihách pre deti a mládež určenú dospelým;
- požiadať Slovenský rozhlas, aby čo najskôr realizoval kampaň na podporu počúvanosti internetového Rádia Junior a tiež aby rozšíril jeho program o rôzne druhy relácií pre deti. O tejto skvelej službe rodičia ani učitelia netušia a v rozvoji záujmu o čítanie v súčasnosti nemáme lepšieho mediálneho spojenca ako tento vynikajúci projekt.

6. Podpora vydávania kvalitných súčasných kníh svetovej literatúry pre deti a mládež

Ak chceme, aby učitelia žiakom predčítali, musíme si položiť otázku, čo budú predčítať, a ak hovoríme o beletrii, veľmi rýchlo zistíme, že ponuka špičkovej súčasnej prekladovej literatúry pre deti a mládež je na našom trhu zúfalá. Predčítanie učiteľom okrem iného

slúži aj na to, aby učiteľ predstavil žiakom náročnejšie diela, po ktorých by žiak sám od seba nesiahol a takto jeho vnímanie posúval ďalej. Tu však vzniká problém, ak učiteľ viacmenej nemá po čom siahnuť. Uvádzam prehľad, ako to so špičkovou súčasnou literatúrou pre deti a mládež je:

Cena Hansa Christiana Andersena – najvyššie medzinárodné ocenenie, ktoré každé dva roky udeľuje IBBY – Medzinárodné združenie pre detskú knihu autorom a ilustrátorom detských kníh za ich celoživotné dielo. Za posledných 20 rokov bolo Cenou H. Ch. Andersena ocenených desať autorov. Až na tri knihy Davida Almonda (vďaka výnimočnému počtu vydavateľstva Slovart) aktuálne na trhu nenájdeme žiadnu inú knihu od autorov ocenených touto cenou.

IBBY Honour List udeľuje od roku 1980 Medzinárodná únia pre detskú knihu autorovi, ilustrátorovi a prekladateľovi za významné dielo pre deti a mládež vydané v období medzi ročníkmi súťaže. Návrhy na udelenie diplomu predkladajú národné sekcie IBBY v dvojročných intervaloch. Každé dva roky tak vzniká zoznam najvýznamnejších diel pre deti a mládež za posledné dva roky. Na *IBBY Honour List* počas rokov 2006 až 2014 bolo zapísaných 317 mimoriadnych kníh svetovej literatúry pre deti a mládež. Z týchto kníh vyšli v slovenčine 2 (!) knihy.

Astrid Lindgren Memorial Award je švédka cena za literatúru pre deti a mládež na počesť švédskej spisovateľky Astrid Lindgrenovej. Cena je od roku 2003 každoročne udeľovaná spisovateľom, ilustrátorom, rozprávačom – interpretom alebo propagátorom čitateľstva, ktorých práca odráža ducha Astrid Lindgrenovej. Z autorov ocenených cenou ALMA za posledných 10 rokov si v slovenčine aktuálne môžeme prečítať iba jednu dostupnú knihu Shaun Tana. Ostatní ocenení autori v slovenčine dostupní nie sú.

Carnegie Medal bola založená v Británii v roku 1936 na počesť škótskeho filantropa Andrewa Carnegieho. Udeľuje sa za vynikajúcu knihu pre deti a mládež, ktorá bola vydaná v Británii v priebehu minulého roka. Porota sa skladá z knihovníkov a informačných pracovníkov *The Chartered Institute of Library and Information Professionals*. Carnegie medal je najvýznamnejšia cena za literatúru pre mládež v Británii. Táto cena je pre slovenskú knižnú realitu o to zaujímavejšia, že medzi knihami pre mládež sú v prekladoch do slovenčiny britskí autori najpočetnejší. Z desiatich britských najvýznamnejších kníh pre mládež však za posledných 10 rokov vyšla v preklade iba jediná kniha.

Tento prehľad najvýznamnejších svetových ocenení za literatúru pre deti a mládež jasne dokazuje, že špičkové diela sú na našom trhu nedostupné. Ak chceme, aby učitelia predčítali špičkové diela, musíme preto niečo urobiť a vydavateľov, ktorí tieto diela nevýdávajú z obavy, že po vydaní takejto knihy budú v strate, motivovať k ich vydávaniu. Preto navrhujem dohodnúť sa s ministerstvom kultúry na navýšení prostriedkov na podporu vydávania kvalitných kníh pre deti a mládež v rámci Dotačného systému ministerstva kultúry o cca 20 000 eur a do podmienok Dotačného systému ministerstva kultúry Slovenskej republiky, v Programe 4 – umenie, Podprograme 4. 5 Literatúra a knižná kultúra 4. 5. 1 Vydávanie umeleckej literatúry a časopisov pre deti a mládež doplniť formuláciu, ktorú nižšie vyznačujem:

- Cieľom je podpora vydávania knižných publikácií pre deti a mládež – prvé vydania hodnotných diel pôvodnej literatúry súčasných autorov, výberovo reedície diel chýbajú-

cich na knižnom trhu, výberovo kvalitné preklady hodnotovo výrazných diel inonárodnej literatúry. Pri knižných publikáciách sa prihliada aj na ich ilustračné stvárnenie.

- Dotácia sa poskytuje na vydanie knižných publikácií a tým časopisom, v ktorých prevláda literárny a umelecký obsah.

- Dotácia sa poskytuje aj na vydanie prekladov kníh, ktorých spisovatelia získali cenu Hansa Christiana Andersena za literatúru alebo Astrid Lindgren Memorial Award a kníh, ktoré boli zapísané na IBBY Honour List za literatúru či získali Carnegie Medal.

Som presvedčený, že doplnením tejto formulácie a navýšením prostriedkov inšpirujeme vydavateľov, aby siahli po preklade týchto súčasných kvalitných diel a vďaka tomu sa čoskoro objavia v našich školách a učitelia nebudú odkázaní na staršie diela alebo na súčasné priemerné diela.

7. Stredisko pre rozvoj čitateľskej gramotnosti

Samostatné národné orgány, ktorých hlavným zámerom je podpora čítania, boli zriadené vo Flámskom spoločenstve Belgicka, v Dánsku, Grécku, Francúzsku, Taliansku, Holandsku, Poľsku a Nórsku. Tieto orgány zriadili zodpovedné ministerstvá, zvyčajne ako súčasť ich stratégií a koncepcií na podporu čítania. (Táto informácia je z materiálu: Vyučovanie čítania v Európe: súvislosti, opatrenia a prax. Publikáciu vydala agentúra Education, Audiovisual and Culture Executive Agency EACEA P9 Eurydice.)

Národné orgány na podporu čítania zvyčajne koordinujú snahy v oblasti podpory čítania s partnermi ako verejné knižnice, školy, rôzne asociácie, nadácie, vydavateľstvá a pod. Taktiež zvyčajne financujú alebo realizujú rôzne akcie a programy týkajúce sa gramotnosti. Národné orgány sú často zriadené ako výsledok vládou schválenej stratégie na podporu čítania a ČG a sú zodpovedné za zavedenie stratégie do praxe.

Úlohou Strediska pre rozvoj čitateľskej gramotnosti, zriadeného v rámci ministerstva školstva, prípadne niektorej z rozpočtových organizácií rezortu, bude spolu s kľúčovými partnermi vytvoriť Národný program pre rozvoj čítania a čitateľských zručností a po schválení ho realizovať. Tento program bude zameraný na návrh a následnú realizáciu dlhodobých riešení.

Obsah tohto dlhodobého programu by bolo dobré pomenovať až po dôkladnej analýze súčasného stavu, ale určite by sa otvorili témy ako spolupráca s fakultami pedagogiky na skvalitnení štúdia tak, aby z fakúlt odchádzali študenti s praktickým nácvikom rozvoja ČG, rozbehnutie plošného projektu s cieľom vytvoriť efektívnu podporu na školách pre žiakov, ktorí v nácviku čítania a rozvoji ČG zaostávajú alebo plošné riešenie nefunkčných školských knižníc atď. Ak by ministerstvo školstva, prípadne Štátny pedagogický ústav prijali tento návrh¹ alebo niektorý z podnávrhov, rád by som ponúkol svoju pomoc.

¹ Tento návrh podporujú Slovenská asociácia učiteľov slovenčiny a Slovenská komora učiteľov.

POVINNÉ ČÍTANIE – ÁNO ČI NIE?

Mgr. Viera Sabová

Stredná priemyselná škola stavebná, Veľká okružná, Žilina

„Povinné čítanie? To ešte existuje?“

„To naozaj musíme prečítať? Ja som ešte žiadnu knihu celú neprečítal/a!“

„Je tá kniha dlhá? Nestačí stiahnuť obsah z internetu?“

„Nemohli by ste nám obsah nadiktovať? My sa ho naučíme.“

Prečo sa pojem kniha stal synonymom povinnosti, symbolom niečoho, čo musia? Prečo sa čítanie stalo zbytočnou aktivitou? Prečo je mladý človek schopný presedieť na Facebooku niekoľko hodín, ale nie je ochotný stráviť svoj čas nad knihou? Je to naozaj len dostupnosťou internetu alebo mobilom? Kde robíme chybu? Čo je príčinou? Kto je na vine? Internet? Rodičia? Škola? Asi všetci.

Internet je v mobile, v počítači na písacom stole, všade – stačí kliknúť a požadovaná informácia v skrátenej verzii je k dispozícii – bez námahy.

Rodičia. Mnohí svojim deťom namiesto knihy kúpia tablet a namiesto spoločného čítania zapínajú televízor. A tak vychovávajú ďalšiu generáciu „nečitateľov“.

A čo škola? Čo a ako ponúka svojim žiačkám a žiakom v oblasti literárnej výchovy? Neustále sa oháňame nezáujmom žiakov o čítanie. Potrebu čítania často odôvodňujeme úspešnosťou na maturitnej skúške a povinným čítaním. Prečo by však žiak čítal, keď mu učiteľka obsah nadiktuje? Prečo by čítal, keď si obsah nájde na internete a viac vedieť nepotrebuje. Naozaj viac nepotrebuje? Podľa ŠVP je cieľom literárnej výchovy „formovanie a rozvíjanie komunikatívneho a kriticky mysliaceho čitateľa.“

Vieme to? Zodpovedá výber štandardizovaných diel (povinného čítania) naplneniu tohto cieľa?

Slovenčina ako predmet sa neustále inovuje – reformuje. Nebolo by načas riadne zreformovať i tzv. povinné čítanie? Pretože, ako sa vyjadril pán Adam Bžoch, riaditeľ Ústavu svetovej literatúry, vďaka čítaniu sa „môžeme pohrúžiť do životov a osudov iných ľudí a môžeme sa preniesť do iných čias..., ale učíme sa i správne a krásne vyjadrovať.“

Stane sa to však len vtedy, keď žiakovi ponúkneme kvalitné i zaujímavé dielo, inovovanú odbornú metodiku a „zapálenú“ diskusiu. Vedme žiaka na ceste k čítaniu a ku knihe, nie k povinnému čítaniu. Každý vie, že čo je povinné, nie je obľúbené.

a persuzívneho typu na strane druhej. Túto dimenziu Kuzmányho básnického diela podčiarkuje aj reprezentatívny a citlivý výber básnických textov, medzi ktoré boli zaradené aj texty modlitieb a pohrebných piesní. Vydanie je doplnené prehľadným doslovom s výstižným názvom *Horliteľ za pravdu a mravné dobro*, ktorý v syntetizujúcej a s ohľadom na percipienta vydania zároveň v didaktizujúco prehľadovej podobe prináša súhrn základných informácií o Kuzmányho rôznorodom literárnom diele. Osobitne je potrebné oceniť aj všetky ostatné zložky edície – výber z korešpondencie, kalendárium života a diela, precízne spracované poznámky a vysvetlivky, výstižný výber sprievodného obrazového materiálu, a najmä časť *Karol Kuzmány v literárnej histórii* prinášajúci výber názorov slovenskej literárnej histórie na autora a jeho dielo.

Doc. PhDr. Miloslav Vojtech, PhD.
(Katedra slovenskej literatúry
a literárnej vedy, Filozofická fakulta
Univerzity Komenského v Bratislave)

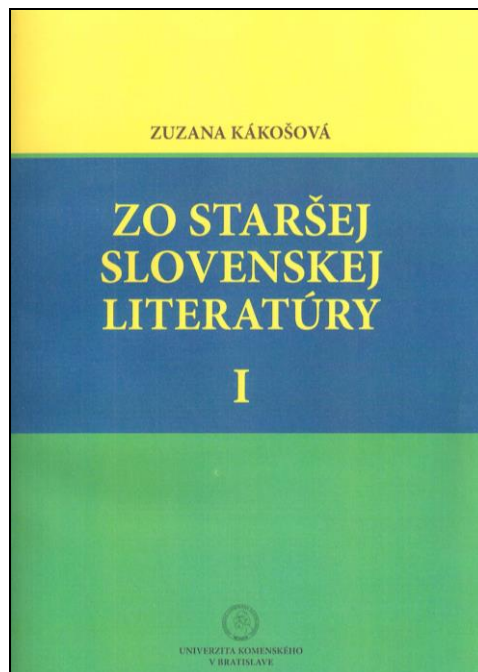
UČEBNÉ TEXTY ZO STARŠEJ SLOVENSKEJ LITERATÚRY

KÁKOŠOVÁ, Zuzana: *Zo staršej slovenskej literatúry I*. Bratislava : Univerzita Komenského, 2014; KÁKOŠOVÁ, Zuzana – KONEČNÝ, Miloslav: *Zo staršej slovenskej literatúry II*. Bratislava : Univerzita Komenského, 2014.

Staršia literatúra vytvára neodmysliteľnú súčasť nášho literárneho dedičstva a je zároveň vstupnou bránou k poznaniu a chápaniu novších literárnych smerov a prúdov. Myšlienkové i obsahové bohatstvo starších literárnych období sa neustále objavuje v dielach mnohých súčasných autorov. Veľkomoravský odkaz, duchovná poézia, ale aj svetské literárne žánre, ktoré sa začali formovať v staršej literatúre, nachádzajú svoje pevné miesto u dnešného čitateľa.

V slovenskej literatúre sa stretávame s neustálou absenciou odborných publikácií, ktoré by ponúkli komplexný a zároveň stručný pohľad na vývin staršej literatúry, na pramenné

texty spojené s ich výkladom tak po obsahovej, ako i formálnej stránke. Je preto potešujúce, že doc. PhDr. Zuzana Kákošová, CSc. vypracovala učebné texty, ktoré túto potrebu napĺňajú. Nesú názov *Zo staršej slovenskej literatúry* a boli vydané vo Vydavateľstve UK v roku 2014.



V prvej časti je záujemcom o staršiu literatúru ponúknuté obdobie stredoveku (9. – 15. storočie) a renesančná literatúra (1500 – 1650). Druhá časť učebných textov predstavuje barokovú literatúru (1650 – 1780). Spoluautorom druhého dielu je Mgr. Miloslav Konečný, PhD., ktorý sa zameril na predstavenie latinskej epigramatickej poézie.

