



SAUS

Slovenská asociácia učiteľov slovenčiny
Bratislava

ISSN 1339-4908

SLOVENČINÁR

Časopis Slovenskej asociácie učiteľov slovenčiny

Ročník 2 • 2015

3

SLOVENČINÁR

ČASOPIS SLOVENSKEJ ASOCIÁCIE UČITEĽOV SLOVENČINY

ROČNÍK 2●2015●ČÍSLO 3● 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 profesorkou Oľgou Orgoňovou, vedúcou Katedry slovenského jazyka Filozofickej fakulty Univerzity Komenského v Bratislave</i>	6
---	---

ŠTÚDIE

Daniela Burdová: <i>Keď uhol pohľadu mení svet (ich narácia v textoch E. M. Šoltésovej a súčasných autoriek)</i>	11
Ľubica Hroncová: <i>Topos hradu v stredovekej literatúre</i>	18

NÁMETY A ROZHĽADY

Iveta Bónová: <i>K problematike synonym v pedagogickej praxi</i>	28
Veronika Svoradová: <i>Čítanie slovenskej literatúry v rámci kurzov slovenčiny ako cudzieho jazyka pre mierne pokročilých študentov</i>	31
Júlia Szaboová Marloková: <i>Dvojstupňová maturitná skúška v Maďarsku</i>	38
Silvia Hajdúová: <i>(Multi)médiá vo vyučovaní literatúry</i>	43
Darina Vranová: <i>Rozvíjanie emocionálnej inteligencie ako jeden z hlavných cieľov vyučovania</i>	54
Juliana Beňová: <i>Pedagógovia v divadelnom zákulisí</i>	58

NÁZORY, POSTREHY, KOMENTÁRE

Ján Papuga: <i>Prax študentov slovenčiny</i>	64
--	----

JAZYKOM O JAZYKU

Ján Papuga: <i>„True“ Štúr</i>	69
--------------------------------------	----

RECENZIE A KNIŽNÉ INŠPIRÁCIE

Matúš Marcinčin: <i>The Sturs alebo Štúrovci LIVE</i>	72
Gabriela Mihalková: <i>O hodnotách súčasnej slovenskej literatúry (a nielen v nej)</i>	74
Sándor János Tóth: <i>Čerstvý vzduch na vysokoškolských seminároch gramatiky</i>	76
Miloslav Vojtech: <i>Bajzove epigramy v novej literárnohistorickej reflexii</i>	78

Z PRÁC ŽIAKOV A ŠTUDENTOV

Kolektív autorov: <i>Komiks na tému Jozef Gregor Tajovský</i>	80
---	----

OBSAH

NÁZORY NA TÉMU

Testovanie	84
------------------	----

INFORMATÓRIUM

Kristína Piatková – Zdenka Schwarzová: <i>Slovenčina v optike stredoškolských aj vysokoškolských pedagógov. Diskusia na Filozofickej fakulte UK</i>	86
Silvia Hajdúová: <i>Slovenčina včera a dnes</i>	90
Juliana Beňová: <i>Výstava Divadelná tvár Ľudovíta Štúra</i>	93

INFORMÁCIE PRE PRISPIEVATEĽOV	94
-------------------------------------	----

Na rozhraní rokov sa obvykle nevyhýbame hodnotiacim pohľadom na uplynulé obdobie a súbežne ani skicovaniu skupinových či individuálnych zámerov do blízkej či vzdialenejšej budúcnosti. *Štúrovské dvojročie 2015 – 2016* utvára nielen, ale najmä pre *slovenčinárske* spoločenstvo reprezentatívny, pôsobivý, pritom však podnetný rámec na nielen príležitostné pristavenia, ale i koncepčné úvahy nad moderným slovakistickým obrazom.

Časopis Slovenskej asociácie učiteľov slovenčiny *Slovenčinár* si už počas svojho nedlhého, ale účinného pôsobenia úspešne získava svoje miesto predovšetkým vo vymezenej cieľovej skupine. Usídľuje sa však aj v povedomí širšej kultúrnej verejnosti. Redakčná rada i tvorcovia každého čísla zamýšľajú i naďalej potvrdzovať toto umiestnenie prostredníctvom osvedčenej štruktúry a aktuálnej, dynamicky usúvzťažnenej náplne. V tejto súvislosti je namieste zdôrazniť, že tvar i tvár každému číslu dáva predovšetkým pôvodca príspevku. Silná stránka nášho časopisu spočíva v prirodzenom otvorení publikačného priestoru pre akademických zamestnancov z vysokoškolského prostredia, študentov a čerstvých absolventov doktorandského štúdia, učiteľov, ale aj žiactva a študentstva všetkých typov a druhov škôl.

Popri tlačenej verzii periodika sa ujalo aj uverejňovanie slovakistických a pedagogických odborných zámerov prostredníctvom elektronických mediálnych nosičov. Tie sa už stali efektívnou, občas i efektnou, pritom pohotovou súčasťou nášho pracovného a osobného života. *Slovenčinár* aj ich pričinením nadobudol zaujímavú publicitu. Ostáva dúfať, že informačný, otvorene diskusný a potrebný polemický ráz bude v radoch adresátov aj naďalej prijímaný s očakávaniami a pochopením.

Rozhliadnime sa po stránkach čerstvého vydania *Slovenčinára*. Aktuálne číslo na svojich čelných stránkach sprístupňuje prierezovo poňatý text – interview s univerzitnou profesorkou Oľgou Orgoňovou, vedúcou jedného z našich vysokoškolských pracovísk. Rozhovor potvrdzuje životodarnú ideu, povinnosť, lepšie povedané priam nevyhnutnosť prepájať koncepčné, vedecké, pedagogické, manažérske a praktické počiny vrátane reagovania na najnovšie, nezriedka akútne sociokultúrne výzvy. Bez vzťahového pestovania naznačených podmienok sa vskutku nezaobíde žiadna moderná slovakistická katedra. Uvedený oblúk sa zvýrazňuje aj v príspevku o diskusnom stretnutí pedagógov zo stredných a vysokých škôl od K. Piatkovej a Z. Schwarzovej a v pristaveniach o mieste slovenčiny v živote spoločnosti od S. Hajdúovej v rubrike *Informatórium*. Kontrastívne poňatá štúdia D. Burdovej o tvorbe slovenských prozaičiek interpretačne premostuje minulé a súčasné a štúdia Ľ. Hroncovej je zasa tematologickým pohľadom do oblasti literárnohistorickej medievalistiky. I. Bónová predstavuje možnosti na didaktické uchopenie a komunikačné pochopenie synonym. Štúrovské motívy a ich príležitostné variácie vrátane praxe študentov slovenčiny rezonujú v príspevkoch J. Papugu, M. Marcinčina a J. Beňovej. Slovenčina v inojazykovom prostredí zaujíma V. Svoradovú, J. Szabóovú Marlokovú a S. J. Tótha. Hodnotové a hodnototvorné stránky vyučovania literatúry zaujímajú D. Vranovú a G. Michalkovú; multimediálne možnosti na hodinách literatúry približuje S. Hajdúová. Žiacku a študentskú komunitu v čísle reprezentuje pokus o komiks z pera autorského kolektívu, uplatnený v poviedke z okruhu slovenskej klasiky.

EDITORIÁL

Vyjadrujeme presvedčenie, že aj najnovšie vydanie *Slovenčinára* žánrovo sviežim výberom a kompozičným usporiadaním príspevkov predostrie svojim čitateľom dostatok príležitostí na ocenenie zodpovednej, zanietenej práce v slovenčinárskej obci, podporí ambície na ďalšie tvorivé počiny a umocní nesmierne dôležité povedomie o hľadaní a nachádzaní pravého zmyslu žitia a tvorivých zámerov v dnešnej hodnotovo rozkolísanej dobe. Mieni tak neštylizovane, prirodzene potvrdiť jednu zo životných výstuží Ľudovíta Štúra, stvárnenú v známom citáte „*My dali sme sa do služby ducha, preto musíme prejsť cestu života trnistú.*”

Nech sa potešenie z každodenných maličkostí, uvedomovanie si svojho vskutku nezastupiteľného miesta a radosť z odborných úspechov, osobnostnej i ľudskej spolupatričnosti stane súčasťou aj našich ďalších dní v novom roku.

Prof. PaedDr. Vladimír Patráš, CSc.,
člen redakčnej rady

ROZHOVOR S PROFESORKOU OĽGOU ORGOŇOVOU, VEDÚCOU KATEDRY SLOVENSKEHO JAZYKA FILOZOFICKEJ FAKULTY UNIVERZITY KOMENSKÉHO V BRATISLAVE

Prof. PhDr. Oľga Orgoňová, CSc. je členkou Slovenskej jazykovednej spoločnosti a komisie Vedeckej grantovej agentúry Ministerstva školstva SR, členkou Vedeckého grémia Studia Academica Slovaca (centra pre štúdium slovenčiny ako cudzieho jazyka na FiFUK v Bratislave), pôsobí v redakčnej rade lingvistického časopisu *Slovenská reč* a vo vedeckej rade Jazykovedného ústavu Ľudovíta Štúra SAV. V zahraničnom kontexte je členkou redakčnej rady vedeckého časopisu *Aktualnyje problemy stilistiki*, vydávaného v Moskve, a členkou Štylistickej komisie pri Medzinárodnom komitáte slavistov. Napísala monografie *Galicizmy v slovenčine* (1998) a *Slovensko-francúzske jazykové vzťahy* (2002). V spoluautorstve vydala vysokoškolskú učebnicu *Používanie jazyka* (2010), skriptá *Lexikológia slovenčiny* (2011, druhé vydanie 2012) a participuje na kolektívnej monografii *Cudzosť – jazyk – spoločnosť* (2015). Je hlavnou organizátorkou medzinárodných konferencií na domácej katedre *Jazyk a komunikácia v súvislostiach II.* (2007), *III.* (2010) či *Jazyk a jazykoveda v interpretácii* (2014) a editorkou zborníkov z týchto konferencií. V poslednom období – v spolupráci s Alenou Bohunickou – sústreďuje pozornosť na aspekty súčasnej štylistiky, pragmatiky a rétoriky medzi inými v prácach: *Štylistika a ... mládežnícky diskurz* (Praha, 2012), *Medzi štylistikou a diskurznom analýzou* (Jazykovedný časopis, 2013), *Kognitívna štylistika: interpretácia metafor zániku Česko-Slovenska* (Brno, 2013), *Štylistika a rétorika: konfrontácie politických rečí* (Prešov, 2014), *Osobitosti rečníckej kultúry na Slovensku. Sondy do prezidentskej kampane 2014* (Opole, 2015).

Dozvedeli sme sa, že vaša katedra, váš pracovný tím, získal ocenenie Akreditačnej komisie MŠVVŠ SR. Môžete nám povedať, za čo ste toto ocenenie dostali a ako vás to motivuje vo vašej ďalšej jazykovednej a pedagogickej práci?

V júni 2015 Akreditačná komisia pri Ministerstve školstva, vedy, výskumu a športu SR s odporúčaním zahraničných expertov vyhodnotila náš tím pod názvom *Jazyk a jazykoveda v súvislostiach* ako jeden z 37 špičkových vedeckých tímov na slovenských vysokých školách (z celkového počtu 37 pripadá na spoločenskovedné a humanitné odbory len výber štyroch tímov, pričom všetky boli identifikované na Filozofickej fakulte UK v Bratislave). Vedúci tímu je pracovník našej katedry prof. PhDr. Juraj Dolník, DrSc., a medzi jeho členov z Katedry slovenského jazyka FiF UK v Bratislave patria prof. PhDr. Pavol Žigo, CSc., prof. PhDr. Oľga Orgoňová, CSc., a doc. PhDr. Alena Bohunická, PhD. Ide o jediný lingvistický tím vo výbere v pilotnom projekte *Identifikácia špičkových vedeckých tímov vysokých škôl na Slovensku*, ktorý zaviedla Akreditačná komisia v tejto sérii komplexných akreditácií, aby pomohla verejnosti orientovať sa v spleti vysokoškolských pracovísk na Slovensku v zmysle diferenciacie konkurenčných pracovísk a vyzdvihovania popredných tímov s lídrami symbolizujúcimi špičkovú kvalitu v príslušných odboroch. K čomu nás toto ocenenie zaväzuje? K pokračovaniu v zabehnutej práci na špičkovej úrovni, a to rovnako na vedeckom poli aj vo sfére pedagogických aktivít. Naši študenti sú teda formovaní v oh-

nisku špičkových lingvistov a literárnych vedcov na Slovensku (totiž rovnaké ocenenie sa dostalo aj našim kolegom z Katedry slovenskej literatúry a literárnej vedy FiF UK).

Slovenčina sa študuje na viacerých vysokoškolských slovakistických pracoviskách po celom Slovensku. Vzniká tak pomerne silná konkurencia. Čím sa vaša katedra líši od ostatných? Prečo by si študent mal vybrať práve štúdium u vás?

Nepociťujem potrebu sugerovať adeptom štúdia slovakistiky, aby si vybrali „práve nás“. Kto hľadá kvalitu, príde k nám. Iné motívy môžu rozhodnúť o inom smerovaní adeptov. Naše pracovisko má svoju stabilitu a bezkonkurenčnú tradíciu (patríme k univerzite, ktorá bola založená v roku 1919, pričom na našej fakulte sa začala vyučovať slovakistika v roku 1921). K prvým profesorom v odbore na katedre patrili osobnosti so zvučnými menami ako Jozef Škultéty či Miloš Weingart. Prirodzene, že za storočie našej existencie generácie renomovaných slovakistov a slavistov vryli do slovenskej jazykovedy nezmazateľné stopy. „Náš“ profesor bol v roku 1931 pri zrode prvých pravidiel slovenského pravopisu a dodnes sú naši pracovníci špičkovými reprezentantmi slovenskej lingvistiky doma i v zahraničí: traja členovia našej katedry figurujú v rôznych komisiách Medzinárodného komitétu slavistov (Prof. Žigo, dr. Múcsková v komisii pre Slovanský jazykový atlas; prof. Orgoňová v Štylistickej komisii, pravda kooperujeme napríklad aj s Etnolingvistickou komisiou a pod.), sme členmi rôznych poradných orgánov (napríklad grantovej agentúry VEGA pri Ministerstve školstva, vedy, výskumu a športu SR), pôsobíme v domácich i zahraničných redakčných radách lingvistických periodík. Participujeme na medzinárodných podujatiach a spolupracujeme s univerzitami a vedeckými inštitúciami v slovanskom i neslovanskom svete. Naš vlastný výskum koreluje so súčasnými trendmi v jazykovede. A to, čo vyskúmame, priebežne vnášame do pedagogickej praxe. Napríklad v tomto roku sme vydali na katedre publikáciu o vplyve (jazykovej i nejazykovej) cudzosti na kultúrne i sociálne správanie bežných ľudí – volá sa *Cudzosť – jazyk – spoločnosť*. Naším študentom ponúkame nielen tradičné poznanie o jazyku, ale učíme ich aj zručne narábať s jazykom: aby boli dobrí rétori, prezieraví interpreti, plnokrvní majstri slova.

Nedávno ste mali diskusiu *Načo nám je vyštudovaná slovenčina?*, ktorá analyzovala možnosti absolventov (študentov) slovenčiny na pracovnom trhu. Na vašej katedre sa študuje aj jednodoborová odborná slovenčina. Vieme, že slovenčinárov sa produkuje na slovenských vysokých školách každý rok veľmi veľa. Aké sú možnosti ich uplatnenia? Aké majú perspektívy?

Absolvent tzv. jednodoborovej slovakistiky sa profiluje ako vedeckovýskumný pracovník, ale (podobne ako absolventi učiteľstva či prekladateľstva) môže sa stať aj úspešným redaktorom v ktoromkoľvek vydavateľstve či v redakcii novín, časopisu, rozhlasu alebo televízie. Môže byť pokojne hovorcom nejakého úradu alebo inštitúcie, resp. zastávať rôzne verejné funkcie. Medzi našimi bývalými študentmi máme novinárov či novinárky, moderátorov (či šarmantné moderátorky ako Karin Majtánová či Soňa Müllerová), pracovníkov vedeckých ústavov, ale aj divadelníčku či političku. Alebo aj dekanu, manažérku v poisťovni, režiséra či tanečného choreografa. Problém spravidla nie je v tom, čo človek vyštudoval, ale čo dokáže. Našich absolventov pripravujeme na to, aby boli komunikačne zdatné a lingvisticky autonómne subjekty, ktoré sa na trhu práce nestratia. Absolventi našej fakulty a v rámci toho i našej katedry majú navyše dobrú prognózu zamestnať sa aj

vzhľadom na dopyt a preferencie na trhu. Mimochodom, vládnuť (materinským) jazykom znamená byť dominantným v rôznych sociálnych sférach.

Ste vedúcou Katedry slovenského jazyka FiF UK, profesorkou jazykovedy, autorkou jazykovedných diel a dlhoročnou vysokoškolskou učiteľkou. Aké sú priority vašej odbornej a vašej pedagogickej činnosti? Čo by malo byť „výbavou“ vašich absolventov? Aké, moderne povedané, kompetencie by ste im chceli vštepiť?

Moje priority? Pripraviť užitočných ľudí do plnokrvného života. Pred časom som sa vyjadрила, že slovenčina nie je nudný maturitný predmet, dodávam, že ju nevnímam vonkoncom ako nudnú ani v optike vysokoškolského pôsobenia. Šťastím vysokoškolského pedagóga je, že vo svojej práci kráča napred spolu s odborom, ktorému sa venuje. Nemôže zaknúť, dospelý študent by to spoznal a takého učiteľa by si nevážil. Ja kráčam vpred spolu s vyvíjajúcou sa lingvistickou pragmatikou. Kráčam vpred (bez toho, aby ma zväzovali vonkajšie okolnosti, nezmyselné kontrolné mechanizmy) a slobodne si budujem program svojich kurzov. V centre mojich kurzov je v súlade s dynamikou samotného jazykovedného bádania používanie jazyka. Úlohou dobrého lingvistu je nielen aktívne používať jazyk v zmysle ovládania jeho pravidiel (to je len predpoklad úspešnosti), ale najmä v zmysle adekvátneho porozumenia verbálneho správania iných používateľov jazyka ako sociálnych bytostí s vlastnými cieľmi, potrebami, preferenciami. Rozumieť používateľom jazyka predpokladá vnímať ich v kontexte životných aktivít a procesov, v ich praktickom živote, ktorého konštituentom je aj jazyk. Takže s mojimi študentmi sa „približujeme“ k životu, nepracujeme s jazykom od zeleného stola: sledujeme sociálne dianie, vychytávame sociálne problémy (ako je napríklad intolerancia a rôzne prejavy stigmatizácie) a mapujeme formou pozorovaní či rozhovorov v teréne postoje ľudí k takýmto problémom. Zbierame argumenty iných, ale aj sami argumentujeme, aby sme posúvali hranice vzájomného porozumenia. Ak by mala byť reč o „kompetenciách“, pestujem prednostne subjektivistické metódy práce v teréne: neučím študentov teóriu o jazyku, ale učím ich používať jazyk tak, aby ním „niečo robili“, napríklad radili, občas aj presviedčali, k niečomu sa zaväzovali alebo bilancovali záväzky iných. Robia teda aj úlohy mimo školy – komunikujú s bežnými ľuďmi, svoje terénne výskumy zaznamenávajú dostupnou technikou a získané záznamy interpretujú, porovnávajú si navzájom. Je to kvalitatívna práca, nejde o štatisticky relevantné prieskumy, ale o cibrenie vlastného autonómneho uhla pohľadu a následnej elokvencie.

Ako vnímate vyučovanie slovenského jazyka a literatúry na základných a stredných školách? Zodpovedajú štátne vzdelávacie programy modernému chápaniu jazyka? Na čo by sa mal klásť dôraz vo vyučovaní slovenského jazyka a literatúry na nižších stupňoch vzdelávania?

Nedávno sme na pôde našej katedry v spolupráci so sesterskou Katedrou slovenskej literatúry a literárnej vedy zorganizovali diskusiu so stredoškolskými profesormi o slovenčine na stredných školách. Nám na akademickej pôde rovnako ako učiteľom na stredných školách je jasné, že výučbu slovenčiny treba podrobiť komplexnej revízii v záujme oživenia jej kreditu v očiach verejnosti. Sumárne by sa dalo konštatovať (a naša diskusia to jasne demaskovala), že súčasná výučba slovenčiny – nezávisle od toho, či je nastavená podľa štátnych vzdelávacích programov alebo iných dokumentov – sa zakladá na neoptimálnom chápaní výučby predmetu. Zlyháva nielen obsahová náplň predmetu (ktorá zaostáva za

stavom rozvoja odboru ako vednej disciplíny), ale tiež aplikácia istých téz štátneho vzdelávacieho programu do praxe. Kladiem si otázku, aký má súvis formulácia zo štátneho vzdelávacieho programu „*žiak sa učí vytvárať gramaticky správne vety*“ s mechanickým drilovaním typológií o priraďovacích a podradňovacích súvetiach. Základné poučenia o jazykovom systéme patria na základnú školu, stredoškolač by mal omnoho viac komunikovať formou prirodzených prejavov. Dnešná doba si vyžaduje najmä zručnosti v ústnej komunikácii. Stredoškolač teda musí opustiť školu už ako vyformovaný rétor či diskutér, všestranne zdatný komunikant, majster pera, ale aj hovoreného slova.

Keby ste mali možnosť zostaviť koncepciu vyučovania slovenského jazyka od zostavenia pedagogických dokumentov po učebnice, ako by ste postupovali? Myslíte si, že by takáto koncepcia mala byť v rukách vysokoškolských odborníkov, ako je to v Českej republike? Alebo by ste autorov kurikula volili inak? Na Slovensku sa veľa diskutuje o kvalite učebníc pre regionálne školstvo. Zaoberáte sa touto problematikou aj vy ako slovenčínarka?

Problematika učebníc ma zaujíma do tej miery, do akej na mňa doliehajú vplyvy z používania jestvujúcich materiálov tohto typu na nižších stupňoch štúdia. Ak prídu k nám na fakultu noví študenti, ktorí tvrdia, že „metafora sa zakladá (len) na vonkajšej podobnosti“ alebo že „vokatív neexistuje“, poťažkám si a trpezlivo ich „preučujem“ fakty, ktoré majú takto zjednodušene či zdeformovane zakorenené z nižších fáz štúdia. Študentov – osobitne budúcich učiteľov slovenčiny – sa snažím viesť k autonómnemu a sebavedomému riešeniu jazykových javov tak, aby v praxi nepodľahli úskaliu popularizácie, ak na ne natrafia hoc aj v učebniciach. Napísať dobrú učebnicu (napríklad slovenského jazyka) je nesmierne náročné. Nestačí mať len skúsenosti z vyučovacej praxe, tvorca musí byť zdatný odborník a súčasne aj popularizátor, ktorý dokáže adaptovať učebný materiál na úroveň mentálneho stupňa rozvoja žiaka. Podľa mňa na naplnenie tejto komplexnej výzvy na tvorbu obsahovo aktuálnych, popularizačne optimálnych a metodicky vhodných manuálov treba zmiešaný tím. Odborný základ obsahu vyučovania prirodzene ide ruka v ruku s akademickým výskumným pracoviskom (to by nemalo byť vylúčené z tvorby žiadneho pedagogického dokumentu – a to ani pre elementárny stupeň), spoluautor zo základnej či strednej školy zasa „vykalibruje“ mieru či hĺbku faktografie v záujme optimálnej recepcie a primeranosti publiku. Inými slovami: odborný základ vyučovania nemôže zaostávať za poznaním niekoľko desaťročí. Praktická erudícia ani „metodické majstrovstvo“ to nevykompenzujú. Praktik musí „byť nablízku“, ale nemôže zastúpiť akademika a vice versa.

Veľmi často dochádza k názorovým i obsahovým rozporom medzi vysokoškolským štúdiom a vyučovaním na základných a stredných školách. Učitelia sa vyjadrujú, že im vysoká škola nič nedala, že sa nenaučili základné metodické postupy. Potom zákonite odmietajú aj ďalšie vedecké poznatky, pretrhne sa kontakt s vysokou školou a preferujú sa rôzne populárno-náučné a encyklopedické texty, zvädzajúce k povrchnému memorovaniu. Aplikácia prax tak často zaostáva za vedou a výskumom. V čom vidíte príčiny tohto stavu? Sú študenti učiteľského smeru pripravení po prijatí diplomu učiť?

Po tridsaťročnej pedagogickej praxi na vysokej škole (na Slovensku vrátane trojročného pôsobenia na univerzite vo Francúzsku) si dovoľm konštatovať, že študent hľadá počas štúdia „cestu ľahšieho odporu“, teda študuje podľa možnosti tak, aby dosiahol svoju métu

(diplom) pri vynaložení „optimálnej dávky“ námahy. Ak už raz niekto získa diplom, je vysoko pravdepodobné, že so štúdiom končí. Ak k tomuto psychologickému fenoménu pribudne realita slovenského preťaženého a zle plateného učiteľa, miera pravdepodobnosti, že takýto sociálne ubíjaný „pešiak“ sa nebude mať chuť ďalej vzdelávať, sa rovná prakticky 100 %. Je len vecou invencie či kreativity každého z nás, aké „dôvody“ na ospravedlnenie vlastnej odbornej stagnácie, nebodaj úpadku, si nájde. Pochopiteľne, študenti učiteľstva na našej katedre sú po skončení štúdia schopní učiť a tí, čo majú záujem o výkon tejto profesie, sa tak aj následne realizujú. (Istý problém zotrúva v legislatívnom nastavení personalistiky v školstve: tá neselektívne „chráni“ všetkých dôchodcov, ktorí blokujú miesta talentovaným absolventom, mladým učiteľom – riešenie tohto problému ale nepatrí do mojich kompetencií.) O nevyhnutnosti prepojenia akademického pracoviska a nižších stupňov škôl som sa vyjadrila vyššie na margo tvorby učebníc.

Na katedre ste si založili Občianske združenie Slovenčina. Čo vás k tomuto kroku motivovalo a čo je cieľom vášho občianskeho združenia?

OZ Slovenčina je malé združenie, ktoré sa sústreďuje na podporu mimoškolských aktivít študentov našej katedry. Participuje v rámci množstva dobrovoľníckych aktivít jej členov (z radov pedagógov a doktorandov Katedry slovenského jazyka FiF UK) na organizácii kulturologických študentských exkurzií, podieľa sa na tvorbe doplnkových publikácií od študentov pre študentov, pripravuje stretnutia študentov so zaujímavými hosťami. V roku 2015 napríklad zorganizovalo OZ Slovenčina diskusiu so štyrmi bývalými študentmi našich kateder slovenského jazyka aj slovenskej literatúry (riaditeľom Sekcie slovenského jazyka pri Európskej komisii v Luxemburgu doc. PhDr. Jozefom Štefánikom, CSc., šéfredaktorom Knižnej revue PhDr. Radoslavom Matejovom, redaktorom RTVS Mgr. Romanom Bombošom a teatrologičkou a exlektorkou slovenského jazyka a kultúry v Katoviciach a Belehrade Mgr. Julianou Beňovou), aby sa študenti mali možnosť osobne porozprávať so „staršími kolegami“ o tom, ako uplatňujú výsledky svojho štúdia v praxi, čo zo štúdia im pomáha a pod. Vďaka OZ Slovenčina môže katedra udeľovať študentom ocenenia s darmi za najlepšie bakalárske či diplomové práce či prispieva im na vstupenky na divadelné predstavenia. Už 4 roky tvoria naši študenti pod vedením mladých členov občianskeho združenia cvičný časopis *Kulturárium* (jeho elektronická verzia je dostupná na webstránke našej katedry – <http://fphil.uniba.sk/katedry-a-odborne-pracoviska/katedra-slovenskeho-jazyka/studium/studentske-aktivity/casopis-kulturarium/>). Vlni prebehla na katedre súťaž o napísanie najlepšej eseje o Bratislave, do ktorej sa zapojilo takmer 80 študentov a občianske združenie vybralo 15 najlepších textov a zredigovalo ich do knižnej publikácie, obohatenej kvalitnou fotodokumentáciou a ilustráciou našej doktorandky Mgr. Aleny Faragulovej. To sú ciele nášho združenia: stimulovať a zabezpečovať alternatívne aktivity študentov na katedre, ktoré prispievajú k spestreniu a zhodnocovaniu štúdia, ako aj k formovaniu morálnych vlastností mladých ľudí zapájajúcich sa do dobrovoľníckych činností.

Ďakujeme za váš čas a za odpovede na naše otázky.

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

KEĎ UHOL POHĽADU MENÍ SVET (ICH NARÁCIA V TEXTOCH ELENY MARÓTHY ŠOLTÉSOVEJ A SÚČASNÝCH AUTORIEK)

Mgr. Daniela Burdová, PhD.

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

Elena Maróthy Šoltéssová mala jasnú predstavu o tom, ako by mala vyzeráť literatúra určená ženám. Svoje úvahy v čase začiatkov formovania slovenskej literárnej vedy predstavuje aj v článku *O úlohe Živeny*: „Preto zaiste bola by nám veľká pomoc načas, keby Živena poskytovala nám vždy dobré, záživné, našské čítanie; žeby sme tých málo od všednej práce slobodných chvíľ, ktoré venovať môžeme duševnému pôžitku, nestrávil nemilobohu čítaním hlúpych alebo zrovna škodných, ale aby sme mali na čítanie diela, ktoré, ovšem, zabavia, vyrazia a pôžitok poskytnú — ktoré ale ešte k tomu aj naďalej zanechajú dojem zošľachťujúci.“ Uvedomuje si dôležitosť estetického zážitku, ktorý v sebe zahŕňa aj emocionálnu reakciu, ale je tiež obohatením ducha. Potenciál poskytnúť estetický zážitok považuje za jedno z kritérií kvality umeleckého textu. V tom istom článku Šoltéssová pripúšťa, že „najhoršie je, že dobré od škodných nie každé oko je vstave rozoznať“, konštatuje, že sa v literatúre písanej ženskými autorkami veľmi často stretávame s ľahťikárstvom, rojčením či prepíatou emocionálnosťou.

V duchu povedaného by sme sa chceli priblížiť k naplneniu úlohy Živeny tak, ako ju formulovala samotná Šoltéssová. Aj z tohto dôvodu sa centrom tejto štúdie stal nielen Šoltésovej román, ale aj iné „našské“ texty, „lahodiace chuti“, ktoré podľa nášho názoru aj názoru kritikov poskytujú aj iný zážitok ako zábavný.

Okrem tohto faktu spája prózy s E. M. Šoltésovou aj niečo iné. Každá z próz je címsi podobná románu *Moje deti* (1923 – 1924); ich autorky by sme teda mohli považovať za akési jej pokračovateľky, minimálne v spôsobe narácie a voľbe ženských postáv.

E. M. Šoltéssová bola prvou slovenskou autorkou, ktorá sa nezdráhala písať o výsostne ženskej téme – prežívaní materstva. V dvojdielnom románe *Moje deti* prostredníctvom denníkových zápiskov zachytila detstvo syna Ivka a dcéry Elenky. Pre prózu zvolila žáner denníkového románu, ktorý je špecifický v miere subjektívneho – dôsledok priameho narátora – rozprávača v prvej osobe, ktorý je vypovedajúcim aj aktérom. Šoltéssová je narátorkou, ktorú ako vystupujúcu postavu príliš nie je v texte vidieť. Centrom rozprávania sa stávajú deti, keďže rozprávačkou je ich matka. Textotvorným sa stáva jej pohľad, optika, ktorá o nej vypovedá viac, ako by sa mohlo zdať.

Šoltésovej svet je plný hrejivých drobností: porcelánové gombíky ako pomôcka k počtom, hra na schovávačku, Elenkino šitie, jedenie sliviek, počas ktorého Elenka vyberá kôstky Ivkovi z úst, Vianoce, rozprávanie rozprávok na dobrú noc, detské otázky, napríklad,

kde sa berú slzy či prvý deň v škole. Viaceré z motívov nielen vytvárajú tematický podklad textu, slúžia aj ako prostriedok na dotváranie detských postáv a ich postupného dospievania. Problémovým¹ sú pre narátorku nielen drobné výchovné problémy, ale najmä choroby, ktoré sú nakoniec dôvodom úmrtia obidvoch detí. Spôsob tematizácie je, pochopiteľne, expresívny, subjektívny a emocionálny. Rozprávačka deti oslovuje hypokoristikami, ako *vtáčatko*, *húsatko*, *čížik* aj *papčo*, aj napriek osobnej zaangažovanosti si však zachováva odstup – na deti sa dokáže pozrieť s dištanciou: vidí ich nedostatky, neposlušnosť, silné aj slabé stránky.

V recenzii knihy Hany Gregorovej *Ženy* (1912) E. M. Šoltésová ako kritička oceňuje originalnosť, sviežosť, sústreďuje sa na charakteristiku postáv a vzťahov medzi nimi, konštatuje, že „je u nej moc vlastného, nevypožičaného nadania, že vie pozorovať, precítiť i obratne podávať a — vôbec že je v nej dosť sviežich síl i dosť spôsobu prepracovať sa k žiadanému stupňu“ (Šoltésová, 1912) dodáva tiež, že prílišný súcit s postavami Gregorovej ako spisovateľke veľmi nepomáha. Zachovanie si nevyhnutého autorského odstupu od tematizovaného napriek nespochybniteľnej osobnej zaangažovanosti je tak jedným zo Šoltésovej kritérií kvality textu, ktoré sa jej darí s prihliadnutím na žáner naplňať aj v románe *Moje deti*.

E. M. Šoltésová tiež vyvracia názor, že *Živena* nie je dosť moderná v samotnej beletrii. Jedným z cieľov tohto príspevku je reflektovať kvalitnú súčasnú literatúru a inšpiratívne dotvoriť obraz *Živeny* dnes. Preto sme zvolili tri romány (vydané v posledných rokoch) troch ženských autoriek, ktoré sú spojené rovnakou formou narácie a stali sa nominovanými alebo víťazmi v najreprezentatívnejšej literárnej súťaži.

Denníkovým spôsobom je napísaný aj román Etely Farkašovej *Po dlhom mlčaní*, ktorý vyšiel v roku 2001 vo vydavateľstve Aspekt. Prózu tvoria zápisky Silvie – dcéry, ktorá sa od októbra do januára snaží napísať list svojej matke a vypovedať, na čo počas detstva a dospievania nemala silu, uvedomujúc si to až ako dospelá. Problémové sa v tomto texte prejavuje ako vzťah Silvie k matke deformovaný matkinou nevšímavosťou, spochybňovaním a neláskou počas Silviinho detstva. Matkinu správanie ovplyvňuje okrem vzájomného vzťahu aj osobnosť samotnej protagonistky. Mladá Silvia je patologickou postavou, počas detstva má bulimické sklony – hlad je striedaný neukojiteľnou chuťou jesť. Bulímia demonštruje protikladnosť Silviinho konania – na jednej strane túži stať sa neviditeľnou, ukázať nezávislosť od matkinej lásky, slov uistenia či fyzických prejavov lásky, na druhej strane matkinu lásku nevyhnutne, priam „hltavo“ potrebuje a žobroní o ňu. Ambivalentný vzťah k matke sa prejavuje na úrovni textu ako neustála snaha vypovedať o minulosti, každý deň písať ďalšie pokračovanie listu. Jednotlivé časti románu sú datované, takmer každý deň pribudne zápis charakterom zodpovedajúci titulu prózy – *Po dlhom mlčaní*. V porovnaní s románom E. M. Šoltésovej, pre ktorú je denníkové zapisovanie potrebou fixovať, zachytiť dôležité momenty, urobiť z nich zapísaním nezabudnuteľné, narátorka Farkašovej románu zapisuje, aby sa vypovedalo zabudnuté. Oproti pohľadu matky zachytávajúcej prítomné,

¹ Terminológia S. Rakúsa (*Poetika prozaického textu*, 2004). Tému definuje ako literárnu skutočnosť, spracovanie látky. Problémové je disproporčným zameraním témy, výkyvovým a neprimeraným vzhľadom na tvarovaný literárny svet.

odohrávajúce sa akoby pred jej očami, sa vo Farkašovej texte stretávame s pohľadom dcéry, ktorá sa vypisuje z minulosti, aby bola schopná prežívať prítomnosť.

Je zaujímavé, že aj ďalšia autorka Monika Kompaníková si v románe *Piata lod*² volí veľmi podobný spôsob vypovedania. Jarka – v čase rozprávania mladá žena – tematizuje vlastné detstvo, ktorému dominuje obraz hľadania piatej lode ako miesta bezpečia, prijatia a harmónie. Aj v tejto próze nájdeme nefungujúci vzťah medzi dcérou a matkou (podobne ako v románe od Etely Farkašovej). Jarkina výpoveď však oproti Silviinej nie je takou sebaobnažujúcou a explicitnou. O svojom prežívaní vypovedá nepriamo – prostredníctvom kategórie priestoru, odrážajúcej Jarkino prežívanie vzťahov aj situácií. Vzťah matky k dcére je v obidvoch generáciách chápaný ako výmenný obchod, v ktorom si každý prejav matkinej pozornosti treba zaslúžiť. Láska je prezentovaná ako tovar, ktorý sa dá kúpiť za vyplnené úlohy, preto sa aj rýchlo stráca: „Žiadna hlboká náklonnosť, súznenie, pochopenie. Ani len tušenie intimity, blízkosti“ (Kompaníková, 2010, s. 19).

Jarkina matka je príkladom anestetickéj postavy, prejavujúcej sa pasivitou, rezignáciou, minimalizovanými reakciami a emóciami. Odcudzenosť potvrdzuje práve priestor, ktorý Jarka nazýva verejnou čakárňou, kde „sa dvere nezamykajú, topánky sa nevyzúvajú, pluje sa na zem a žuvačky sa lepia na operadlá stoličiek, prichádza sa váhavo, s očakávaním, odchádza sa napochytre, bez pozdravu“ (s. 18).

Byt je len akosi prechodnou stanicou, ktorá nie je hodná ani vyzutia, v množstve ľudí sa stráca aj Jarkina matka ako jeho majiteľka. Strata súkromia sa prejavuje samotným charakterom miesta aj absenciou vlastného priestoru, Jarka prestáva mať nárok na svoju izbu i posteľ či uterák. Jej izba je tiež miestom, v ktorom dochádza k sexuálnemu obťažovaniu maminými známymi, ktorí za ňou prichádzajú, kým vo vedľajšej izbe sa ostatní zabávajú: „Ja som len privrela viečka a otvorila ústa, aby moja duša ušla“ (s. 21).

Chuť byť necitlivou je formulovaná aj po príchode domov, keď je byt plný cudzích ľudí a Jarka sa nemá kam zložiť. Chce sa „schovať do skrinky na topánky, rozobrať sa ako panáčik z lega a oddýchnuť si“ (s. 128). Lucia ju naučí, že nezavadzanie si je prejavom lásky, preto túži zminimalizovať svoju existenciu.

Pri odchode postavy zo vzťahu nasleduje v románe M. Kompaníkovej vyčistenie priestoru, odstránenie predmetov, ktoré konkrétneho človeka pripomínajú. Stará mama po návrate z pôrodnice umiestni dcéru s malou Jarkou za záves do kuchyne, čo možno vnímať ako dôkaz dočasnosti a vynútenie pocitu hanby. V prenajatom byte zas spí Jarka s mamou na úzkej váľande v miniatúrnej izbe, ktorá slúžila ako tmavá komora či keramická dielňa.

Forma ich narácie je v románe M. Kompaníkovej hľadaním blízkosti, ktoré je také zúfalé, že Jarka v jeden deň unesie bábätká dvojičky, o ktoré sa v záhrade za mestom stará. Až v dospelosti Jarka nachádza skutočnú blízkosť a bezpečie v partnerskom vzťahu. Vypovedanie je pre Jarku sprítomňovaním minulosti (podobne ako v prípade Farkašovej), je spôsobom vyrovnávania sa s prežitým, nie však ako výčitka matke, ale ako vnútorná potreba Jarky pripomenúť si detstvo, aby docenila prítomnosť. Lebo cesta k cieľu pripomína jeho hodnotu.

² Kniha vyšla vo vydavateľstve Kolomana Kertézsza Bagalu a v roku 2010 získala cenu Anasoft litera.

Ďalšia kniha, ktorá v zvolenom uhle pohľadu pokračuje v tendencii, ktorú otvorili Šoltésovej *Moje deti*, je román Veroniky Šikulovej *Miesta v sieti*³. Už začína byť pravidlom, že v každej Šikulovej knihe nájdeme protagonistku – ženu, dcéru alebo matku – s odstupom či zaaganžovanejšie reflektujúcu minulosť, ktorú oveľa viac ako historické fakty budú vyplňať vzťahy v rodine a medzi partnermi. Rozdiely v spôsoboch vypovedania (rozprávačkami sú tri ženy z rôznych generácií: stará mama Jolana, dcéra Alica a vnučka Verona) vyplývajú z viacgeneračnosti aj charakterovej rôznosti narátoriek. Sémantické sa tak prejavuje aj na úrovni formy, v procese tematického tvarovania. Osobitosť výpovedí troch narátoriek je dôsledkom tematizovania vlastných životov osobitým spôsobom. Fakt, že sú z jednej rodiny, potom hlasy zjednocuje, keď dopovedávajú situácie približované inou narátorkou alebo ponúkajú rovnaké zážitky reflektované cez vlastnú optiku. Muži sú modelovaní ako absentujúci (dôvodom je dobrovoľná či nedobrovoľná smrť a odchod zo vzťahu) alebo ako tyranizujúci (muži v dvoch rôznych vzťahoch bijú svoje ženy). Spájajú sa aj s motívom alkoholu. Šikulovej sa podarilo pri spracúvaní vysoko problémových tém zostať nemoralizujúcou aj preto, že postavy sa k tomu nevyjadrujú explicitne (špecifickou je v tomto prípade výpoveď Verony, ktorá negatívne vykresľuje otca Vincenta).

V tvorbe V. Šikulovej je akýsi hermetizmus – rodina sa odráža v každom jej členovi a zároveň každý člen je výrazom rodiny. Rovnako ako sa postupuje v sieti od jedného oka k druhému, tak pribúdajú postavy a vzťahy počas čítania románu.

Najstaršou z vypovedajúcich je Jolana – jedna z ôsmich detí, ktorej prvý muž zomrel vo vojne a druhý zomiera na následky ochorenia z väzenia. Časti textu, v ktorých je narátorkou Jolana, tematizujú spomienky na rodný Čeklís, na detstvo a dospievanie, manželstvo, čas v Ilave po mužovej smrti, vzťah so Štefanom aj chvíle staroby. Jolanino rozprávanie obsahuje najväčšiu mieru subjektívnosti, ktorej príčinou aj dôsledkom je obraznosť (zjemňujúce výrazy, epitetá, personifikujúce vyjadrenia, prirovnanie). Ako príklad môžeme uviesť vyjadrenia: „dvere zaškrípu ťahavú melódiu“ (Šikulová, 2011, s. 59), tragický podtón má Jolanin vzdych po smrti Jožka – „Život ma okradol“ (s. 87), na inom mieste sa napríklad „koľajnice zaligotajú“ (s. 223). Jej výpovede sú výrazom potreby sprítomniť si minulosť, pretože len vtedy zažívala spokojnosť a naplnenie – podobne ako Šoltésová, ktorá zachytáva detstvo svojich detí, pretože sú to chvíle naplnenia, úplnosti. V čase rozprávania Jolana zo Šikulovej románu pociťuje dôsledky straty najbližších (mužov aj rodičov), a preto si potrebuje prežité pripomínať. Následkom toho sa súčasťou jej rozprávania stáva veľké množstvo postáv z rodinného aj mimorodinného prostredia (ich počet je v porovnaní s ďalšími narátorkami Veronou a Alicou najvyšší).

Ak v prípade Jolany je vypovedanie naliehavou potrebou vyrovnať sa s minulosťou, v prípade jej dcéry Alice získava rozprávanie objektívnejší ráz. Alicina výpoveď je rovnako ako Jolanina spomínaním na Čeklís aj Ilavu, na varenie lekváru či fondánu. Tematizovanie nepríjemných udalostí vo vlastnom živote aj prežívaní rodiny však v jej podaní absentuje úplne alebo mu chýba rozmer subjektívnosti a emocionálnosti (ktoré boli typické pre Jolaninu výpoveď). Aj poetizácia jazyka metaforami, prirovnaniami či archaickými výrazmi má iné dôvody. Alicina výpoveď je skôr zapisovaním spomienok, vytváraním rodinnej

³ Vyšiel v roku 2011 v Slovarte a dostal sa medzi 10 najlepších kníh v súťaži Anasoft litera. Držiteľkou tejto ceny sa V. Šikulová stala za minuloročnú prózu *Medzerový plod*.

ŠTÚDIE

kroniky, od ktorej nie je možné sa úplne odosobniť. Na druhej strane sa rodinní príslušníci, priestor aj konkrétne situácie stávajú objektom zaznamenávania, ktoré jazykom aj spôsobom nazerania získava knižný charakter.

Alica často siaha po tých najjednoduchších prostriedkoch na vyjadrenie expresivity – deminutívach a eufemizmoch. Ich kumulovanie je detskou snahou o opísanie reality rovnako ako používanie rozprávkových motívov v jej prehovore aj neúplné uvedomovanie si konkrétnych udalostí. Aj napriek tomu (a možno práve preto) narácia nenadobúda subjektívnejší ráz, neprítomnosť subjektívnosti je akoby uvedomovaním si verejnosti písania a následným strážením si súkromia. V prípade Alice akoby platilo, že nevyslovenie je dôsledkom snahy chrániť si osobné. Alica si možno aj myslí, možno aj cíti, ale nedá to na seba a ani na svojom rozprávaní znať.

Časti románu, v ktorých je narátorkou Verona, dcéra Alice a Jolanina vnučka, sa líšia od tých ostatných na prvý pohľad, pretože sú modelované ako prúd vedomia, t. j. súvislá veta, po nádychu jeden dlhý výdych. Veronine rozprávania je túžbou po sebavyjadrení, pretože ako vraví „sama seba iba občas stretáva v iných ľuďoch“ (s. 17).

V záplave postrehov, nápadov aj obyčajných myšlienok sa ozývajú aj vážne konštatovania o absentujúcom otcovi aj mužovi v rodine ako takej, sklamanie z otca, strata dôvery v harmonické fungovanie rodiny aj lásku k partnerovi či problematizácia viery.

Písanie je pre Veronu hľadaním odpovedí, hľadaním seba, tiež tým, čo zdedila po otcovi. Písanie vníma na jednej strane ako talent a poslanie, zapisovanie životov členov rodiny, aby sa nezabudlo, na druhej strane je pre ňu prekliatím. Je pýtaním sa aj odpoveďou – niežeby na svoje otázky nedostávala odpovede, ale nie je s nimi spokojná, a preto sa zas a znova pýta: čo sú slová, ak nie sú vystrelenými šípami; prečo sú dvere do otcových komnát zavreté; ako sa dá prežiť vlastný život aj život tých druhých; aký človek má byť, keď už nie je malý; ako vlastne fungujú vzťahy; čo je to rodina; či to, čo vidí v zrkadle, je skutočne ona, a ak nie, tak kto potom.

Motivácia k rozprávaniu je u každej z narátoriek zo Šikulovej románu iná – je výrazom snahy vyrovnáť sa s vlastnou minulosťou (Jolana), zozbierať alebo zapísať (Alica), či nájsť v zapísanom seba (Verona). Zjednocujúcim prvkom sú nielen rovnaké situácie, ktoré postavy prežívajú a reflektujú zo svojho uhla pohľadu, príbehy, ktoré začne rozprávať jedna zo žien a dokončí ho ďalšia, ale aj rovnaké detaily, ktoré vo svojich výpovediach používajú.

Najnovšou knihou z vybraných titulov je próza Svetlany Žuchovej *Obrazy zo života M.*⁴ z roku 2013. Vypovedanie nie je pre M. – protagonistku Marisiu – formulovaním záverov, je popisovaním cesty k nim. Čítanie textu je potom hľadaním toho kľúčového, konfliktného, problémového, zlomového, toho, čo nás v texte zastaví, čo je tým bodom, kvôli ktorému mladá žena vypovedá. V procese čítania prichádzame na to, že Marisia nie je typom postavy, v ktorej živote sa udeje niečo dramatické, čo od základu zmení jej premýšľanie či prežívanie. Je obyčajnou, nie však tuctovou – jej špecifickosť vytvára fakt, že žiadna z okolností pozitívna ani negatívna (rozchod s partnerom, smrť matky či nájdenie brata a vzťah s Otom) ňou nedokáže pohnúť. Marisia nie je jemná ani tvrdá, pokojná ani výbušná, introvert ani extrovert. Ani napriek veľkej rodine nepozná jej členov, akoby práca, vzťah ani matkino umieranie vôbec nezasahovalo do jej života. Marisia totiž z podnetov, ktoré

⁴ Kniha sa stala jednou z desiatich najlepších kníh roka 2013 v súťaži Anasoft litera.

k nej prichádzajú urobí každodennosť, súčasť systému, samozrejmu vec, ktorej netreba venovať viac pozornosti. Veci však nestrácajú hodnotu preto, že nie sme ochotní im ju prisúdiť. Okolnosti nestrácajú zmysel a problémovosť len preto, že ich Marisia berie ako každodenné a všedné. Jej postoj je snahou zostať nedotknutou, zárukou istoty, že udalosti nenaobudnú prevahu nad ňou samou.

„Umieranie je úloha navyše, úloha síce veľmi náročná a vyčerpávajúca, ale nie jediná. Áno, presne tak, ako nočná služba v nemocnici. V čase, keď mama umierala, som to inštinktívne pochopila a z maminho umierania som urobila samozrejmosť a súčasť najlepšie, ako som vedela. Vytvorili sme si stereotyp, reťaz úkonov súvisiacich s umieraním, ktoré sa začlenili do všetkých ostatných rutinných záležitostí. Cesta vlakom, autobusom, návšteva u mamy, nutridrink, minerálka, plaváreň“ (Žuchová, 2013, s. 34).

Marisia veciam prisudzuje presné miesto v štruktúre života – ak nejaká zložka zmizne zo svojho miesta, stačí ju nahradiť inou, dôležité je nenarušiť rovnováhu. Zmena je akceptovateľná len preto, že z minulosti robí minulosť a zaplňa prázdne miesto. Minulosť nie je potrebné zaznamenávať, jej tematizovanie nie je vnútornou potrebou, Marisia nepripisuje spomienkam dôležitosť. Potrebuje pocit bezpečia a vytrvalo na ňom pracuje – pretože, ak je všetko podľa jej zásad a pravidiel, vytvára to dojem neproblémovosti – všetko je tak, ako má byť (takto sa každý deň sprchuje, nikdy nespí cez deň, telefón má počas služby vždy pri sebe, pred víkendovou návštevou mamy ide plávať a i.). Nerozvíjanie vzťahov v rodine aj nekontaktovanie nájdeného brata je tiež akousi obranou – predchádzaním sklamaní, zranení, zmenám.

Písanie je pre Marisiu potvrdzovaním poriadku vecí, uisťovaním, že veci sú na správnom mieste a všetko sa deje tak, ako sa má. Že minulé nemohlo vyzeráť inak a presne korešponduje s práve prežívaným – Marisia sa snaží minulosťou potvrdiť neproblémovosť prítomnosti.

Záver

Šoltésovej román *Moje deti* a romány zo súčasnosti E. Farkašovej, M. Kompaníkovej, V. Šikulovej a S. Žuchovej majú spoločnú priamu naráciu, ženské postavy aj problematizovanie vzťahu minulosti a prítomnosti. Šoltésovej narátorka denníkovo zaznamenáva prítomné – práve prežívané, aby sa nestalo zabudnutou minulosťou. V prípade protagonistky románu E. Farkašovej je dôvodom sprítomňovania minulosti výčitka matke. Tri narátorky Šikulovej prózy vypovedajú históriu rodiny – najstaršia Jolana, aby si sprítomnila minulé, pretože súčasnosť ju nenapĺňa, Alica vníma minulosť ako vhodný objekt na zapísanie a pre najmladšiu Veronu je veľmi osobným, bytostným hľadaním vlastnej identity. Jarka v románe M. Kompaníkovej spomína, aby si uvedomila hodnotu súčasnosti a pre protagonistku románu S. Žuchovej je formulovanie minulého potvrdzovaním správnosti minulosti. V prípade textu M. Kompaníkovej a E. M. Šoltésovej je funkcia narátora podobná – jeho špecifickosť je jedným zo základných pilierov textu. Vysoká tematická rola rozprávačiek dáva prózam príznak autenticity a originality. V románe V. Šikulovej voľba viacerých priamych narátoriek vytvára mozaiku rôznych pohľadov, čo čitateľovi umožňuje zjednocovať príbeh aj porovnávať charaktery vypovedajúcich žien a ich spôsob reflektovania skutočností. Funkcia priamej narátorky v prípade prózy S. Žuchovej je podľa nášho názoru proble-

matizovať zainteresovanosť priameho narátora v prežívanom prostredníctvom dcéry, ktorá sa vyrovnáva so smrťou matky.

V analyzovaných textoch nájdeme postavu matky, dcér zasiahnutých nezáujmom matiek, ženy z troch generácií rodiny aj postavu, ktorá by najradšej nebola dcérou, pretože je to tak najbezpečnejšie. Aj keď sa chronologicky posúvame od Šoltésovej ženy-matky k súčasným postavám dcér, matersko-dcérsky vzťah zostáva určujúcim. Na základe interpretovaného by sme mohli vysloviť hypotézu, že kým v minulosti stálo za zapísanie neproblémové, harmonické (ktoré v iných textoch Šoltésovej pôsobí sentimentálne), dnes literatúra väčšinou siaha po tematizovaní vzťahov narušených, deficitných, deformovaných⁵.

LITERATÚRA

FARKAŠOVÁ, Etela: *Po dlhom mlčaní*. Bratislava : Aspekt, 2001.

KOMPANÍKOVÁ, Monika: *Piata loď*. Levice : Koloman Kertész Bagala, 2010.

MARÓTHY-ŠOLTÉSOVÁ, Elena: *Literatúrou k národnej osvete* [online]. Dostupné na http://zlatyfond.sme.sk/dielo/1513/Marothy-Soltesova_Literaturou-k-narodnej-osvete/2.

MARÓTHY-ŠOLTÉSOVÁ, Elena: *Moje deti* [online]. Dostupné na http://zlatyfond.sme.sk/dielo/141/Marothy-Soltesova_Moje-deti.

MARÓTHY-ŠOLTÉSOVÁ, Elena: *O autoroch a knihách* [online]. Dostupné na http://zlatyfond.sme.sk/dielo/1514/Marothy-Soltesova_O-autoroch-a-knihach/3.

RAKÚS, Stanislav: *Poetika prozaického textu*. Prešov : Náuka, 2004.

ŠIKULOVÁ, Veronika: *Miesta v sieti*. Bratislava : Slovart, 2011.

ŽUCHOVÁ, Svetlana: *Obrazy zo života M*. Bratislava : Marenčin PT, 2013.

⁵ Príspevok vo forme prednášky odznel na podujatí Šoltésovej Martin v spolku Živena 26. septembra 2014 v Martine v rámci ústrednej témy Tvorba E. M. Šoltésovej a jej porovnanie so súčasnou ženskou literatúrou.

TOPOS HRADU V STREDOVEKEJ LITERATÚRE

Mgr. Ľubica Hroncová

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

Pre čítanie a pochopenie textov stredovekej literatúry je dôležité najmä porozumenie jednotlivých prvkov, štruktúr a hlavne znalosť mnohých (nielen historických) informácií, ktoré nie sú čitateľovi blízke alebo bežne dostupné. V staršej literatúre nejestvovala hranica medzi beletristickými a vecnými textami, diela stredovekého písomníctva tvorili jeden celok a charakter každého z nich sa vyvíjal z významu, ktorý v ňom prevládal. Literárny text plnil úlohu estetickú, informačnú, interpretačnú a žánrovo sa pohyboval od duchovnej a svetskej lyriky cez legendy, kroniky až k teologickým, filozofickým a prírodovedne ladeným traktátom. Tento systém žánrového usporiadania bol synkretický. Pod jedným názvom bolo často spojených niekoľko textov rôzneho typu a rôzneho obsahu. Napríklad žánrové označenie „kronika“ mohlo byť uplatnené pre akékoľvek dielo, ktorého dejová štruktúra prebiehala v časopriestorových súvislostiach. Teda nielen pre text s historickou tematikou, ale aj pre dielo iného charakteru. Rovnako hranica medzi svetskou a duchovnou literatúrou stredoveku je takmer nebadateľná. Ďalším dôvodom miešania rôznych žánrov v staršej slovenskej literatúre je neskorší nástup jej písanej podoby oproti iným európskym literatúram, z ktorých preberala nielen rôzne žánre, ale napodobňovala, preberala a odpisovala aj časti iných textov, a tie potom včleňovala do svojho literárneho usporiadania. Autori týchto prác si pri ich tvorbe sami určovali, ktoré fakty budú akcentovať a následne literárne stvárňovať, ktoré sú z hľadiska ich hodnotovej hierarchie dôležité a ktoré menej. Ich postoje však boli v jadre totožné s náboženskou filozofiou, mali poukazovať na obsah Božej pravdy a nemali narúšať kompozičné usporiadanie diela. Schopnosť človeka myslieť a uvedomovať si svoj vzťah k okoliu bola ovplyvňovaná a podporovaná náboženskou literatúrou. Boh bol vnímaný ako najvyššia hodnota, istota a pre stredovekého autora, ktorý predstavoval božieho sprostredkovateľa, bolo poznávanie Boha jeho najväčším úsilím.

Vnímanie sveta stredovekého človeka je pre nás neobvyklé, pretože sa pridržalo odlišných systémových hodnôt ako ich chápeme v súčasnosti. Pojmy „priestor“ alebo „čas“ mali pre stredovekého človeka úplne iný význam. Človek si nebol vedomý časovej postupnosti alebo priestorovej ohraničenosti. Pozemský priestor v stredovekom vnímaní plynulo prechádzal do priestoru nebeského. Správanie a konanie stredovekého človeka bolo ovplyvňované predstavami a hodnotovými faktormi epochy, v ktorej žil. Človek stredoveku videl svet úplne inými očami. Umelci si vo svojich dielach napríklad nevšimli osobitosti prírody alebo výnimočnosť ľudských jedincov, všetko v tomto čase naopak smerovalo k typizácii. Literárny a kultúrny život bol ohraničený učením a šírením viery, v jeho utváraní bolo dôležité zdôrazňovanie nadradeného celku oproti jednotlivostiam a detailom, čo často

viedlo k schematickejšiemu. Stredoveký vzdelanec bol spätý s kresťanským náboženstvom a jeho filozofiou, a to malo veľký vplyv aj na výsledky jeho umeleckej aktivity. Vzdelávací proces prebiehal primárne len v sfére náboženského života, až v neskoršom období sa začali navzájom prestupovať žánre náboženského a svetského charakteru.

Stredovek, obdobie medzi antikom a novovekom, sa podieľal na vytváraní a formovaní nových javov pozemského života. Dokazuje to nielen vzhľad mnohých v tomto období vznikajúcich miest s kostolmi, chrámami, radnicami alebo hradmi, ktoré boli postavené na kopcoch a vyvýšeninách, ale aj rozvoj kultúry reprezentovaný aj zavedením kódexu – novej podoby knihy a na sklonku stredoveku aj vznikom kníhtlače. Väčšina literárnych prác tohto obdobia je však zachovaná v prevažne rukopisnej podobe a množstvo z nich má (pod vplyvom času) už len fragmentárny charakter.