Časť venovaná stredovekej literatúre po úvodnom predstavení daného obdobia podáva delenie na dve základné časti. Prvú fázu tvorí staroslovienske obdobie spadajúce do časového intervalu od príchodu Konštantína a Metoda na Veľkú Moravu až po doznievanie ich pôsobenia a prechod k latinskej vzdelanosti. Okrem základných informácií o jazyku, autorstve textov, podobe lyrického subjektu a štýlu autorka venuje značnú pozornosť i žánrom stredovekej literatúry a žánrovému synkretizmu. Za všeobecnou časťou nasledujú životopisy jednotlivých autorov spolu s najreprezentatívnejšou ukážkou ich tvorby. Čitateľ má možnosť

začítať sa do Turčányho prekladu *Proglasu*. Textovú časť tvorí, okrem iných diel, *Kánon na počesť svätého Demetera Solúnskeho*, *Napomenutie k vladárom* či ukážky zo *Života Konštantína Filozofa*, *Života Metoda* a tiež dielo Konštantína Filozofa *Traktát o prekladaní*.

Druhé obdobie stredoveku, spadajúce časovo do 11. – 15. storočia, charakterizujú zmeny v historicko-politickej situácii. V literatúre sa prejavuje stredoveký univerzalistický charakter na úrovni literárneho jazyka, ktorým je latinčina. Dominantnou črtou stredovekého človeka zostáva viera v Boha a kresťanstvo. Literatúra sa postupne sekularizuje, badateľný je rozvoj svetskej umeleckej spisby.

Autorka v úvodnej časti predstavuje postupný rozvoj filozofického myslenia obdobia stredoveku a autorov, ktorí prestávajú byť anonymní. Venuje sa žánrom, žánrovým formám a literárnym jazykom. Texty literárnych diel majú kompilačno-montážny charakter. Osobitná pozornosť je venovaná kódexom, legendám a kronikám vznikajúcim v období stredoveku.

Najstaršia uhorská latinská legenda, ktorá sa bezprostredne vzťahuje k slovenskému priestoru *Život svätých pustovníkov Svorada vyznávača a Benedikta mučeníka* vytvárajú vstupnú bránu k textovému materiálu uvedenej publikácie. Ukážku stredovekých kroník predstavujú diela *Činy Uhrov* a *Uhorská kronika* Jána z Turca. Okrem náboženskej literatúry tu nachádzajú svoje miesto ukážky vagantskej poézie, písárske veršičky a exemplá. Autorka neopomenula ani formovanie sa drámy a divadla.

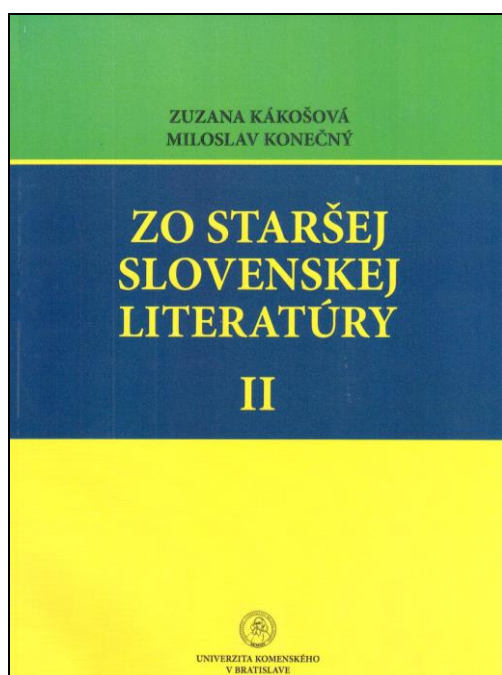
Nejednoznačné pomenovanie nasledujúceho literárneho obdobia je vymedzené definovaním pojmov renesancia a humanizmus tak v kontexte filozofickom, ako aj literárnom. Humanizmus do našej kultúry preniká pomaly, obmedzujúc sa na používanie textov antických autorov pri štúdiu gramatiky. Renesancia sa spája s postupným vznikom národnej literatúry a jazykovej diferenciacie. Postupný rozmach literatúry súvisí s rozvojom školstva. Autorka dáva do pozornosti antickú tradíciu, ale i Bibliu ako inšpiračný zdroj literatúry. Literatúra nadobúda národný charakter, mení sa tradičný obraz sveta. Renesančný človek vychádza za

hranice neznámeho a to sa odzrkadľuje i v literatúre. Mení sa dobová koncepcia básnika, v literárnom texte sa otvára priestor pre estetický zážitok. Rozšírenie počtu čitateľov súvisí s vynálezom kníhtlače. Predstavený je celý rad autorov píšucich po latinsky i v národnom jazyku. Čitateľovi je ukázané široké tematické i žánrové spektrum renesančnej literatúry. Od duchovnej lyriky sa postupne dostáva k žánrom latinskej príležitostnej a nepríležitostnej poézie a k literatúre v domácom kultúrnom jazyku. Obohatením je obširnejšie vysvetlenie žánrového a štýlového synkretizmu prezentovaného dielom renesančnej lúboštnej lyriky v *Kódexe Jána Fanchaliho – Jóba*. Pozornosť je venovaná umeleckej, vecnej i odbornej próze a dráme. Vyzdvihnutý je i renesančný návrat k antike pomocou časomerného veršového systému v súvislosti s osobou Vavrinca Benedikta Nedožerského. Teoretická časť je doplnená praktickými ukážkami z tvorby latinských humanistických autorov (Martin Rakovský, Juraj Koppay). Epigramatickú tvorbu dokumentujú vybrané texty autorov, ako bol Ján Sambucus, Ján Bocatius, Ján Filický. Nasledujú historické a lúboštné piesne, duchovná poézia Jána Silvána, Eliáša Lániho a Juraja Tranovského. Renesančnú a humanistickú prózu charakterizuje ukážka z diela Jána Derschwama a drámu text Pavla Kyrmezera.

Druhá časť učebných textov upriamuje pozornosť na obdobie baroka. Zasadzuje ho do historického kontextu doby a sústreďuje sa nielen na dejinné udalosti, ale aj na rozvoj filozofického myslenia a jazykovú rôznorodosť obdobia baroka. S rozvojom tlačiarenstva súvisí aj rast a dostupnosť literárnej produkcie. Dominuje náboženský zreteľ, ktorý výrazne vplýva na ďalší život človeka. Barokový človek sa vyrovnáva s dobovými rozpormi a tento životný pocit je pomenovaný pojmom: rozoklanosť. Jednotu rozpoltenia nachádza prostredníctvom troch ciest – cesty vôle alebo činu, cesty citu alebo lásky a cesty múdrosti alebo myslenia.

V teoretickej časti práce sú prezentované barokové poetiky, tematické spektrum, tiež bohatosť a pestrosť žánrov. Baroková duchovná poézia je vnímaná na pozadí vývinu ka-

tolíckej a evanjelickej tvorby a protikladnosti emocionality barokovej duchovnej lyriky. Vhodne je doplnená textovou časťou, kde má čitateľ možnosť nazrieť do katolíckeho spevníka *Cantus Catholici*, do básní z pera Adama Plintovica, Daniela Sinapia Horčičku, Martina Laučeka, Jána Abrahamffyho či Juraja Pavlína Bajana. Zvláštnu pozornosť si zaslúži latinská epigramatická poézia, predstavenie ktorej sprostredkoval Mgr. Miloslav Konečný, PhD., spoluautor publikácie. Venuje sa tvorbe Konštantína Halapiho.



Svetská baroková lyrika dosahuje vrchol v didakticko-reflexívnej poézii. Reprezentuje ju osobnosť Petra Benického spolu s výberom *Slovenských veršov*. Nemenej známy Hugolín Gavlovič vo svojich konceptoch vytvára syntézu moralizátorstva a zábavnosti.

V ďalšej časti je predstavený žáner lúbostnej poézie, alamódová poézia a panegyrická galantná skladba Štefana Ferdinanda Seleckého. Nasledujú pololudové skladby so zbojníckou tematikou, žartovná, satirická, pijanská, parodická poézia a tiež historická veršovaná epika. Osobitná pozornosť je venovaná veršovanej historickej epike Štefana Pilárika.

Pozornosť čitateľa je upriamená na dôležitosť formovania umeleckej prózy obdobia

baroka. Diela plnia poznávaciu, estetickú a propagačnú funkciu, reagujú na historické udalosti. Textové ukážky dokumentárnych a polodokumentárnych diel predstavujú autorov ako Tobiáš Masník a Ján Simonides. Ponúkajú pohľad na *Cestovný denník* Daniela Krmana ml. a *Vlastný životopis* Samuela Hruškovicu. Nemenej zaujímavé sú ukážky jazykových a národných obrán a chvál formujúcich sa v baroku. Autorka neopomína ani kázeň ako homiletický žáner zastúpený textami Daniela Krmana ml. a Juraja Pavlína Bajana. Textovú časť i v období baroka uzatvára dráma zastúpená prostredníctvom ukážok z tvorby Eliáša Ladviera a Juraja Lániho.

Textová príručka podáva stručný prehľad troch literárnych období. Vysvetľuje ich vznik, historický a filozofický kontext, jazykovú, žánrovú a tematickú pestrosť. Oboznamuje čitateľov so základnými životopisnými faktami reprezentatívnych autorov. Ťažiskom publikácie sú literárne texty.

Veríme, že nájde pozitívny ohlas tak medzi študentmi ako aj medzi ďalšími záujemcami o poznávanie staršej slovenskej literatúry.

Mgr. Ľubica Blažencová, PhD.

(Katedra slovenského jazyka a literatúry,
Pedagogická fakulta Univerzity
Komenského v Bratislave)

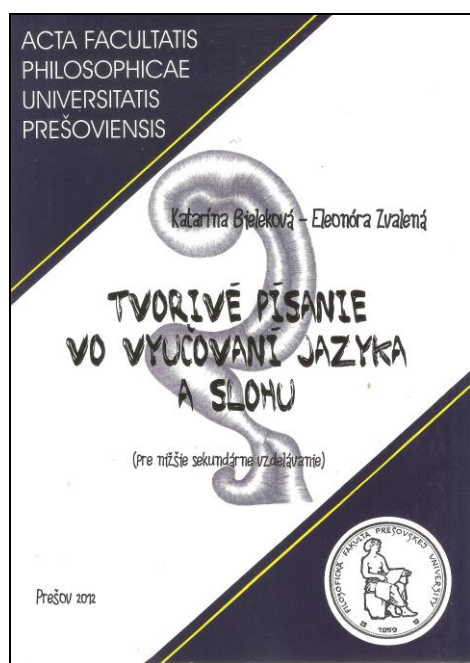
KNIHA PRE TVORIVÝCH UČITEĽOV A TVORIVÝCH ŽIAKOV

BIELEKOVÁ, Katarína – ZVALENÁ, Eleonóra: *Tvorivé písanie vo vyučovaní jazyka a slohu (pre nižšie sekundárne vzdelávanie)*. Prešov : Filozofická fakulta Prešovskej univerzity, 2012.

Autorský tandem, Katarína Bieleková a Eleonóra Zvalená, vďaka dlhoročnej pedagogickej praxi prináša v knihe *Tvorivé písanie vo vyučovaní jazyka a slohu (pre nižšie sekundárne vzdelávanie)* zrozumiteľne podané, prehľadne spracované základné poznatky o tvorivosti, o tvorivosti v škole a o tvorivom písaní.

V koncepcii knihy autorky postupovali od najvšeobecnejších informácií smerom ku kon-

krátnejším, vychádzali z presvedčenia, že nemožno používať jednotlivé techniky tvorivého písania bez poznania zložiek tvorivého myslenia, motivácií k tvorivosti, metód rozvoja tvorivosti, ale aj bariér tvorivosti, bez poznania zásad písania ako komunikačnej zručnosti. Prvé štyri kapitoly knihy kompilačným spôsobom definujú najprv tvorivosť ako takú, potom užšie tvorivosť v škole, ďalej tvorivé písanie a nakoniec tvorivé písanie v nižšej sekundárnej škole. Uvedenú problematiku spracúvajú autorky podľa monografií či štúdií renomovaných slovenských a českých odborníkov, predovšetkým Z. Fišera, M. Klimoviča, V. Eliášovej, O. Hníka alebo M. Čechovej.



Hodnotnú časť knihy *Tvorivé písanie vo vyučovaní jazyka a slohu* predstavuje posledná, piata kapitola, ktorá sa venuje technikám tvorivého písania ako integrálnej súčasť komunikatívnej koncepcie vyučovania jazyka a slohu. Zaujímavou pomôckou pre učiteľa hľadajúceho inšpiráciu môže byť slovník dvadsiatich deviatich techník tvorivého písania. Heslá sú usporiadané abecedne – od hesiel ako abecedár, akrostich až po voľné písanie a zhlukovanie. Každé heslo obsahuje krátke vysvetlenie podstaty techniky, postup tvorby a na konci zvyčajne aj ukážku toho, ako danú techniku zúročili žiaci. Práve žiacke práce najlepšie ilustru-

jú využiteľnosť jednotlivých techník tvorivého písania vo výučbe.

Súčasťou piatej kapitoly knihy *Tvorivé písanie vo vyučovaní jazyka a slohu* je aj devätnásť námetov na realizáciu tvorivého písania počas vyučovacích hodín. Každý z námetov sa viaže na konkrétnu tému z predmetu slovenský jazyk a sloh, zároveň však autorky naznačili aj ďalšie, variantné uplatnenie techník tvorivého písania. Napríklad aktivita nazvaná *Rodokmeň* môže byť nápomocná pri výučbe prídavných mien, v slohovej zložke pri výučbe tematického celku opis a charakteristika osoby, ale tiež, v pozmenenej podobe, aj pri výučbe obrazných pomenovaní. Autorky vybrali témy týkajúce sa morfológie, lexiky, frazeológie, slohových postupov či žánrov a ukázali, ako možno zmysluplne využiť techniky tvorivého písania na motivovanie žiaka učiť sa, ale aj na lepšie porozumenie danému jazykovému javu, na jeho precvičenie a zapamätanie.

Kniha Kataríny Bielekovej a Eleonóry Zvalenej *Tvorivé písanie vo vyučovaní jazyka a slohu (pre nižšie sekundárne vzdelávanie)* ponúka graficky prehľadne usporiadané informácie, podnetné nápady, inšpirácie, ale aj množstvo odkazov na ďalšiu odbornú literatúru zameranú na problematiku tvorivosti, tvorivého písania a možnosti jeho uplatnenia vo vyučovacom procese. Predstavuje tak vhodné východisko na ceste k hľadaniu nových, netradičných, kreatívnych postupov pre tých učiteľov, ktorí chcú podporovať tvorivý potenciál svojich žiakov.

PhDr. Gabriela Mihalková, PhD.