Najviac rozšíreným literárnym žánrom stredovekého obdobia bola legenda, najcharakteristickejšou stavbou bol chrám, v maliarskom a sochárskom umení mali prevahu obrazy svätcov a zobrazenia biblických postáv a pre toto obdobie je príznačné zakladanie miest a výstavba hradov, v ktorých sa začal vytvárať nový spôsob spoločenského života a umeleckého a literárneho štýlu.

Hrad ako symbol stredoveku bol vnímaný ako pevnosť a rezidencia, bol nositeľom rodových tradícií a rodovej totožnosti. Z pohľadu šľachty bol nástrojom moci, prostriedkom legitimizácie právnych nárokov, symbolizoval spoločenské postavenie svojho majiteľa v priestore, ktorý bol pod jeho mocenským vplyvom. Umiestnenie hradu vo výškových pozíciách mu umožňovalo, aby bol dobre viditeľný, a miestom postavenia, svojou rozmernosťou a výstavnosťou mohol informovať nielen o sociálnom postavení vlastníka, ale aj o jeho finančnom zabezpečení. Hrad bol symbolom bezpečia a istoty, jeho vystavenie na vrchu vo výške vytváralo dojem neprístupnosti a neotrasiteľnosti. Takisto jeho hradby formované ľudskou šikovnosťou zobrazovali duchovnú silu. Svojou polohou na vyvýšenom mieste pôsobil ako vertikála, symbolizoval protikladné spojenie neba so zemou, na ktorom boli vystavané vnútorné spojitosti medzi bytosťami. Podľa Marty Kerulovej¹ sa v rámci stredovekých predstáv protikladné kategórie umiestňovali na vertikálnej osi. Nebeské stálo oproti pozemskému, Božie oproti diabolskému. Pojem „hore“ znamenal ušľachtilosť a dobro, pojem „dolu“ bol spájaný s nešľachetnosťou, zlom, nečistotou a hrubosťou.

V duchovnom význame hrad predstavoval základ istoty, pretože jeho nádvorie znamenali v náboženskom a morálnom zmysle útočisko pred hriechom a ochranu pred nebezpečenstvom. A. Gurevič uvádza ako symbol vesmíru chrám, ktorého vnútorné usporiadanie je totožné s kozmickým priestorom, každý detail má svoj symbolický význam. Tiež členenie sídla panovníka bolo vytvorené podľa pravidiel náboženského sveta, nebesá boli zobrazené ako pevnosť: „Portály chrámov a kostolov, triumfálne oblúky, vchody do palácov sa vnímali ako nebesné brány a tieto mohutné stavby sa chápali ako Boží dom alebo Boží hrad“².

Riadenie sveta a jeho usporiadanie podľa A. Gureviča³ malo vplyv aj na zakladanie dvorov, usadlostí, hradov a vplývalo na vytvorenie stálej kozmickej topografie. Geografický

¹ KERULOVÁ, M.: *Hodnotové aspekty staršej literatúry*. Nitra : UKF, 2009, s. 49.

² GUREVIČ, A. J.: *Kategorie středověké kultury*. Praha : Mladá fronta, 1978, s. 58

³ Tamže, s. 55

priestor bol totožný s priestorom nábožensko-mytologickým, keďže zemepisné vedomosti sa miešali s biblickými, čím sa priestor stával topograficky neurčitým. Stredovekí autori mali svojské priestorové predstavy, pretože boli odkázaní na minimálne miestopisné údaje a vo svojich dielach sa nepotrebovali venovať opisom krajiny a prostredia detailnejšie. Topografiu používali len orientačne, pre lepšie pochopenie miesta deja alebo charakter postavy. Priestor a postava v ňom sa vzájomne prelínajú a spájajú, hrdina je priestorom vnútrane naplnený. Stredovekí autori si nevšimli určité črty alebo osobité znaky hradov, takže miesto hradu bolo v ich vnímaní posudzované ako výškový bod, hradby slúžiace ako ochrana miest boli súčasne vnímané aj ako ochrana pre hriechom.

*Encyklopedie středověku*⁴ definuje hrad ako dom, miesto aristokrata, ktorý je jeho pánom a spolu s ním tu býva jeho rodina a služobníctvo, hrad má teda funkciu obytnú. Preto je táto stavba rozsiahla, väčšinou postavená na vyvýšenom mieste, kde opevnením, vežami, bránami a cimburím upozorňuje na seba svojou silou, vyjadruje dominantnosť svojho majiteľa. Má aj úlohu symbolu, pretože hradom majiteľ zviditeľňuje svoje postavenie a moc. Okrem toho je úlohou hradu obkoleseného hradbami chrániť jeho obyvateľov pred nepriateľom, či už smerom k vonkajšiemu priestoru krajiny pri tureckých nájazdoch ale aj pred domácimi odporcami kráľa⁵.

Hrad teda v stredoveku plnil množstvo rôznych funkcií. Najdôležitejšia však počas celého stredoveku bola jeho obranná funkcia, pretože „vojna v stredoveku bola vždy bojom o hrady a víťaz často nechal hrad protivníka zrovnať so zemou. Hoci hrad slúžil na zachovanie mieru, páni ho často používali aj ako väzenie. Vo vnútri hradu panoval mier, ktorý nedovoľoval žiadne spory medzi posádkou.“⁶

Je pravdepodobné, že pri výstavbe ranostredovekých hradov⁷ boli využité aj staršie pozostatky, prípadne boli adaptované slovanské hradiská. Anonymove *Gesta Hungarorum* spoľahlivo dokazujú existenciu hradov často zabudnutých, takisto hradov existujúcich tisíc rokov. Proces vzniku niektorých hradov neprebíhal podľa nejakých pravidiel, ktoré by nereprezentovali realitu, keďže do ich výstavby zasahovali aj miestne rody. Hrady boli stále prestavované, zdokonaľované a zväčšované, lebo sa neustále prispôbovali dobe. Najviac hradov sa postavilo po tatárskom vpáde z obavy pred ďalšími nepriateľskými nájazdmi. Koncom stredoveku sa vojenský význam hradov naopak znižoval, šľachtici si

⁴ LE GOFF, J. – SCHMITT J. C.: *Encyklopedie středověku*. Praha : Vyšehrad, 2002, s. 204.

⁵ V niektorých hradoch sídlili vojenské posádky. Tieto hrady plnili funkciu strážnych pevností. Na čele vojakov brániacich hrad stál hradný kapitán. V období stredoveku však hrady nestavali len panovníci, ale aj mestá, mníšske rády či veľkostatkári, a to najmä kvôli obrannému účelu. K hradom v minulosti patrila svätyňa a ako sídla súdu, správy a vyberania daní často predstavovali centrum panstva, z ktorého šľachtici spravovali svoj majetok. Okrem toho bol aj miestom na ochranu peňazí a cenností.

⁶ GOETZ, H. W.: *Život ve středověku*. Jinočany : H&H, 2005, s. 247.

⁷ Najstaršie hrady boli stavané jednoduchým spôsobom – na mohutnom násype so širokou priekopou, ktorá bola z obranných dôvodov naplnená vodou sa vystavala kolová ohrada. Brána mala ťažké vráta, postavená bola z kameňov a pred ňou bolo ešte opevnenie, ktoré malo prechod cez ňu urobiť čo najviac neprístupným. Sprvu boli hrady stavané z dreva, neskôr sa spodok staval z kameňa a vrch z dreva, potom len z kameňa. V stredoveku, keď bojová technika bola dokonalejšia, museli byť hradné múry postavené v dvoch, troch pásoch. Stred hradu sa nazýval hradné jadro. Brány boli dvojité a nad nimi bola zavesená padacia mreža, cez priekopu viedol k bráne padací most.

začali stavať pohodlnejšie zámky a kaštiele. Význam a dôležitosť hradov bol teda najmarkantnejší v období stredoveku.

Topos hradu prechádzal v staršej slovenskej literatúre rôznymi modifikáciami a jeho význam sa členil podľa určitých kritérií, ale počas celého stredoveku „jeho umelecké a literárne stvárnenie predstavovalo súčasť duchovného videnia sveta“⁸. Hrad má v každom období, v každej epoche a v každom literárnom smere rôzne podoby. Je to dané tým, že zakaždým sa vyskytuje v inej situácii, v inej súvislosti a v inom vzťahu, jeho predchádzajúci význam je prekrytý ďalšími a novými myšlienkovými obsahmi. Priestor v legende je vyjadrený najmä nepriamym opisom hradu s vytvorením fiktívneho toposu, v kronike zasa pomenovaním konkrétnej geografickej lokality hradu.

Legendy

Úlohou legendy, ktorá v stredoveku patrila k najčastejším a najrozšírenejším literárnym žánrom, bolo sprístupniť biblické pramene a vysvetľovať kresťanské učenie takým spôsobom, aby bolo zrozumiteľné určenému okruhu čitateľov alebo poslucháčov. Išlo o texty, ktoré boli zamerané na kultúrnu, náboženskú a morálnu osvetu ľudí a na pozadí historických faktov boli upravované v zmysle mravného poučenia. Náboženský výklad mal estetickú funkciu, jeho cieľom bolo rozprávať o osudoch mučeníkov, o životopisoch svätých či kráľov. Legenda mala charakter biografie konkrétneho svätca, ale nie vždy išlo o presný a pravdivý opis jeho života a o uvádzanie správnych faktografických údajov. Hlavným motívom bolo opísať svätca ako duchovnú bytosť, zdôrazňovať jeho činy a vykonané zázraky⁹.

Podľa J. Nechutovej¹⁰ k literárnym zákonitostiam hagiografie patrí rozvinutá topika, t. j. používanie povinných miest – tzv. loci communes (doslova spoločné miesta, všeobecne známe poznatky, predstavy, postoje, názory, výklady, základné pravdy, princípy, zásady, bežné výroky). Otázkou je, či môžu legendy slúžiť ako historický prameň, pretože primárne neboli určené ako historické čítanie, ale k náboženskému a morálnemu poučeniu. Preto ich treba ako zdroj historických poznatkov brať s rezervou.

Kniha mravných poučení svätého Štefana kráľa kráľovičovi Imrichovi, ktorú dal prvý uhorský kráľ Štefan I. zostaviť podľa obdobných textov európskych vládcov pre svojho syna Imricha, je považovaná za najstaršie literárne dielo (asi 1013 – 1031), ktoré vzniklo v Uhorskom kráľovstve. Cirkev vo vtedajšej uhorskej spoločnosti zohrávala dôležitú úlohu, jej predstavitelia patrili k vládnucej vrstve v krajine, preto dal kráľ zakotviť v Ponaučeníach cirkevno-politickú náplň feudálnej moci¹¹. Ponaučenia obsahujú predsavzatia dodržiavania

⁸ KERULOVÁ, M.: *Hodnotové aspekty staršej literatúry*, Nitra : UKF, 2009, s. 43.

⁹ Autori boli zväčša anonymní, alebo legenda bola tvorená kolektívne. Texty sa prepisovali, odpisovali, aktualizovali, ale forma zostávala schematická a modelová, s typickými prvkami, ktoré sa opakovali takmer vo všetkých legendistických písomnostiach. Ich koncepcia bola ustálená, rozprávala o pôvode svätca, jeho živote vo viere, o kladných mravných vlastnostiach a zásluhách, samostatnú časť tvorili zázraky. Zázraky mali dôležitú úlohu, lebo sa pokladali za preverenie svätosti, svojou nadprirodzenou silou poukazovali na to, ako sa svätec, ktorý patrí iba Bohu, s ním dorozumieva. V stredoveku sa svätosť spájala so zázrakom, preto malo veľký význam tieto zázraky opisovať a zdôrazňovať

¹⁰ NECHUTOVÁ, J.: *Latinská literatúra českého stredoveku do roku 1400*. Praha : Vyšehrad, 2000, s. 36 – 37.

¹¹ LOPATKOVÁ, Z.: *Cirkevné dejiny stredovekého Slovenska*. Trnava : Filozofická fakulta Trnavskej univerzity, 2013, s. 25.

katolíckej viery, starostlivosti o cirkev, úcty k biskupom, kniežatám a rytierom, zachovávanie práva a trpezlivosti, prijímania hostí, uznávania rady, nasledovania predkov, zotrúvanie na modlitbách a pestovania zbožnosti, milosrdenstva a cností. Modlitba a rozjímanie boli príkladom kresťanského života zasväteného Bohu a predstavovali zbožný život kráľa a jeho potomkov. V tomto zmysle treba v legende chápať Boží chrám ako hrad nebeský i pozemský, ochrancu i strážcu. Aj mladý kráľovič mal vystupovať v úlohe ochrancu cirkvi a celého kráľovstva, kde pevná skala predstavuje základ vytvorený predkami a chrám je pevným hradom s nádvoriami a sieňami plnými Božej lásky, múdrosti a vernosti, ktorý slúži ako útočisko pre ľud boží. Motív chrámu sa tu teda spája s motívom hradu, ktorý bol v stredoveku budovaný na skale vo výšiniach. Konotácie hradu vyjadrujú sakrálny priestor a duchovné poznanie, sväté miesto je charakterizované ako kontaktná zóna medzi človekom a Bohom, náboženská symbolika rozširuje perspektívu priestoru.

Legenda o vojvodovi svätom Imrichovi vznikla pravdepodobne v rokoch 1009 – 1112 a hovorí o názornom praktizovaní zbožnosti. Prevláda v nej opis človeka, ktorý vedie nábožný a Bohu zasvätený život. Hrad v tejto legende je zobrazený ako priestorová kulisa, ako pozadie a má náboženskú dimenziu. Postava sa ocitne vo vytúženom priestore, ktorý jej dodáva pocit duchovného šťastia, poznania, ale aj askézy. Hrad a kostol symbolizujú miesto, kde je Boh vždy vyhľadávaný, je to priestor na zblíženie sa s Bohom, pretože mimo posvätných miest nie je možné s Bohom komunikovať.

Legenda o svätom Štefanovi kráľovi napísaná biskupom Hartvikom sa spája s uhorskými dejinami a uhorským kráľovským dvorom a vznikla pravdepodobne koncom vlády Kolomana I. v rokoch 1112 – 1116¹². Posledná z cyklu legiend o Štefanovi, podporovateľovi duchovenstva a zakladateľa kresťanstva a kresťanskej kultúry vo svojom štáte, podáva obraz jeho života a diela a je základom jeho neskorších životopisov. Každý fakt v legende je zovšeobecnený, preto aj zobrazenie hradu je tu iba strohé, naznačené len názvom, bez bližšieho určenia geografickej polohy alebo opisu okolitej krajiny, chýba jeho priestorové začlenenie. Znázornenie hradu je fragmentárne, priestor je zachytený len vo všeobecných rysoch, z čoho vyplýva, že určovanie lokality hradu nebolo v legende dominantným tematickým činiteľom. Motív hradu bol skôr iba nepodstatnou kulisou udalostí, čo dokazuje aj jeho okrajové použitie v legendickom texte. Hrad je charakterizovaný skôr ako útočisko, ako ochrana kráľa pred nepriateľom – pohanským ľudom, ktorý nechcel prijať kresťanskú vieru, a preto sa pustil do boja proti panovníkovi, obsadil mesto, v ktorom sa zdržiaval, ale aj okolité hrady. Podľa legendy kráľ Štefan s pomocou Boha nepriateľov porazil a prinútil ich prijať krst. Z vďačnosti svätému biskupovi Martinovi, ktorý mu pomáhal, založil kláštor na Svätej hore.

¹² Je najmladšia a najväčšia z troch svätoštefanských legiend, ktoré opisujú osudy a cnosti prvého uhorského kráľa a šíriteľa kresťanstva sv. Štefana, ktorý bol kanonizovaný v roku 1083. Je ich kombináciou, pretože veľkú časť textu tvoria odpisy z prvých dvoch, niektoré sú doslovné, na iných miestach sa texty striedajú. Autor diela, pravdepodobne biskup Hartvik, vytváral aj vlastné časti, alebo medzi prevzaté texty vkladal krátke poznámky.

Kroniky

Kroniky sú spolu s legendami typickými literárnymi žánrami stredovekej epiky¹³. Autori kroník sa držali chronologického princípu, avšak niektoré udalosti spolu zlučovali, často sa obracali do minulosti, a tak sa snažili pripomínať udalosti, v ktorých hľadali príčiny a následky, posudzovali ich a okrem toho sa usilovali aj o poučenie a vzdelávanie, aj keď vo veľmi špecifickom zmysle. Podľa J. Nechutovej¹⁴ úlohou autora nebolo informovať o behu udalostí a už vôbec nie informovať objektívne. História bola „magistra vitae“, teda učiteľka života. Tým, že z nej bolo možné čerpať poučenie pre život, poskytovala morálne poučenie. Túto funkciu, ktorá sa presadzovala vždy na prvom mieste vo všetkých žánroch stredovekej literatúry, možno nazvať nábožensko-vzdelávacou¹⁵.

Cieľom kronikárov bolo uctievanie a idealizovanie panovníkov a duchovenstva, ich rodov a činov, pričom vychádzali z historických dokumentov spájajúc ich s nepodloženými dejinnými udalosťami, povestami, ba dokonca aj výmyslami, takže ich výklad sa približuje skôr k avanturistickému dielu alebo reportáži. Často išlo o literárne, beletristické stvárnenie ideologických cieľov a o objasňovanie vládných a vlastníckych nárokov feudálov a cirkevných inštitúcií. Uvádzané fakty mali preto ďaleko od skutočnej reality.

Texty kroník boli písané s určitým časovým odstupom od popisovaných udalostí, s rôznym geografickým aj tematickým záberom, námety kronikári čerpali z ľubovoľných slovesných umeleckých druhov a veľmi rozdielna je aj ich obšírnosť. Kroniky sú často jediným prameňom pre reprodukovanie starších období. Ich interpretácia však býva zložitá najmä kvôli ich hodnovernosti. Dianie opisované v kronikách autori väčšinou umiestňovali do priestorov, ktoré niesli podobu ich vtedajšej súčasnosti, hoci opisovali udalosti z ich časového horizontu dávno minulé. To sa prejavuje v geografickom alebo časovom skreslení, takisto uvádzané miestne názvy často nie sú v súlade s názvami v súvekých listinách. Dej v kronikách je zjednodušený a šablónovitý. Používanie nemenných a stereotypných literárnych postupov sa prejavuje aj pri popisoch krajiny, ktorými autori dopĺňali dej.

Najstaršou kronikou Uhorska je *Kronika anonymného notára kráľa Bela*, ktorú napísal neznámy notár uhorského kráľa Bela, historici sa zhodujú v tom, že ide o Bela III. (1172 – 1196). Jej rukopis vznikol pravdepodobne na začiatku 13. storočia, približne okolo roku 1210. Kronika má pôvodný latinský názov *Gesta Hungarorum* (Činy Uhrov). Anonymný kráľovský notár začiatkom 13. storočia opisoval činy starých Maďarov, ktoré sa udiali tri storočia predtým. Podľa skúmaní historikov geografické názvy, ktoré sú zaznamenané v tomto texte, zachytávajú realie obdobia, keď bola kronika písaná, teda na začiatku 13.

¹³ V *Slovníku literární teorie* je kronika definovaná ako „prozaický a veršovaný žánr stredovekého písomníctva, druh historického spisu, ktorý zaznamenáva dejinné udalosti v chronologickom slede, spravidla bez ohľadu na vnútornú a vecnú súvislosť faktov a spájajúci často udalosti historické s ústnou tradíciou, zachovanou v legendách a povestiach; na rozdiel od análov nesleduje kronika postupne jednotlivé roky, ale väčšie časové úseky, napríklad doby vlády určitých panovníkov.“ VLAŠÍN, Š.: *Slovník literární teorie*. Praha : Československý spisovatel, 1984, s. 191.

¹⁴ NECHUTOVÁ, J.: *Latinská literatura českého středověku do roku 1400*. Praha : Vyšehrad, 2000, s. 64.

¹⁵ Nie je to nová tendencia, ktorá sa objavila iba v stredovekej nábožensky orientovanej literatúre. Už v časoch antiky bola história „učiteľkou života“ nielen svojim poučovaním o vojne, mieri, politickom systéme a chybách v ňom, alebo o spolunažívaní občanov, ale aj pokynmi pre život jednotlivca, radami pre individuálnu etiku a pre cestu k blaženosti. Stredoveký historický spis teda mal poučovať a baviť tak, ako to pre literárnu tvorbu už v antike požadoval Horatius.

storočia. Variácie názvov, ktoré sa vzťahujú k územiu Slovenska, majú zmenené tvary, čo je spôsobené maďarským jazykom autora a latinským charakterom textu. Táto skutočnosť je doložená dokumentmi s názvami riek i názvami hradov.

Vieme, že v čase založenia Uhorského kráľovstva hrady už v krajine boli, ale ich funkcia ochrany územia bola minimálna. Skôr plnili úlohu strážcov hlavných ciest – hradských¹⁶. Popis hradu alebo jeho okolia autor v texte väčšinou vyjadruje len konkrétnym pomenovaním reálneho miesta, stručným opisom jeho umiestnenia v priestore krajiny a do kompozície diela ho zasadzuje ako doplňujúci prvok. Hrad je pozadím pre príbeh, na jeho gradáciu ale vplyv nemá. Autor si v kronike vytvára svoje vlastné literárne prostredie, avšak z eventualít, ktoré mu poskytujú pomery jeho doby, priestor je obrazom sveta autora, ktorý ho stvárnjuje myšlienkami svojich priestorových vnímaní.

Pozoruhodné časti v texte sa striedajú s jednostrannými a monotónnymi opismi bitiek a hrdinských činov, ktoré sa mnohokrát opakujú a autor k nim často pridáva svoje vlastné komentáre. Mechanické zobrazovanie deja sa dotýka aj opisu krajiny a hradov, ktoré využíva na dotvorenie deja. Tento statický, nezúčastnený popis je spojený s kompozíciou kronikárskeho štýlu. Aj preto je hrad vedľajším prvkom, lebo sa nevzťahuje priamo k hlavnej postave. Tento priestor je skôr usporiadaný z hľadiska jeho vzťahu k ostatným zložkám textu. Symbolika hradu je spojená s dobýjaním a víťazstvami Arpáda a jeho vojsk, ktoré putujú krajinou od hradov k hradom, obsadzujú ich a dobývajú. Priestor hradu je v kronike prostriedkom a doplnkom stvárnienia udalosti, ako miesto existencie však nerozpráva, pretože nie je preň charakteristická ani vnútorná ani vonkajšia existencia a poznanie, chýba istá tajomnosť alebo naliehavosť príbehu, bytie daného priestoru je založené len na zaznamenaní faktov, pomenovaní a topografickom rozmiestnení. Hrad v texte má len marginálne postavenie napriek frekvencii výskytu. Autor ho nehodnotí, iba referuje a hoci preštedoval mnoho historických materiálov, v práci použil len to, čo zodpovedalo jemu stanovenému cieľu – vyzdvihovaniu maďarského národa. Slovanov naopak predstavuje ako zbabelý národ, ktorý bez boja vydával udatným maďarským náčelníkom svoje hrady, panstvá a územia, keď „počujúc o ich príchode, upadli do veľkého strachu a kniežatú Álmošovi sa (radšej) dobrovoľne podriadili“¹⁷.

Obrázková kronika, ktorú pravdepodobne napísal Marek z Káltu, farár budínskeho kostola Sv. Petra, v rokoch 1358 – 1370, opisuje uhorské dejiny od príchodu Uhrov až po dobu Karola Róberta a končí sa opisom udalostí v roku 1330. Podrobne sa venuje vykresleniu dejín 11. a 12. storočia a hlavne bojom o uhorský trón v druhej polovici 11. storočia. V tejto kronike sa začína vyskytovať opis mesta v spojitosti s hradom, pretože v tomto období sa opevnené tábory vznikajúce z podnetov bojujúcej aristokracie stávali centrami, v ktorých sa sústreďoval hospodársky a kultúrny život, a z ktorých sa postupne vyvíjali mestá. Tieto mestské centrá boli pomenované slovanskými výrazmi *gord*, *gorad*, *grall* alebo *gard*¹⁸. Podľa M. Kučeru slovanské hradiská 8. a 9. storočia tvorili základ

¹⁶ Tieto hrady boli postavené z hlíny a dreva (nie z kameňa) a opevnenia pozostávali z valov obkolesených priekopou, preto mnohé informácie uvedené v kronike sú neisté, napríklad informácia kronikára o existencii hradov pred príchodom Uhrov, keď tvrdí, že starí Uhri sa násilím zmocnili Karpatskej kotliny cestou dobývania miestnych hradov a náčelníci kmeňových zväzov Uhrov sami nechali postaviť niektoré hrady.

¹⁷ MÚČSKA, V.: *Kronika anonymného notára kráľa Bela. Gesta Hungarorum*. Budmerice : Rak, 2000, s. 55.

¹⁸ LE GOFF, J. – SCHMITT, J. C.: *Encyklopedie středověku*. Praha : Vyšehrad, 2002, s. 381.

stredovekého mesta a nadobúdali charakter hospodárskeho a politického strediska¹⁹. Boli to zhustené sídliská niekoľkých, pevnostným systémom navzájom spojených osád, medzi ktorými dominovalo kniežacie sídlo a opevnené predhradie s početným obyvateľstvom rôzneho sociálneho zloženia, venujúce sa rôznym hospodárskym a remeselným činnostiam a okrem kniežaťa obklopeného dvorom a duchovenstvom tu žila aj vojenská posádka a slobodní bojovníci, ktorí vykonávali strážne povinnosti v hradiskách. Stredoveký priestor sa dá vnímať ako dvojznačný – je súčasne otvoreným aj zatvoreným rozhraním, z topografického hľadiska môže byť priestor mesta vnímaný ako organizovaný celok obkolesený hradbami, do ktorého sa vchádza bránami a je chránený vežami. Jeho vnútorný interiér tvorí hrad. Do uzavretého priestoru sa postavy prichádzajúce zvonku snažia preniknúť, preskúmať ho alebo ovládnuť, vojaci nepriateľského oddielu sa prekonávaním vonkajšej hranice dostávajú do vnútorných priestorov a vyvíjajú úsilie o ich podrobenie, ale hrad vo vnútornom prostredí opevnených osád chránený stálou vojenskou posádkou tu predstavuje priestor kladúci prekážky. Autor sa snaží nadviazať kontakt s reálne existujúcim miestom, avšak v kronike chýba vnútorne splynutie postáv, ich konania a celistvého príbehu, preto túto funkciu plní opis priestoru ako miesta prípravy bojovej pozície.

Pri čítaní uvedených textov je potrebné konštatovať, že „väčší textový rozsah kroník oproti legendám a svetskejšia tematika si vyžadovali iné kompozičné postupy, ktoré spočívali na chronologickom lineárnom priradovaní epizód, ktorých epická súvislosť (na základe významovej spätosti jednajúcich postáv a jednoty priestoru a času) sa uvoľňuje, pretože epizódy už nespája rámec jedného ľudského života, ani rámec všadeprítomného božieho plánu“²⁰. Ako ďalej uvádza Z. Kákošová²¹, tvorca kroniky nemal novovekú predstavu historickej udalosti ani dejinnosti, takže sa mu oboje rozpadalo na množstvo výjavov rôznych individuálnych príbehov, ktoré nadrží pokope ani historická chronológia ani epická logika rozprávania.

Z porovnania týchto textov tak vyplýva skutočnosť, že práce legendistického žánru sú oproti kronikám kratšie a odlišujú sa aj duchovnou tematikou, hoci obidva žánre sú písané v duchu stredovekého náboženského myslenia. Kým legendy sa snažia priblížiť čitateľovi alebo poslucháčovi príbehy o svätcoch a ich životoch v askéze s dominanciou výchovného a náboženského aspektu, cieľom kroník, ktoré boli obsahovo aj formálne bohatšie, bolo uctievanie panovníkov. Vychádzali pri tom z tých istých historických prameňov ako legendy, spracovávali ich však beletristickým spôsobom, snažiac sa o vytváranie obrazu idealizovaného vládca.

Hrad je v legendách vyjadrený priestorovo ako kulisa, ako duchovná scenéria, pretože jeho sémantika je mystická a náboženská a veľaokrát jeho obraz splýva s chrámom. Je miestom, kde sa ľudský jedinec môže dostať do blízkosti božej prítomnosti. Vníma to aj vďaka umiestneniu hradu, ktorý je vo výške na kopci, keďže oči stredovekého človeka sa upierali vertikálnym smerom nahor, k nebu. Stredoveký človek veril, že v tomto priestore dosiahne stav úplnej blaženosti. Tým u neho nastával vnútorný pocit vnímania hradu pozemského, ktorý sa mu premieňal na hrad nebeský.

¹⁹ KUČERA, M.: *Genéza miest na Slovensku*. Archeologia historica 3. Nitra : AÚ SAV, 1977, s. 154.

²⁰ KÁKOŠOVÁ, Z.: *Príručka k dejinám staršej slovenskej literatúry*. Trnava : UCM, 2007, s. 16

²¹ Tamže.