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

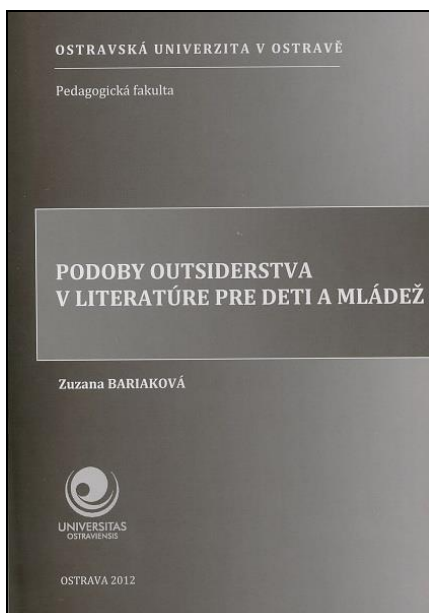
O INAKOSTI V LITERATÚRE PRE DETI A MLÁDEŽ

BARIAKOVÁ, Zuzana: *Podoby outsiderstva v literatúre pre deti a mládež.* Ostrava: Pedagogická fakulta Ostravskej univerzity v Ostrave, 2012.

Téma outsiderstva v literatúre bola spracovaná kolektívom autorov pod vedením K. Kr-

novej a I. Jančoviča v knihe *Človek z okraja uprostred literatúry* (Banská Bystrica 2007), v konferenčnom zborníku *Podoby outsiderstva v umeleckej literatúre* (Banská Bystrica 2008), ďalej v monografii Z. Bariakovej *Podoby outsiderstva v literatúre pre deti a mládež* (Ostrava 2012) a naposledy v kolektívnej monografii Z. Bariakovej, H. Jakubíka a M. Kubealakovej *Samota a osamelosť (vo vybraných textoch slovenskej umeleckej literatúry)* (Krakov 2013). Uvedené publikácie sú výsledkom vedeckej práce členov Katedry slovenskej literatúry a literárnej vedy Filozofickej fakulty Univerzity Mateja Bela v Banskej Bystrici.

Zuzana Bariaková sa dlhodobo venuje literatúre pre deti a mládež aj tematizovaniu outsiderstva v literatúre a jej vedecká monografia *Podoby outsiderstva v literatúre pre deti a mládež* predstavuje završenie viacročného výskumu. V koncepcii knihy postupovala autorka od všeobecného ku konkrétnemu, najprv definovala outsiderstvo a vymedzila jeho možné podoby, potom sa venovala konkrétnej interpretačnej analýze podôb outsiderstva vo vybraných prozaických textov slovenských autorov 20. storočia.



Úvodná kapitola, „Malí outsideri“ v životných a literárnych súradniciach, prináša definície outsiderstva detských postáv. Podľa Zuzany Bariakovej je základným znakom outsidera

„odlišnosť, inakosť (inosť) od spoločnosti, v ktorej sa nachádza“ (s. 16), teda outsider „je postavou vyčnievajúcou alebo nedosahujúcou, vychýlenou (z rozličných dôvodov) z centra alebo z normy – kultúrnej či spoločenskej.“ (s. 109). Zuzana Bariaková identifikuje vonkajšie (viditeľné) outsiderstvo a vnútorné (navonok neviditeľné) outsiderstvo. Pre vonkajšie outsiderstvo je určujúca rasová príslušnosť, telesný hendikep alebo príslušnosť k sociálnej skupine, ktorá svoju inakosť dáva najavo prostredníctvom vonkajších znakov, ako je správanie sa, oblečenie, jazyk atď. (príkladom vonkajšieho outsidera môže byť postava cigánskeho chlapca Jakubka a babenky-hrbenky z knihy Hany Zelinovej). Vnútorné outsiderstvo sa spája s introvertnosťou, duševnými poruchami, s homosexualitou či s akoukoľvek inou hĺbkovo prežívanou inakosťou, navyše býva často späté s problematickým časom dospievania (v próze Kláry Jarunkovej či Jaroslavy Blažkovej).

Nasledujúce kapitoly monografie (druhá až šiesta) ponúkajú interpretácie konkrétnych prozaických textov, v ktorých sa autorka koncentruje na prejavy outsiderstva a v analýzach funkčne využíva (nevyhnutné) medziodborové presahy predovšetkým k sociológii a psychológii. Jednotlivé kapitoly sú venované kľúčovým prózam zo slovenskej literatúry pre deti a mládež 20. storočia. Výber sa sústredil na spoločenskú prózu s detským ústredným protagonistom v pozícii outsidera: Ľudmila Podjavorská: *Baránok Boží* (1932), Ján Bodenek: *Ivko-va biela mať* (1938), Hana Zelinová: *Jakubko* (1959), Jaroslava Blažková: *Môj skvelý brat Robinson* (1968) a Klára Jarunková: *Pomstiteľ* (1968).

Zuzana Bariaková v závere monografie *Podoby outsiderstva v literatúre pre deti a mládež* konštatuje funkčnosť konfrontácie medzi outsiderom a väčšinou: „Tým, že ich (outsiderov, doplnila G. M.) autori modelujú v kontraste s okolím – mravnosťou a talentom okolie prevyšujúci Ondrejko z *Baránka Božieho* Ľudmily Podjavorskovej, Bodenkov Ivko Hancík neúnavne hľadajúci lásku v citovo i materiálne chudobnom prostredí, rasovo znevýhodnený, no pritom aktívny Zelinovej Jakubko, hlbavý Budy z Blažkovej románu *Môj skvelý brat Ro-*

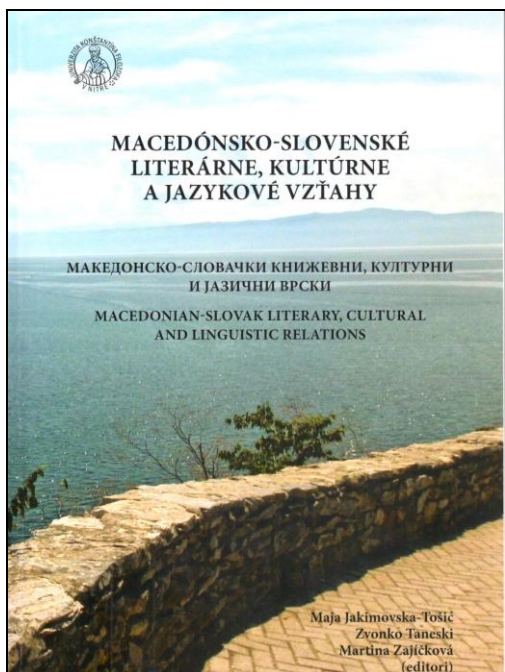
binson či Dušan trápiaci sa v bludnom kruhu sebaklamu z *Pomstiteľa* Kláry Jarunkovej – stávajú sa mu zrkadlom, dopĺňajú, zvyrazňujú jeho charakter.“ (s. 108). Outsideri podľa Zuzany Bariakovej odkrývajú to, čo chce väčšinová spoločnosť skrývať, čo opomína: sociálnu nepravodlivosť, chudobu, marginalizovanie, neakceptovanie inakosti, spoločenské bariéry, a preto sa outsideri stávajú inšpiráciou a ukazovateľom hodnôt pre majoritu

PhDr. Gabriela Mihalková, PhD.

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

INTERDISCIPLINÁRNY PRÍSPEVOK K INTERKULTÚRNEMU DIALÓGU

Macedónsko-slovenské literárne, kultúrne a jazykové vzťahy. Ed. Maja Jakimovska-Tošič, Zvonko Taneski a Martina Zajíčková. Nitra : Univerzita Konštantína Filozofa, 2015.



Zborník z prvej macedónsko-slovenskej vedeckej konferencie, ktorá sa konala na Filozofickej fakulte Univerzity Konštantína Filozofa v Nitre v dňoch 28. – 30. novembra 2013, je výstupom jedinečného akademického poduja-

tia, ktoré sa uskutočnilo v jubilejnom roku 1150. výročia príchodu svätých Konštantína a Metoda na Veľkú Moravu, ako aj v čase 20. výročia od uzavretia dohody o vzájomných diplomatických vzťahoch medzi Slovenskou republikou a Macedónskou republikou.

Ústrednou a integrujúcou témou zborníka, ako už naznačuje aj jeho názov, sú macedónsko-slovenské literárne, kultúrne a jazykové vzťahy, reflektované v interdisciplinárnom priereze viacerých vedných disciplín, ako sú primárne slavistika, lingvistika a literárna veda, ale aj história či archeológia. Jednotlivé príspevky v širších kontextových súvislostiach sa venujú nielen bezprostredne vzťahovým otázkam oboch národov a ich kultúr, ale aj hľadáním a objavovaním kultúrnych analógií či podobností, vzájomnému spoznávaniu sa, alebo (inak povedané) interkultúrnemu transferu či nadviazaniu dialógu s inou, hoci geograficky vzdialenou, no predsa blízkou slovanskou kultúrou.

Podujatie, ktorého výstupom je tento zborník, sa realizovalo v roku, keď si slovanský svet pripomenul 1150. výročie príchodu svätých Konštantína a Metoda na Veľkú Moravu. Práve cyrilometodská téma ako integrujúci kultúrno-historický fenomén spájajúci obe naše kultúry a zároveň celý slovanský priestor, tvorí ústredný motív viacerých príspevkov, či už ide o literárnohistorickú, lingvistickú či translato-logickú reflexiu pôvodných alebo prekladových staroslovienskych textov literárneho, náboženského či pragmatického zamerania, ktorých autorstvo sa pripisuje obom osobnostiam, o analýzu ich úlohy pri vzniku slovanského písma, či reflexiu historického pozadia a súvislosti cyrilometodskej misie, ďalej príspevky venované podobám kultu oboch svätcov a ich stvárneniu v literárnej tradícii a kultúrnej pamäti, ale aj príspevky venované životu a tvorbe ich žiakov a nasledovníkov.

Druhú pomerne početnú skupinu príspevkov reprezentujú štúdie z oblasti porovnávacej slavistiky, literárnej komparatistiky, medziliterárnych a medzikultúrnych vzťahov a teórie a praxe umeleckého prekladu, či už ide o príspevky reflektujúce dielo slavistu Franka Wollmana a dielo poprednej osobnosti slovenskej

literárnej komparatistiky a literárnej vedy Dionýza Ďurišina, príspevky venované analógiám kultúrneho života v oboch krajinách v 19. storočí a komparatívne pohľady na národnostnoemancipačné procesy oboch národov v obrodeneckom období, či príspevky venované vzájomným medziliterárnym impulzom a literárnym inšpiráciám, ako aj príspevky venované „vzájomnému interkultúrnemu čítaniu“ a interpretácii básnických a prozaických literárnych textov. Slovenského čitateľa zaujme najmä pohľad macedónskych literárnych vedcov na slovenskú literatúru a ich inšpiratívne čítanie próz Pavla Vilikovského, Rudolfa Slobodu a Dušana Mitana alebo poézie Milana Rúfusa, Milana Richtera, Dany Podrackej a Margity Ivaničkovej. Osobitne je potrebné spomenúť príspevky užšie mapujúce slovensko-macedónske vzťahy, či už ide o oblasť slovensko-macedónskych, alebo macedónsko-slovenských literárnych vzťahov, konkretizovaných najmä v parciálnych otázkach modernej poézie a jej interpretačných stratégiách a v tvorbe básnických antológií.

V štruktúre publikácie majú svoje dôležité miesto aj štúdie z oblasti jazykovednej slavistiky venované problematike genézy macedónskeho spisovného jazyka z komparatívneho aspektu a z aspektu jeho kvantitatívnych charakteristík, analýze vybraných morfológických problémov v pamiatkach staroslovienkeho písomníctva alebo problematike metaforizácie a kategorizácie v slovanskom svete

ako aj jazykovému vnímaniu slovensko-macedónskych vzťahov.

Interdisciplinárnu dimenziu zborníka *Macedónsko-slovenské literárne, kultúrne a jazykové vzťahy* dopĺňajú aj témy z oblasti histórie a archeológie, zamerané najmä na staršie obdobia dejín (rímske a ranostredoveké obdobie).

Zborník ako celok je príkladom širšieho kontextového vnímania interdisciplinárnej problematiky a zároveň dôkazom, že macedónsko-slovenské alebo slovensko-macedónske literárne, kultúrne a jazykové vzťahy sú produktívnou témou, ktorá má značný výskumný potenciál, ktorý bude potrebné zhodnocovať a rozvíjať aj v budúcnosti.

Na záver by som rád pripomenul slová, ktoré vyslovili editori zborníka v jeho úvode: „Chceme veriť, že v dohľadnej dobe vznikne celá edícia zborníkov tohto typu, ktoré by čo najobjektívnejšie a najoddanejšie napĺňali ciele interkultúrneho dialógu. Majú totiž potenciál stať sa vzorom pre všetky malé národy, ktoré sú však veľké svojou kultúrou a vzdelaním, a preto si zaslúžia zviditeľňovať svoj potenciál v dnešnej zjednotenej Európe a globalizujúcom sa svete“.

Doc. PhDr. Miloslav Vojtech, PhD.

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

IVAN HORVÁTH – STRIEBORNÝ PRACH (SEMESTRÁLNA PRÁCA)

Mgr. Ivana Hudíková

Katedra slovakistiky, slovanských filológií a komunikácie
Filozofická fakulta Univerzity Pavla Jozefa Šafárika, Košice

Školiteľka: PaedDr. Ivica Hajdučeková, PhD.

Cieľom našej práce je prostredníctvom analyticko-interpretáčného pohľadu zhodnotiť estetické kvality vybraného textu. Našu pozornosť sme upriamili na novelu Ivana Horvátha *Strieborný prach*, na ktorú aplikujeme doteraz získané poznatky o metódach analýzy a interpretácie umeleckého textu.¹

Pri interpretácii textu sme postupovali podľa koncepcie F. Všetického (1992) od názvu a incipitu cez rámcovanie novely prostredníctvom postáv ku kategórii času a priestoru, no dôraz sme kládli najmä na výklad symboliky farebných motívov, o ktoré sa opiera aj naše záverečné hodnotenie prózy.

Interpretácia textu

Názov a incipit. Samotný názov novely *Strieborný prach* v sebe nesie viacero pozitívnych aj negatívnych konotácií. Striebro ako kov je obrazom čistoty (Lurker, 2005, s. 489), má schopnosť očisťovať, zároveň ako lesklý kov má schopnosť odrážať². Prach vnímame ako niečo, čo je pomínutelné, márne, rozbité na čiastočky, je veľmi ľahké ho rozfúknuť, aby po ňom neostala ani stopa. Strieborný je však v titule prívlastkom prachu a v tomto spojení to môžeme chápať aj ako niečo vzácne. Pri interpretácii ďalších častí textu si dovoľíme naznačiť, že pôjde o zaniknuté vzťahy, lásku. Názov akoby poukazoval na pomínutelnosť dôležitých hodnôt.

Incipit prózy „*Ján Martinák vyšiel tackajúc sa z krčmy.*“ (Horváth, 1964, s. 223) nám poskytuje viacero základných informácií: dozvedáme sa meno hlavnej postavy, miesto, na ktorom sa nachádza a aj jeho stav – je opitý. Zároveň nás uvádza do aktívneho deja, t. j. čitateľ očakáva, kam bude mať táto postava nasmerované. Introdukcia ďalej pokračuje dokreslením tejto situácie slovami: „*V ruke mal sekeru.*“ (ibid. s. 223). V celej próze vnímame sekeru³ ako silne príznakovú. Je pracovným nástrojom, ktorý nielen dopĺňa charak-

¹ Podnety pri písaní semestrálnej práce sme čerpali z prednášok a seminárov vyučovacích predmetov slovenská medzivojnová literatúra a kapitoly zo slovenskej medzivojnovovej literatúry, ktoré sme absolvovali v zimnom semestri 3. ročníka akademického roku 2012/2013. Prednášajúcou zo slovenskej medzivojnovovej literatúry bola doc. PhDr. Oľga Sabolová, CSc., a predmet kapitoly zo slovenskej medzivojnovovej literatúry viedla PaedDr. Ivica Hajdučeková, PhD.

² M. Puškárová funkciu symboliky striebra vysvetľuje na základe protikladnosti jeho hodnôt – materiálnej aj duchovnej, ale aj na osi dokonalosť a podkupnosť (2000, s. 367). Môžeme to však hodnotiť z pohľadu neustáleho pohybu týchto pólov, ich nerovnováhy alebo vyvažovania, pričom v konečnom dôsledku môže jeden z nich ostať v prevahe. Prevažujúcou sa v tomto prípade stáva duchovná stránka.

³ Sekeru spája M. Puškárová so súdom, rozhodnosťou, ale najmä so schopnosťou rozlišovať, ktorá má postupne vyústiť do „aktu uvedomenia“. Zároveň „znamená zásah spoločenského prostredia do indivi-

ter postavy, ale môže byť aj vyjadrením agresie. Zároveň podľa M. Lurkera je symbolom moci, dôstojnosti, prináša víťazstvo (2005, s. 447 – 448). Bude to však víťazstvo morálne?

Rámcovanie postavami. V novele je výrazne badateľné rámcovanie prostredníctvom pos-táv. Prvá kapitola nám ponúka obraz ľudí stojacich pred krčmou, ktorí sa Janovi smejú a on popri nich prechádza nahnevaný. Smeruje do lesa, kde si bude môcť svoju zlosť vybiť⁴. Okrem toho sa tu stretávame s príčinou hlavného problému novely – je ním Mária, Jánova nevlastná sestra, do ktorej sa zaľúbil. Ján sa však nehnevá na ňu, ale celú svoju nenávisť obracia voči svojmu otcovi, ktorý ho opustil.

V ôsmej kapitole nám autor znovu predkladá obraz ľudí, ktorí stoja pred krčmou, no v správaní postavy nastáva zmena – Ján sa im pozdraví. Celý problém, o ktorom sme sa dozvedeli v prvej kapitole odrazu mizne, pretože „*Niečo zvláštneho a príjemného sa rozložilo v jeho duši.*“ (Horváth, 1964, s. 232). Ján už nie je nahnevaný. Znovu kráča so sekerou v ruke, pričom na tomto mieste sa už explicitne dozvedáme, že Ján ide vyťať vianočný strom. Autor pred nás teda vedome kladie dve veľmi podobné situácie, ktoré sú však navzájom sémanticky protikladné.

Čas a priestor. Príbeh je zasadený do dedinského prostredia. V jednom momente sa priestor konkretizuje, keď hovorí o lúke na Horných pasekách⁵. V próze sa postavy pohybujú po dedine a jej okolí.

Rovnako dôležitá je kategória času, a to cyklický a sakrálny. Cyklický je určený jednotlivými prírodnými úkazmi a jeho trvanie je od zimy jedného roku do zimy toho nasledujúceho. Toto ročné obdobie zároveň zvyrazňuje kompozičný rámec, pretože v období prvej zobrazenej zimy sa dozvedáme o probléme a počas nasledujúcej zimy problém zaniká. V súvislosti s cyklickým časom v texte nachádzame na dvoch miestach aj predznamenačiacu funkciu prírody. V prvom prípade ide o predpovedanie následného obratu v deji: „*Potom zeleňou zajasalo celé okolie... Bolo už možno hovoriť o žatve, o budúcej úrode, život dostával nový zmysel.*“ (ibid. s. 226). V druhom prípade (v piatej kapitole) hovoríme o predznamenaní situácie, keď ročné obdobie prechádza do jesene: „*Daždivé počasie prišlo príliš skoro...*“ (ibid. s. 228). Príslovka „príliš“ zvyšuje nepokoj a upozorňuje na možný vývoj udalostí. Následne sa predzvest' plaču a sĺz v obraze dažďa spája s Máriou. Sakrálny čas je v novele zastúpený sviatkom Vianoc, čím rovnako tvorí rámec príbehu.

Motívy. Leitmotívom prítomným v celej novele je nenávisť syna k otcovi. Príčinou tejto nenávisti je zakázaná láska. Okrem toho sú v texte výrazne rozvinuté farebné motívy⁶, ktoré môžeme sledovať v troch rovinách:

1. v úvodnej rámcovej časti, v ktorej autor uvádza viacero odtieňov bielej: biely les, biele polia, biela pokrývka; ďalej farbu šedivej oblohy, modrostrieborných vločiek a strie-

duálneho vedomia“ (Puškárová, 2000, s. 341). V próze sú obe funkcie naplnené. Ján učinil sám seba sudcom svojho otca a aj keď je zo začiatku hnaný nenávisťou, v závere sa mu práve prostredníctvom sebauvedomenia prameniaceho zo sociálneho okolia otvárajú oči a stáva sa sudcom spravodlivým podľa svojho svedomia. Môžeme teda zhodnotiť, že v tomto prípade sekera symbolizovala aj morálne víťazstvo.

⁴ Až v druhej kapitole sa však dozvedáme, že jeho primárnou úlohou je vyťať vianočný stromček.

⁵ <http://www.mapa-mapy.sk/mapa/90611-prietrz-horne-paseky-slovenska-republika/> - ide o dedinku na severozápade Slovenska.

⁶ Farby sú podľa M. Puškárovej „nositeľkami duševných vzťahov a hodnôt, pomáhajú konkretizovať vnútornú situáciu človeka, odrážajú jeho náladu. Motívy farieb poukazujú na silnú spoluúčasť afektov, citov, subjektívnych zážitkov. Farba je výrazom individuality človeka.“ (Puškárová, 2000, s. 109).

borný prach. Archetypálny význam bielej podľa I. K. von Rohr (1998) je spojený so svetlom, jasnosťou a slnkom. Avšak aj táto farba môže vzbudzovať dva významy – je nielen farbou svetlosti, nedotknuteľnosti a nevinnosti, ale zároveň ako „nefarebná“ môže znamenať nedostatok, prázdnotu, osamelosť a nešťastie⁷. Modrá⁸ je zas farbou neba a symbolicky sa stáva akýmsi stredom medzi nebeskou a pozemskou sférou. S týmto spojené obdobie Vianoc by sme mohli vnímať ako čas dotyku nebies so zemou (ibid., s. 147 – 157). O striebornej⁹ sme sa už zmieňovali ako o farbe očistenia. Často je zamieňaná so sivou, ktorá je jej nelesklým a menej výrazným variantom. Sivú farbu je možné vytvoriť zmiešaním čiernej a bielej. Jej význam teda kladieme niekam uprostred, medzi dobro a zlo, svetlo a tmu, smútok a radosť – predstavuje teda ich rovnováhu.

2. v jadre prózy nachádzame zelenú, červenú a zlatú¹⁰ farbu. O zelenej farbe a jej predznaménávacej funkcii sme písali vyššie. Zelená sa podľa I. K. von Rohr už oddávna spája s teplom a životom, so znovuzrodením, s novým začiatkom. Význam znovuzrodenia nachádzame aj u M. Puškárovej (2000, s. 114). Môžeme ho považovať vzhľadom na text za dominantný: *„Dni plynuli v jednotvárnom očakávaní niečoho nepríjemného. Matka chodila po dome, po dvore, zhrbená, zostarnutá. A sotva vymenili slova. Potom zeleňou zajasalo celé okolie...“* (Horváth, 1964, s. 226). Na tomto mieste je práve zelená farba tou, ktorá odlišuje predošlú bezútešnú situáciu od novej, ktorá dáva nádej, je znovuzrodením. Túto interpretáciu podporuje aj pokračovanie textu: *„Tak sa stalo, že Ján si obliekol nedeľné šaty a šiel raz v nedeľu na muziku. Vlastne nie na muziku, ale len do krčmy... A chcelo sa mu zažartovať.“* (ibid, s. 226).

Červená¹¹ je farbou ohňa, spaľujúcej vášne, symbolizuje harmóniu medzi agresiou a láskou (ibid. s. 147 – 153). V texte je táto farba spojená s postavou Márie, ktorá sama je dôvodom Jánovej erotickej vášne, ale aj agresie a hnevu.

⁷ M. Puškárová rovnako poukazuje na dva významy bielej, ktoré sú však radikálnejšieho charakteru: biela nielen ako svetlo a jas, ale aj ako radosť, víťazstvo, ba dokonca symbolizuje múdreho a dobrého ducha. Na druhej strane je jej primárnym významom smrť alebo dokonca maska (ibid, s. 110). Použitie tejto farby by sme teda mohli interpretovať ako maskovanie svetla tmou. Skutočný jas Jánovej duše je zastretý maskou nenávisťi a túžbou po pomste. Túto masku si však v závere skladá a tým nám odhaľuje binárny protiklad vo významovosti bielej.

⁸ Tento výklad by sme mohli doplniť symbolikou, ktorú uvádza M. Puškárová, ktorá rozlišuje aj medzi odtieňmi modrej – svetlomodrá farba podľa nej predstavuje neprístupnosť, nádheru a tiež únik (ibid, s. 113), čo by korešpondovalo s našim predchádzajúcim výkladom modrej ako stredu medzi svetom pozemským a nebeským. Jej ďalšími významami sú sebaovládanie, rovnováha, tolerancia, dobrota, miernosť a nádej. Všetky tieto vlastnosti modrej môžeme charakterizovať najmä ako predznaménávacie a zároveň vystihujúce individuálne charakteristiky hlavnej postavy.

⁹ Strieborná značí podľa M. Puškárovej sentimentálnosť a zženštilosť (ibid, s. 113). V tomto prípade môžeme konštatovať, že význam nekorešponduje s vlastnosťami postavy Jána.

¹⁰ Zlatá je podľa M. Puškárovej farbou slnka, šťastia a všemožnej mužskej sily (ibid, s. 114). Rovnako v próze je obdobie žatvy označené prislúchajúcimi konotáciami: *„A slnce zaplavilo aj ich údolie zlatom, ktoré prinášalo so sebou niečo zmierlivého. Bolo už možno hovoriť o žatve, o budúcej úrode, život dostával nový zmysel.“* (Horváth, 1964, s. 226). Veľmi jasne tu môžeme vycítiť predpovedanie budúceho šťastia. V spojení s významom zelenej ako znovuzrodenia môžeme odkázať práve na myšlienku *nového zmyslu života*.

¹¹ „Vyzývavá červená je farbou... sexuálneho pudu, erotiky, smilstva, pekla... deštrukcie...“ (Puškárová, 2000, s. 111). Jánova sestra Mária mala na tancovačke oblečené červené šaty, čo v Jánovi vzbudzovalo túžbu bozkať ju.

3. v záverečnej rámcovej časti sú explicitne vyjadrené dve farby – biela a strieborná. Na tomto mieste by sme mohli s istotou naznačiť rozdelenie dvoch funkcií bielej. Kým na začiatku novely bielu môžeme vnímať ako nefarebnú, symbolizujúcu smútok a nešťastie, na konci je táto farba spojená s pocitom šťastia, pohody, spokojnosti. Rovnako aj strieborná tu nachádza svoje uplatnenie ako farba očisťujúca. Strieborný prach je vlastne snehom. V novele je dvakrát načrtnutá situácia, keď vietor zdvihne strieborný prach a vhodí ho Jánovi do tváre. Túto skutočnosť môžeme vnímať ako pomalé gesto očisťovania pohľadu a cez neho aj duše. V záverečnej rámcovej časti, keď striebro naplnilo svoju funkciu očisťovania, je nám ponúknutý obraz, v ktorom strieborný *prach* „*vyrovnával jarky, priepasti, vyrovnal celú zem v biely, prikrytý stôl.*“ (Horváth, 1964, s. 232). Problémovosť, ktorú sme pociťovali od začiatku prózy je odrazu vyhladená, strieborná sa mení na bielu, z ktorej sála pokoj.

Postavy. Hlavnou postavou novely je Ján Martinák, ktorého nenávisť má dva korene. Jedným je to, že jeho otec opustil jeho matku a vzal si inú ženu. Druhým koreňom je láska k žene, o ktorej sa dozvedá, že je jeho nevlastnou sestrou – dieťaťom, ktoré splodil Jánov otec s tou, ktorú mu nanútili rodičia. Ján si žiada odplatu a v každej kapitole prózy je sprevádzaný obrazom svojho otca. Zároveň je v próze zobrazovaný s nástrojmi, ktorými je možné ublížiť: sekera, nôž¹², bič¹³, cep. Práve táto postava je hlavným nositeľom zmien vyjadrených prostredníctvom farieb, ale aj časopriestorových vzťahov. Ján uvažuje nad tým, čo všetko povie otcovi, keď ho stretne. Dokonca pomýšľa aj na to, že by svojmu otcovi ublížil. Slovmi, ktoré sa ako myšlienky odohrávajú v Jánovej hlave: „*Ja som Ján Martinák, ... Ja som, myslím si, váš syn..., Ja som ten syn, o ktorého ste sa nestarali..., Ja som ten syn, ktorému ste zničili život!*“ (Horváth, 1964, s. 226), posilňuje negativitu a zároveň vlastný osobnostný princíp. V predposlednej kapitole novely sa Ján znovu dostáva do prostredia krčmy, kde sa stretáva zoči-voči so svojím trápením – so svojím otcom. V tomto bode nastáva výnimočný zlom, keď si kladie otázku, čomu bude koniec, keď zabije svojho otca. Postava stráca všetky negatívne istoty, ktoré úplne zmiznú v okamihu, keď zistí, že z jeho otca sa stal slepý chudák, ktorý je sto ráz nešťastnejší ako on sám. V momente, keď Ján uvidel, čo ostalo z jeho otca, vypadla mu z ruky sekera. Ten nástroj, ktorým chcel pôvodne zabíjať a ničiť, sa dostáva z jeho rúk na dlážku. Ján už nemá dôvod ubližovať, otec je dosť potrestaný aj bez Jánovho pričinenia. Na tomto mieste nachádzame oslabený princíp subjektivity v podobe: „*Ja som Ján Martinák..., ja som váš syn.*“ (ibid., s.232). Slová „Ja som“ postava použije už len dvakrát. Nedopovedaním pôvodného úmyslu vety sa syn priznáva k otcovi. Vnímame to najmä ako gesto odpustenia a zároveň vyjadrenia spolupatričnosti.