Kým legenda sa zameriavala na opis jednej postavy, života jedného svätca, kronika vykresľovala udalosti predchádzajúcich období v chronologickom poriadku, tvorilo ju viac príbehov, ktoré autor opisoval a hodnotil so širokým záberom. Hrad v kronike je topografickým miestom a priestorom, v ktorom sa odohrávali boje a dobýjania území. Hrad ako stavba je tu zobrazená v hmotnom význame a v texte spĺňa funkciu historickú. Hrad je v kronikách spomínaný častejšie ako v legendách. Súvisí to s odlišnými úlohami, aké plnil v legende a kronike. Ako sakrálny priestor a duchovná pevnosť slúžil v legende ako útočisko a ochrana pred hriechom, bol miestom splynutia postavy s Bohom a kontaktu človeka s abstraktným priestorom, jeho funkcia bola skôr alegorická a dá sa tvrdiť, že aj okrajová. Stredoveké priestorové predstavy splyvali s obrazmi náboženskými a morálnymi. Čítanie priestoru sa týkalo jednej línie, jednostranného uplatňovania duchovných zásad. Hlavnú úlohu malo smerovanie zdola nahor a postavenie hradu bolo predovšetkým vo význame výškového bodu. V kronike sa duchovný a hmotný princíp už zlieva a hrad nie je vyslovene považovaný za spirituálny priestor, je skôr vnímaný ako pevná stavba, hmotný majetok, ktorý bol využívaný ako prostriedok na získanie určitej pozície a postavenia majiteľa. Úlohou hradu bolo chrániť ľud pred nepriateľom alebo bol miestom na prípravu boja, jeho funkcia bola historická a vlastenecká. Na splnutie s Bohom a duchovné potreby slúžila kaplnka, ktorá bola postavená v blízkosti hradu.

V stredovekých prácach hrad netvorí ústredné alebo hlavné miesto v príbehu. Je skôr použitý ako prostriedok na kompletizovanie prebiehajúcich udalostí, aj keď jeho význam je veľmi cenný. Topografické údaje sú redukované, autori nevynakladali námahu na objasnenie pôvodu mien a názvov, priestor v ich podaní bol prezentovaný v podobe termínov, označujúcich všeobecné pojmy a výrazy, ktorým bol podriadený svet a jeho poznávanie. Preto je hrad v legende vnímaný ako duchovný znak, ktorého hlavnou hodnotou je samota a priestor pre rozjímanie, v kronike zasa ako topografický priestor boja a získavania feudálneho panstva. Hrad je v spomenutom žánri prezentovaný len z vonkajšej strany ako duchovný, pyšný, nedobytný, majestátny, ale jeho vnútorný priestor je zamlčaný a architektonicky tajomný. Autori legend i kroník hradu prisudzovali kladné črty. V ich hodnotení stál na vysokom stupni a bol vnímaný ako pozitívny priestor. Napriek tomu sa v každom literárnom texte premieňal a vždy mal inú hodnotu, funkciu a poslanie. Je to tak preto, lebo každý tvorca literárneho textu vytvára iné príznačné a charakteristické umelecké znázornenie, ktoré prislúcha svojej dobe a príslušnému žánru, v ktorom priestorové vnímanie nie je rovnomerné, keďže autor si vo svojom texte buduje svoj vlastný priestor. V každom historickom období a v každej kultúrnej krajine vytváral hrad priestor, ktorý bol miestom pre rozjímanie, snívanie, obdiv, putovanie či panovanie, a zároveň bol priestorom mnohotvárneho a viacrozmerneho literárneho textu.

LITERATÚRA

- GOETZ, H. W.: *Život ve středověku*. Jinočany : H+H, 2005.
- LE GOFF, J. – SCHMITT J. C.: *Encyklopedie středověku*. Praha : Vyšehrad, 2002.
- GUREVIČ, A. J.: *Kategorie středověké kultury*. Praha : Mladá fronta, 1978.
- KERUĽOVÁ, M.: *Hodnotové aspekty staršej literatúry*. Nitra : UKF, 2009.
- KÁKOŠOVÁ, Z.: *Príručka k dejinám staršej slovenskej literatúry*. Trnava : UCM, 2007.
- KUČERA, M.: *Genéza miest na Slovensku*. Archeologia historica 3. Nitra : AÚ SAV, 1977.
- LOPATKOVÁ, Z.: *Cirkevné dejiny stredovekého Slovenska*, Trnava : FF Trnavskej univerzity, 2013.
- MÚCSKA, V.: *Kronika anonymného notára kráľa Bela. Gesta Hungarorum*. Budmerice : Rak, 2000.
- NECHUTOVÁ, J.: *Latinská literatúra českého středověku do roku 1400*. Praha : Vyšehrad, 2000.
- VLAŠÍN Š.: *Slovník literární teorie*. Praha : Československý spisovatel, 1984.

K PROBLEMATIKE SYNONÝM V PEDAGOGICKEJ PRAXI

PhDr. Iveta Bónová, PhD.

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

Testovanie deviatakov, ako aj externá písomná časť maturitnej skúšky zo slovenského jazyka a literatúry každoročne vyvolávajú viacero otázok a z nich vyplývajúce diskusie nielen na strane rodičov, ale aj v radoch pedagogickej obce. Jednou z nich bola aj sporná otázka z tohtoročného testu deviatakov o synonymách, ku ktorej sa v médiách v priebehu apríla 2015 po konzultácii s poradňou jazykovedného ústavu vyjadroval aj minister školstva Juraj Draxler. Išlo o úlohu, v ktorej mali žiaci označiť prípady nepatriace do synonymického radu k slovu *šanca*. Mali vybrať z týchto alternatív: *predpoklad*, *príležitosť*, *vyhliadka* a *možnosť*. Za správny, v kľúči označený prípad bolo uvedené slovo *predpoklad*, ktoré ale nie je vo všetkých lexikografických prácach (porov. KSSJ, SSS a SSJ) rovnako zachytené. V Slovníku slovenského jazyka, na rozdiel od Synonymického slovníka slovenčiny, bol *predpoklad* spolu s prípadmi *možnosť* a *príležitosť* regulárnym členom synonymického radu k slovu *šanca*. Táto nejednoznačnosť, podľa nás, vyplýva z viacerých dôvodov. Žiak ani učiteľ by nemali suplovať lexikografické príručky, nemusia ovládať všetky členy synonymických radov, pretože tie sa od seba prirodzene líšia frekvenciou, štylistickou diferencovanosťou, jemnými sémantickými posunmi a kontextovou spájateľnosťou, t. j. kolokačnými možnosťami. A práve voľná zameniteľnosť synonymým v kontexte neplatí absolútne. Je možná len s ohľadom na sémantiku, štylistickú príznakovosť a pragmatické vyústenie. Hoci zadanie v teste bolo viazané na text piesne K. Peteraja *Cena priateľov*, úloha si vyžadovala presnejšiu formuláciu a iné radenie otázok (išlo totiž o posledné, v poradí piate zadanie viažuce sa na spomínaný text). Preto, ak by úloha bola explicitne vyjadrená – ktorou možnosťou sa v poslednom verši textu nedá slovo *šanca* nahradiť – a bola by predsunutá pred gramatické otázky, tak by sa s veľkou pravdepodobnosťou nejednoznačnosť eliminovala a predišlo by sa nežiaducim problémom pri vyhodnocovaní testov¹. Možno by situáciu sprehľadnilo aj tučným písmom zvýraznené slovo *šanca* v texte. Žiak by tak dosadzoval do posledného verša piesne jednotlivé možnosti: *A spája nás šanca/predpoklad/príležitosť/vyhliadka/možnosť dať gól*. Kontext by mu (rovnako aj učiteľom) tak naznačil, že najmenej vhodné na mieste *šanca* je skutočne slovo *predpoklad*. Ako však tohtoročná prax ukazuje,

¹ Po diskusiách a konzultáciách s JÚĽŠ SAV v Bratislave minister školstva Juraj Draxler v prípade tohtoročného testovania deviatakov zo slovenského jazyka a literatúry (2015) rozhodol, že sporná otázka sa do výsledkov testu nezapočíta, a tak sa zo zredukovaného počtu otázok vypočíta 90 % úspešnosť potrebná na prijatie žiakov na gymnáziá bez prijímacích pohovorov (<http://www.webnoviny.sk/slovensko/clanok/947166-sporna-otazka-z-testovania-deviatakov-sa-pocitat-nebude/>).

aj poradie piatich otázok, opierajúcich sa o jeden spoločný text, pri zostavovaní testu nie je irelevantné. Rovnako dokáže vyvolať rozporuplné reakcie. Aj keď treba podotknúť, že z každej plodnej diskusie sa rodia nové námety na uvažovanie a vznikajú inovatívne postupy a návrhy pri objasňovaní jednotlivých tém v rámci vyučovania slovenského jazyka.

Synonymia je zdanlivo nenáročnou problematikou, ktorá sa na stredných školách dá uchopiť z niekoľkých strán naraz, no najmä v previazanosti na štylistickú rovinu. Synonymia je jav, ktorý vzniká ako dôsledok asymetrického dualizmu². Jazykové (teda aj lexikálne) jednotky majú bilaterálnu povahu, no nie vždy jednému obsahu zodpovedá jedna forma a, naopak, jednej forme vždy jeden význam. Výskyt polylexie (viacobmenovosti), keď jednému významu zodpovedá viacero foriem (teda aj, či predovšetkým synonymie), a polysémie, keď jednému výrazu (forme) zodpovedá viacero významov, je prejavom ekonomizácie a efektívizácie jazyka. Výberom adekvátneho lexikálneho prostriedku jazyk v závislosti od komunikačnej situácie „ožíva“. V bežnej praxi sa často o synonymách zjednodušene a zároveň vágne hovorí ako o rovnoznačných slovách. Akoby všetky synonymá mali úplne identický lexikálny význam, pričom absolútnych synonym v jazyku takmer niet, resp. v porovnaní s ostatnými typmi je ich najmenej. Zväčša sa jednotlivé členy synonymických dvojíc, resp. radov líšia špecifikačnými sémantickými príznakmi. Môžu byť vo vzťahu čiastočnej zhody (ekvipolencie): *chlapec* – *žiak*, vo vzťahu podradenosti (subordinácie): *zvera* – *pes* (dvojice tvoriace hypero-/hyponymický vzťah) a vo vzťahu intenzity: *kričať* – *revať* (pozri Mistrík, 1985). Preto je namieste otázka absolútnych a čiastočných synonym (ktorých je viac a prečo). Ďalšou, nemenej závažnou otázkou, je problematika štylistickej diferencovanosti jednotlivých členov synonymických radov. K štylisticky neutrálnemu prostriedku možno vytvoriť synonymum s diferencovanými štylistickými príznakmi: knižnosti *tvoriť* – kniž. *kreovať*, odbornosti *strach* – odb. *fóbia*, hovorovosti *nedovolený* – hovor. *pokútny*, expresívnosti *nedostatok* – expr. *psota*, nespisovnosti *zemiaky* – nár. *bandurky*, ako aj s historickým príznakom *chémia* – *lučba* alebo, naopak, k štylisticky príznakovým slovám najšť neutrálne synonymá, napr. *insolvencia* (platobná neschopnosť), *gnóma* (myšlienka, výrok), *instantný* (rozpustný) a pod. So štylistickou zaradenosťou do istej miery súvisí už spomínaná spájateľnosť synonymných slov v texte. Dá sa každý člen synonymického radu s rovnakým, eventuálne veľmi podobným významom uplatniť na rovnakom mieste v texte? Sú jednotlivé synonymá ľubovoľne zameniteľné? Pozorujte v texte výskyt synonymických dvojíc, resp. vytvorte slovné spojenia, ktorými dokážete, že jednotlivé členy sa v niektorých prípadoch spájajú výlučne len s konkrétnym kontextom, napr.: *odlúčiť* – *oddeliť*, *machuľa* – *flak*, *silný* – *mocný*, *stádo* – *krdeľ* a pod. Práve zvoleným exemplifikatívnym prístupom študentom dokážeme, že prekážkou kontextovej zameniteľnosti jednotlivých členov synonymickej dvojice, resp. synonymických radov je ich rozdielna spájateľnosť (Dolník, 2003).

Nesmieme zabudnúť, samozrejme so synonymickým slovníkom v rukách, hľadať odpovede na zásadné otázky, bez ktorých by nebolo možné uvedomené a zvnútornené poznanie podstaty synonymie – prečo synonymá vznikajú a akú úlohu v jazyku plnia. Sú prirodzeným dôsledkom jazykového vývinu, permanentného rozširovania ľudského poznania,

² Asymetrický dualizmus znamená nesúmernosť obsahu a formy jazykových jednotiek. Uvedený termín do lingvistiky vniesol S. O. Karcevskij.

NÁMETY A ROZHĽADY

a teda neustáleho obohacovania lexikálnej zásoby. Čím je jazyk bohatší na synonymiu, tým je variabilnejší a pestrejší. Poskytuje farebnú paletu možností pri štylizácii našich aj študentských textov.

Je pravdou, že lexikálne jednotky tvoria základný stavebný materiál pri výstavbe komunikátov, ale nie všetky členy synonymického radu slova (teda aj slova *šanca*) sa dajú a môžu na základe slovníkového spracovania hesla plnohodnotne a voľne v konkrétnom (teda aj v Peterajovom) texte zamieňať.

LITERATÚRA

DOLNÍK, J.: *Lexikológia*. Bratislava : Univerzita Komenského, 2003.

Krátky slovník slovenského jazyka. Hl. red. J. Kačala – M. Pisarčíková. Bratislava : Veda, 2003.

MISTRÍK, J.: *Štylistika*. Bratislava : SPN, 1997.

Slovník slovenského jazyka IV. Bratislava : Vydavateľstvo SAV, 1964.

Synonymický slovník slovenčiny. Hl. red. M. Pisarčíková. Bratislava : Veda, 2000.

ČÍTANIE SLOVENSKEJ LITERATÚRY V RÁMCI KURZOV SLOVENČINY AKO CUDZIEHO JAZYKA PRE MIERNE POKROČILÝCH ŠTUDENTOV

Mgr. Veronika Svoradová, PhD.

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

Dôvodov na zaradenie umeleckých textov do osnov kurzov cudzieho jazyka je viacero: podľa názorov odborníkov (Yilmaz, 2012, s. 86 – 87) sa literatúra významne podieľa na upevňovaní a rozširovaní vedomostí o kultúrnom dedičstve danej krajiny; čítaním sa zároveň výrazne zlepšuje aj jazyková kompetencia študentov, keďže sú „konfrontovaní“ s rozmanitými výrazmi, slovnými spojeniami či vetnými štruktúrami. Umelecká literatúra má tiež veľký vplyv na rozvíjanie interpretačných a argumentačných schopností študentov – podnecovanie frekventantov k diskusii a vyjadreniu vlastného názoru na daný text môže byť vhodným spôsobom, ako ich motivovať k verbálnemu prejavu v cudzom jazyku. Uvedené „benefity“ sa, prirodzene, týkajú aj výučby slovenčiny ako cudzieho jazyka, v rámci ktorej je tiež možné efektívne využiť umelecký text či už na konverzačných hodinách, alebo ako prostriedok na sprostredkovanie kultúrnych reálií, rozšírenie slovnej zásoby či demonštrovanie istých gramatických javov. Je však možné pracovať s umeleckou literatúrou, resp. informovať študentov napr. o dejinách slovenskej literatúry aj vtedy, ak sú študenti – slovakisti len na úrovni mierne pokročilých, pochádzajú z úplne iného kultúrneho prostredia alebo neovládajú nijaký slovanský jazyk, ktorý by im umožňoval intuitívne porozumieť textu? Aké možnosti má lektor v takýchto špecifických prípadoch?

Nasledujúci text je dôkazom toho, že možnosti je viacero. Pri jeho písaní som vychádzala zo svojich skúseností s dvomi skupinami čínskych slovakistov z pekínskej univerzity, ktorí na Slovensku strávili ročný štipendijný pobyt, v rámci ktorého absolvovali aj semináre zo slovenskej literatúry. Práve túto skupinu uvádzam ako „modelový príklad“, ilustrujúci, akými spôsobmi možno študentovi sprostredkovať informácie o slovenskej literatúre tak, aby boli hodiny prínosom – a azda aj potešením – pre obe strany.

Študijný program čínskych študentov zostavený koordinátormi kurzu, t. j. vedením a pracovníkmi centra pre výučbu slovenčiny ako cudzieho jazyka *Studia Academica Slovaca* (Filozofická fakulta Univerzity Komenského v Bratislave), zahŕňal okrem hodín orientovaných na praktické upevňovanie jazykových zručností (gramatické cvičenia, fonetické cvičenia, konverzácia) aj semináre zamerané na prehĺbenie vedomostí o slovenskej histórii, kultúre, tradíciách a reáliách. Do tejto kategórie predmetov patrili aj kurzy *Slovenská literatúra 1* a *Slovenská literatúra 2*, ktoré prebiehali raz týždenne v rozsahu dvoch vyučovacích hodín. Cieľom bolo sprostredkovať študentom v prehľadnej a zrozumiteľnej podobe zá-

kladné informácie o dejinách slovenskej literatúry a oboznámiť ich s najznámejšími slovenskými autormi a dielami. Kurz bol teda koncipovaný ako kombinácia literárnohistorických a interpretačných seminárov. Vzhľadom na pomerne náročnú slovnú zásobu starších textov boli semináre zamerané primárne na slovenskú literatúru 20. storočia. Ďalším dôvodom tohto výberu bol predpoklad, že literatúra 20. storočia bude pre študentov po štylistickej aj lexikálnej stránke prijateľnejšia (a azda i tematicky pútavejšia) a zároveň poskytne vyučujúcemu priestor na využitie mnohých interaktívnych pomôcok, čím sa zabezpečí pestrosť jednotlivých hodín (tento predpoklad sa potvrdil najmä pri preberaní autorov druhej polovice 20. storočia). Informácie o predchádzajúcich obdobiach boli študentom sprostredkované na prvej hodine formou prehľadnej tabuľky, obsahujúcej časové vymedzenie jednotlivých období spolu s menami profilových autorov, čím sa zabezpečilo vedomie kontinuity literárneho vývinu.

Jazyková úroveň čínskych slovakistov dosahovala v čase ich príchodu na Slovensko približne úroveň mierne pokročilých študentov. Komunikáciu na hodinách čiastočne uľahčovala možnosť využitia sprostredkovacieho jazyka (angličtina), avšak študenti boli primárne inštruovaní k používaniu slovenčiny. Vzhľadom na to, že už z úvodného rozhovoru so študentmi vyplynulo, že nie všetci sa zaujímajú o umeleckú literatúru, bolo nevyhnutné, aby boli učebné materiály aj vybrané texty dostatočne atraktívne na to, aby vzbudili záujem o daného autora alebo dielo aj u študentov, ktorí k literatúre neinklinujú (práve študenti, ktorí uviedli, že vo voľnom čase čítajú minimálne, resp. čítajú odbornú literatúru, mali často väčší problém s pochopením niektorých umeleckých prostriedkov alebo nekonvenčnejšieho typu literatúry). Aj z tohto dôvodu neboli hodiny zamerané iba na literárne diela, ale aj na iné umelecké diela inšpirované napr. literárnymi textami alebo spojenými s literatúrou.

Takýmto spôsobom sa študenti okrem informácií o Miroslavovi Váľkovi oboznámili napríklad aj so skupinou Modus a ich piesňou *Smutná ranná električka* či *Jesennou láskou* v podaní Miroslava Žbirku alebo Kamila Mikulčíka, okrem Osamelých bežcov a ich predstaviteľov spoznali aj hudobnú tvorbu Deža Ursinyho, ktorého dvorným textárom bol Ivan Štrpka; vďaka tvorbe Milana Rúfusa sa dozvedeli aj o slovenskej fotografickej legende Martinovi Martinčekovi a jeho čiernobielych fotografiách zachytávajújúcich liptovský kraj a jeho obyvateľov; *Panna Zázračnica* Dominika Tatarku im umožnila vzhliadnuť ukážku z rovnomenného filmu, vďaka ktorému bolo možné študentov upozorniť na paralely medzi surrealizmom v literatúre a vo filme atď. Práve tieto „kombinované“ semináre hodnotili študenti napokon v záverečnom dotazníku najpozitívnejšie. Súčasťou hodín boli, prirodzene, aj informácie o niektorých historických udalostiach, ktoré študentom pomohli lepšie porozumieť okolnostiam vzniku niektorých diel. V súvislosti s typológiou Cartera a Longa, autorov známeho diela *Teaching literature* (1991) teda možno povedať, že kurz bol vo veľkej miere koncipovaný ako kombinácia všetkých troch modelov výučby – kultúrneho¹, jazykového² aj modelu osobného rastu³.

¹ Kultúrny model (*the cultural model*) – spôsob výučby, v ktorom sa literárne dielo vníma, chápe predovšetkým ako súčasť kultúrneho dedičstva danej krajiny. Pri tomto type výučby sa kladie dôraz viac na sprostredkovanie informácií o literárnom diele ako na individuálnu, samostatnú prácu študentov.

² Jazykový model (*the language model*) – spôsob výučby zameraný na získavanie jazykových vedomostí prostredníctvom literatúry. Učiteľ v tomto prípade využíva literárne texty ako ďalší spôsob jazykového

Scenáre jednotlivých seminárov

Ronald Carter a Michael Long, autori spomínaného diela *Teaching literature* rozlišujú dva typy vyučovacích hodín (1991, s. 3, s. 25): hodiny, počas ktorých je v centre pozornosti najmä učiteľ a jeho výklad (tzv. *teacher-centred literature classes*), a hodiny, na ktorých sa dáva väčší priestor samostatnej práci študentov (*student-centred classes*). Ako ideálnejší sa autorom javí druhý spôsob vedenia kurzov, ktorý študentom umožňuje utvárať si vlastný názor a pohľad na dielo bez toho, aby len pasívne prijímali učiteľovu interpretáciu textov. Oba typy hodín však majú – rovnako ako vyššie spomínané modely – aj svoje nevýhody. V prvom prípade hrozí riziko, že študenti časom nadobudnú pocit monotónnosti, stereotypu, vyplývajúci z pravidelne sa opakovanej štruktúry hodín, v druhom sa môže funkcia pedagóga zredukovať len na úlohu moderátora študentských diskusií, čo by mohlo následne viesť k strate autority zo strany študentov. Ideálnym riešením je preto primeraná kombinácia oboch postupov, čím sa zabezpečí pestrosť vyučovacích hodín.

Nízka jazyková úroveň skupiny čínskych slovakistov neumožňovala uplatniť v plnej miere metódu tzv. *student-centred* hodín. Jednotlivé semináre kurzu boli preto rozdelené na teoretickú časť, ktorú tvorilo úvodné zoznámenie sa s témou seminára, portrét autora, náčrt jeho poetiky, informácie o diele, a praktickú časť, t. j. čítanie vybraného úryvku z diela. Dôležitým kritériom výberu jednotlivých diel bola nielen ich jazyková a perцепčná náročnosť, ale aj rozsah. Očakávanie, že mierne pokročilí študenti budú schopní sami prečítať napríklad niekoľkostranovú poviedku, by bolo v tomto prípade nereálne. Podobné požiadavky by mohli zo strany študentov viesť k rýchlej strate záujmu o celý predmet a čítanie textov doma by sa zmenilo na mechanické prekladanie slova za slovom namiesto uvažovania o zmysle textu. Z toho dôvodu som sa rozhodla pracovať so všetkými textami priamo na hodine a dať študentom príležitosť, aby sa pýtali na problematické výrazy, čo znamená, že boli nútení používať slovenčinu aj pri formulovaní svojich otázok.

V snahe zamedziť stereotypnosti vyučovania, ktorá by sa mohla dostať pri tzv. *teacher-centred* hodinách sa aktivity na jednotlivých seminároch striedali. Študenti pracovali individuálne, vo dvojiciach alebo ako skupina, obmieňali sa metódy práce s textom, teoretická časť bola niekedy zlúčená s praktickou časťou, prípadne došlo k výmene úloh, kedy teoretickú časť zabezpečovali študenti. Niektoré hodiny začínali krátkou hrou, opakovaním učiva z minulej hodiny. Koncom druhého semestra, keď už študenti končili s učebnicou A2 a niektorí z nich už takmer dosahovali úroveň B1, už bolo možné pristúpiť i k zložitejším úlohám, zahŕňajúcim samostatnú prácu s umeleckým textom v skupinách alebo doma.

vzdelávania študentov a sústredí sa najmä na vysvetľovanie rozdielov medzi základným významom slova a jeho použitím v inom kontexte (t. j. v umeleckom diele), v ktorom môže nadobudnúť iný ako doslovný význam.

³ Hlavným cieľom posledného, tzv. osobnosť rozvíjajúceho modelu (*the personal growth model*), je zaujať študenta literárnym textom do takej miery, aby jeho záujem pretrvával (slovami autorov) aj po tom, čo opustí triedu. Ide o model, ktorý kladie najvyššie nároky nielen na študenta, ktorý musí byť dostatočne jazykovo spôsobilý na to, aby dokázal pochopiť a vnímať text v celej jeho komplexnosti, ale aj na učiteľa, ktorý by mal byť schopný vhodne zvolenými prostriedkami a metódami vzbudiť u študentov radosť z čítania a diskutovania o literatúre.

Ukážky niektorých hodín (výberovo)

Téma: 20. roky v slovenskej literatúre 1 (autor: Ján Hrušovský)

Teoretická časť:

- a) vysvetlenie základných pojmov z oblasti teórie literatúry (žánre, trópy, rozdiel medzi fabulou a sujetom atď.);
- b) pripomenutie si udalostí súvisiacich s rokom 1918 (koniec prvej svetovej vojny, vznik ČSR); oboznámenie študentov s tým, ako tieto udalosti ovplyvnili slovenskú literatúru (nové témy, autori).

Praktická časť:

– čítanie upraveného úryvku z novely Jána Hrušovského *Pompiliova Madonna* spolu s cvičeniami zameranými na lexiku (hľadanie synonym, opozít, vlastná definícia slova); prerozprávanie príbehu vlastnými slovami; upozornenie na umelecké postupy a motívy typické pre expresionizmus, diskusia o realizme vs. expresionizme.

Téma: 20. roky v slovenskej literatúre 2 (autori: Gejza Vámoš, Ivan Horváth)

Teoretická časť:

– stručná prednáška o živote a najznámejších dielach Gejzu Vámoša a Ivana Horvátha.

Praktická časť:

- a) čítanie úryvku z novely *Laco a Bratislava* zo zbierky *Človek na ulici*, v ktorom postava Laca opisuje očarenie hlavným mestom [úryvok ilustruje atmosféru 20. rokov; spomínajú sa v ňom i niektoré známe stavby a lokality (SND, Hviezdoslavovo námestie, vlaková stanica, univerzita)];
- b) konverzácia (študenti môžu porovnať svoje prvé dojmy z Bratislavy s Lacovými; môže prebehnúť diskusia na tému Bratislava kedysi a dnes (rozdiely, pozitíva, negatíva)⁴.

Téma: Slovenská poézia v prvej polovici 20. storočia 1 (autori: Ján Smrek, Laco Novomeský)

Teoretická a praktická časť:

- stručné informácie o živote a tvorbe oboch autorov a charakteristických znakov ich tvorby (študentom môžu byť sprostredkované ústne alebo formou slovníkových hesiel, ktoré môžu následne ústne reprodukovať);
- čítanie, preklad a interpretácia básne *Bacardi* od Jána Smreka a Novomeského básne *Až sa raz budú básne čítať...*, nachádzanie spoločných znakov (tematická príbuznosť, umelecké prostriedky).

Doplňková aktivita:

– počúvanie zhudobnenej verzie básne *Bacardi* v podaní herca Mariána Geišberga.

Téma: Slovenská poézia v prvej polovici 20. storočia 2 (nadrealizmus)

Teoretická a praktická časť:

- a) oboznámenie sa so surrealizmom ako umeleckým smerom, premietanie krátkeho videa o surrealistických maľbách približujúceho surrealistické umenie;

⁴ V rámci konverzácie je možné použiť ako vizuálnu pomôcku dobové fotografie, pohľadnice atď., upozorniť napríklad na zaujímavosti týkajúce sa slovenského divadla (staré SND verzus nová budova) a pod.

b) surrealizmus na Slovensku – nadrealizmus (hlavní predstavitelia, zborníky, diela); vysvetlenie znakov surrealizmu/nadrealizmu na príklade básní Rudolfa Fabryho *Pokazený písací stroj* a *La fée de la mer*.

Doplnková aktivita (tvorba skupinovej „nadrealistickej“ básne):

– každý študent dostane štyri útržky papiera, na ktoré má napísať štyri ľubovoľné slová (t. j. ľubovoľného slovného druhu); inštrukcia znie: nepremýšľať, intuitívna, podvedomá voľba slov;

– učiteľ všetky papiere zozbiera a zamieša, následne si každý študent vytiahne z kôpky štyri papiere (t. j. štyri slová), na základe ktorých na tabuľu napíše „svoj“ verš – výsledkom bude skupinová „nadrealistická“ báseň⁵.

Téma: Slovenská próza v prvej polovici 20. storočia (naturizmus)

Teoretická a praktická časť:

a) vysvetlenie pojmu naturizmus, jeho znaky, oboznámenie sa s hlavnými predstaviteľmi a témami ich diel;

b) priblíženie obsahu diela *Tri gaštanové kone*;

c) čítanie úryvku z diela (Petrov opis Magdalény);

d) vysvetlenie znakov žánru rozprávka (prípadne spoločná dedukcia, čo by mohlo byť týmito znakmi) – v závislosti od kultúrneho pozadia študentov môže viesť táto téma aj k dlhšej konverzácii (napr. k diskusii o rozdieloch medzi slovenskou a čínskou rozprávkou).

Doplnková aktivita:

– premietanie ukážky z rovnomenného filmu z roku 1966 v hlavnej úlohe s Michalom Dočolomanským.

Téma: Slovenská próza v prvej a druhej polovici 20. storočia (život a dielo D. Tatarku)

Teoretická a praktická časť:

a) lektor vytvorí „portrét“ Dominika Tatarku s informáciami o jeho najznámejších dielach a následne ho rozstrihá tak, aby bol na každom ústrižku odsek s informáciami o jednom diele;

b) každý študent dostane jeden ústrižok z portréту, ktorý si individuálne prečíta, prípadné problematcké slová prediskutuje s lektorom; po uplynutí časového limitu sa študenti môžu pohybovať voľne po miestnosti – každý študent má za úlohu porozprávať o „svojom“ diele ostatným, ktorí si informácie zapisujú, pričom používa vetné konštrukcie napísané na tabuli (*Kniha vyšla v roku... Hlavná postava je/hlavné postavy sú...(N)/ Kniha je o... (L)/, Dej sa odohráva v (miesto v D)/ Je to (žáner v N)*); na záver úlohy skupina prerozpráva lektorovi „portrét“ autora s použitím už spomínaných vetných štruktúr a diela zoradí podľa roku vzniku.