¹² Symbol noža odkazuje podľa M. Puškárovej na smrť, pomstu a obeť. Jeho krátke ostrie poukazuje najmä na zosobnené inštinktívne sily človeka, ktorý ho drží v ruke (ibid, s. 254). Podobne aj Ján je sprvu poháňaný dravým inštinktom, ktorý ho vedie k pomste. V záverečnom obraze je však namiesto noža sekera, ktorá funkčne dotvára individuálnu charakteristiku jeho osobnosti.

¹³ M. Puškárová charakterizuje bič ako symbol premeny, neporiadku, ale aj ako nástroj utrpenia, ktorá zároveň dáva právo trestať. V texte jeho význam priamo nadväzuje na situáciu: „*...zem sa pri oraní lepila na pluh a to Jána hnevalo. A pripomenul si zas otca. Keď klial, platilo to vlastne jemu, keď mával bičom, jeho chcel udrieť.*“ (Horváth, 1964, s. 228). Ján sa tu už stavia nielen do pozície sudcu, ktorý má právo odsudzovať, ale je zároveň aj katom, ktorý chce vykonať trest.

Mária Želipská je Jánovou nevlastnou sestrou. Oplýva majetkom, pretože žije v jednej domácnosti s matkou a ich otec pracuje v Amerike, odkiaľ im posiela značné sumy peňazí. „...taká vtipná bola tá Mária. A trochu ľahkomyselná...“ (ibid., s. 226). Okrem iného je zobrazená aj ako chválenkárka, keďže sa mala vydať za notára „a chodila po dedine a radila sa s každým, na ktorý deň by si mala určiť svadbu.“ (ibid., s. 227). Pri konaní tejto postavy je výrazný prírodný princíp. Výstavba domu, príprava Máriinej svadby bola plánovaná v období leta. Predzvesť problému je priamo vyjadrená slovami ľudí, ktorí reagujú na všetky záležitosti okolo svadby: „To ide ale rýchlo, to ide príliš rýchlo.“ (ibid., s. 227).

Máriina matka je zobrazená ako chamtivá žena, ktorá sa stavala do postavy panej. Minula všetky mužove peniaze, no nakoniec ju stihol spravodlivý trest a stará Želipská končí vo väzení.

Jánova matka v próze vystupuje v dvoch charakteristických podobách. Najprv je vyobrazená ako silná a šikovná žena, no na druhom mieste rozprávač jasne vyslovuje problematizáciu prvého obrazu, čím zdôrazňuje zlom v jej tvarovaní: „jej mohutná postava sa zrazu zhrbila.“ (ibid., s. 224). Vnímame ju ako veľmi pokornú ženu, ktorá prijala svoj osud a nechcela, aby sa Ján pomstil svojmu otcovi. Vychovala syna, starala sa o domácnosť a explicitne z nej cítime aj dodržiavanie kresťanských zásad – kresťanská žena, ktorú opustí muž, musí byť stále pripravená prijať ho späť. Keď Ján otcovi ponúka, aby šiel k nim, vyslovuje slová „matka sa bude tešiť.“ (ibid., s. 232). Akoby vedel, že matka má Jánovho otca ešte stále rada a nepohrdne jeho prítomnosťou.

Postava Jánovho otca fyzicky vstupuje až do záveru prózy. Celý život pracoval, aby sa mala jeho rodina dobre. Jeho žena s matkou však premárnili celý majetok, ktorý získal a nakoniec sa nemohol obrátiť na tých, o ktorých sa celý život staral, ale naopak, pomáhajú mu tí, ktorých sklamal.

Záver

V záverečnom hodnotení chceme poukázať na to, že farebná symbolika, ktorú autor v próze rozvinul, aktívne plní svoju sémantickú funkciu. Ide o farby: strieborná, biela, modrá, zelená, červená a zlatá. Modrá a sivá, ktoré sme uvádzali ako farby stredy medzi nebom a zemou, svetlom a tmou už v závere chýbajú. Znamená to, že farby vyjadrujú myšlienkovú os novely: prostredníctvom obrazu očistenia, jasú a svetla smerujú k pozitívnym konotáciám, a preto už nie sme na pomedzí, kde sa bojuje medzi dobrom a zlom, ale jasne vidíme cestu, ktorou sa Ján Martinák vybral. Kráča k novému zmyslu života...

LITERATÚRA

HORVÁTH, I.: *Človek na ulici*. Bratislava : Vydavateľstvo krásnej literatúry, 1964.

KRAAZ von ROHR, I.: *Terapia farbami*. Bratislava : Evos, 1998.

LURKER, M.: *Slovník symbolů*. Praha : Euromedia Group k. s., 2005.

PUŠKÁROVÁ, M.: *Svet v symboloch. Slovník k výkladu slov*. Bratislava : Vydavateľstvo Spolku slovenských spisovateľov, 2000.

VŠETIČKA, F.: *Stavba prózy*. Olomouc : Vydavatelství Univerzity Palackého, 1992.

Komentár vyučujúcej

Prezentovaná semestrálna práca z predmetu Kapitoly zo slovenskej medzivojnovnej literatúry študentky Filozofickej fakulty UPJŠ v Košiciach Ivany Hudikovej (t. č. už absolventky učiteľstva akademických predmetov študijného programu slovenský jazyk a literatúra a náuka o spoločnosti) poskytuje pohľad na odbornú profiláciu študentov medziodborového štúdia na bakalárskom stupni (3. ročník). Zároveň však ponúka impulzy aj do školskej praxe – najmä v rámci propedeutickej funkcie vyučovania literatúry na druhom stupni sekundárneho vzdelávania – kde sa častokrát záujem žiakov o profesionálnu orientáciu v odbore slovenský jazyk a literatúra rodí a vo svojom zárodku začína kreirať.

NAILA – ÚRYVOK Z ROMÁNU

Simona Havličková

Spojená škola, Hlavná 2, Žilina

Vyučujúca: PhDr. Anna Rybanská

„Nie!“ kričím na tie malé obludy. „Nechajte ho!“

Skáču na Dária a snažia sa ho stiahnuť k zemi. Dário odoláva, ale vidím, že mu dochádzajú sily. Dlho sa už na nohách neudrží. Musím mu pomôcť. Ak spadne, určite mu ublížia. Ale čo mám spraviť? Pomaly klesá na kolená. Tie obludy mu zabodávajú svoje malé zbrane do rúk a chrbta. Z hrdla sa mu derie strašný výkrik plný bolesti, ktorý ma konečne prinúti rozbehnúť sa k nemu. Skôr ako k nemu stihnem dobehnúť, tlaková vlna ma odhodí pár metrov dopredu. Pristanem tesne pred Dáriom. Leží celkom nehybne, ale už naň nič neútočí. Všetky jednoducho zmizli. Priplazím sa k nemu a nahmatám tep na krku. Vďaka bohu, žije! Pozriem smerom, ktorým prišla tlaková vlna. Slnko mi svieti do očí, ale zbadám čiernu siluetu človeka. Nevieť povedať, či je to žena alebo muž. Ani sa nepohne. Len tam tak stojí a pozerá. A zrazu zodvihne ruku a prstom ukazuje k nám. Nie, ukazuje priamo na mňa.

Prebudím sa úplne spotená. Lapám po dychu a zotieram slzy, ktoré mám na lícach. Sľúbila som si, že kvôli Dárioovi nevyroním už ani jediná slzu, ale vidieť ho takmer zomrieť...

Bol to len zlý sen. Bol to len zlý sen!

Lenže tie malé oživené veci sú skutočné. Osobne som videla, ako vyskakujú z plagátu a vrhajú sa naň. Čo ak mu naozaj ublížili? Nie, on si s nimi určite poradil. Ale ako je možné, že z toho plagátu vôbec vyskočili? Čo za čary to spôsobili?

Vonku je ešte noc, na mobile mi ukazuje 3:06. Čo budem robiť? Zaspať znova nemôžem! Bojím sa ďalších mŕ. Vtom si uvedomím niečo zvláštne. V byte je ticho, ale nie normálne. Viete, je to presne „to“ ticho, ktoré nastáva v hororoch pred tým, ako vrah zabije svoju obeť. Normálne v izbách počuť tikať hodiny z kuchyne alebo chrápať Jacka zo spálne, ale teraz počujem len svoje dýchanie. Nechotne vstávam z postele a po špičkách sa poberám k dverám. Stláčam kľučku, no dvere sa nedajú otvoriť.

Sklerotik, včera si ich predsa zamkla.

Pomaly otočím kľúčom a zámka cvakne. Cvaknutie na chvíľu preruší vražedné ticho a nesie sa celým bytom. Zmeraviem. Ak je niekto v byte, určite to počul. Na moment ostane mlčky stáť a čakám, že začujem kroky blížiace sa k mojej izbe. Keď ticho neprerušil už žiaden zvuk celú minútu, otváram dvere a vychádzam na chodbu. Nie je tu žiadne okno, len čierna tma. Nikde sa mi nezdá nič zvláštne a tak naslepo pokračujem do kuchyne. Ako prechádzam dverami, uvedomujem si, že som celkom hladná. Prikrádam sa k chladničke a pomaly otváram. Hneď sa v nej rozsvieti, takže nemusím rozsvietiť svetlo v celej miestnosti.

Hm, na čo mám asi tak chuť? Jogurt, saláma, syr, paštéta, mlieko, zákusok...

Nenachádzam, čo som hľadala, chladničku teda opäť zatváram. Skúsím to v obývačke. Vyberám sa smerom k nej, ale ešte predtým mihnutím oka zbadám papierik prichytený

magnetom, ktorý osvetľuje lúč svetla z pouličnej lampy, predierajúci sa cez okno. Idem ďalej. Nevidela som, čo je na ňom napísané.

Zrejme mamín nákupný zoznam potravín. Ale moment. To nie sú písmená.

Vraciam sa späť, strhávam papierik a pozornejšie ho skúmam. Po chvíľke ho s nechutou krčím a hádzem do koša. Na tie hlúpe symboly nemám náladu. Vkrádam sa do obývačky, zo skrinky vyberám vrecúško s čipsami, zapnem televíziu a chrúmem. Možno by som ju aj pozerala, kebyže pri jej svetle nenájdem na stolíku ďalší papierik. Začínam mať strach. Napadá mi, že si ho nebudem všímať, že ho tam nechám ležať, ale zajtra by ho našli Jack s mamou.

Musí byť zničený.

Trhám ho na najmenšie kúsky, aké sa mi darí a nakoniec skončí pri tom prvom, v koši na odpadky. Práve ma prešla chuť na vysedávanie pred televíziou a prepchávanie sa. Zahľadám po sebe v obývačke všetky stopy, nemusia vedieť o mojich nočných potulkách. Tesne pred tým, ako prekročím prah mojej izby, na nohu sa mi prilepí pohodený papier na dlážke. Beriem ho a strkám pred nos. Márne, veď ešte stále nič nevidím. Hmatom sa ale vôbec nelíši od tých dvoch v koši. To snáď nie! Tretí papierik. Zmocňuje sa ma panika. Chcem kričať, ale v tento čas to nie je veľmi múdre. Rýchlo vbehnem do izby a okamžite za sebou opäť zamykám. Roztrasená zapínam lampu a sadám si na posteľ. Papierik letí do kúta.

Čo to má znamenať? Prečo mi niekto takto ubližuje?

V rýchlosti si premietam všetky posmešky, čo som o niekom rozniesla, všetky hlúposti, čo som navyvádzala, všetky tváre ľudí, ktorým som ublížila. Nikomu som však neublížila tak veľmi, aby sa mi mohol pomstiť takýmto spôsobom.

A tie malé potvory z plagátu? Ako to urobili?

Nerozumiem tomu. Bol to snáď len môj prelud? Ale veď Dárius ich videl tiež. Pohľad mi stále uteká do kúta na kus papiera. Leží tam na knihe, ktorú som tam hodila pred pár hodinami. Kniha! Poslali mi predsa aj knihu. Možno v nej niečo nájdem. Nejaké vysvetlenie alebo nejaký odkaz. Načahujem sa za ňou a kladiem na posteľ. Pomaly v nej listujem, prezerám stranu za stranou, no všetky sú pokreslené symbolmi. Pomaly strácam nádej, že v nej niečo objavím až medzi dvoma stranami zbadám papier, pokreslený tými čudnými symbolmi, ale ku každému je pridelené písmeno. Abeceda.

Krásny deň. Vonku prší, takže budem celý deň trčať doma. Ale zrejme je to tak lepšie. O desiatej ma zobudil mobil s prichádzajúcim hovorom. Bola to Lia. Oznamená mi, že ma Dário včera večer v klube čakal, a keď som neprišla, bol dosť smutný. Vraj sa potrebuje so mnou o niečom porozprávať.

Problém je, že ja tu potrebu nemám.

Potom ho ale zbadala ako sa pri vchode rozprával s nejakým dievčaťom a nakoniec sa aj bozkávali. Podľa Liinho opisu je to tá istá, s ktorou som ho pristihla na ulici.

„Naila? A usmieva sa slniečko?“

Sandy sa ma pri raňajkách vždy pýta na absurdné veci, ale väčšinou zrejme preto, lebo som zamračená a chce ma rozveseliť. Usmievam sa len pre ňu. Je to také *moje* malé slniečko.

„Určite, hlavne vtedy, keď ťa pozoruje cez okno ako každé ráno predvádzaš cirkušantské kúsky s jogurtom.“

Mračí sa a vkladá lyžicu do jahodového jogurtu pred sebou. Mama počúva náš rozhovor z chodby, kde práve umýva dlážku.

„Tomu neverím. Prečo teda nesvieti aj dnes?“ Pýta sa taká špinavá, až sa jej jogurt nachádza aj vo vlasoch.

„Pretože dnes šlo slniečko podarovať svoj úsmev niekomu inému.“

„A komu, Naila?“

Jej očka sa na mňa smutne pozerajú a nechápu, ako mohlo slniečko od nej odísť podarovať úsmev, čo patril jej, niekomu inému.

„Niekomu, kto ho dnes potreboval viac ako ty.“

Dnes v noci som pomocou tej abecedy preložila polovicu znakov na papieri. Bohužiaľ, ani teraz netuším, čo je tam napísané. Píše sa to v inom jazyku, ale v akom? Snáď to zistím, keď preložím aj ostatok. Prvá polovica znie takto:

Cor vitae contundere et nucleus dividere...

Pri prekladaní som sa dosť natrápila. V noci som síce už spať nemienila, ale moje oči mali na to iný názor. Snažila som sa ich nechať otvorené, aspoň kým nepreložím polovicu. Len čo som preložila posledné písmenko, už som o sebe nevedela. Zaspala som na knihe a s perom v ruke. Nestážujem sa, spalo sa mi celkom dobre a žiadne nočné mory už neprišli. Beriem pero a papier a rýchlo sa snažím preložiť druhú časť. Zaberie mi to asi desať minút, ale s výsledkom som spokojná.

...modo pars posse testa coniungere et discerpere ea in particula.

Takže teraz mi už ostáva len zistiť ten jeden jediný jazyk, z ktorého by som to všetko preložila do taliančiny alebo prípadne do angličtiny. Angličtinu veľmi neovládám, ale mám slovník. Ďalšie prekladanie navyše. Zapínam notebook a do *Google* vyťukávam slovo prekladač. Pomaly prechádzam po určitých výsledkoch a skúšam najprv preložiť jednotlivé slová vo viacerých jazykoch, ale zakaždým mi slovo len opísalo. Potom skúšam po dvoch, po troch slovách ale nič, až sa nakoniec odhodlám prepísať celý odkaz. Opäť ho vkladám do rôznych prekladačov, ale nenapíše mi ani doslovný preklad. Keď to po pol hodine už začínam vzdávať, nakoniec sa predsa len objaví jednoduchý preklad. Ktorému jazyku patrili tie slová? Odpoveď som okamžite našla. Latinčina. Že mi to skôr nenapadlo. Chvíľu mi trvá, kým mi všetky preložené slová do seba zapadnú a nakoniec si zapíšem konečnú verziu.

Srdce života rozdrví sa a jadro rozpoltí,

len kúsky môžu črepiny spojiť a roztrhať ju na kusy.

Rozdrví, rozpoltí, roztrhať na kusy. Nemám z toho dobrý pocit. Je to príliš drastické. Ale čo to je? Príslovie, básnička, porekadlo alebo kúsok textu nejakej pesničky? Netuším. Vôbec mi to nepomohlo odpovedať na svoje otázky. Zaklapnem notebook a na kolená si položím knihu. S trochou šťastia v nej možno objavím aj niečo iné ako len abecedu. Listujem z pravej strany do ľavej a z ľavej strany do pravej. Potom knihu dvíham nad hlavu a snažím sa z nej niečo vytriasť a podarilo sa. Z knihy vypadla obálka rovno na moju hlavu. Knihu kladiem na stôl a beriem obálku. Je dosť dlhá, ale úzka. Prstom ju otvorím a obsah si dlho prezerám, kým mi dôjde, čo to je. Letenka. Letenka? A kam? Obraciam ju prekvapene a v momente nájdem odpoveď. Do Frankfurtu? Ale to je v Nemecku. Prečo by mi niekto posielal letenku do Frankfurtu? Hádám si len nemyslia, že tam poletím!

„Buch!“ bola som dosť zamyslená, pretože ma to buchnutie vystrašilo. Odkiaľ to prišlo?

„Buch!“ ozve sa znova. Vstávam a rozhliadam sa po izbe. Nevidím žiadnu zmenu, takže v izbe mi nič nebúcha.

„Buch!“ teraz to zistím. Niečo naráža do skla môjho okna. Nieкто mi doň hádže kamienky. Otvorím ho a vystrčím hlavu von. Dažďové kvapky mi padajú do tváre a očí, ale aj cez ne rozpoznávam, že dole stojí Dário. Pred mojím oknom je vysadená mocná breza, pod ktorú sa šikovne ukryl pred dažďom.

„Čo chceš Dário?“ pýtam sa a strkám hlavu viac dovnútra.

„Chcem sa len porozprávať.“ Odpovedá s nevinným výrazom na tvári.

„Do kelu a o čom?“ nechápe, že som všetko videla a pochopila? Naozaj už strácam trpezlivosť.

„Potrebujem ti to vysvetliť. Nebolo to tak ako to vyzeralo.“

„Samozrejme! To dievča sa tam zjavilo len tak a za ruku ste sa viedli tiež len tak.“ Stále ich mám pred očami, ako sa smejú stopercentne na môj účet.

„Ale veď sme sa len držali za ruku. Nerob z toho drámu prosím ťa. Nekaz to pekné, čo medzi nami vzniklo. Zabudnime na to a pokračujme ďalej.“

„Aspoň mi neklam do oči Dário. Lia vás spolu dokonca videla ako si vymieňate žuvačky, teda ak ste nejaké mali.“ Zlosť vo mne stúpa.

„Dobre, priznávam! Pobožkali sme sa, ale nič medzi nami nie je, Naila. Naozaj. Dnes ráno som jej povedal, že to s ňou bola chyba a že ľúbim len teba.“

„Prosím ťa! Tie svoje kecy si môžeš strčiť vieš kam.“ Pohár trpezlivosti práve pretiekol.

„Odteraz už nie je nič ani medzi nami.“

„Ale ja ťa naozaj ľúbim, Naila.“

Vtiahnem hlavu späť do izby a horko ťažko sa snažím okno zatvoriť.

„Vypadni!“ kričím naň už cez okno spoly zatvorené. „Vypadni a už sa mi neukazuj na oči.“

„Naila, ale ja ťa ľúbim! Ľúbim ťa!“ konečne sa mi podarí zavrieť ho. Spadnem späť na stoličku, ale zvonku ešte stále počuť ako Dário kričí moje meno. Zatnem päsť a musím sa dosť premáhať, aby som sa nerozhodla zísť dole k nemu a ukázať mu, čo dokážu. Pozerám sa radšej na stôl a letenku. Nakoniec ten Frankfurt nie je až tak zlý nápad.

Komentár vyučujúcej:

Práca je úryvkom z ešte nedokončeného románu Simony Havlíčkovej, ktorá navštevuje 3. ročník Spojenej školy v Žiline – Bytčici, odbor odevný dizajn. Simona je talentovaná predovšetkým vo svojom odbore, úspešne reprezentuje školu svojou tvorbou šiat, naposledy v januári 2015 získala 3. miesto v súťaži *Naj nevesta 2015*. Darí sa jej však aj v literárnej tvorbe.

TRI ZAUJÍMAVÉ PRÁCE V KATEGÓRII A (REČNÍCKY PREDNES) Z CELOSLOVENSKEHO KOLA OLYMPIÁDY ZO SLOVENSKEHO JAZYKA A LITERATÚRY 16. – 17. 4. 2015 V BRATISLAVE

TÉMA: VÝZNAM ŠKOLSKEJ INTERPRETÁCIE TEXTOV PRE VÝCHOVU KULTIVOVANÝCH UČITEĽOV

Andrea Gavalcová

Gymnázium, Park mládeže 5, Košice

Vyučujúca: Mgr. Zuzana Krajárová

Silu interpretácie umeleckého diela si v súčasnej dobe uvedomujeme o čosi viac než v minulosti. Dôvodom je, že súčasné umenie sa väčšinou bez interpretácie nezaobíde. Najvýraznejšie je to pri súčasnom abstraktnom výtvarnom umení alebo pri poézii. Pri vnímaní umeleckého diela môžeme za výpovednejšiu brať interpretáciu samotného autora alebo vlastnú interpretáciu diváka, poslucháča, čitateľa. V oboch prípadoch je to však úplne v poriadku a niekam nás to ako konzumentov umenia posúva. Využívame však niektorú z týchto foriem interpretácie aj v škole? Väčšinou nie.

Keby ste sa ľubovoľného študenta opýtali, prečo sa v škole učí dejiny umenia, a teda aj literatúry, pravdepodobne by odpovedal, že preto, lebo je to povinný predmet a on chce dostať dobrú známku. Málokto sa zamýšľa nad hlbším zmyslom tohto štúdia. V skutočnosti sa dejiny umenia učíme preto, aby sme chápali súvislosti. Aby sme sami vedeli vnímať umenie. Pretože umenie je o subjektívnom vyjadrení emócií autora, ale aj o tom, aké emócie a pocity dané dielo vyvoláva v prijímateľovi.

Vrátim sa teda ku spôsobu výučby konkrétne literatúry na našich školách. Pamätám si, že na základnej škole sme si všetci poctivo viedli čitateľský denník a povinnú literatúru sme si rozobrali najskôr sami doma a potom spolu v škole. Teda umelecké dielo sme sami vnímali, potom sami interpretovali a napokon sme si vypočuli interpretácie ostatných spolužiakov, učiteľky a nejakú tú interpretáciu z učebnice literatúry.

Ale čím sme starší, tým je to viac a viac len učenie sa obsahov diel z učebnice alebo internetu. Je to, samozrejme, individuálne, ale z vlastnej skúsenosti viem, že drvivá väčšina mojich rovesníkov si buď povinnú literatúru neprečíta vôbec, lebo slovo „povinná“ je asi príliš desivé alebo zaväzujúce, alebo ak si dielo aj prečítajú, tak si jeho obsah a hlavnú myšlienku stiahnu z internetu.

Jedným z hlavných dôvodov straty motivácie študentov samostatne interpretovať dielo je ten, že rovnako dobré hodnotenie dostane aj ten, kto si dielo prečítal, pochopil, interpretoval a vlastný názor si obhájil a aj ten, kto sa jeho obsah „nabífilil“.

Aký je teda význam vlastnej interpretácie textov? Z hľadiska vývoja osobnosti nám to pomáha rozširovať si obzory, zlepšuje to schopnosť vnímať umenie a krásu a rozširuje nám to slovnú zásobu. Z pohľadu študenta, poznatky, na ktoré príde človek sám na základe logického učenia so súvislosťami, nezabudne. A počúvanie interpretácií našich spolužiakov nám zas pomáha vidieť umenie z rôznych uhlov pohľadu a aj nám to zlepšuje našu schopnosť obhájiť sa. Preto by sme v škole mali viac využívať interpretáciu textov, aby z nás, okrem iného, vychovala kultivovaných čitateľov.

Daniela Hanusová

Bilingválne gymnázium M. Hodžu, Komenského 215, Sučany
Vyučujúce: PhDr. Beáta Makovická, Mgr. Daniela Mičáňová

Vážené pani porotkyne, milí spolusúťažiaci, dovoľte mi vyjadriť sa k ponúknutej téme významu školských interpretácií textov a ich dopadu na výchovu kultivovaného čitateľa.

Priznám sa, keď som si prvýkrát prečítala zadanú tému, ostala som mierne v pomýlke. Rozmýšľala som, koho presne definujeme ako kultivovaného čitateľa. Je to človek, ktorý aktívne a rád číta? Potom by som takých mala okolo seba kvantá, aj keď by jedinú, čo čítajú, bola červená knižnica či upírske ságy. Alebo je to človek, ktorý je schopný interpretovať náročné texty? Dospela som k tomu, že kultivovaný čitateľ je človek s vášňou pre kvalitnú literatúru, ktorý v nej má prehľad a zároveň aj tomu, čo číta, rozumie a dokáže pochopiť symboliku diel v kontexte s dobou alebo pocitmi autora. Následne sa už môžeme zamyslieť – aký význam má školská interpretácia textov na výchovu takéhoto človeka?

Z vlastnej skúsenosti môžem povedať, že nalinkované, predpísané interpretácie (povedzme básní) môžu byť často veľmi obmedzujúce. Nepáči sa mi napríklad, keď je na teste z literatúry veľmi diskutabilná otázka zameraná na interpretáciu nejakej lyrickej básne, ku ktorej je určená (či už učiteľom alebo osnovami) ako správna len jedna odpoveď. Nespočíva predsa krása lyrických básní v ich nekonečných subjektívnych interpretáciách? Nevravím o úplných odchyľkach od idey básne, ale myslím si, že v niektorých prípadoch je vyslovene proti zmyslu poézie chcieť od žiakov jediný výklad. Dobré vieme, že na známu otázku „čo tým chcel autor povedať?“ často nenachádzajú jednoznačnú odpoveď ani renomovaní literárni vedci.

Na druhej strane, istá interpretácia textov zo strany vyučujúcich je na hodinách literatúry žiadúca, ba priam nevyhnutná. Rozbor symbolov a ich vysvetlenie rozhodne pomáha študentom pochopiť situáciu doby, dať si dielo do historického kontextu a všeobecne zvyšuje ich kultúrnu vzdelanosť. Ak by sa napríklad Baudelaireova báseň *Opíjajte sa* nechala študentom na voľnú interpretáciu, mohli by si to vysvetliť nevhodne a doma rodičom tvrdiť, že v škole ich vedú k alkoholizmu. Kde teda nájsť kompromis?

Nespochybnujem nutnosť školských interpretácií textov, no ak chceme, aby viedla k výchove kultivovaných čitateľov, je veľmi dôležité, ako je podaná. Za vhodné riešenie považujem to, ktoré sa praktizuje aj na mojej škole a verím, že nie je jediná. Ak totižto

chceme spieť k výchove **kultivovaného** čitateľa, musíme **kultivovať** a podnecovať práve jeho schopnosť samostatného rozmyšľania. Myslím si, že najdôležitejšia na školských interpretáciách textov je práve forma ich podania. Ak je nám, študentom, niečo podané ako na podnose, keď nám nie je daná možnosť **zamyslieť sa**, ale výklad textov spočíva len v nadiktovaní významov, rozhodne to neprispieva k podnieteniu čitateľa v nás, tobôž nie toho kultivovaného. Za najsprávnejší spôsob rozboru textov preto považujem usmerňovanú diskusiu. Diskusiu, v ktorej bude každý vyzvaný vyjadriť svoj názor. Diskusiu, v ktorej žiadny z týchto názorov nebude zosmiešňovaný a okamžite považovaný za nesprávny. Diskusiu, v ktorej má každý právo obhájiť si svoje stanovisko. Diskusiu, v ktorej sa usmerňovaním a spoločnými silami nakoniec dopracuje ku skutočnej, premyslenej interpretácii textu. Pevne verím, že takáto diskusia bude čoskoro súčasťou vyučovania na každej škole. Otázne však ostáva, či takýmto spôsobom vychováme tých kultivovaných čitateľov dosť. Stačí k tomu len interpretácia textov, ktoré sú momentálne študentom ponúkané? Obávam sa, že nie. Ak by naším cieľom bolo vychovať čo najväčšie množstvo takých čitateľov, navrhla by som, aby stredoškolské osnovy prešli úpravou. Vidím na sebe i na svojich spolužiakoch, že to, čo ich najviac motivuje čítať a interpretovať umelecké texty, je práve ich možnosť stotožniť sa s ponúknutým dielom. Myslím, že k čítaniu by sme mladých ľudí oveľa viac podnietili práve tým, keby sme im na vyučovacích hodinách týchto textov poskytli viac. Rozumiem, že je potrebné učiť sa o význame Jána Kollára pre slovenskú literatúru, no tiež som presvedčená, že by mladému človeku malo byť ponúknutých viac textov, s ktorými by sa stotožnil a vedel by ich interpretovať akosi intuitívne. Vravím napríklad o beatnikoch – Ginsbergovi, Ferlinghettim, Kerouacovi či aj o slovenských súčasných poetoch, akým je napríklad Ivan Štrpka. Ktovie, možno práve interpretácia podobných textov by bola tým, čo by v dnešných študentoch prebudilo k životu toho kultivovaného čitateľa v nich.