Doplnková aktivita:

– premietanie ukážky z filmu *Panna zázračnica*, v ktorej je zobrazené niekdajšie vnútro Univerzity Komenského, kde sa pohybuje hlavná postava Anabella (film zároveň vďaka

⁵ V pokročilejších skupinách môžu verše tvoriť sami študenti použitím správnych gramatických kategórií, resp. napr. zmenou podstatného mena na adjektívum/posesívne adjektívum, doplnením slovesa v správnej osobe a čísle atď.; v nižších skupinách tvoria verše pospájaním vyťahnutých slov učiteľ, ktorý môže vytvoriť napr. z dvoch substantív genitívnu metaforu atď.

svojej snovej, fantazijnej, iracionálnej atmosfére a poetike ponúka možnosť nadviazať na seminár o surrealizme)⁶.

Téma: Slovenská dráma a divadlo v druhej polovici 20. storočia (Milan Lasica a Július Satinský)

Teoretická a praktická časť:

- kontrola „domácej úlohy“ (študenti mali za úlohu vyhľadať si na internete informácie o M. Lasicovi a J. Satinskom, Štúdiu L+S, období, v ktorom tvorili, ako aj zistenie súvislosti medzi touto dvojicou a slovenským spevákom a textárom Jarom Filipom); vysvetlenie pojmov ako autorská dvojica, autorský dialóg, autorské divadlo;
- preklad a dramatické čítanie textu *Telefón*/premietnutie videozáznamu dostupného na Youtube (pokročilí študenti môžu napr. ústne reprodukovať dej scény) a jeho interpretácia;
- čítanie a počúvanie piesňového textu *V jedálnom vozni*, ktorý Lasica a Satinský naspievali s Jarom Filipom (študenti môžu do textu piesne doplniť napr. chýbajúce slová).

Téma: Slovenská próza v druhej polovici 20. storočia (Rudolf Sloboda)

Teoretická a praktická časť:

- a) čítanie novinového článku uverejneného online na stránke denníka SME od Dušana Taragela s názvom *Ako vzniká hit: Rozum Rudolfa Slobodu*, ktorý je zaujímavý aj po lexikálnej stránke, keďže obsahuje množstvo hovorových výrazov či ustálených slovných spojení typu „pochovať pod čiernu zem“, „prejesť sa slávy“, „byť niekomu na smiech“, snívať o „krajších zajtrajškoch“ atď.;
- b) domáca úloha: individuálne čítanie vybraných úryvkov z románu *Rozum* (rozsah cca jedna normostrana – konkrétne úryvky lektor vyberie podľa jazykovej úrovne študentov); súčasťou úlohy môžu byť napr. kontrolné otázky overujúce porozumenie textu.

Ako možno vidieť na príklade vyššie uvedených hodín, vďaka literatúre možno študentom sprostredkovať aj reálie krajiny: vhodne zvolený umelecký text môže lektorovi pomôcť oboznámiť študentov s kľúčovými historickými/politickými udalosťami, ale aj so známymi hudobnými, filmovými či inými neliterárnymi dielami. K mnohým textom – ak sú vybrané vhodne – sa tiež dá vracieť viackrát, napríklad na hodinách zameraných na gramatiku, fonetiku či konverzáciu. Napriek tomu, že spomínaný kurz slovenskej literatúry nebol primárne určený na posilňovanie jazykových kompetencií účastníkov, výsledky záverečného dotazníka ukázali progres aj v tejto oblasti. Na otázku „Pomohli vám hodiny literatúry zlepšiť vašu slovnú zásobu?“ odpovedali všetci študenti kladne, čo potvrdzuje predpoklad, že zaradovanie literatúry v rámci výučby cudzieho jazyka je efektívne aj v prípade, že na hodinách sa priamo nezdôrazňuje aspekt jazykového vzdelávania.

Za dôležité v prípade študentov s nižšou úrovňou považujem vhodne zvolené didaktické materiály, ktoré by mali byť, pokiaľ možno, nielen čitateľsky, ale aj vizuálne atrak-

⁶ Seminár o živote a tvorbe D. Tatarku je ideálnou príležitosťou na diskusiu o niektorých politických/historických udalostiach, ktoré ovplyvnili aj podobu slovenskej literatúry (SNP, február 1948, procesy s buržoáznymi nacionalistami, „uvoľnenie“ v 60. rokoch, august 1968, normalizácia; november 1989).

tívne. Nemenej podstatná je dynamika hodiny: semináre – aj keď sú zamerané iba na literatúru – by nemali byť len o čítaní a výklade textu, ale aj o interakcii učiteľa so študentmi. Je dôležité zapájať frekventantov do aktivít na hodine, hoci len formou dramatického čítania alebo rôznych doplnovacích cvičení (hľadanie synonym, opozít, overovanie porozumenia textu kontrolnými otázkami atď.) v čo najväčšej možnej miere. S veľkou odozvou zo strany študentov sa často stretávajú diela inšpirované literárnym textom (filmy, piesne, divadelné scény), ale aj sprostredkovanie informácií o autorovi a jeho tvorbe menej tradičnou formou (napr. prostredníctvom novinového článku, videa⁷, nahrávky). Aj vďaka týmto o čosi „alternatívnejším“ vyučovacím metódam môžu byť hodiny slovenskej literatúry podnetným zážitkom i pre mierne pokročilých študentov.

LITERATÚRA

CARTER, R. – LONG, M.: *Teaching Literature*. New York : Longman, 1991.

YILMAZ, C.: *Introducing Literature to an EFL Classroom: Teacher's Instructional Methods and Students' Attitudes toward the Study of Literature*. *English Language Teaching*, 5, 2012, č. 1, s. 86 – 99.

⁷ Napr. osud a tvorba Leopolda Laholu boli študentom priblížené formou dokumentárneho filmu (réžia Dalia Karpel, 2001) v anglickom jazyku so slovenskými titulkami.

DVOJSTUPŇOVÁ MATURITNÁ SKÚŠKA V MAĎARSKU

Dr. Júlia Szabóová Marloková, PhD.

*Materská škola, všeobecná škola, gymnázium a kolégium
s vyučovacím jazykom slovenským v Budapešti*

Dvojstupňové maturitné skúšky v Maďarsku v roku 2015 vstúpili už do desiateho roku fungovania. Ako učiteľka predmetu slovenský jazyk a literatúra som mala v roku 2005 práve maturitný ročník, ktorého študenti museli vykonať maturitné skúšky už podľa nových predpisov. Keďže počas uplynulých desiatich rokov som mala možnosť zúčastniť sa na maturitných skúškach stredného a vyššieho stupňa nielen ako pripravujúca učiteľka, ale aj ako skúšajúca členka, resp. predsedníčka predmetovej a školskej maturitnej komisie takmer v každom školskom roku, podarilo sa mi získať ďalšie skúsenosti z hľadiska rozličných aktérov skúšky. Vo svojom príspevku sa zameriavam na zmeny systému maturitných skúšok a pomocou ich komparácie podávam základné informácie o dvojstupňových maturitných skúškach v Maďarsku.

Obnova obsahu a organizácie výchovno-vzdelávacieho procesu

V poslednom tridsaťročnom období sa museli v Maďarsku riešiť neľahké transformačné problémy, podobne ako aj v ostatných postsocialistických krajinách poprevratového obdobia. Spoločenské zmeny, ktoré v posledných rokoch nastupovali s omnoho väčšou dynamikou ako v minulosti, sa premietali aj do sveta práce. V záujme ďalšieho alebo nového uplatnenia pracovníkov na trhu práce sa postupne vyžadovala úplne iná kvalifikácia, prispôsobujúca sa požiadavkám doby na začiatku XXI. storočia. Keďže škola nemôže byť odtrhnutá od spoločenských zmien, na nové nároky doby musel zareagovať aj školský systém. Reakciou školskej politiky na nové výzvy v Maďarsku bola snaha o obnovu obsahu výchovno-vzdelávacieho procesu a jeho modernizáciu. Pod vplyvom globalizačných snáh a následkom medzinárodných vplyvov sa tento proces urýchlil vstupom Maďarska do Európskej únie. Zmodernizoval sa obsah výučby a určili sa minimálne požiadavky z jednotlivých predmetov, kládol sa väčší dôraz na rozvoj kľúčových kompetencií, rozvojom informačno-komunikačnej spoločnosti sa zvýšil záujem o cudzie jazyky, zmodernizovali sa vyučovacie metódy, zrodili sa nové učebnice a vďaka vývoju informačno-komunikačných technológií, tradičné učebné pomôcky, najmä v poslednom desaťročí, nahrádzali nové - interaktívne.

Zmeny znamenali veľkú výzvu pre všetkých účastníkov školského systému, vrátane národnostného školstva, ktoré ako organická súčasť maďarského školského systému muselo čeliť tiež dôležitým zmenám a reformám. Každá zmena obsahu a organizácie vo výchovno-vzdelávacom procese sa identicky transformovala aj do obsahu výchovy a vzdelávania v slovenských národnostných školách: v škole s vyučovacím jazykom slovenským,

v dvojjazyčných školách alebo v školách, v ktorých sa vyučuje slovenský jazyk ako predmet. K zvýšeniu vzdelanostnej úrovne študentov, absolvujúcich strednú školu, mal prispieť aj nový systém maturitných skúšok, zavedený v roku 2005.

Legislatívne zázemie maturitnej skúšky

Organizáciu, obsah, úroveň, náročnosti, ako i priebeh maturitných skúšok upravujú nasledujúce zákony a nariadenia:⁸ *Zákon č. 190/2011 o národnej verejnej výchove*⁹ (školský zákon), *Vládne nariadenie č. 100/1997 o vydaní skúšobných stanov maturitnej skúšky*¹⁰, *Nariadenie ministra školstva č. 40/2002 o podrobných požiadavkách maturitných skúšok*¹¹, *Vládne nariadenie č. 110/2012 o vydaní a zavedení Národných základných učebných plánov*¹², *Nariadenie ministra ľudských zdrojov č. 51/2012 o vydaní a schválení Rámcových učebných osnov*¹³, *Aktuálne nariadenie ministra ľudských zdrojov o organizácii daného školského roka*¹⁴. Širšie rámce slovenského národnostného školstva určujú: *Zákon č. 179/2011. o právach národnosti*¹⁵, *Nariadenie ministra ľudských zdrojov č. 17/2013. o určení smerníc národnostnej predškolskej a národnostnej školskej výučby*¹⁶.

Uvedené právne predpisy sú všeobecne záväzné pre všetky subjekty stredných škôl, avšak príprava na úspešné zvládnutie maturitných skúšok z jednotlivých vyučovacích predmetov môže byť úspešná iba vtedy, ak sú si stredoškolskí profesori, ako aj ich študenti počas prípravy vedomí svojej zodpovednosti v tejto oblasti. Práve preto pri legislatívnom zázemí maturitnej skúšky treba vyzdvihnúť aj adekvátny obsah pedagogických programov a miestnych učebných plánov jednotlivých škôl s požadovanými vedomosťami na maturitnej skúške.

Charakteristika maturitných skúšok

Z legislatívnych noriem upravujúcich organizáciu maturitnej skúšky vyplýva, že študent musí vykonať maturitné skúšky z piatich vyučovacích predmetov. Maďarský jazyk a literatúra, matematika, dejepis a jeden cudzí jazyk sú pre maturantov povinnými, pričom na národnostných školách cudzí jazyk nahrádza národnostný jazyk a literatúra, v našom prípade slovenský jazyk a literatúra ako povinný maturitný predmet. Okrem týchto predmetov študent musí vykonať maturitnú skúšku povinne minimálne z jedného voliteľného predmetu, ktorý je súčasťou pedagogického programu danej školskej inštitúcie, no má aj možnosť vykonať skúšku z ďalšieho predmetu dobrovoľne. Maturitné skúšky, s výnimkou matematiky, sa členia na písomnú a ústnu časť. Z predmetu matematika si neúspešnú

⁸ Niektoré viackrát upravené.

⁹ 2011. évi CXCV. törvény a nemzeti köznevelésről.

¹⁰ 100/1997. (VI. 13.) Korm. rendelet az érettségi vizsga vizsgaszabályzatának kiadásáról.

¹¹ 40/2002. (V. 24.) OM rendelet az érettségi vizsga részletes követelményeiről.

¹² 110/2012. (VI. 4.) Korm. rendelet a Nemzeti alaptanterv kiadásáról, bevezetéséről és alkalmazásáról.

¹³ 51/2012. (XII. 21.) számú EMMI rendelet a kerettantervek kiadásának és jóváhagyásának rendjéről.

¹⁴ A mindenkor aktuális tanév rendje.

¹⁵ 2011. évi CLXXIX. törvény a nemzetiségek jogairól.

¹⁶ 17/2013. (III. 1.) EMMI rendelet a nemzetiség óvodai nevelésének irányelve és a nemzetiség iskolai oktatásának irányelve kiadásáról.

písomnú skúšku môžu opraviť študenti formou ústnej skúšky v termíne určenom pre ústne maturitné skúšky.

Riadny termín maturitných skúšok je stanovený ministrom ľudských zdrojov vždy v aktuálnych organizačných pokynoch daného školského roka v riadnom, májovom – júnovom skúšobnom období. Písomná časť skúšok sa má zorganizovať vo všetkých školách v rovnakom čase, začiatkom mája z každého predmetu, v dňoch stanovených ministrom. Ústna časť nasleduje po ukončení školského roka, môže byť zorganizovaná od posledného dňa až do konca júna v konkrétnom termíne schválenom školským úradom.

V Maďarsku môže byť maturitná skúška riadna, predčasná, doplňujúca, opakujúca, opravná, náhradná a maturitná skúška s cieľom zvýšenia stupňa. Keďže väčšina týchto foriem skúšky je známa aj na Slovensku, v mojom príspevku by som upriamila pozornosť iba na menej známe formy, ako sú predčasná skúška a maturitná skúška s cieľom zvýšenia stupňa. Predčasná maturitná skúška je forma skúšky, ktorú môže vykonať študent disponujúci študentským právnym pomerom a z daného vyučovacieho predmetu vyhovel požiadavkám miestneho učebného plánu svojej strednej školy. Táto forma maturitnej skúšky sa vykonáva rok alebo dva roky pred celkovým ukončením stredoškolského štúdia, v májovom/júnovom skúšobnom období.¹⁷

Maturitná skúška s cieľom zvýšenia stupňa je prvýkrát zopakovaná skúška úspešne vykonanej skúšky stredného stupňa z daného predmetu na vyššom stupni.¹⁸ Od roku 2014 je možné predčasné maturitné skúšky počas existencie študentského právneho pomeru, pred celkovým ukončením stredoškolského štúdia, vykonať iba z cudzích jazykov a z informatiky.¹⁹

Dvojstupňové maturitné skúšky

Cieľom uskutočnených reforiem, zavedenia Národných učebných plánov, Rámcových učebných osnov, ako i zavedenia dvojstupňovej maturitnej skúšky bolo zvýšenie vzdelanostnej úrovne stredoškolákov na základe reálne osvojiteľných vedomostí. Zavedením dvojstupňovej maturity na jednotlivých stupňoch sa paralelne zaviedli aj jednotné (rovnaké) požiadavky pre tie isté predmety na všetkých školách.

Cieľom maturitnej skúšky je overovanie toho, či sa podarilo maturantom získať základy všeobecného vzdelania, či sú schopní systematizácie osvojených vedomostí a ich aplikácie v praktickom živote, či disponujú takými zručnosťami a schopnosťami, ktoré sú potrebné k ďalšiemu sebavzdelávaniu, či sú pripravení na ďalšie štúdiá.

Existencia maturitnej skúšky vyššieho stupňa postupne nahradila prijímacie skúšky na vysoké školy a univerzity, čím umožnila vyhnúť sa dvojitým skúškam pred prijatím študentov.

Systém dvojstupňovej maturitnej skúšky od roku 2005 prešiel vývojom, ktorý bol z hľadiska získaných praktických skúseností opodstatnený, avšak podrobný opis všetkých zmien by si vyžadoval širšie rozmery ako tento článok, preto sa v ďalšej časti môjho príspevku

¹⁷ 100/1997. (VI. 13.) Korm. rendelet az érettségi vizsga vizsgaszabályzatának kiadásáról 9. § (3)

¹⁸ 100/1997. (VI. 13.) Korm. rendelet az érettségi vizsga vizsgaszabályzatának kiadásáról 9. § (6)

¹⁹ Pred rokom 2014 existovala možnosť vykonania predčasných maturitných skúšok z hociktorého predmetu, z ktorého študenti absolvovali požadovaný počet vyučovacích hodín a splnili požiadavky určené v pedagogických programoch jednotlivých škôl.

budem venovať komparácii jednotlivých dôležitých elementov maturitnej skúšky stredného a vyššieho stupňa z hľadiska najdôležitejších aktérov skúšky, menovite študentov a pripravujúcich a skúšajúcich stredoškolských profesorov.

Komparácia stredného a vyššieho stupňa maturitných skúšok

Stredný a vyšší stupeň maturitných skúšok má niekoľko spoločných prvkov. Podrobné požiadavky maturitnej skúšky z každého maturitného predmetu sú verejné a prístupné pre všetkých účastníkov školského systému. Na obidvoch stupňoch je rovnaký priebeh maturitnej skúšky, ktorá sa delí na písomnú a ústnu časť. Ústne skúšky sa môžu vykonať iba po úspešnom absolvovaní písomnej časti skúšky. Pred maturitnou skúškou je učiteľ povinný zverejniť tematické okruhy, ktoré sa však nezodujú konkrétne s maturitnými otázkami a úlohami. Na internete sú prístupné aj tematické okruhy skúšky vyššieho stupňa. Na strednom stupni zostaví otázky a úlohy skúšajúci učiteľ, na vyššom stupni sú ústredne stanovené a vydané otázky.

Písomná časť pozostáva z centrálne vypracovaných a stanovených pracovných listov, zadaných vo všetkých školách v rovnakom čase, ktoré sa majú vyhodnocovať na základe ústredného opravného kľúča. Ústnu skúšku tvorí ústna odpoveď študenta na základe vyžrebovania jedného zo schválených 20 – 25 maturitných zadaní.

Objektivitu hodnotenia zaručujú zverejnené, a aj pre študentov prístupné pokyny hodnotenia (opravný kľúč), ktoré obsahujú všeobecné kritériá hodnotenia písomných i ústnych maturitných prejavov, heslovite sformulované očakávané riešenia zadaných úloh, ako i spoločnú hodnotiacu stupnicu, uvedením maximálneho počtu získaných bodov. Prepočítaním získaných bodov na percentá sa vylučuje subjektivita, pričom sa zvýši aj reliabilita hodnotenia. Záverečná známka sa udeľuje podľa získaných bodov, pričom po oprave písomnej časti skúšok majú maturanti možnosť, aby sa pozreli do svojich opravených pracovných listov. V prípade odlišnej opravy od uvedených správnych odpovedí v opravnom kľúči alebo nesprávneho počítania bodov sa môžu odvolať na školský úrad, ktorý overuje správnosť rozhodnutia opravujúceho učiteľa. Hodnotenie úrovne osvojených vedomostí podľa päťstupňového systému je nasledovné: výborný (5), dobrý (4), stredný (3), dostatočný (2), nevyhovujúci (1).

Podľa vyššie uvedeného možno konštatovať, že podrobné požiadavky maturitnej skúšky z jednotlivých maturitných predmetov, určením konkrétnych požadovaných znalostí a opisom skúšky, zaručujú jednotnosť maturitných skúšok v Maďarsku.

Keďže pri úspešnom absolvovaní skúšok je najrelevantnejšou otázkou vždy to, na čo oprávňuje dotýčnych získané vysvedčenie, maturitná skúška vyššieho stupňa získala priaznivcov tým, že sa vyrovnala niekdajším prijímacím skúškam, nehovoriac o možnosti získania bodov navyše. Prihlásením sa na maturitnú skúšku vyššieho stupňa z daného predmetu sa maturantom podarilo vyhnúť dvojitému skúškam pred ich prijatím na vysoké školy alebo univerzity. **V súčasnosti vysokoškolské a univerzitné ustanovizne v Maďarsku určia presne tie predmety, z ktorých očakávajú od svojich uchádzačov vykonanie maturitnej skúšky vyššieho stupňa. Bez splnenia tejto podmienky sa z maturantov nemôžu stať vysokoškolskí či univerzitní poslucháči.**

Ak sa pozeráme na dvojstupňovosť z iného aspektu, z hľadiska charakteristických znakov skúšky, tak môžeme dospieť k tomu, že maturitná skúška stredného stupňa je škol-

ským úradom (Oktatási Hivatal) kontrolovaná interná skúška, pričom skúška vyššieho stupňa je z hľadiska organizácie, ako i z hľadiska hodnotenia, externá. Za jej organizovanie a koordináciu zodpovedá vládny úrad (Kormányhivatal).

Záver

Cieľom môjho príspevku bolo stručne informovať o systéme maturitných skúšok v Maďarsku, ktorý podáva spätnú väzbu o úrovni celého výchovno-vzdelávacieho procesu v našich stredných školách. Zavedením nového typu maturitných skúšok vznikla príležitosť, aby sa vo výchovno-vzdelávacom procese namiesto zastaraných „schém“ uplatnil aj princíp didaktickej flexibility, aby sa hľadali novšie metódy na zvyšovanie efektivity výučby. Osvedčilo sa, že touto inováciou sa zodpovedným aktérom podarilo správne reagovať na celosvetové trendy, ako aj prispôbiť sa požiadavkám Európskej únie. O dvojstupňových maturitných skúškach z predmetu slovenský jazyk a literatúra budem informovať v príspevku v nasledujúcom čísle časopisu *Slovenčinár*²⁰.

LITERATÚRA

HORVÁTH, Z.: *Érettségi kérdőjelekkel*. *Educatio*, 2010/1., s. 54 – 64.

HORVÁTH, Z. – LUKÁCS, J.: *A kétszintű érettségi vizsga*. In: *Horváth Zsuzsanna, Lukács Judit szerk.: Új érettségi Magyarországon. Honnan, hová hogyan? Egy folyamat állomásai*. Budapest : Országos Közoktatási Intézet, 2006.

KOCSIS, A.: *Visszahozzák az egyszintű érettségit?* http://hvg.hu/itthon/20140513_Visszahozzak_az_egyszintu_erttsegit.

²⁰ Príspevok bol prednesený na VII. konferencii Slovenskej asociácie učiteľov slovenčiny, ktorá sa konala 19. – 20. 11. 2015 v Košiciach.

(MULTI)MÉDIÁ VO VYUČOVANÍ LITERATÚRY

PaedDr. Silvia Hajdúová

Základná škola s materskou školou, Smolník

*„Škola nesmie byť miestom sĺz, bludiskom a drinou, ale hrou, hostinou a rajom.“
Jan Amos Komenský*

Spoločnosť prechádza výraznými zmenami, sprevádzanými objavom nových technológií. Tie priamo ovplyvňujú kvalitu života, ľudia môžu robiť veci, ktoré predtým neboli vôbec možné, a otvárajú nové obzory. Tento prudký rozvoj informačných technológií sa nutne musí odraziť aj vo vzdelávacom procese a v jeho modernizácii.

V súčasnom modernom systéme vzdelávania nám na dosiahnutie kvality vyučovania napomáha aj moderná technika. Dnes k základnému vybaveniu školy patrí pripojenie k internetu a PC, e-mail, www, notebook, CD, DVD, digitálna fotografia sú také bežné ako tabuľa, zošit, kniha, krieda.

V dnešnom školskom systéme je potrebné do obsahu vzdelávania zahrnúť systematicky a moderne riadenú tvorivú činnosť. Je dôležité rozvíjať myslenie študentov, pestovať schopnosť samostatne získavať nové poznatky. Takisto je nutné, aby vyučovanie vnútorne uspokojovalo mladého človeka, rozvíjalo jeho záujmy a umožňovalo jeho seberealizáciu. Nezanedbateľná je na vyučovaní aj prítomnosť modernej multimediálnej techniky. S využitím nových technológií sa vzdelávanie stáva veľmi flexibilným a široko dostupným.

Z odbornej literatúry vieme, že schopnosť zapamätať si podané informácie je vyššia, ak sa do vnímania zapája viac zmyslov. Najčastejšie je to zrak a sluch, teda počuté i videné. Technika je aj z tohoto dôvodu nápomocná i samotným pedagógom. Pomáha prezentovať učebný obsah, umožňuje využívať rôzne interaktívne výučbové softvéry.

Multimédiá sa v minulosti chápali ako médiá (nosiče), ktoré uchovávali a prezentovali informácie v magnetickej podobe (audio, videokazety, filmové kotúče). Dnes tento pojem predstavuje nosič informácií (text, obrázok, videosekvencia, zvuk), ktorý predvádza spomínané informácie v digitálnej podobe a kvalite. Multimediálna didaktická aplikácia predstavuje rôznorodý materiál na podporu rôznych foriem vyučovania. Podľa závislosti od času môžeme médiá rozdeliť na:

- statické (časovo nezávislé): texty, grafika, fotografie,
- dynamické (s časom sa meniace): zvuky, animácie, video.

Dôležitosť dynamickej funkcie multimédií spočíva aj v tom, že dochádza k rozvoju logicko-názorných predstáv, upevňuje sa sluchový vnem a spolu s vizuálnou aktivitou utvárajú racionálny obraz reality a takisto umožňujú interaktívnosť. Úlohou učiteľa je poskytnutie vhodnej podoby programu, ktorým študent nadobúda nové poznatky. Základom je, aby

program nebol priveľmi zložitý a nepredbiehal nové učivo. Ak pedagóg uplatní dobre premyslené metodické postupy a nevyužije vyučovací program ako prostriedok samostatnej práce študentov bez komunikácie s nimi, môže to byť vhodným prvkom na konzultáciu i následné riešenie problematických otázok, čo vedie k rozvoju študentovej osobnosti a podnieti žiakov k samoštúdiu.

Prečo používať multimédia vo vyučovaní? Práca s multimédiami rozvíja vizuálnu predstavivosť lepšie ako používanie učebnice. Keďže pri príprave výučbových programov vychádzame aj z poznatkov, ktoré sú uvedené v učebnici literatúry, je táto vhodnou duplikačnou, inštrumentálnou, opakovacou učebnou pomôckou. Súčasné použitie učebnice a vyučovacieho programu prostredníctvom multimédií zabezpečuje rýchlejšie a komplexnejšie osvojenie si učiva, dobrú spätnú väzbu a tiež slúži na overenie si fixovaných poznatkov. Klasickú tabuľu predstavuje monitor počítača, umožňujúci navrstvovanie a dopĺňanie obrázkov. V nasledujúcich aktivitách poskytnem inšpirácie na praktické využitie (multi)médií na hodinách literatúry. Svoje nápady som aplikovala prevažne v prvom ročníku Strednej odbornej školy na Hviezdoslavovej ulici v Rožňave.

Aktivita 1

Na základe hudobnej ukážky rozpoznajte, o ktorú divadelnú hru Williama Shakespeara ide:

Prostredníctvom hudby predstavím študentom rôznorodosť Shakespeareovej tragédie a na základe počutého podporím rozvoj ich fantázie. Hudba stimuluje zmysly, rozvíja fantáziu a predstavivosť. Je to vysoko motivujúci prostriedok, obzvlášť pre adolescentov. Hudba je navyše ľahko zapamätateľná.

Pedagóg prostredníctvom CD nosiča pustí skladbu, ktorú bližšie študentom nešpecifikuje. Dodávam, že ide o pieseň z francúzskeho muzikálu *Rómeo a Júlia*. Predpokladám, že mládež má základné znalosti o diele *Rómeo a Júlia*, keďže ide o odporúčanú literatúru. Úlohou študentov je na základe emócií, ktoré v nich hudba vyvolala, priradiť ju k scéne, k obrazu z hry. Svoje momentálne pocity si môžu značiť na papier, prípadne i graficky znázorniť.

Na záver svoje riešenia študenti postupne prezentujú. Nie je náročné identifikovať, že ide o duel Tybalta a Rómea. Zrozumiteľne odzneli mená hlavných aktérov, hudba je výrazná, veľmi emotívna a temperamentná. Po vypočutí celej skladby teda žiaci správne označili hru a dokonca aj scénu, ktorej sa skladba týka. Hudba v nich vyvolávala zmiešané pocity v podobe krásna, miernej agresivity a temperamentu, ktorú komplexne hodnotili ako pozitívny zážitok. Takáto aktivita je vhodná na vzbudenie a stimulovanie záujmu žiakov v ktorejkoľvek fáze vyučovacej hodiny, pretože nie je dlhá. Uvedená skladba trvá 4 minúty a 5 sekúnd.

Aktivita 2

Naformulujte krátky text, nad čím rozmyšľajú hlavní hrdinovia tragédie:

Pomocou notebooku a dataprojektoru premietnem časť balkónovej scény z tragédie *Rómeo a Júlia* bez zvuku. Po odprezentovaní scény rozdelím študentov do dvoch skupín, na skupinu A a na skupinu B. Študenti zo skupiny A uvádzajú svoje výroky, nad čím premýšľala Júlia a žiaci zo skupiny B majú za úlohu vyjadriť myšlienky, ktoré podľa nich vyslovil

Rómeo. Študenti zo skupiny A väčšinou uvádzali, že Júlia myslí na Rómea i na samotný fakt, že pochádza zo znepriateľenej rodiny. Študenti zo skupiny B sa zhodli na tom, že Rómeo je natoľko očarený Júliou až uvažuje nad tým, ako sa jej zapáčiť.