Ďakujem za pozornosť.

Michaela Zatrochová

*Gymnázium, Metodova 2, Bratislava
Vyučujúca: PhDr. Adelaida Mezeiová*

Vážená porota, milí prítomní!

Každý z nás vie, že knihy sa už od svojich prvých výtlačkov považujú za zdroje vedomostí. Receptáre, medicínske knihy, technické návody či filozofické eseje ľudí podporovali v ich zvedavosti a podnecovali vznik stále nových a nových myšlienok. Súčasná spoločnosť by ani zďaleka nebola na takej úrovni, na akej je, bez existencie kníh.

Francis Bacon povedal: „*Sú knihy, ktoré stačí iba ochutnať, iné treba zhltnúť a napokon sú také, ktoré je nevyhnutné takrečeno požívať a pomaly tráviť.*“ Ja k tomu dodávam: a každá kniha v nás čosi zanechá. Pretože to, čo čítame, tvorí naše názory a núti nás rozmyšľať. Literárne diela nás vedú k sebareflexii, ako aj k zamysleniu sa nad všetkým, čo nás obklopuje. Môžeme teda povedať, že knihy sú našimi učiteľmi a interpretácia je prostriedkom nášho učenia z kníh.

Z PRÁC ŽIAKOV A ŠTUDENTOV

Tento proces však nie je triviálny, vyžaduje si odborné vedenie, a preto sa stal súčasťou výchovy a vzdelávania na našich školách. Práve pedagógovia vedú študentov k usilovnej práci a detailnej analýze textov, ktoré musia žiaci následne interpretovať. Okrem výhody odborného vedenia poskytovaného v škole, interpretácia zlepšuje kultivovanosť a jazykový prejav. V dnešnej dobe, keď je jazyk atakovaný a deformovaný anglicizmami, skratkami a slangom, je dôležité povýšiť kultúru nášho jazyka. Interpretácia zvyšuje úroveň študentových schopností v komunikácii, formálnom prejave a analýze textov.

Ďalším plusom je fakt, že prostredníctvom interpretácie sa stáva nielen študent, ktorý interpretuje, ale aj jeho spolužiaci rozhladenejšími. Študent svojím prejavom viac priblíži dané dielo rovesníkom a týmto spôsobom šíri danú knihu ďalej. Takto príbehy z čias minulých ostávajú živé. Ved' ako inak by sa napríklad moji spolužiaci dozvedeli o knihe *Osud človeka* od Michaila Šolochova? Ja som túto malú červenú knižku našla zastrčenú doma v skrinke a oslovila ma svojím vykreslením osudov postáv. Preto som sa rozhodla ju posunúť ďalej. Pomocou množstva interpretácií zaujímavých kníh sa študenti naučia rozlišovať knihy na tie, ktoré stačí ochutnať, a tie hodnotné, ktoré treba tráviť. Takýmto spôsobom sa z nich stanú kultivovaní čitatelia s vyberaným vkusom, ktorí možno práve v ťažkých knihách nájdu záľubu a budú sa vyvarovať kupovaniu tzv. brakov, ktorými sú zaplavené naše kníhkupectvá.

Na záver by som len rada povedala, že nehľadiac na typ študenta, či jeho záľubu v slovenčine, je interpretácia textu v škole dôležitá, pretože kultivuje jedinca a iba kultivovaní jedinci môžu vytvoriť kultivovanú spoločnosť. Dúfajúc, že máte rozčítanú knihu, ktorú vnímate nielen očami ale aj srdcom, vám ďakujem za pozornosť!

O SLOVENČINE V PRAXI POUČNE I S VTIPOM DISKUSIA NA KATEDRE SLOVENSKEHO JAZYKA FILOZOFICKEJ FAKULTY UNIVERZITY KOMENSKÉHO V BRATISLAVE

Mgr. Alena Faragulová – Mgr. Zdenka Schwarzová

Katedra slovenského jazyka

Filozofická fakulta Univerzity Komenského, Bratislava

Katedra slovenského jazyka Filozofickej fakulty UK v Bratislave v spolupráci s OZ Slovenčina už po tretíkrát iniciovala podnetné stretnutie so študentmi po vyučovaní. V apríli roku 2013 dostali mladí slovakisti možnosť spýtať sa jazykovej redaktorky Miriam Vojtekovej a prekladateľa Matúša Jarabu na ich skúsenosti z jazykovej praxe, v máji 2014 sa zasa diskusiou o Bratislave završil celosemestrálny projekt slovakistov *Esej o Bratislave* (s cieľom spoznať lepšie vlastné univerzitné mesto cez kultúrne podujatia i priamy kontakt s prostredím a vysúťažiť si cenu za najlepší text o ňom) a najnovšie, v pondelok 20. 4. 2015, sa v uvoľnenej atmosfére diskutovalo na tému „*Načo nám je (vyštudovaná) slovenčina?*“.

Diskusia bola určená primárne študentom slovakistiky – študentom učiteľstva slovenského jazyka v kombinácii, frekventantom translatologických programov, aj študentom jednodborovej slovenčiny. Zaplnená prednášková miestnosť signalizovala, že adresátov podujatia téma naozaj oslovila. Ponúkla im príležitosť ujasniť si, aké pestré spektrum možností seberealizácie po ukončení štúdia im môže život ponúknuť. Silnou motiváciou bolo už len to, že všetci pozvaní hostia – úspešní odborníci pracujúci so slovenčinou – boli absolventi materskej katedry, ktorí ukončili svoje vysokoškolské štúdium ako učelia slovenského jazyka v kombinácii s iným predmetom.

Pred plnú prednáškovú sálu sa približne dvadsať rokov po absolvovaní štúdia na Katedre slovenského jazyka FiF UK posadili štyria hostia pracujúci v odboroch, v ktorých je výborná znalosť slovenského jazyka nevyhnutnosťou. So študentmi sa o svoje skúsenosti z praxe podelili vedúci Odboru slovenského jazyka na Generálnom riaditeľstve pre preklad pri Európskej komisii v Luxemburgu a bývalý člen Katedry slovenského jazyka doc. PhDr. Jozef Štefánik, CSc., vedúca Centra výskumu divadla v Divadelnom ústave v Bratislave a bývalá lektorka slovenského jazyka a kultúry na univerzitách v Katoviciach a v Belehrade Mgr. Juliana Beňová, moderátor RTVS, s ktorým sa veľká časť Slovenska zobúdzia na vlnách Rádia Slovensko, Mgr. Roman Bomboš a šéfredaktor Knižnej revue PhDr. Radoslav Matejov. Celé podujatie otvorila a v uvoľnenom duchu viedla vedúca Katedry slovenského jazyka FiF UK prof. PhDr. Oľga Orgoňová, CSc.

Diskusia sa začala krátkou exkurziou do životov štyroch ľudí, ktorých spája jedno – vyštudovaná slovenčina a jej každodenné využívanie v praxi. Po moderátorkiných otázkach sa k slovu dostali študenti, ktorí si pre hostí pripravili nemenej zaujímavé, niekedy i dráždivé otázky reflektujúce predovšetkým dnešnú dobu akcentujúcu techniku, technológie či informatizáciu, v ktorej sa humanitné vzdelanie odsúva na druhú koľaj. Rozsiahle využitie

priestoru s otázkami študentov jasne potvrdilo, že diskusia bola pre nich inšpiratívna. Spektrum študentských podnetov bolo široké. Študentov zaujímala najmä využiteľnosť slovenského jazyka v prekladateľskej, masmediálnej, redakčnej, ale aj v učiteľskej praxi a perspektívnosť zamestnania s vyštudovaným slovenským jazykom. Konfrontovali sa s názormi hostí na stav súčasnej slovenskej literatúry či divadla, ale aj na prácu v týchto odvetviach. Pýtali sa tiež na to, čo hostí priviedlo k ich súčasným zamestnaniam. Študenti jednotlivým hosťom kládli i konkrétnejšie otázky, napríklad o možnostiach prekladania pre Európsku úniu, o skúsenostiach so zahraničnými lektorátmi, o náročnosti tvorby literárneho časopisu či o finančnom ohodnotení jednotlivých pracovných pozícií. V niektorých otázkach bolo badať odraz hypermodernej doby, v ktorej sa žije intenzívne a ľudia sami seba klamú, že sa dá robiť poriadne viacero vecí naraz. Hostia všetkých uviedli na pravú mieru, keď objasnili, že práca so slovenským jazykom nie je taká jednoduchá, ako sa na prvý pohľad zdá. Vystríhali študentov, aby neverili stereotypu tvrdiacemu, že ak niekto vie po slovensky hovoriť, štúdium slovenského jazyka nepotrebuje a všetko ide „samo“. Padla aj otázka o zbytočnosti niektorých vyučovacích predmetov či informácií odovzďovaných študentom počas štúdia. Aj na takéto otázky hostia reagovali priateľsky a s pochopením. Juliana Beňová vtipne a pohotovo skonštatovala, že počas štúdia jej pripadalo ako zbytočné všetko, v terajšej optike, naopak, nič. Jozef Štefánik jej odpoveď mierne skorigoval s tým, že každý vo svojej práci využije iné poznatky a získané zručnosti.

Cesta hostí diskusie k tomu, čo vo svojom doterajšom kariérnom živote dosiahli, nebola ani priama, ani ľahká. Prítomní pochopili, že práca so slovenským jazykom ako pracovným nástrojom prekladateľa, redaktora, moderátora či učiteľa je krásna vo svojej bohatosti, premenlivosti, neošúchanosti, ale bez odbornej prípravy, osvojených znalostí či sebadisciplíny nie je možná. Potrebu ovládať rodný jazyk a pestovať si jazykové sebavedomie zdôraznil Jozef Štefánik, keď upozornil na to, že prekladateľ v zahraničí na deväťdesiatpäť percent robí preklady do svojho materinského jazyka. Jazykové sebavedomie translátologických elévov – slovakistov povzbudil aj tým, že v Európskej komisii je Slovák cenný ako slovenčinár, zatiaľ čo na tvorbu francúzskych textov majú v komisii rodených Francúzov a na preklady do angličtiny zasa Angličanov. Roman Bomboš zdôvodnil potrebu ovládať slovenský jazyk na vysokej úrovni z pozície rozhlasového moderátora. Totiž ľuďom nestačí počúvať v rádiu iba hudbu, potrebujú počuť aj hovorené slovo. Práve každodenné prihováranie sa poslucháčom a diskusie na rôzne témy moderátora podnecujú k tomu, aby sa neuspokojil len so svojím aktuálnym znalostným fondom zo slovenského jazyka, ale aby svoje jazykárske poznatky neustále prehlboval a skvalitňoval tak svoj prejav. Juliana Beňová prízvukovala dôležitosť prepojenia jazyka s celkovým divadelným stvárnením dramatických diel, ale aj jeho dôležitosť v prácach o divadle. Radoslav Matejov potvrdil, že aj pri tvorbe Knižnej revue je veľmi dôležité poznanie úskalí materinského jazyka, rovnako ako schopnosť kritického myslenia, čo predpokladá anticipáciu čitateľa, ktorý pozná širší literárny či kultúrny kontext.

Hostia si spontánne zaspomínali aj na svoje študentské časy či na bývalých pedagógov a k nenútenému duchu diskusie prispeli aj ich odpovede, ktoré sprevádzala dávka humoru. Študenti ich tak mohli spoznať nielen ako osobnosti v odboroch pracujúcich so slovenským jazykom, ale aj ako „normálnych“ ľudí a možno aj budúcich kolegov. Roman Bomboš so šibalským úsmevom poučil mladších kolegov o „význame“ svojho priezviska pre po-

žiarnikov (bomboš = ten, čo kladie bomby), chytľavé boli aj epizódy z praxe úspešného literárneho kritika Radoslava Matejova, ako aj jeho rady trojnásobného otca na efektívnu rodinnú výchovu. Dôvtip, nenútenosť či sofistický humor neopúšťali hostí ani pri chuloslivejších otázkach, napríklad o tom, koľko zarobia. Juliana Beňová prezradila, koľko centov si môže zarobiť jazyková korektorka za stranu opraveného textu a koľko odborná konzultantka – divadelná teoretička. Jozef Štefánik skonštatoval, že zárobok záleží aj od okolností a prostredia pôsobenia, lebo vyšší plat nemusí zákonite znamenať vyššiu životnú úroveň.

Pre študentov slovakistiky bolo určite motivujúce poznanie, že napriek nadprodukcii absolventov humanitných odborov sú ľudia s vyštudovanou slovenčinou stále žiadani. Slovakisti sa dozvedeli o pracovných možnostiach doma i za hranicami a hostia im poradili aj to, ako si môžu ešte počas štúdia zabezpečiť prípravu na efektívny pracovný štart v odbore. Povzbudili ich, aby kontaktovali ľudí z praxe, navštevovali redakcie (ale aj iné miesta, kde sa stretávajú vydavatelia, spisovatelia či redaktori) a nadväzovali s nimi spoluprácu, snažili sa publikovať, cibriť svoj jazykový prejav. Jednou z ciest k príprave študentov na prax je napríklad aj ponuka redakčných aktivít priamo na materskej Katedre slovenského jazyka FiF UK – ide o tvorbu a spracovanie cvičného katedrového časopisu Kultúrarium, v ktorom nebude chýbať ani reportáž z opisovanej diskusie.

Z ohlasov študentov je zrejmé, že diskusia bola pre nich prínosom. To členov katedry aj OZ Slovenčina utvrdilo v tom, že organizovanie podobných stretnutí má zmysel. Každodenná pedagogická prax totiž dokazuje, že je enormne dôležité nielen neustále „školenie“ študentov v odborných vedomostiach, ale tiež vedomé prepájanie štúdia s riešením praktických otázok aplikáciou teoretických poznatkov v živote. Možno práve takto nadbudnuté zručnosti pomôžu absolventom rýchlejšie a pružne sa zorientovať v pracovnej sfére. Preto organizátori opisovaného podujatia vo svojej snahe pestovať interakciu so študentmi aj mimo výučbového procesu ani v nasledujúcich rokoch nepoľavia a budú vymýšľať ďalšie aktivity. Také, ktoré sú pre mladých slovakistov nielen príjemným spestrením času stráveného na fakulte, ale aj ďalším zdrojom informácií či skúseností.



Zľava: J. Beňová, J. Štefánik, O. Orgoňová, R. Bomboš, R. Matejov

VYHLÁSENIE K PRIEBEHU OLYMPIÁDY ZO SLOVENSKEHO JAZYKA A LITERATÚRY

Slovenská asociácia učiteľov slovenčiny sa týmto vyjadruje k podnetom k organizácii okresných a krajských kôl Olympiády zo slovenského jazyka a literatúry (ďalej OSJL), ktoré nám zaslali niektorí učitelia prostredníctvom verejných kontaktov na SAUS. Pripomienky sa dotýkali nedostatočného financovania postupových kôl a nedôstojných podmienok pre sprievodcov súťažiacich žiakov.