Aktivita 3

Vytvorte po premietnutí ukážky z balkónovej scény bez zvuku dialóg medzi hlavnými hrdinami:

Študenti pracujú vo dvojiciach, kde si sami určia svoje úlohy (kto je Rómeo a kto Júlia). Písomne vytvárajú svoje repliky na základe premietnutej ukážky. Cieľom tejto činnosti je podporovať rozvoj verbálnej i neverbálnej komunikácie a taktiež rozkvet tvorivého písania. Pri tejto aktivite sa cení originalita a nápad, no vysoko sa hodnotia najmä tie riešenia, ktoré napodobňujú jazyk Williama Shakespeara. Študentské dialógy boli zväčša podobné, veď zachytávali voľnosť i hravosť jazyka dnešnej mládeže. Na ilustráciu uvádzam jeden rozhovor:

Rómeo: Čau, Júlia!

Júlia: Ahoj, Rómeo!

Rómeo: Čo tu robíš? Čakal som na teba tak, ako sme sa dohodli.

Júlia: Naši mi zakázali vychádzky. Mám domáce väzenie.

Rómeo: Pomôžem ti z toho balkóna a pôjdeme na drink.

Júlia: Rómeo, to je skvelé, ale domov ma musíš odprevadiť do polnoci.

Rómeo: Samozrejme.

Systém eBeam WhiteBoard je primárne určený na zachytávanie zápisov z bielej tabule. Dokáže spolu s projektorom pracovať aj ako interaktívna tabuľa. Pre prácu učiteľa prináša niekoľko zjednodušení – žiadne fixky, len jedno elektronické pero, pracuje iba s projektorom, umožňuje komfortnejšiu prácu, pretože zachytáva elektronické poznámky z tabule. Systém umožňuje zachovávať ucelené prednášky, zápisy, obrázky, schémy a grafy v elektronickej forme pre budúce použitie.

Aktivita 4

Pomocou eBeamu som sa rozhodla precvičiť znalosti študentov z teórie literatúry. Do wordového dokumentu som prepísala prehovor chóru a posledné Mercutiove slová:

Vyznačte v dramatickom texte umelecké prostriedky:

*Náš príbeh do Verony pozve vás:
dva rody, deliace sa o slávu,
pre dávny spor sú v novej škriepke zas,
brat od brata má ruku krvavú.
Tak osud chcel, že z bedier oboch sokov
sa dvaja zaľúbenci zrodili:
mier vykúpili daňou privysokou,
nad zvadou otcov zdvihli mohyly.
O láske, nad ktorou sa vznášal skon,
a nenávisti pevnejšie než hrad,
čo smrťou dobytý bol napokon,*

NÁMETY A ROZHĽADY

dve hodiny vám chceme hrať.

Nuž trpezlivo strávte ten čas s nami;

čo nepovie hra, dopovieme sami.

(Shakespeare, 1977, s. 6)

Mor na tie vaše rody! Dostal ma.

Odišiel bez rany?

Som iba škrabnutý. No stačí to.

A kde mám páža? Prived' lekára!

Rana nie je hlbšia ako studňa,

ani širšia ako kostolná brána.

Ale stačí to. Aj takto splní svoj účel.

Opýtajte sa na mňa zajtra, a odpovie

vám hrobové ticho. Ručím vám, že

na tomto svete som už doskákam.

Mor na tie vaše rody! Kristepane,

taký pes, taký potkan, taký myšiak,

taký kocúr – a človeka na smrť uškrabne!

Taký chvastúň, taký lotor, taký lump,

čo šermuje podľa počtovnice! Do čerta,

prečo si sa plietol medzi nás? Zranil ma

pod tvoju ruku.

Odved' ma, Benvolio, stadeto,

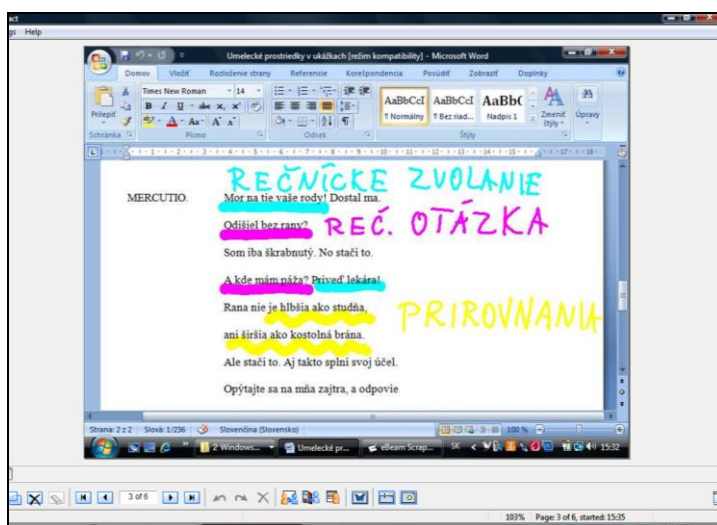
už strácam vedomie. Mor na váš spor!

Preň budem červy hostiť o chvíľu.

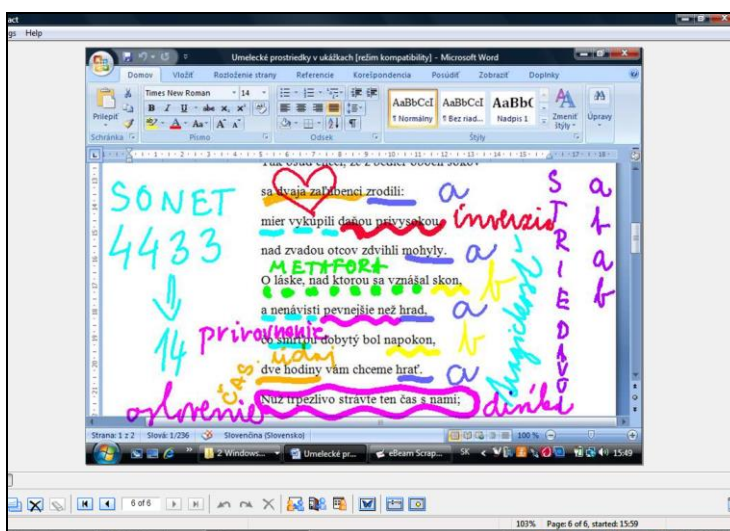
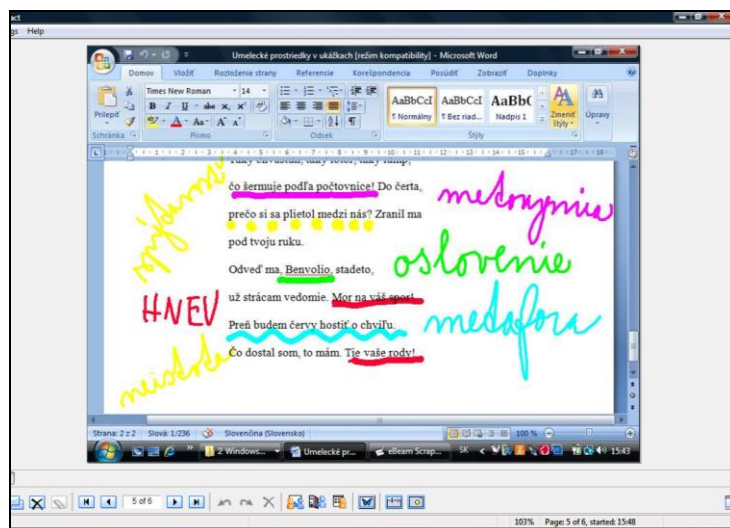
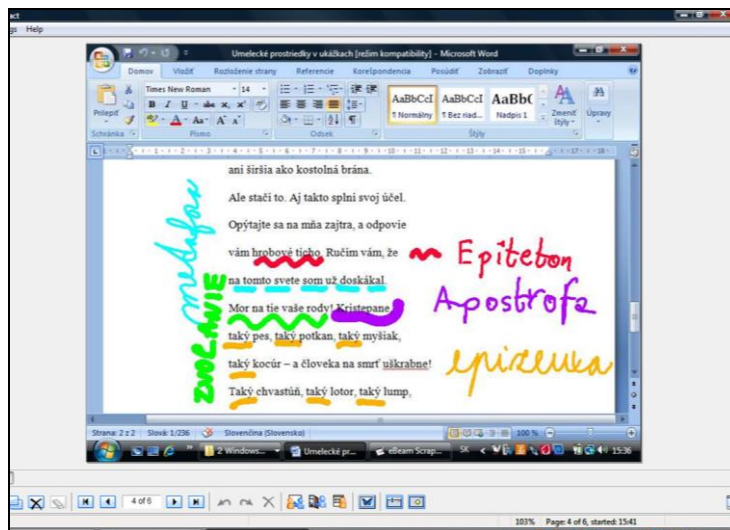
Čo dostal som, to mám. Tie vaše rody!

(Shakespeare, 1977, s. 75 – 76)

Študenti úlohu vyriešili pohotovo. Veď ich zaujalo najmä elektronické pero, a tak ich táto činnosť nesmierne tešila a k mojej spokojnosti som zistila, že ich znalosti z teórie literatúry nie sú vôbec chabé.



NÁMETY A ROZHĽADY



NÁMETY A ROZHĽADY

Aktivita 5

Doplňte chýbajúce slová do textu kráľovho prehovoru v tragédii Hamlet intuitívne na základe vašich asociácií. Porovnajte ich s originálom:

Vychádzam z toho, že študenti poznajú dramatický text tragédie Hamlet, keďže ide o povinné čítanie. Z diela som zámerne vybrala iba niektoré časti a v tých som vynechala isté slová. Úlohou študentov bolo doplniť na základe pocitov chýbajúce slová. Nejde o to, aby si chýbajúce slová pamätali naspamäť po prečítaní diela. Cieľom je, aby slová dopĺňali na základe nejakej asociácie a samozrejme tak, aby sa rytmicky i obsahovo hodili do textu, aby nenarúšali jeho kompozíciu. Na keramickej tabuli je zapnutá funkcia pero. Študenti si môžu zvoliť ľubovoľnú farbu pera. Hrúbku pera je vhodné nastaviť na tenšie. Táto časť práce je kreatívna a môže byť pre mladých tvorcov pomerne zábavná. Umožním študentom prediskutovať voľbu slov s ostatnými. Pri argumentácii sa rozvíjajú ich komunikačné zručnosti. Po dopísaní textu vyberiem originálne slová a porovnáme ich s doplnenými.

Žiaci doplnili nasledujúce slová:

Môj ohavný**čin**..... volá do**nebies**.....!
Je na ňom starodávne**prekliatie**.....
– za**vraždu**.....! Nemôžem sa modliť,
bár po tom túžim, bár by som to chcel.
Hriech mocnejší je ako**nenávisť**.....
a ako človek, čo dvom pánom slúži,
len váham, komu prv mám vyhovieť,
a oboch zanedbávam. Keby táto
prekliata ruka od bratovej**špiny**.....
zhruba, niet toľko**hviezd**..... na nebi,
čo zmyje ju. A čomu slúži**očista**.....?

(Shakespeare, 1977, s. 118)

Aktivita 6

Nájdite frazeologizmy v texte. Vysvetlite ich význam:

*A zopár mojich dobrých rád si zapíšeš
za uši. Nesmieš myslieť jazykom.
Zakaždým dvakrát meraj a raz rež.
Buď priateľský, lež nepodkladaj sa
priateľom, a o kom sa presvedčíš,
pripútaj si ho oceľovým hákom;
lež nepošpiň si ruky priateľstvom
s hocakým holobriadkom. Vyhýbaj
sa sporom, ale keď raz budeš v spore,
nech sa ti po ňom súper vyhýba.
Sluch dožič každému, hlas málokomu,
váž cudziu mienku, s vlastnou hospodár.
Pri voľbe šiat vždy na svoj mešec hľad;*

NÁMETY A ROZHĽADY

*bohato šať sa, nie však výstredne.
Nezriedka šaty robia človeka
a vo Francúzsku vo vysokých kruhoch
si každý šľachtic na to potrpí:
nesmieš byť dlžník ani veriteľ;
pôžičkou môžeš stratiť priateľa,
dlžoby odučia ťa šetrnosti;
a predovšetkým sebe verný buď;
vyplynie z toho ako z noci deň,
že potom ani iných nezradíš...*

(Shakespeare, 1977, s. 34)

Študenti bez problémov vyriešili uvedenú úlohu a v texte po krátkej chvíli našli všetky frazeologizmy, ktoré si navzájom aj bez akýchkoľvek ťažkostí vysvetlili.

Fenómén YouTube sa stal v posledných rokoch veľmi známy a obľúbený. Video server doslova vstúpil do podvedomia všetkých užívateľov internetu. Keďže autormi zdieľaných ukážok sú aj laickí používatelia, ich kvalita nie je vždy uspokojujúca. Napriek tomu pri starostlivom výbere tu môžeme nájsť materiál, ktorý nám pomôže aj na hodinách literatúry. Vzhľadom na obľúbenosť tejto stránky mládežou táto pomôcka môže byť príjemným osviežením v ktorejkoľvek fáze vyučovacej hodiny.

Aktivita 7

Analyzujte po ukážke základné životné míľniky a tvorbu Williama Shakespeara. Urobte si stručné poznámky o Williamovi Shakespearovi do zošita:

Na stránke YouTube som vyhľadala vizuálny i akustický výklad o živote a tvorbe Williama Shakespeara, s ktorým mali študenti podľa zadania pracovať.



KTO BOL WILLIAM SHAKESPEARE?

- ◉ Zakuklený katolík?
- ◉ Utajený homosexuál?
- ◉ Nepriateľ žien?
- ◉ Revolucionár?
- ◉ Rasista?
- ◉ Imperialista?

BÁSNIK

DRAMATIK

HEREC

TRAGÉDIE = 10

- ◉ Rómeo a Júlia - zakázaná láska
- ◉ Hamlet - pomsta
- ◉ Othelo - žiarlivosť
- ◉ Macbeth - túžba po moci
- ◉ Kráľ Lear - slepá otcovská láska a nevďačnosť dcér

Aktivita 8

Vyhľadajte historicky príznakové a obsahovo neznáme slová v elektronických príručkách. Vysvetlite ich význam:

*Byť, a či nebyť – kto mi odpovie,
čo šľachtí ducha viac: či trpne znášať
strely a šípy zlostnej šťasteny,
či pozdvihnúť zbraň proti moru bied
a násilne ho zdolať? Umrieť, spať –
nič viac, a namýšľať si, že tým spánkom
sa končí srdca bôl a stovky hrôz,
čo sú nám súdené; tak umrieť, spať –
či v tom je méta našich túžení?
Spať – azda snívať – to nás zaráža,
čo prisniť sa nám môže v spánku smrti,
keď unikli sme svetským krútnavám...*

(Shakespeare, 1977, s. 77)

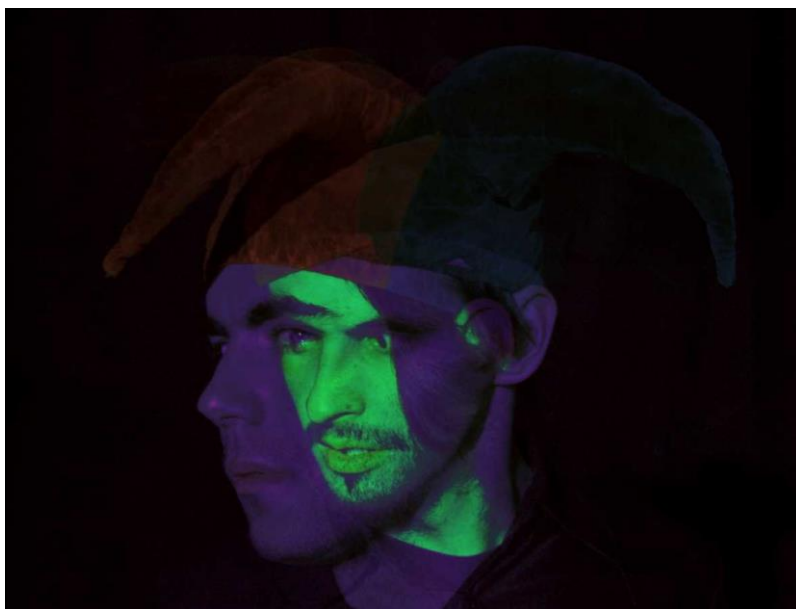
NÁMETY A ROZHĽADY

Ide o starší preklad Jozefa Kota, v ktorom dnešná mládež nebude rozumieť všetkým slovám. Pre tento prípad som na stránku vložila odkaz s prepojením na elektronické príručky: <http://slovniky.juls.savba.sk/>. V KSSJ alebo SSJ si študenti môžu nájsť nepoznané slovo a objasniť jeho význam. V Synonymickom slovníku je možné hľadať aj vhodné synonymá, ktoré by do textu mohli umiestniť. Slovníky pomôžu aj vtedy, ak v triede dôjde k polemike pri výbere slov – dokážu si jednoducho overiť, ktoré slovo by bolo do textu vhodnejšie. Študenti posudzujú, zisťujú, aké slová v texte prevládajú, argumentujú, na základe čoho zvolili to ktoré slovo a podobne. Tu je vhodné, ak má každý študent prístup k samostatnému počítaču, na ktorom pracuje s elektronickou podobou slovníkov. Práca so slovníkmi sa dá na vyučovacej hodine využiť najrôznejším spôsobom. Študenti spomínajú aktivitu uvítali a mnohí si internetové slovníky vyhľadali na svojich notebookoch, aby mohli samostatne pracovať.

Vzdelávací proces s podporou moderných vyučovacích metód a informačných technológií si vyžaduje využívanie názorných materiálov i učebných pomôcok. Prirodzeným zdrojom názornosti je digitálna fotografia, ktorá môže byť vytvorená tak pedagógom, ako aj samotným študentom. Súčasná technicky vyspelá doba predpokladá využívanie digitálnej fotografie v každodennom živote, a preto by nemala byť len pomôckou vyučujúceho, ale i súčasťou vyučovania.

Aktivita 9

Pri opakovaní tvorby Williama Shakespeara som využila digitálne fotografie z archívu Divadla CLIPPERTON z predstavenia *Hamlet* nasledovne: Zamyslíte sa, prečo na tejto fotografii môžeme pozorovať dve tváre.



Cieľom tejto aktivity je zamyslieť sa nad rozporupnosťou hlavnej postavy tragédie Hamlet. Odpovede žiakov boli rôznorodé. Uvádžam tie najzaujímavejšie:

Dve tváre sú výsledkom triku fotografa a nemá to žiaden iný význam.

Dvojitá tvár na digitálnej fotografii prezrádza Hamletovo nenormálne zmýšľanie.

NÁMETY A ROZHĽADY

Dve tváre na fotografii symbolizujú ego i alter ego hlavnej postavy.

Obrysy dvoch tvárí môžu zobrazovať Hamleta s dobrými vlastnosťami aj so zlými vlastnosťami.

Silueta jedného obličaja môže zobrazovať Hamleta milujúceho Oféliu a silueta druhej tváre znázorňuje nepríjemného dánskeho princa, ktorý odvrhne Oféliu a predstiera šialenstvo.

Aktivita 10

Stručne popíšte jednotlivé scény na fotografii a vytvorte svoj vlastný príbeh:



Pri tejto aktivite môžu žiaci naplno uplatniť svoju fantáziu a precvičiť si svoje znalosti zo slohu. Takisto je pritom vhodné využiť niektoré metódy tvorivého písania. Uvádžam dva rozličné pútavé opisy.

1.opis:

Pomätená Ofélia rozdáva kvety svojmu bratovi a sediaci kráľ sa za nimi súcitne obzerá. Zničený Laertes objíma svoju sestru a kráľ už kuje pikle proti Hamletovi. Ofélia je rozhodnutá ukončiť svoj život utopením. Hamlet na cintoríne nájde lebku otcovho šaša Yoricka.

2. opis:

Žena v bielych šatách odovzdáva kvety vysokému mužovi v červenom plášti. Nižší muž s korunou na hlave sa na nich pozerá. Vysoký muž objíma ženu v bielych šatách a chlap s korunou zatína zuby. Žena v bielych šatách je zadumaná. Jej rozjímanie v pozadí sleduje

NÁMETY A ROZHĽADY

neznámy muž. Na poslednom snímku žena v bielych šatách pozorne skúma lebku, ktorú jej pravdepodobne opisuje muž v nezvyčajnom oblečení.

Niektorých študentov napísanie vlastného príbehu príliš nenadchlo. I napriek tomu sa našli takí, ktorí to nepovažovali za problém. Vybrala som najoriginálnejší príbeh:

Kvetinárka Lilianna predala všetky svoje kytice vysokému fešákovi Richardovi, ktorý jej ich z lásky daroval. Na to všetko sa prizeral liliputánsky muž Sebastián s kráľovským seba-vedomím. Dojatá Lilianna z vďačnosti objala urasteného nápadníka, no v tom Sebastián doslova horel žiarlivosťou. Lilipután pozbieral všetku svoju odvahu a pozval krásnu kvetinárku na spoločný piknik spojený s člnkovaním. Lilianna však viac svojej náklonnosti prejavovala Richardovi, a tak odhodlaný lilipután odstránil svojho soka. Na ďalšom pikniku zabával svoju lásku otrepanými vtípmi, až napokon celý zúfalý jej ukázal Richardovu lebku. Lilianna však Sebastiána naďalej odmietala.

V súčasnosti je nevyhnutné v edukačnom procese hľadať nové prístupy i metódy na priblíženie klasickej literatúry i umenia. Na hodinách literatúry sa ukázalo, že dnešná mladá generácia je v tomto smere otvorená novým podnetom. Vníma ich ako spestrenie vo vyučovacom procese, ktoré vzbudzuje ich záujem, zvedavosť, tvorivosť a odbúrava napätie a stres. Z vlastnej skúsenosti konštatujem, že vyučovacie hodiny, na ktorých využívame multimédiá, sa stali atraktívnejšími pre študentov. Dokonca zmenili aj prístup študentov k predmetu. Samozrejme v pozitívnom zmysle. CD, DVD nosiče, internet totiž využívame nielen pri výklade učiva, ale aj pri opakovaní učiva. S veľkým ohlasom sa stretli zvukové nahrávky a často aj elektronické príručky. Aj keď som z množstva možností, ktoré nám multimédiá ponúkajú, vybrala len niektoré, verím, že dostatočne inšpirujú kolegov.

LITERATÚRA

BRESTENSKÁ, B. a kol.: *Premena školy s využitím informačných a komunikačných technológií*. Košice : Elfa s. r. o., 2010.

DUNTON-DOWNEROVÁ, L. – RIDING, A.: *Shakespeare. Základná príručka*. Bratislava : Ikar, 2006.

ILLIAŠ, K.: *Výchova žiakov k tvorivosti riešením konštruktérsko-technologického zamerania*. In: *Jan Amos Komenský a tvorivá škola. Zborník z vedeckej konferencie*. Prešov : Pedagogická fakulta v Prešove UPJŠ v Košiciach, 1995.

DYTRTOVÁ, R. – SANDANUSOVÁ, A.: *Kapitoly z pedagogickej praxe*. Praha : ČZU, 2004.

SHAKESPEARE, W.: *Romeo a Júlia*. Bratislava : Tatran, 1977.

SHAKESPEARE, W.: *Hamlet*. Bratislava : Tatran, 1977.

Využitie digitálnej fotografie vo vyučovacom procese. Dostupné na www.mpc-edu.sk.

ROZVÍJANIE EMOCIONÁLNEJ INTELIGENCIE AKO JEDEN Z HLAVNÝCH CIEĽOV VYUČOVANIA

Mgr. Darina Vranová
Základná škola, Dubovce

*„Kto nenájde správny vzťah k sebe vo chvíľkach rozhovoru so sebou,
nenájde správny vzťah ani k okoliu“.*
P. Strauss

Ak človek prechádza obdobím, ktoré charakterizuje jeho osobnú krízu, jeho vnútorné rozhovory so samým sebou sa stávajú nástojčivejšie. Je na životnej križovatke a intuitívne hľadá svoju správnu cestu. Naša spoločnosť a s ňou aj jedinci sa na takej križovatke v súčasnej dobe ocitli.

Súčasnú dobu je poznačené finančnou krízou, ktorej základ je v kríze duchovnej a morálnej. Okolo seba pozorujeme manipulácie, korupciu, aroganciu, vzájomné neporozumenie, podvody, čo by sa dalo charakterizovať ako štýl života „kto z koho“. Kde sú základy týchto negatívnych javov? Hľadáme ich všetci. Veľa ľudí sa odvoláva na rodinu. Rodina je však súčasťou väčšieho celku – spoločnosti, ktorá sa uberá rôznymi smermi a rodina ju nasleduje. Ak je smerovaná najmä materiálne, aj rodičia budú presviedčať deti, aby si „uchmatli“ zo života čo najviac. Či už ide o majetok, postavenie, tituly a iné vonkajšie symboly, ktoré si zamieňajú za znak vyššej hodnoty konkrétneho človeka. Tento štýl života však priniesol chaos, pretože vonkajšie symboly sa začali viac ceniť ako duchovná hodnota každého človeka. Vzťahy preto charakterizuje NEDÔVERA, ktorá sa prejavuje medzi ľuďmi strachom priblížiť sa k sebe a byť maximálne otvoreným k sebe alebo k ostatným. Ak vo vzťahoch prevláda nedôvera, ľudia cítia NEISTOTU a namiesto porozumenia sa snažia jeden druhého najmä ovládať. Je to podložené aj biologicky. Náš mozog nás nastavuje v nebezpečných situáciách na inštinktívne reakcie prostredníctvom úteku a útoku. To, čo sa deje navonok, sa deje aj v našich vnútorných svetoch. Ak sa vo vzťahoch necítíme bezpečne, náš mozog nás nastavuje na útok alebo útek v podobe emocionálnych reakcií. Útokom sa stávajú výčitky, obviňovanie, odsudzovanie, neobjektívna kritika, irónia, posmešky, fyzická agresia. Útek sa stáva klamanie a z neho vyplývajúce manipulatívne konanie, ustráchanosť a strach zdravo riskovať a skúšať nové veci a nemôžeme zabudnúť ani na úteky pred realitou do rôznych závislostí. Týmito konaniami si naozaj neprejavujeme vzájomnú ÚCTU. Rovnako ak ubližujeme deťom výčtkami, zhadzovaním, ponižovaním, chladom, neprimeraným krikom, názormi „čo na to povedia iní“, bitkami, dávame im najavo, že nie je pre nás dôležité, čo cítia. A deti si prinášajú do dospelosti takisto pocity nedôvery a neistoty vo vzťahoch. Ich konanie rovnako nebude viesť úcta.

Kde je riešenie? Nejako logicky vyplýva, že ho nájdeme v rozvíjaní SEBADÔVERY, SEBAISTOTY a SEBAÚCTY. Pretože to, čo rozvíjame v našich vnútorných svetoch, to prejavujeme aj navonok. O akú osobnosť s týmito vlastnosťami ide?

- Osobnosť so **SEBADÔVEROU** verí svojim pocitom, potrebám a schopnostiam, pretože dospelí ich v jej detstve vnímali a pomáhali potvrdzovať, napĺňať a vyjadrovať. Ak dospeli v detstve brali jej pocity vážne a pomáhali ich pomenúvať, neskôr sa vyzná v sebe, ľahko vníma pocity u druhých, je empatická, pocity vyjadruje otvorene (ja-výroky), je asertívna a pestuje blízkosť. Z toho LOGICKY vyplýva aj jej SEBAISTOTA. Takáto osobnosť je sama sebou so snahou vnímať ostatných, počúvať ich a rozumieť im a svoju istotu rozvíja aj vo vzťahoch.

- Osobnosť so **SEBAISTOTOU** si je istá svojimi pocitmi, potrebami, schopnosťami.
- Ak osobnosť vyjadruje svoje pocity, napĺňa si potreby, zdieľa svoje schopnosti s ostatnými, cíti svoju dôstojnosť = sebalásku = **SEBAÚCTU**.

S týmito vlastnosťami žije človek autenticky v integrite so sebou samým, riadi svoj život, nemá pocity obete, preberá zodpovednosť za seba, neodsudzuje a neobviňuje, ale rešpektuje pocity, potreby a schopnosti druhých, v náročných podmienkach vidí výzvu. Človek so sebadôverou, sebaistotou a sebaúctou prejavuje vlastnosti, ktorými sú otvorenosť, tolerancia, súcitiť, rešpekt, odvaha, altruizmus, vyrovnanosť.

Keď som si uvedomila tieto veci, premýšľala som, ako ich vložiť do práce s deťmi, aby sme aj ja, aj ony rozvíjali tieto schopnosti spoločne, a aby sme mali lepšie vzťahy v škole. Logicky mi vyplynulo vsunutie sebaopoznávania do rozvíjania vzájomného porozumenia.

V roku 2014 mi vydavateľstvo vydalo dve knihy:

- Pre dospelých *Som kráľom svojho sveta – Spoznaj sám seba a porozumieš ostatným*, v ktorej som sa snažila opísať vlastnú cestu svojho sebaopoznávania a spôsob, akým ho vkladám do rozvíjania svojej osobnosti, osobností detí a našich vzájomných vzťahov. Kniha obsahuje aj rady, ako pracovať s detskou publikáciou *Škriatkovia pomáhajú deťom*.

- Pre deti *Škriatkovia pomáhajú deťom*, ktorá opisuje príbehy detí, do života ktorých vstupujú škriatkovia Odvážlivko, Súcitko a Vďačko, aby im pomáhali stať sa kráľmi strachu, hnevu, nálady, vytvárania dohôd, uvedomovať si dôležitosť prírody a predmetov, ktoré nám pomáhajú uvedomovať si našu celistvosť.

Čo učia deti jednotlivé príbehy z rozprávkovej knihy Škriatkovia pomáhajú deťom?

Peter a škriatok Odvážlivko (meno škriatka vzniklo podľa pomoci na hľadanie odvahy): Pri prekonávaní strachu je treba tvoriť si povzbudzujúce myšlienky. Priznať si pocit strachu je odvahou. Priznaním sa nám uľavuje napätie a sme pripravení požiadať o pomoc. Priznať si chybu a pravdu je odvahou. Týmto korigujem u impulzívnych detí ich myšlienkové vzorce typu „ten druhý si dovoľuje, je na vine“. Ak si deti bez strachu z nášho odsúdenia priznajú chybu, miernia tieto myšlienkové postoje a učia sa pozeráť na situáciu zo strany druhého.

Byť kráľom svojho hnevu znamená byť kráľom presvedčenia, že nebudeme ubližovať. Hnev je správne cítiť, pretože nám pomáha zistiť, kedy nám niekto narušuje naše vnútorné hranice, nie je však správne meniť ho na nekontrolovateľnú zúrivosť a ubližovanie. Byť kráľom hnevu znamená korigovať svoj hnev tým, že ovládneme pohnútku uraziť niekoho, zosmiešniť, viniť, udrieť. Toto sebaovládanie je znakom vnútornej sily. Všetci veľkí ľudia, ktorí prispeli svetu veľkým poslaním, rozvíjali jednu z „kráľovských vlastností“ – seba-

ovládanie. Fyzická sila nám môže pomôcť v prípade sebaobrany. Na rozvíjanie charakteru je však dôležitejšie sebaovládanie – **ovládnúť pohnútky ublížiť, a tak sa stať vnútorne silným, teda kráľom hnevu**. Hnev treba vyjadriť v tvare JA. Napätie uvoľňujeme jeho priznaním samému sebe, vpísaním do denníka alebo povedaním o ňom druhému človeku (ja-výroky): „Hnevá ma...; Vadí mi...; a pod.“

Súcitko a zrkadlá: Väčšinou sa hádajú a bijú deti, ktoré majú podobný temperament, sú si zrkadlami. Je dôležité si uvedomiť, že hádky a bitky spôsobujú chaos, napätie, zlé vzťahy a je treba sa naučiť vytvárať dohody. Čím viac dohôd máme, tým menej konfliktov zažívame. Tu deti pochopia, že ak chcú mať dobré vzťahy, je správne vytvárať si dohody ohľadom všetkého – pri upratovaní, hrách, hračkách atď.

Klára a škriatok Súcitko: Tu sa deti učia postaviť logicky k posmeškom. Učia sa chápať, že ak nereagujú na posmešky, tie ostávajú u posmešníkov, ktorí sa nudia či majú zlú náladu a potrebujú si ju niekde vyliat. Posmešníci očakávajú odozvu v podobe plaču a hnevu. Ak túto odozvu nedostanú, bývajú sklamaní a my sa stávame kráľmi svojej nálady. Táto rozprávka pomáha rozvíjaniu nevzťahovačnosti, čo pomáha impulzívnym deťom, pretože precitlivene reagujú. Potrebujú pochopiť, že provokácie iných sú odrazom ich nálady a potreby ubližovať.

Kamil a škriatok Vďačko: Deti sa učia jednoduchú vec: predmety, ktoré využívame, sa starajú o naše pohodlie, zábavu, uľahčujú nám prácu. Ak chceme, aby nám slúžili aj nabuďúce, treba ich upratať a udržiavať.

Kamaráti z vnútorného sveta: Táto rozprávka učí, že je dôležité uvedomovať si svoju vlastnosť, pretože ľudia potrebujú byť ucelenými osobnosťami, a ak ukrývajú pred sebou určité nedostatky, tieto nedostatky ich riadia. Hnev ich riadi zúrivým smerom – strach, závišť, ubližovanie. Používam tieto informácie pri impulzívných deťoch, ktoré sa rady predvádzajú, ale ich zmysel pre humor môže zájsť až do úrovne posmeškov a zhadzovania. Ocením ich, ak zabávajú ostatné deti humorom, ktorý nikomu neublíži. Ak ich humor prejde do úrovne zhadzovania, vysvetlím im, že ich pozitívna vlastnosť prechádza už do ubližujúcej úrovne.

Tieto moje rozprávky učia deti, že otvorenosť je odvahou a chyby sú súčasťou nášho života, že napätie dokážeme premeniť na zrozumiteľné slova, keď svoje pocity strachu či hnevu pomenujeme. Uľaví sa nám, pretože vypúšťame napätie von a potom máme dostatok síl na odvážne kroky a rozvíjanie otvorených vzťahov, kde sa nebudeme báť vyjadriť svoje pocity a kde sa nebudeme báť ani pocitov hnevu u druhého človeka, pretože vieme, že nás chce informovať o tom, ako sa cíti. Tiež potrebuje „vypustiť“ napätie. Rozprávky upozorňujú deti aj na to, že len zrkadielka sa rady hádajú či často bijú, a ak budú unavené zo vzájomných útokov, uľaví sa im pri utváraní dohôd, pretože im bude prednejšie kamarátstvo. Rozprávky učia deti aj tomu, že nemusia brať posmešky vážne, pretože ak sa nechajú vyprovokovať, odpovedajú na potrebu druhého ubližovať a vidieť ich hnev či plač. Druhým môžu ukázať to, že sú kráľmi svojej nálady. Rozprávky učia oceňovať dôležitosť prírody a predmetov v našom okolí a takisto pomáhajú chápať celistvosť našej osobnosti.

Na záver by som použila citát od Ericha Fromma a záverečné vety zo svojej knihy: „*Som kráľom svojho sveta. Spoznaj sám seba a porozumieš ostatným.; Kto chápe, ten i miluje, všima si, vidí. Čím väčšie poznanie, tým väčšia láska.*“ Obráťme pozornosť k sebe, objavme svoje hodnoty prostredníctvom vlastností, schopností, potrieb a snov. Prijatím zraniteľ-

NÁMETY A ROZHĽADY

nosti svojej aj druhých odpúšťajme sebe aj ostatným. Prekonávajme strach v podobe neistoty k sebe a nedôvery k ostatným. Riadme sa pocitmi, ovládajme myšlienky, porozumejme svojim emóciám. Emocionálne reakcie v podobe útoku alebo úteku nahrádzajme sebavnímáním a vnímaním ostatných, čo je základom ľudskosti. Vďaka tomuto všetkému objavíme sebalásku, seba uvidíme ako plnohodnotnú bytosť a odtiaľ je už to už len krok k lepším vzťahom s okolím.

PEDAGÓGOVIA V DIVADELNOM ZÁKULISÍ

Mgr. Juliana Beňová

Divadelný ústav v Bratislave

Divadelný ústav v spolupráci s Činohrou Slovenského národného divadla (SND) pripravil pilotný projekt systematického vzdelávania pedagógov v oblasti divadla pod názvom *Pedagógovia v divadelnom zákulisí*²¹, cieľom ktorého bolo predstaviť slovenské divadlo pedagógom stredných a základných škôl²². Projekt vyšiel z potreby pedagógov stredných a základných škôl, ktorí sa počas vyučovania predmetu slovenská literatúra a predmetu umenie a kultúra dostávajú do kontaktu s rôznymi žánrami a formami divadelného umenia. Z viacerých výskumov a štatistických zistení nám bolo jasné, že teoretické vedomosti pedagógov sú len v minimálnej miere podporované praktickými skúsenosťami a zážitkami z oblasti dramatického umenia. Nesmierna diskrepancia medzi teoretickými poznatkami a praktickou skúsenosťou v rovine divadla však nespočíva v neschopnosti pedagóga zdokonaľovať sa, vidíme ju skôr v nemožnosti absolvovať akýkoľvek typ ďalšieho (aktualizačného) vzdelávania v spomínanej oblasti. Vzhľadom na pretrvávajúcu situáciu sme sa rozhodli vytvoriť pre pedagógov adekvátny priestor na osvojenie si základných princípov práce s dramatickým textom a uviesť ich do procesu prípravy divadelnej inscenácie. Projekt *Pedagógovia v divadelnom zákulisí* sme vnímali ako jedinečnú príležitosť sprostredkovať pedagógom divadelné umenie atraktívnou formou „otvorenia“ divadelného zákulisia s cieľom podporiť i prehĺbiť ich záujem o dramatické umenie a súčasnú divadelnú produkciu.

Obsahový vzdelávací štandard predmetu slovenská literatúra zahŕňa v sebe viacero tematických okruhov venovaných dramatickej literatúre a divadlu (od všeobecnej problematiky, cez tragickú i komickú drámu, až po drámu absurdnú). Úlohou pedagóga je oboznámiť žiaka so základnými pojmami dramatického umenia, vyvodíť pojem divadelnej hry ako literárnej formy, poukázať na rozdiel medzi vnútornou a vonkajšou kompozíciou či sledovať horizontálne členenie drámy. Študenti musia absorbovať význam pojmov, akými sú dramatická postava, replika, dialóg, monológ, autorské poznámky, majú ovládať, čo je úlohou režiséra, dramaturga, herca, scénografa, kostýmového výtvarníka či inšpicienta v divadle, dokonca by mali byť schopní pripraviť vlastné analytické hodnotenie sledovanej

²¹ Idea projektu *Pedagógovia v divadelnom zákulisí* vznikla na pôde Ministerstva kultúry Slovenskej republiky naplňajúc programové vyhlásenie vlády na roky 2012 – 2016 v zmysle potreby podporovať dostupnosť kultúry a vytvárať adekvátne podmienky pre popularizáciu súčasného umenia. Projekt organizačne a finančne zabezpečoval Divadelný ústav a jeho realizáciu sledovali odborníci z Ministerstva kultúry SR.

²² O vzdelávacích projektoch Divadelného ústavu podrobne na <http://www.theatre.sk/sk/divadelny-ustav/centrum-vyskumu-divadla/aktivity-a-projekty/Vzdelavacie-projekty/>. O edukačných projektoch Činohry SND pozri na <http://www.snd.sk/?edukacne-projekty>.

inscenácie. Pedagóg spolu so žiakmi hodnotí dramatické texty – smeruje študenta k verbalizovaniu čitateľského zážitku, analyzuje vnútornú kompozíciu diela, všíma si dramatickú stavbu. Niektorí na hodinách dramatizujú prozaické texty, vedú študentov k dramatickej tvorbe, iní zas v rámci školských aktivít inscenujú existujúce divadelné hry. Zámerom každého pedagóga je (v súčinnosti s výkonovým vzdelávacím štandardom) dosiahnuť určitú optimálnu úroveň výkonu žiaka – v našom prípade napríklad doviesť ho k schopnosti rozpoznať vnútornú a vonkajšiu kompozíciu dramatického diela, rozlišovať úlohu dramaturga a režiséra, naučiť ho vyjadriť vlastný názor na inscenáciu a prezentovať ho príslušným spôsobom.

Cesta, ktorou pedagóg môže dospieť k stanoveným cieľom, však nevedie len cez množstvo odbornej literatúry, ale pohybuje sa aj v oblasti praktického divadla. Ved' ten, kto spozná „divadelné zákulisie“, dokáže si rýchlejšie osvojiť divadelnú terminológiu, môže ľahšie preniknúť do podstaty inscenačného procesu a pochopiť špecifiká hereckej či režijnej práce. Ak umožníme pedagógovi zúčastniť sa tvorivého procesu, ktorý vedie ku vzniku divadelnej inscenácie, takýto pedagóg sa stane kompetentnejším v oblasti odovzdávania špecifických poznatkov, vedomostí a zručností žiakom. Preto považujeme za potrebné otvoriť pedagógom „divadelné zákulisie“, aby sme im predstavili základné princípy fungovania profesionálneho divadla, ukázali jednotlivé fázy prípravy inscenácie a pomenovali konkrétne úlohy a funkcie každého zo subjektov, bez ktorých žiadna inscenácia nevznikne. Spoznanie divadelnej praxe a diskusie o zákonitostiach súčasného dramatického umenia považujeme za nevyhnutné piliere obsahového štandardu v oblasti dramatickej literatúry a divadla, ktoré zabezpečia pedagógom zdokonalenie profesijných kompetencií potrebných pre štandardný výkon v tejto oblasti. Ak od žiaka očakávame, že dokáže prezentovať a obhajovať svoj názor na umelecké dielo, musí umenie argumentácie a prezentácie ovládať najskôr pedagóg. To však určite nepôjde bez praktických skúseností, bez spoznania „srdca“ divadla, divadelného zákulisia. A tak sme pedagógom otvorili tú druhú, „zákulisnú“ stranu divadla, aby mohli nazrieť do „divadelnej kuchyne“ a na niekoľko dní sa stali aj oni súčasťou jednej inscenácie.

Proces tvorby divadelnej inscenácie a následnú kritickú reflexiu sme pedagógom predstavili v troch prednáškovo-tvorivých blokoch (kurzoch):

1. Režijno-dramaturgická koncepcia – čítacia skúška

V prvom kurze sme sa zamerali na analýzu dramatického textu *Arkádia* autora Toma Stopparda a na základné princípy skúšobného procesu. Úvodný vstup do samotného skúšobného procesu absolvovali účastníci s tvorivým inscenačným tímom – režisér (Roman Polák), dramaturg (Peter Kováč) a herci (Štefan Bučko, Zuzana Fialová, Ján Gallovič, Daniel Heriban, Alžbeta Imrichová, Jana Kovalčíková, Robert Roth).

Dramaturg Peter Kováč predniesol dramaturgickú analýzu textu, venoval sa vnútornej kompozícii, charakterom postáv a ideovým východiskám hry. Neobišiel ani životné osudy Toma Stopparda, ktoré v dramatikovej tvorbe zohrávajú dôležitú úlohu, pretože práve s nimi je často spojené tematické a motívické podhubie jeho textov. Režisér Roman Polák najprv pedagógov oboznámil s činnosťou Činohry SND v aktuálnej sezóne a osvetlil umelecké zámery jednotlivých inscenačných tímov. V súvislosti s inscenáciou *Arkádia* predstavil podstatu režijnej práce, pomenoval dramatické vzťahy a témy, priblížil proces hľadania kontextov i podtextov a ukázal a ozrejmil scénografické návrhy. Pedagógovia dostali kom-

plexné informácie o diele a zámeroch budúcej inscenácie a zoznámili sa s režijno-dramaturgickou koncepciou tvorcov. Následne sa zúčastnili čítacej skúšky, kde videli spôsob divadelnej práce – vo vzájomnom dialógu režiséra s hercami sledovali hľadanie významov slov, vysvetľovanie motivácií, pomenovanie konkrétnych situácií. Režisér, dramaturg a herci pracovali s textom ešte „za stolom“, v základných obrysoch vytvárali štruktúru umeleckého diela.

Sledovaním priebehu čítacej skúšky sme pedagógom umožnili preniknúť do základov práce s dramatickým textom, do prvotných motivácií a skrytých podtextov. Spôsob práce s dramatickým textom uplatňovaný počas čítacej skúšky môžu pedagógovia následne využiť vo vlastnej praxi pri analýze drám, pri aplikácii pojmov z teórie drámy a vyvodzovaní termínov súvisiacich s inscenáciou. Získané vedomosti môžu tiež uplatniť pri funkčnej analýze dramatického diela, jeho interpretácii a dramatizovanom čítaní.

2. „Aranžovacie“ skúšky v priestore (dvojdňový blok)

V druhej časti kurzu sme sa zamerali na priestorové skúšky novej inscenácie. Pedagógovia absolvovali ďalšiu časť skúšobného procesu, počas ktorej videli prvé skúšky v priestore, takzvané „aranžovacie“ skúšky. Umožnili sme im pozorovať prácu režiséra s hercami, sledovať, ako jednotliví aktéri dokázali spracovať teoretické informácie o situáciách a postavách, ktoré boli naznačené v rámci čítacej skúšky. Táto časť skúšobného procesu prebiehala v dvoch priestoroch – na skúšobnom javisku, len v náznaku scénografie a kostýmov (lepiacou páskou vyznačené steny, náznakové rekvizity) a na reálnom javisku s konkrétnejšími prvkami scénografie. Pedagógovia videli prácu režiséra s hercami – viacnásobné návraty a opakovanie situácie, hľadanie správneho výrazu (lexika aj intonácie) a rozmiestnenia postáv v priestore, vysvetľovanie vzťahových línií medzi postavami. Rovnako si všímali prácu režiséra so scénografiou a hudbou (režisér Roman Polák konzultoval hudobné motívy s autorkou hudby Luciou Chuťkovou za prítomnosti pedagógov). Bezprostredne po skončení skúšky si mohli účastníci skúšky prezrieť divadelné zákulisie – lektorka dramaturgie Miriam Kičiňová im vysvetlila princípy fungovania jednotlivých javiskovotechnických zložiek, pomenovala niektoré časti scény a priblížila aktivity prebiehajúce v zákulisí počas predstavenia. V následnej diskusii pedagógovia kládli otázky tvorcom – napríklad, zaujímalo ich, v čom spočíva úloha inšpicienta v divadle, akým spôsobom sa vyberajú alternujúci herci či ako dlho trvá príprava jednej mizanscény. S režisérom a dramaturgom diskutovali o stave práce na inscenácii a subjektívne zhodnotili čiastkový výsledok v porovnaní s čítacou skúškou.

Súčasťou dvojdňového bloku bola aj účasť na vernisáži výstavy *Divadelná tvár Ľudovíta Štúra* v Slovenskom národnom múzeu²³, ktorú k 200. výročiu narodenia Ľudovíta Štúra pripravil Divadelný ústav s cieľom predstaviť národného dejateľa ako objekt a subjekt divadelného diania. Pedagógovia sa mohli zoznačiť s viacerými podobami Ľudovíta Štúra v inscenáciách slovenských profesionálnych divadiel a s aktivitami štúrovskej mládeže v oblasti ochotníckeho divadla v 19. storočí. Retrospektívna výstava zachytávajúca mnohé tváre Ľudovíta Štúra môže byť inšpiráciou pre pedagógov v zmysle približovania historických postáv žiakom v rozmanitých formách a spôsoboch.

²³ Ďalšie informácie o výstave *Divadelná tvár Ľudovíta Štúra* na <http://www.theatre.sk/sk/aktivity/divadelna-tvar-ludovita-stura/> a <http://www.snm.sk/>.

V rámci druhého stretnutia sme účastníkom projektu umožnili vidieť aj jednu z inscenácií Činohry SND – pedagógovia dostali vstupenky na večerné predstavenie Shakespeareovej komédie *Veľa kriku pre nič* v réžii Juraja Nvotu, ku ktorej im dramaturgička inscenácie Miriam Kičiňová urobila odborný výklad zameraný na dramaturgicko-režijnú koncepciu diela a odovzdala propagačno-edukačné materiály venované inscenácii.

Vďaka účasti na dvoch „aranžovacích“ skúškach a štúdiu odborných materiálov získali pedagógovia veľmi hlbokú a reálnu skúsenosť o práci s textom v priestore, o jeho scénických možnostiach. Naučili sa, ako realizovať vlastné úvahy o texte v priestore, ako motivovať ku kreativite a k slobodnému mysleniu i prejavu na javisku. Na základe sledovaného a následných diskusií získali schopnosť sformulovať javiskové a inscenačné poznámky a mali by dokázať pripraviť režijnú koncepciu hry a vedieť inscenovať scénické výstupy.

3. Finálna fáza inscenačného procesu – premiéra a kritická reflexia

Završením skúšobného procesu je premiéra inscenácie. Účastníci projektu mali možnosť vidieť inscenáciu *Arkádia*²⁴ tesne pred premiérou, teda v čase generálnych skúšok, v samotnom priestore javiska, už v kompletnej scéne a kostýmoch, so svetlami, s hudbou. Ešte stále však v procese zmien, doladovania detailov a upresňovania javiskových akcií. Počas sledovania takmer kompletnej inscenácie si mohli porovnať pôvodnú interpretáciu s realitou na javisku. Zúčastnili sa procesu zosúladenia všetkých zložiek, ktoré na vzniku inscenácie doteraz participovali takpovediac oddelene. Tento čas, v divadle nazývaný „generálový“ týždeň, vyústil do slávnostnej premiéry, na ktorej boli prítomní aj účastníci projektu (15. novembra 2015 o 18,00 hod.).

Súčasťou finálneho bloku projektu bola analýza sledovaného predstavenia a následná diskusia, ktoré sa konali v Štúdiu 12 Divadelného ústavu²⁵ deň po premiére (16. novembra 2015 od 10,00 hod.). Základy a atribúty kritického rozboru inscenácie predstavila pedagógom skúsená divadelná historička a kritička, profesorka Soňa Šimková (Vysoká škola múzických umení), ktorá v prednáške vychádzala z dotazníka²⁶ používaného za účelom diváckych ankiet (uverejnený v *Divadelnom slovníku* známeho francúzskeho teatrológa Patricea Pavisa). Zúčastneným kládla otázky a spoločne pomenovávali jednotlivé zložky inscenácie a vyjadrovali vlastný názor na jej výsledný tvar.

Po skončení hodnotenia si pedagógovia prezreli priestory Divadelného ústavu – dokumentáciu, archív, múzeum, kde mali možnosť zoznámiť sa s činnosťou odborných pracovníkov a prezrieť si niektoré dokumenty, archiválie, scénografické a kostýmové návrhy. Zoznámili sa tiež s prezentačným portálom ehteatre.sk, ktorý predstavuje a sprístupňuje výsledky vyše polstoročného systematického sledovania a výskumu slovenského profesionálneho divadla. Systém práce s portálom predstavila účastníkom Dária Fojtíková Fehé-

²⁴ O inscenácii bližšie na stránkach SND <http://www.snd.sk/?cinohra&predstavenie=dlha-noc-v-ruinach-predkov>.

²⁵ Štúdio 12 vzniklo v roku 2001 ako jedinečný divadelný priestor na prezentáciu novej slovenskej a svetovej drámy a súčasného umenia z iniciatívy Divadelného ústavu. Hlavným cieľom bolo vytvoriť miesto stretnutí pre tvorcov a publikum, ktorí sa zaujímajú o súčasné divadelné dianie a širší kultúrno-spoločenský kontext. Štúdio 12 je platformou pre prezentáciu domácich a zahraničných divadelných skupín, podporuje vznik a realizáciu autorských divadelných projektov, organizuje workshopy a iné vzdelávacie aktivity. Podrobne o činnosti www.studio12.sk.

²⁶ PAVIS, P. *Divadelný slovník*. Divadelný ústav : Bratislava, 2004, s. 127 – 129.

rová, vedúca Oddelenia divadelnej dokumentácie, informatiky a digitalizácie. Po oboznámení sa s činnosťou a aktivitami Divadelného ústavu nasledovalo hodnotiace stretnutie pedagógov a lektorov projektu. V rámci záverečnej diskusie s režisérom Romanom Polákom, lektorkou dramaturgie Miriam Kičiňovou, autorkou projektu Julianou Beňovou a riaditeľkou Divadelného ústavu Vladislavou Fekete zúčastnení zhodnotili jednotlivé fázy projektu, prezentovali vlastné skúsenosti a postrehy a vyjadrili potrebu v projekte pokračovať aj v budúcnosti.

Záverečným zadaním pre pedagógov bolo pripraviť kritickú analýzu sledovanej inscenácie vo forme odbornej recenzie, kde preukážu schopnosť tvorby písomnej výpovede, hodnotenia a argumentácie. Ich úlohou bude verbalizovať divácky zážitok a obhájiť vlastný názor.

Hlavným cieľom projektu *Pedagógovia v divadelnom zákulisí* bolo atraktívnym a zaujímavým spôsobom priblížiť divadelné umenie pedagógom, ktorí chcú rozvíjať tvorivé myslenie žiakov, formovať ich názory a hodnotové postoje a podnieť ich ku kritickému vnímaniu divadelných foriem. Prostredníctvom jednotlivých kurzov si pedagóg mohol osvojiť princípy práce s dramatickým textom, získať schopnosť dramatizovať literárny text a vytvoriť si obraz o príprave inscenácie. Spoznal jednotlivé výrazové zložky divadelného umenia a javiskovú realizáciu dramatického textu už môže vnímať ako štylizovanú umeleckú výpoveď. V neposlednej miere takto vyškolený pedagóg dokáže v žiakovi podporiť schopnosť argumentácie pri prezentácii vlastných názorov na inscenáciu, naučí ho vnímať režijno-dramaturgickú koncepciu a pripraví ho na posudzovanie celkovej kvality divadelnej inscenácie.

Na záver sme účastníkom položili niekoľko základných otázok venovaných štruktúre a zámerom projektu s cieľom získať informácie o jeho obsahovej stránke, napĺňaní a rovnako aj o potrebe realizovať projekty podobného typu v budúcnosti. Na základe jednotlivých odpovedí môžeme konštatovať, že pedagógovia projekt považujú nielen za zaujímavý a novátorský, ale predovšetkým za potrebný pre ďalšie vzdelávanie v oblasti dramatického umenia. Projekt budovaný nielen na racionálnych, ale najmä na empirických zážitkoch a poznatkoch vyhodnotili pedagógovia ako najprínosnejší typ vzdelávania v ich doterajšej praxi. Všetci pedagógovia vyzdvihli skutočnosť, že práca profesionálnych umelcov doplnila ich teoretické znalosti z oblasti dramatických vyjadrovacích prostriedkov a umeleckých foriem, pretože k učebným osnovám im práve takáto praktická časť chýbala. Možnosť vidieť tvorivú prácu s dramatickým dielom opísali ako jedinečný zážitok, úžasnú inšpiráciu pre prácu s divadelným textom a dielom, ako nové poznanie, ktoré pre nich bude motiváciou v ďalšej práci s dramatickým textom. Vysoko ocenili prednášky, v ktorých im dramaturg Peter Kováč a režisér Roman Polák ukázali postupy a princípy, akým spôsobom pracovať s dramatickým textom, pričom za pridanú hodnotu považujú práve možnosť vidieť opisované javy v praxi. Stretnutia s inscenátormi charakterizovali ako vynikajúcu a neoceniteľnú možnosť nazrieť do divadelnej dielne, kedy priamo v akcii pozorujú tvorcov a spoznávajú nielen samotnú hru, ale aj jej prípravu. Spôsob analyzovania dramatického textu, ako ho pedagógovia absolvovali, pokladajú za výbornú inšpiráciu pre prácu vo vyučovacom procese. Je to oblasť, ktorej sa počas vysokoškolského štúdia učiteľstva slovenčiny či v rámci vzdelávania metodických centier venuje minimálna pozornosť, preto ho chápali ako viac než prínosný. Skúsenosť zo SND bola pre pedagógov osviežujúca

NÁMETY A ROZHĽADY

a inšpiratívna v hľadaní nových postupov v prístupe k dramatickému dielu a divadelnej inscenácii. Metódy práce s dramatickým textom uplatňované počas čítacej skúšky im dali nové podnety pre vlastnú prácu s textom na hodinách literatúry, aby vyučovanie nebolo iba sprostredkúvaním teoretických poznatkov, ale aj príležitosťou, ako pomocou zážitkového vyučovania budovať pozitívny vzťah žiakov k dramatickému umeniu.



Riaditeľ Činohry SND a režisér hry Arkádia Roman Polák, účastníci projektu v pozadí

Vyjadrenie účastníčky projektu Mgr. Moniky Haburajovej z Cirkevnej základnej školy Narnia: *Keď som sa facebookovej skupine Slovenskej asociácie učiteľov slovenčiny dozvedela, že Divadelný ústav v spolupráci so Slovenským národným divadlom chystá pilotný projekt s názvom Pedagógovia v divadelnom zákulisí, neváhala som ani minútu, okamžite som sa prihlásila a bolo to najlepšie rozhodnutie tohto roka. Počas štyroch stretnutí som mala možnosť spolu s ďalšími učiteľmi z celého Slovenska na vlastnej koži zažiť dve divadelné predstavenia, zúčastnila som sa výstavy Divadelná tvár Ľudovíta Štúra, videla som náročnú prácu tímu Divadelného ústavu, ale predovšetkým sa mi naskytla jedinečná príležitosť vidieť zákulisie Slovenského národného divadla. Sledovať najobsadzovanejších hercov súčasnej slovenskej divadelnej scény, akými sú Robert Roth, Zuzana Fialová, Petra Vajdová, Ján Koleník či Tomáš Mašťalír, bolo neuveriteľným zážitkom. A to nehovorím len o finálnej podobe divadelného predstavenia Toma Stopparda Arkádia, ale najmä o možnosti sledovať ich priamo na divadelných skúškach, od čítačiek cez pódiové skúšky, pozorovať pri práci režiséra Romana Poláka, ktorý spolu s hercami neúnavne prechádzali náročný text a snažili sa v spolupráci s nimi zrealizovať predstavenie, ktoré u divákov v hľadisku vyvolá silný emocionálny i kultúrny zážitok. Príležitosť stretnúť sa a diskutovať o inscenácii spoločne s dramaturgom, režisérom i uznávanou teatrologičkou nie je sprístupnená každému a ja som za túto skúsenosť neuveriteľne vďačná. Ak budete mať v budúcnosti možnosť zúčastniť sa tejto aktivity, určite tak urobte. Skúsenosti, ktoré získate pre vašu ďalšiu pedagogickú prax, sú skutočne na nezaplatenie.*

PRAX ŠTUDENTOV SLOVENČINY

PhDr. Ján Papuga, PhD.