PhDr. Ján Papuga, PhD., predseda rady SAUS, sa stretol s predsedníčkou Slovenskej komisie OSJL, PhDr. Evou Vrbanovou a uzniesli sa na tomto vyjadrení:

Skvalitňovanie obsahu, priebehu i organizácie OSJL je prioritou Slovenskej asociácie učiteľov slovenčiny, keďže zaradenie OSJL medzi ostatné predmetové olympiády bolo jej cieľom od vzniku združenia. OSJL v tomto školskom roku otvára siedmy rok svojej existencie, teší sa záujmu žiakov i učiteľov. SAUS spolupracuje so Slovenskou komisiou OSJL pri zabezpečovaní ocenení žiakov.

Učitelia však dlhodobo pozorujú, že sú niektoré školské aktivity finančne poddimenzované, čo je však systémovou chybou, ktorú môžeme riešiť na poli iných učiteľských organizácií. Chceme však zdôrazniť, že napriek uvedenému problému nebude naša predmetová súťaž ohrozená a spoločne oslávime jej 10. výročie.

Postupové kolá organizujú okresné úrady. Je nutné, aby spoluorganizátori, ktorými bývajú predovšetkým riaditelia i učitelia poverenej školy, spolupracovali s okresným úradom a zdôvodnili mu potrebné výdavky. Za dlhé roky práce musíme konštatovať, že v istých procesoch musia byť učitelia aktívnejší. Máme totiž skúsenosť, že keď hľadáme učiteľov do komisií olympiád, narážame na nezáujem z ich strany. Týmto teda vyzývame, aby sa v zložitej ekonomickej situácii spolupodieľali na príprave olympiády aj učitelia, aby dlhodobá snaha slovenčinárov mať olympiádu nevyšla nazmar. Predpokladom je intenzívna spolupráca s okresným úradom, prostredníctvom ktorého je treba riešiť aj finančné nedostatky. Druhým predpokladom je ochota poverenej školy vytvoriť minimálne štandardné podmienky na priebeh postupového kola. Keďže si uvedomujeme, že sa v školách koná mnoho aktivít, neraz zle financovaných, môže sa stať, že sprievod súťažiaceho žiaka, spravidla učiteľ alebo rodič, pocíti isté nedostatky. Prioritou je však žiak, ktorý je vyslaný, aby reprezentoval školu. Jeho podmienky musia zodpovedať úrovni akejkoľvek súťaže za každú cenu. Preto treba nedostatky v tomto smere adresovať SAUS, Slovenskej komisii OSJL alebo príslušnému okresnému úradu. Ak sa podmienky súťažiacich upravujú, až potom môžeme prejsť k podmienkam sprevádzajúcich osôb. Ešte by sme chceli upozorniť na to, že organizácia akejkoľvek súťaže školou a jej zvládnutie môže prispieť k budovaniu jej dobrého mena.

Treba si však uvedomiť aj to, že sa stáva štandardom uhrádzanie „štartovného“ v rôznych prestížnych súťažiach, ktoré hradí vysielajúca organizácia. Potom sa viac investuje do podmienok priebehu súťaže a aj do ocenenia súťažiacich. V takýchto prípadoch je však nutné doplniť rozpočty škôl o financie na takéto účely.

INFORMATÓRIUM

Veríme, že zúčastnených učiteľov prístup niektorých organizátorov neodradil a svojimi postrehmi, návrhmi a pripomienkami budú naďalej zveľaďovať Olympiádu zo slovenského jazyka a literatúry, k čomu im radi pomôžeme.

PhDr. Ján Papuga, PhD.
predseda Rady SAUS

PhDr. Eva Vrbanová
predsedníčka Slovenskej komisie OSJL

CELOSLOVENSKÉ KOLO VII. ROČNÍKA OLYMPIÁDY ZO SLOVENSKÉHO JAZYKA A LITERATÚRY

PhDr. Ján Papuga, PhD.

Slovenská asociácia učiteľov slovenčiny

V dňoch 16. – 17. 4. 2015 sa konalo celoslovenské kolo VII. ročníka Olympiády zo slovenského jazyka a literatúry v Inštitúte pre verejnú správu v Bratislave. Zúčastnili sa ho žiaci z 21 škôl, ktorí postúpili z nižších kôl. Boli rozdelení do troch kategórií. Do C kategórie patrili žiaci 8. – 9. ročníka základných škôl, resp. žiaci 3. – 4. ročníka osemročných gymnázií; do B kategórie patrili žiaci 1. – 2. ročníka stredných škôl, resp. 5. – 6. ročníka osemročných gymnázií; do A kategórie patrili žiaci 3. – 5. ročníka stredných škôl, resp. 7. – 8. ročníka osemročných gymnázií. Súťaž pozostávala zo zložiek práca s textom, transformácia textu a ústna časť.¹

Na priebeh olympiády dohliadala predsedníčka Slovenskej komisie OSJL, PhDr. Eva Vrbánová, ktorá je jednou zo zakladateľiek Slovenskej asociácie učiteľov slovenčiny, jednou z iniciátoriek nápadu zaradiť medzi predmetové olympiády aj SJL a bola prvou predsedníčkou Rady SAUS.

Celoslovenské kolo olympiády pozostávalo z dvoch dní. Prvý deň riešili súťažiaci test zameraný na poznanie SJL aj nad rámec obsahu bežného vyučovania. Nasledovala transformácia textu, v ktorej mali žiaci ukázať svoje štylisticko-kompozičné schopnosti. Súťažný deň sa skončil kultúrnym podujatím – prehliadkou Bratislavy pre súťažiacich a učiteľov, ktorí ich sprevádzali. Ešte predtým žiaci dostali podklady na prípravu rečníckeho prejavu, ktorý bol náplňou druhého súťažného dňa.

Druhý deň sa teda niesol v znamení rečníctva, čím sa uzatváralo komplexné preverenie kompetencií súťažiacich. Žiaci si mali pripraviť päťminútový prejav na témy: v kategórii A – *Význam školskej interpretácie textov pre výchovu kultivovaných čitateľov*; v kategórii B – *Vplyv masmediálnych komunikačných prostriedkov na formovanie estetického vkusu Slovákov*; v kategórii C – *Prejav pri príležitosti otvorenia výstavy kníh súčasných autorov literatúry pre deti a mládež*. Ukázalo sa, že finalisti sú veľmi dobrí rečníci a prednášané texty mali invenciu, kompozíciu, argumentáciu i originalitu. Niektoré z nich uverejňujeme aj v tomto čísle časopisu v rubrike Z prác žiakov a študentov.

Po ústnej časti súťaži nasledovalo vyhodnotenie odbornou porotou, ktorá poukázala na prednosti i nedostatky zistené v priebehu súťaže. Nedostatkov v záverečnom kole olympiády bolo, samozrejme, veľmi málo. Po diskusii o priebehu súťaže nasledovalo vyhodnotenie a odovzdanie krásnych cien, ktoré zabezpečili **Iuventa, Slovenská asociácia učiteľov slovenčiny**, kníhkupectvo **Martinus** a **Literárne informačné centrum**.

¹ Jednotlivé ukážky úloh a ich riešenie nájdete na: <https://www.iuventa.sk/sk/Olympiady/Olympiady-a-sutaze/OSJL/7-rocnik-OSJL-2014-2015.alej>

INFORMATÓRIUM

Na prvých troch medailových miestach sa v jednotlivých kategóriách umiestnili títo žiaci:²

KATEGÓRIA A

1. miesto – Daniela Hanusová, Bilingválne gymnázium M. Hodžu, Sučany; učiteľka: P. Mičáňová
2. miesto – Veronika Lakatová, Evanjelické kolegiálne gymnázium, Prešov; učiteľka: M. Dzubajová
3. miesto – Michaela Zatrochová, Gymnázium, Metodova, Bratislava; učiteľka: A. Mezeiová

KATEGÓRIA B

1. miesto – Romana Antalová, Gymnázium J. Jesenského, Bánovce nad Bebravou; učiteľka: A. Dúcka
2. miesto – Petra Jankurová, Gymnázium, Šrobárova, Košice; učiteľka: P. Radaljová
3. miesto – Tímea Perignáthová, Gymnázium P. O. Hviezdoslava, Kežmarok; učiteľka: D. Žabková

KATEGÓRIA C

1. miesto – Patrícia Kováčiková, SKŠ - Základná škola sv. Svorada a Benedikta, Nitra; učiteľka: A. Olachová
2. miesto – Magdaléna Šolcová, Spojená škola sv. Vincenta de Paul, Bratislava; učiteľka: M. Marková
3. miesto – Viktória Boháčová, Základná škola s materskou školou, Župov; učiteľka: I. Tomášová



Štylové medaily za prvé tri miesta

² Podrobnejšie informácie o výsledkoch nájdete na: <https://www.iuventa.sk/sk/Olympiady/Olympiady-a-sutaze/OSJL/7-rocnik-OSJL-2014-2015/Celostatne-kolo.alej>

Ako pozorovateľ priebehu tohto ročníka môžem konštatovať, že už etablovaná olympiáda z nášho predmetu prebehla na profesionálnej organizačnej úrovni v príjemnej pracovnej atmosfére, o čom ma presvedčilo pozitívne naladenie súťažiacich bez náznaku stresu a strachu zo zlyhania.³ Za takýto priebeh ďakujem jej organizátorom a zástupcom Slovenskej komisie OSJL. Verím, že úroveň predmetovej olympiády motivuje žiakov i učiteľov zúčastniť sa aj ďalších ročníkov súťaže. Ďakujem aj učiteľom, ktorí pripravili svojich zverencov a vedú ich k spoznávaniu SJL aj nad rámec štátneho vzdelávacieho programu.

Aj tohtoročná olympiáda preukázala, že máme veľa talentovaných žiakov, ktorí majú vzťah k predmetu slovenský jazyk a literatúra, čím má súťaž svoje opodstatnenie. Účasť v nej, ale aj v podobných aktivitách zameraných na SJL zvyšuje prestíž nášho predmetu a je pozitívnu spätnou väzbou pre naše vyučovanie. Veríme, že sa olympiádou nekončí štúdium slovenského jazyka a literatúry, ale práve táto súťaž je prostriedkom k jeho ďalšiemu spoznávaniu.

Tešíme sa na vás v novom školskom roku!

³ Fotogalériu z celoslovenského kola nájdete na: <http://www.saus2002.sk/fotogaleria-olympiada2015.html>

Z ČINNOSTI SLOVENSKEJ ASOCIÁCIE UČITEĽOV SLOVENČINY¹

- Slovenská asociácia učiteľov slovenčiny pripravuje VII. celoslovenskú konferenciu, ktorá sa bude konať 19. – 20. 11. 2015 po prvý raz v Košiciach. Bližšie informácie sú zverejnené na webe Slovenskej asociácie učiteľov slovenčiny v časti *Konferencie a valné zhromaždenia*, na FB a prostredníctvom e-mailových kontaktov členov Slovenskej asociácie učiteľov slovenčiny.
- Slovenská asociácia učiteľov slovenčiny vypracovala pripomienky k inovovanému Štátnemu vzdelávaciemu programu zo slovenského jazyka a literatúry pre ISCED 3. Sú zverejnené na webových stránkach v časti *Iniciatívy*.
- Slovenská asociácia učiteľov slovenčiny vypracovala pripomienky k externej časti a písomnej forme internej časti maturitnej skúšky v roku 2015. Sú zverejnené na webových stránkach spoločne s odpoveďou NÚCEM-u.
- Slovenská asociácia učiteľov slovenčiny vypracovala pripomienky k Testovaniu 9 – 2015, v ktorých sme navrhli anulovať spornú úlohu. Text pripomienok, ako aj odpoveď NÚCEM-u sú zverejnené na webových stránkach.
- Slovenská asociácia učiteľov slovenčiny spísala upozornenie na dodržiavanie ISCED v rámci prijímacieho konania na stredné školy, ku ktorému nás vyzvali naši členovia a priaznivci na základe vlastných skúseností. Text je zverejnený na webe. Reakcia Ministerstva školstva, vedy, výskumu a športu Slovenskej republiky je takisto zverejnená.
- Na webových stránkach Asociácie sme zaviedli novú rubriku *Olympiáda zo slovenského jazyka a literatúry*, kde budeme informovať o našej predmetovej olympiáde.
- Slovenská asociácia učiteľov slovenčiny v spolupráci s Divadelným ústavom, Ministerstvom kultúry Slovenskej republiky a Ministerstvom školstva, vedy, výskumu a športu Slovenskej republiky pripravuje pilotný vzdelávací projekt *Pedagógovia v zákulisí divadla*.
- Slovenská asociácia učiteľov slovenčiny poskytla vyjadrenie viacerým médiám na témy testovanie a povinná literatúra.

¹ Zostavil: PhDr. Ján Papuga, PhD.

POZVÁNKA NA DISKUSIU¹

Katedra slovenského jazyka FiF UK
Katedra slovenskej literatúry a literárnej vedy FiF UK
OZ Slovenčina

Vás pozývajú na

diskusiu s fakultnými učiteľmi a sympatizantmi

Cieľ:
zhodnotiť skúsenosti z pedagogických praxí študentov slovakistiky na Vašich školách a prediskutovať perspektívne inovácie v príprave budúcich učiteľov slovenčiny.

Na podujatie sú pozvaní:
doc. PhDr. Miloslav Vojtech, PhD.,
prodekan pre bakalárske a magisterské štúdium na FiF UK
PhDr. Ján Papuga, PhD.,
predseda SAUS

Moderuje:
PhDr. Ľudmila Benčatová, CSc.,
didaktička KSJ FiF UK

Príďte sa podeliť o svoje skúsenosti. Tešíme sa na Vaše podnety!

kedy? v pondelok **26. októbra 2015 o 15.00**

kde? v zasadačke **G236**
na 2. poschodí v budove FiF UK v Bratislave, Gondova 2

sLOVENČINA
ORCIANSKE ZDRUŽENIE

¹ Prihlášku na diskusiu nájdete na www.saus2002.sk v časti Informácie, podujatia, ponuky...



SAUS

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

PRIPOJTE SA K NÁM A STAŇTE SA ČLENOM SLOVENSKEJ ASOCIÁCIE UČITEĽOV SLOVENČINY, ZALOŽENEJ V ROKU 2002.

STAČÍ VYPLNIŤ PRIHLÁŠKU A ZAPLATIŤ ČLENSKÝ POPLATOK.

VÁŠ HLAS JE PRE NÁS DÔLEŽITÝ. SPOLOČNE PRISPEJEME K SKUTOČNEJ REFORME SLOVENČINY.

VIAC NA:

WWW.SAUS2002.SK

FB: SLOVENSÁ ASOCIÁCIA UČITEĽOV SLOVENČINY

INFORMÁCIE PRE PRISPIEVATEĽOV

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