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

Dňa 26. 10. 2015 sa pod záštitou Katedry slovenského jazyka, Katedry slovenskej literatúry a literárnej vedy Filozofickej fakulty Univerzity Komenského a OZ Slovenčina konala diskusia s fakultnými učiteľmi a sympatizantmi slovenčiny na tému pedagogickej praxe študentov učiteľstva v kombinácii so slovenským jazykom a literatúrou (ďalej SJL), na ktorú som bol ako predseda Slovenskej asociácie učiteľov slovenčiny pozvaný spolu s prodekanom Filozofickej fakulty UK, pedagógom Katedry slovenskej literatúry a literárnej vedy, hlavným redaktorom časopisu *Slovenčinár* a členom Rady SAUS doc. PhDr. Milošlavom Vojtechom, PhD. Podujatie moderovala koordinátorka učiteľských praxí oboch katedier a vysokoškolská pedagogička PhDr. Ľudmila Benčatová, CSc. Diskusie sa zúčastnili prof. PhDr. Juraj Dolník, DrSc., prof. PhDr. Oľga Orgoňová, CSc., vedúca Katedry slovenského jazyka, a doc. Mgr. Dagmar Kročanová, PhD., vedúca Katedry slovenskej literatúry a literárnej vedy. Diskusie sa zúčastnili niekoľkí slovenčinári z bratislavských škôl a študenti slovenského jazyka a literatúry.

Keby som začal záverom, môžem konštatovať, že aj takmer trojhodinová diskusia v reprezentatívnych priestoroch Filozofickej fakulty UK nepostačuje na obsiahnutie takej témy, akou je prax študentov učiteľstva. Napriek tomu treba zdôrazniť, že takáto diskusia (s nevyhnutným dospením k riešeniu) je nutná. Ako učelia neraz pociťujeme zaostávanie praxe za teóriou, čo je problematickým bodom viacerých vysokoškolských pracovísk. Otázka, ktorá sa otvára, je, či v rámci vysokoškolského študijného programu, neraz negatívne ovplyvňovaného legislatívou, možno študenta dostatočne pripraviť na vyučovanie. Mám na mysli predovšetkým kompetencie, ktoré sa nedajú naučiť teoretickou cestou, ale iba praktickou skúsenosťou. Napriek mnohým pripomienkam učiteľov sa s podobou učiteľských praxí z hľadiska legislatívy nič neudialo. Je však úlohou katedier realizujúcich učiteľsky zamerané študijné programy, aby navrhovali riadiacim inštitúciám spôsoby realizácie praxí tak, aby sa zvýšila úroveň pripravenosti absolventa na bežné vyučovanie. Učelia v podobných iniciatívach môžu spolupracovať, čo vidím ako cieľ podobných stretnutí.

Z rôznych vyjadrení účastníkov diskusie odzneli pripomienky k nedostatočnej jazykovej (či jazykovokultúrnej) príprave budúcich učiteľov, nedostatok pozornosti problematike svetovej literatúry, nedostatočný čas na plnenie učiteľskej praxe či nemožnosť kontinuálneho pôsobenia študenta na škole.

Na margo vyučovania svetovej literatúry sa vyjadril doc. Vojtech, literárny vedec, autor (spoluautor) mnohých literárnovedných publikácií¹, môj pedagóg a v neposlednom rade vzácny spolupracovník. Uviedol, že nie je v možnostiach študijného programu vysokej školy venovať sa podrobne (analyticky a interpretačne) rôznym svetovým literatúram. Jedinou možnosťou by bolo poskytnúť študentom encyklopedický výpočet literárnych diel v rámci jedno/dvojsemesťového seminára. Takéto riešenie však nie je podstatou vysokoškolského vyučovania literatúry (dopĺňam, že takýto prístup nesmie byť ani podstatou vyučovania literatúry v regionálnom školstve, čo sa však stále porušuje). Docent Vojtech zároveň poukázal na jednu z mnohých nepresností štátneho vzdelávacieho programu zo SJL (ďalej len ŠVP), v ktorom sa kooperuje s nepresným pojmom „svetová“ literatúra, hoci ju v zozname povinných diel „reprezentuje“ iba 6 inonárodných literárnych textov určených Ústrednou predmetovou komisiou pri ŠPÚ. Nemenej dôležitá je aj pripomienka doc. Vojtecha, prečo sa pri vyučovaní tzv. svetovej literatúry nevenuje pozornosť aj literatúram z nášho stredoeurópskeho regiónu – rakúskej, ukrajinskej, poľskej, maďarskej či českej literatúre². Napriek uvedenému katedra tunajšej fakulty ponúka každý semester semináre zamerané aj na inonárodné literatúry.³

Rovnako sa stotožňujem s myšlienkou doc. Vojtecha, že v rámci výučby cudzích jazykov na základných a najmä na stredných školách by sa mohla venovať pozornosť aj príslušnej literatúre, čím by sa odbremenili osnovy SJL. Takto to funguje na vysokoškolských katedrách cudzích jazykov, kde sa kvalifikovaní odborníci venujú v rámci odboru aj literatúre. Učiteľ SJL nemôže byť predsa univerzálnym interpretom literárnych textov z rôznych národných literatúr. Môže však smerovať k takejto kompetencii.

Keďže som absolventom oboch katedier, poznám spôsob ich vyučovania. V rámci literárnych seminárov sme sa venovali vybraným slovenským (resp. inojazyčným), teda nie všetkým literárnym dielam. Na seminároch sme k nim pristupovali výlučne interpretačne, komparatívne, kontextovo, diskurzívne, dokonca psychoanalyticky s možnosťou diskutovať o zadaných literárnych textoch. Teda žiadny povrchný spôsob vyučovania, ktorý úspešne funguje na mnohých školách. Keď som si po takomto spôsobe štúdia ako učiteľ pripravoval podklady k literatúram (aj k inonárodným), ktorým sme sa nevenovali na vysokej škole, resp. som ich vôbec nepoznal, tak mi nerobilo problém uchopiť akúkoľvek literárnu tému. Bol som dôkladne pripravený na spracovanie problematiky literárnych diel, literárnej teórie, histórie a potom som už tieto schopnosti transformoval v prípravách na vyučovanie tém, ktoré vyžadovala škola, kde som pôsobil. Teda nie je to vždy iba o informáciách, ktoré nám „nalejú do hlavy“ v rámci štúdia, ale aj o spôsoboch, ktorými sa dajú získať a spracovať rôzne témy, na čo (výnimočne) správne kládla dôraz „obsahová“ reforma z roku 2008. Získať univerzum v oblasti literatúry v rámci päťročného vysokoškolského štúdia je utópia. (Rovnako je nesprávne snažiť sa vliať sumár „svetovej“ literatúry do hláv stredoškolákov.)

¹ Prehľad publikácií Katedry slovenskej literatúry a literárnej vedy nájdete na: <https://fphil.uniba.sk/katedry-a-odborne-pracoviska/katedra-slovenskej-literatury-a-literarnej-vedy/veda/monografie/>.

² Neustále sa v rôznych dokumentoch zdôrazňuje regionálna výchova. Pritom práve do literatúry by sa dala táto prierezová téma efektívne zaradiť. Opäť sme však svedkami, že sa iba požadujú abstraktné kompetencie bez ich praktického rozvíjania v štátnom vzdelávacom programe.

³ Napr. predmety Kapitoly zo svetovej literatúry I., II., III.

K jazykovej zložke SJL sa vyjadril prof. Dolník, autor progresívnych lingvistických monografií⁴, ktorý ma inšpiroval v oblasti jazyka a jazykovej kultúry, a som rád, že som bol jeho študentom. Vyjadril sa ku komunikačnej podstate vyučovania jazyka, ktorá sa takisto deklaruje v ŠVP. Napriek tomu sa naďalej zotrváva na klasickom systémovolingvistickom opise jazykových konštrukcií a textov. V súčasnom charaktere komunikácie je spojenie „spisovný jazyk“ relatívne, keďže jazyk sa dostal do rôznych komunikačných oblastí, čo zákonite ovplyvňuje aj jeho podobu, na ktorú kodifikácia nestíha reagovať. Profesor Dolník zdôraznil prirodzený prístup k jazyku a dôraz na používateľa jazyka, ktorý je jeho tvorcom (dodávam: a „kodifikátorom“). Pán profesor pôsobil aj v Ústrednej predmetovej komisii SJL a je len na škodu veci, že si jeho tézy neosvojili ostatní tvorcovia ŠVP.

Stretnutie formou takejto diskusie sa mi javilo ako užitočné a mohlo by byť inšpiráciou aj pre iné pedagogické pracoviská. Keďže ako bývalý fakultný učiteľ som sa dlhodobo zaoberal problematikou učiteľskej praxe, predkladám niekoľko postrehov, ktoré som zaznamenal najmä počas spolupráce so študentmi slovenčiny z Filozofickej fakulty UK, ale dospel som k nim aj na základe skúseností iných pedagógov:

1. Často pociťujem problém, že vysoké školy sa nerady znižujú na výučbu aplikácie, didaktiky a metodiky, ktoré sú svojím spôsobom nevedecké. Didaktické predmety sa považujú za druhoradé. Zverujú ich do rúk neskúseným doktorandom alebo učiteľom, čo nemajú potrebný rozhľad a vyučovaciu skúsenosť. Prečo sa potom takéto katedry zaoberajú učiteľským programom? Možno preto, že učiteľstvo láka viac študentov ako veda a katedry by bez nich živorili? Záujem o učiteľské odbory by mal byť rešpektovaný aj v zavedení a vedení kvalitných didaktických predmetov. Ak sa má pripraviť dobrý absolvent učiteľského štúdia, musí byť postavenie didaktiky a ostatných vedných disciplín minimálne rovnocenné, najmä ak je na vysokoškolskom diplome uvedené učiteľstvo akademických predmetov. Nemenej dôležité je, aby naopak didaktika nachádzala inšpirácie vo vede a spojenie s ňou. Keď dochádza k opozícii týchto dvoch oblastí, nečudujme sa, že sa prehlbuje aj nedostatočná teoretická príprava budúcich učiteľov, neznalosť najnovších trendov v oblasti slovenského jazyka a literatúry. To sa potom odzrkadľuje vo vyučovaní, keď sa polysémické slová rovnajú homonymám, vzor sa zaraďuje ku gramatickým kategóriám, *Hájnikova žena* sa považuje za epos a pod.

2. Ako vyplýva z predchádzajúceho textu, som absolventom Filozofickej fakulty UK v odbore slovenský jazyk a literatúra – estetika (učiteľstvo všeobecno-vzdelávacích predmetov). Získal som tu širokú vedomostnú bázu zo slovenčiny i literatúry, spoznal trendy v jazykovede, ktoré som pre preferovanie klasického prístupu vo vyučovaní jazyka nepoznal: komunikačný model, pragmatická lingvistika, výrazová koncepcia štýlu, rôzne možnosti interpretácie literárneho diela a pod. Vysoká škola ma obohatila, inšpirovala a dodnes aplikujem poznatky zo štúdia do vyučovania i vo svojej literárnej tvorbe. Počas štúdia som mal možnosť učiť na základnej škole, takže som mohol paralelne overovať teóriu v praxi. Bola to pre mňa neoceniteľná a nenahraditeľná skúsenosť. Po štyroch rokoch som bol výborne pripravený na vyučovanie na strednej škole. Nie každý má možnosť učiť popri štúdiu. Avšak bolo by dobré nastaviť prax tak, aby ju študent realizoval

⁴ Prehľad publikácií Katedry slovenského jazyka nájdete na: <https://fphil.uniba.sk/katedry-a-odborne-pracoviska/katedra-slovenskeho-jazyka/publikacie/>.

dlhodobejšie, minimálne v rámci jedného semestra, a vytvoril si tak kontinuitu, počas ktorej by spoznal fungovanie školy, triedy a overil sám seba ako budúceho učiteľa. Za zamyslenie by stálo aj postupovať ako pri štúdiu medicíny, keď absolventi istý čas pracujú pod dohľadom skúseného lekára a nadobúdajú tak potrebnú prax⁵.

3. Ako fakultný učiteľ som nedostatky vo vedomostiach študentov učiteľských smerov zväčša nepociťoval. Horšie to bolo s prácou s informáciami, s ich vyhľadávaním, so schopnosťou redukovať ich a s ich aplikáciou do vyučovania. Často študenti odomňa žiadali podklady k určeným témam. Netušili, aké učebnice sa využívajú, aké sú k nim alternatívy. O štátnom vzdelávacom programe vedeli málokto, ako aj o iných pedagogických dokumentoch. Nech sú pedagogické dokumenty a učebnice akokoľvek nedokonalé a chybné, mali by byť dôležitou témou didaktických predmetov.

4. Niektorí študenti majú nízku rečnícku úroveň, neraz sa u nich vyskytujú ortoepické (dokonca ortografické) chyby, ktoré si všímajú aj žiaci. Táto oblasť je však problematickým bodom aj u viacerých učiteľov iných predmetov, ktorí neprešli seminármi zameranými na rečníctvo, jazykovú kultúru alebo na pravopis. Tieto tri oblasti by mali byť neoddeliteľnou súčasťou učiteľského programu nielen v aprobácii so SJL, ale aj s inými predmetmi. Každý učiteľ musí mať praktické jazykové znalosti a schopnosti tak v ústnej podobe, ako i v písomnej, keďže jazykovo pôsobí na žiakov.

5. Študenti sú stále nastavení encyklopedicky, monologicky, na závislosť od učebníc alebo diktovania poznámok. Svojich praktikantov som viedol k tvoreniu pracovných listov podobne, ako si ich vytváram ja. Upozornil som ich, že učebnica nie je jediným a často ideálnym zdrojom vyučovaného obsahu. Viacdrojové prípravy na hodiny SJL však neznamenajú, že by sa mali do vyučovania prenášať všetky získané poznatky, ale iba tie, ktoré rozvíjajú vedomosti a spôsobilosti žiakov daného stupňa vzdelávania. Pripomínam, že práve tu je nutná schopnosť abstrahovať získané informácie v závislosti od cieľa a témy vyučovacej hodiny. Aj takejto práci by sa mali venovať didaktické predmety.

6. U študentov učiteľstva mi chýba aj kritický prístup k pedagogickej dokumentácii a k učebniciam, ktorý sa môže pozitívne odraziť v príprave školského vzdelávacieho programu. Ak kriticky čítame pedagogickú dokumentáciu, môžeme aspoň do istej miery vyvažovať nedostatky v nej prostredníctvom školského vzdelávacieho programu alebo vlastného vyučovania, v ktorom môžeme naprávať alebo upozorňovať na chyby v oficiálnych textoch. Študenti vysokých škôl majú odborné vzdelanie, nemali by teda prehliadnúť mnohé obsahové chyby a aplikačné nepresnosti v rôznych dokumentoch zameraných na SJL. Aj túto ich kritickú schopnosť by mala rozvíjať vysoká škola. Aby tí najaktívnejší učitelia mohli perspektívne participovať na príprave pedagogickej dokumentácie a neboli odkázaní na bezduché kopírovanie spôsobov práce skúsenejších kolegov. Neraz sa totiž stáva, že absolvent po nastúpení do školy dostane „manuál“ čo a ako učiť bez možnosti kreovania procesu čo a ako učiť, t. j. každý nový prístup a tvorivosť sa potláča, ak je v opozícii k „zabehánu“ fungovaniu vyučovania predmetu.

Je nutné motivovať študentov aj k práci nad rámec bežného vyučovania. Zaujímať sa o rozvíjanie vyučovania slovenčiny, publikovať, pripomienkovať legislatívne (metodické) návrhy a pod. Inak sa budú neustále opakovať problémy vyplývajúce zo zle nastavenej

⁵ Medici navyše pracujú aj počas štúdia.

pedagogickej dokumentácie a zastarané prístupy k vyučovaniu: encyklopedickosť – monológ – povrchnosť – ignorovanie jazyka – enumerácia a historizácia literatúry.

7. Taktiež mi chýba aktívny vstup cvičného učiteľa do pedagogickej praxe. Na mnohých katedrách sa realizuje iba formou vyplnenia dohody a zoznamu odučených hodín. Možnosť vyjadriť sa k prípravám, ohodnotiť študenta, prípadne ho vyskúšať nie je. Posilnilo by to spoluprácu medzi základnou/strednou a vysokou školou⁶.

8. Aj keď nasledujúci problém nesúvisí s praxami, napriek tomu ho v tomto článku uvediem: Privítal by som, keby učitelia (i študenti) vysokých škôl aktívne vstupovali do prípravy pedagogickej dokumentácie, ako je to v Českej republike (komunikácia, pragmatika, interpretácia). Nedôverujem niektorým odborníkom, ktorí majú v rukách obsah a podobu predmetu SJL, neustále zotrúvajúceho na chybných, neaktuálnych, v praxi nevyužitelných, až úplne zbytočných témach. Možno by mohli vysokoškolskí odborníci začať tým, že by vydávali príručky, ktoré by kompenzovali tie, čo kedysi vydávali metodicko-pedagogické centrá.

Učiteľská prax nie je taký zložitý problém, ako sa zdá. Problémom je najmä to, že sa napriek mnohým nedostatkom dlhodobo z hľadiska riadiacich organizácií podoba praxe nemení a neodstraňujú sa tak problémy, ktoré jej súčasné nastavenie spôsobuje. Často sa vyhovráame na nedostatočné financovanie zavedenia napr. kontinuálnej učiteľskej praxe. Potom však treba počítať s dôsledkami, ktoré školstvu prinášajú aplikačne nepripravení absolventi učiteľského štúdia.

⁶ Bolo by dobré, keby aspoň niektoré didaktické predmety na vysokej škole viedol odborník a zároveň učiteľ z regionálneho školstva. Na Katedre predprimárnej a primárnej pedagogiky, na ktorej v súčasnosti pôsobím, to v rámci predmetu slovenský jazyk a literatúra tak je.

„TRUE“ ŠTÚR

PhDr. Ján Papuga, PhD.

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

Osobnosť Ľudovíta Štúra si slovenčinári so svojimi žiakmi pripomínajú v rámci vyučovania rôznymi spôsobmi. Vyhlásenie roka Ľudovíta Štúra na pamiatku 200. výročia jeho narodenia má pripomenúť aj mimoškolskej verejnosti skutočné hodnoty slovenskej histórie a kultúry, ktoré sa v súčasnej populárnej a masovej kultúre v záplave súčasných pseudoidolov, pseudoosobností a negatívnych vzorov strácajú. Boli sme (a ešte budeme) svedkami mnohých aktivít, ktoré sa konali pod hlavičkou roka Ľ. Štúra. Nie vždy spočívali v rukách ľudí, organizácií či inštitúcií, ktoré s naším jazykovedcom a kodifikátorom súvisia alebo vôbec poznajú jeho aktivity. V tomto príspevku by som chcel osobitne vyzdvihnúť aktivitu RTVS, ktorá po reprízach kvalitných, no starších relácií s tematikou štúrovcov vrcholila postmodernisticky poňatým filmom/dokumentom *True Štúr*. Už po prvom zhladnutí tohto diela možno predpovedať, že skôr či neskôr získa nejaké ocenenie. Ako divák a obdivovateľ Štúra tento filmársky počin na základe viacerých kritérií hodnotím vysoko. Príťažlivým spôsobom spracované základné kapitoly zo života Ľudovíta Štúra v prijateľnom rozsahu, podfarbené výkonom (a hlasom) R. Rotha, sugestívnou hudbou a zaujímavým filmovo-animovaným spracovaním, sú vynikajúcim prostriedkom, ako pripomenúť aj tým, čo zabúdajú, dôležitú časť slovenskej histórie, kultúry a literatúry. Okrem toho je film vhodným audiovizuálnym doplnkom na vyučovanie slovenského jazyka a literatúry (prípadne iných predmetov) na základnej, strednej i vysokej škole. Túto aktivitu RTVS, ktorá mala široký ohlas, považujem za jeden z najdôležitejších a najhodnotnejších „výstupov“ roka Ľudovíta Štúra.

Meritom rubriky *Jazykom o jazyku* je však jazyk, preto sa v nasledujúcich riadkoch zameriam naň. Napriek tomu, že inscenácia *True Štúr* bola prijímaná pozitívne, zaznamenal som vo svojom okolí aj menšie námietky. Najčastejšia súvisela s jazykom, s použitím anglického slova v názve, t. j. *true* (pravdivý). Prejavuje sa tu ešte stále silný vplyv jazykového purizmu niektorých používateľov, ktorý napriek nevyhnutnému (!) obohacovaniu súčasného jazyka preberaním cudzích slov, pretrváva. Dozaista dráždi aj to, že práve slovenská televízia mohla použiť slovenský názov inscenácie. Vynára sa teda otázka, prečo tak nespravila. Keďže patríam k slovenčinárom, ktorí pristupujú k jazykovej kultúre pragmatickolingvisticky, vždy uvažujem, čo zapríčinilo vybočenie zo spisovnej/bezpríznačkovej/neutrálnej jazykovej normy, najmä keď je porušenie „do očí bijúce“. K takýmto analýzam vediem aj svojich žiakov (študentov), pretože nie každý odklon od normy je nefunkčný, nesystémový, nevedomý. Keby sme príliš jednosmerne pristupovali k prevzatým slovám, potom by sme museli výrazy typu *softvér*, *brifing*, *resumé*, *super* a pod. takisto odmietnuť, hoci sú rozšírené v úze a používajú sa bez komunikačných nedorozumení. Netvr-

dím tým, že by sa anglické slovo *true* malo zaradiť do slovnej zásoby slovenčiny (o tom rozhodujú používatelia jazyka). Vrátim sa však k otázke použitia nesystémového slova zo strany tvorcov dokumentu. Čo ich viedlo k explicitnému porušeniu jazykovej normy? Bez hlbších (v tomto prípade) interpretácií pridáme na to, že slovo *true* bolo použité na zvýšenie prestíže relácie, na zaujatie nástročného diváka, pre ktorého je angličtina blízka, na posilnenie estetickej kategórie „coolovosti“, čím sa riadia mnohé televízne relácie, ale aj iné druhy textov (aj umeleckých), ktoré chcú zaujať čo najväčšiu časť publika/adresáta. A v prípade relácie *True Štúr* je táto snaha opodstatnená, keďže sme svedkami, že kultúrno-historické povedomie žiakov (nielen) z roka na rok klesá a je dôležité sa k nemu hlásiť prístupnými spôsobmi. Isto, dá sa „coolovosť“ realizovať aj prostredníctvom slovenských slov, viet, výrazov. No tu musíme vziať do úvahy aj perspektívu relácie, ktorá má šancu dostať sa k zahraničnému divákovi, pre ktorého svetový jazyk rezonuje viac ako slovenčina. Ak napriek týmto uvádzaným argumentom niekomu prekáža angličtina v súvislosti so Štúrom, treba si uvedomiť, že táto naša slovenská (slovanská) osobnosť vynikala filologickým talentom. Ovládal viacero jazykov, medzi ktorými bola s najväčšou pravdepodobnosťou aj angličtina.

Okrem uvedeného cítiť v názve relácie istú slovnú (zvukovú) hru: [trú štúr]. Invenčné používanie jazyka je v modernej komunikácii rozšírené, ba nevyhnutné: v súčasnej explózii rôznych písomných a hovorených textov vzniká konkurencia, texty sa na seba začínajú podobať, stávajú sa monotónnymi, neatraktívnymi. Preto si tvorcovia, autori neraz zvolia slovo, vetu, neverbálny výraz, ktoré zaujmú adresáta, vyznačujú sa originalitou, majú zaujímavé zvukové znenie, nútia k zamysleniu sa a pod. Tým sa zvyšuje šanca, že prijímateľ textu venuje pozornosť a neprejde ho len spôsobom „skenovania pohľadom“ alebo pozerania/počúvania popri inej činnosti.

Ako jeden z mnohých príkladov na tvorivosť v jazyku s cieľom upútať uvediem reláciu Rádia Slovensko *Čo sa stalo s Robom Rothom?* Názov sa pohráva so syntaxou, kedy výraz *s Robom Rothom* môže byť v jednom chápaní nepriamym predmetom, v druhom chápaní príslovkovým výrazom. Tento tvorivý názov môže evokovať v prvom chápaní nejaký problém, ktorý sa dotýka moderátora relácie, niečo, čo ho bytostne zasahuje, čo potrebuje riešiť. V druhom význame reláciu chápeme ako sumarizovanie informácií, udalostí, aktivít, ktorými nás Robo Roth sprevádza. A závisí iba od prijímateľa, pre ktorý z významov sa rozhodne po vypočítaní tejto relácie, ku ktorému ho uvedený názov motivoval. Isté však je, že zamyslenie sa nad témou relácie už prebehlo a účel zaujať (coolovosť) sa naplnil tak, ako sa to podarilo zvukovou hrou v názve *True Štúr* (aj za cenu negatívnych podnetov na inojazyčné slovo). Podobne sa k jazyku pristupuje nielen v masmediálnych produktoch (napr. *Dáš si fofolu?*), ale aj v literárnych dielach (napr. *Horor v horárni – Ľ. Feldek*). Tvorivosť v jazyku a funkčná príznakovosť sú tendenciou modernej komunikácie.

Aj pre uvedené dôvody by som nebral názov inscenácie ako výraznú slabinu, ktorá by zastrela jej nepochybné kvality a prokultúrne ciele. Skôr by som sa zamyslel nad slovenským ekvivalentom slova *true*, ktorého prekladom by sme dospeli k názvu: *Pravdivý Štúr*. Keď som si v súvislosti s prípravou na dve prednášky o Ľ. Štúrovi v Múzeu Janka Kráľa v Liptovskom Mikuláši pripravoval podklady, stretol som sa s mnohými informáciami, ktoré sa „tradujú“ nesprávne alebo v idealizujúcej podobe. Keďže Štúr patrí ku generácii slovenských romantikov, istá miera idealizácie a citového prístupu k jeho životu je oprávnená. Prispel k tomu aj román Ľuda Zúbka *Jar Adely Ostrolúckej*. Ako učiteľ sa však snažím

byť presný a v prípade, že sa isté informácie nedajú potvrdiť, sú nesprávne alebo sú na ne viaceré uhly pohľadu, predstavím svojim poslucháčom všetky možnosti. Nedovolím si zotrvať na jednej, hoci mnohé učebnice, články alebo prednášky o Štúrovom živote a práci tak pristupujú. Na druhej strane stále nemáme o štúrovcoch dostatok informácií, ktoré by nám komplexne osvetlili génia tejto národnej generácie. Avšak domýšľanie si faktov a ich jednoznačné presadzovanie nepovažujem za dobrý spôsob prezentovania literatúry žiakom, odbornej i laickej verejnosti. Aj preto výraz *true* považujem za relatívny, odvážny a istým spôsobom zvädzajúci k interpretácii, že relácia *True Štúr* odhalila celú, resp. tú pravú pravdu o významnej slovenskej osobnosti. A to mi prekáža viac ako funkčné a intenčné použitie anglického slova v názve slovenskej relácie.

Negatívnejšie z hľadiska jazykovej kultúry treba hodnotiť neustále opakujúce sa prípady závažných jazykových chýb, ktoré sledujeme predovšetkým v masmediálnych textoch a na internete. RTVS v čase písania tohto príspevku pravidelne vysiela reklamu na pamätnú mincu k výročiu narodenia Ľ. Štúra. Nepodarilo sa mi zistiť, či je televízia zároveň aj výrobcom reklamy. Ale ak sa reklama vzťahuje k najznámejšiemu jazykovému kodifikátorovi spisovnej slovenčiny, ktorému sa prispôsobuje vysielenie, mala by sa mu vzdať úcta použitím spisovnej slovenčiny, teda nevyužívať nesprávne spojenie *dvesté výročie*, ale *dvojsté*. V tomto prípade sa nedá odvolať na „coolovosť“ alebo tvorivý prístup k jazyku, ale na nedostatočnú znalosť jazyka, ktorá sa stáva organickou súčasťou masmédií, a tak negatívne vplyva na používateľov jazyka.

LITERATÚRA

- DOLNÍK, J.: *Spisovná slovenčina a jej používatelia*. Bratislava : STIMUL, 2000.
MISTRÍK, E.: *Estetický slovník*. Bratislava : IRIS, 2007.

THE STURS ALEBO ŠTÚROVCI LIVE 2015

GOMBÁR, Dodo – MANKOVECKÝ, Róbert: *Štúrovci – koncert (ne)zrušený*; Divadlo Etudy Kendice (O. z. Etudy Média Art); premiéra: 27. 9. 2015; úprava a réžia: Tomáš Fedorko.



*Len si, vetry, povievajte
a po horách šepotajte,
tu na týchto horách rodných,
na výšinách na slobodných,
jak tu milo, jak tu voľno,
jak tu dobre, jak pokojno!*

Ľudovít Štúr: *Na výšinách* (1846)

Ako sicílska krvná pomsta sa môže skutočnému básnikovi javiť jeho vozvýchnenie na piedestál národnej kultúry. Krstní otcovia národa v dobrej viere premenili živé osobnosti na kamenné busty s meravým pohľadom. Spáchali dobrý skutok, stvorili nesmrteľných klasikov a priniesli smrť ich poézii. Rozsudok o treste smrti vpísali do školských osnov, učebníc a čítaniek. Existuje cesta ako zbaviť starých klasikov kliatby? Ako vrátiť ich dielo tam, kam bolo určené – medzi ľudí mladých duchom?

Nie tak dávno (2013) bratislavské Teatro colorato prinieslo v réžii Petra Weincillera zaujímavý projekt *Ó, sláva, hviezd, ó, sláva,*

v ktorom sa rozhodlo odkladiť najväčšieho z našich klasikov – toho s bodkovaným motýlikom pod bielymi fúzmi. Dramatická atmosféra troch epických básní *Margita*, *Zuzka Majerovie* a *Anča* v kompozičnom rámci básne *Hviezdnaté* alebo je vytváraná spojením farieb slovenských krojov, spevu v sprievode cimbalu a jedinečnej hviezdoslavovskej poetiky. Predstavenie sa dodnes stretá s mimoriadnym úspechom nielen na slovenských javiskách, ale hosťovalo už aj v Čechách, v Taliansku a v Srbsku. To isté združenie zastúpené režisérom P. Weincillerom v spolupráci s divadlom Dominus z Močenka pripravilo aj ďalšiu vydarenú inscenáciu *Svadobné košele* (2014), v ktorej spojilo tri známe balady z Erbenovej zbierky *Kytice* (okrem titulnej aj *Vodník* a *Zlatý kolovrat* v preklade Ľ. Feldeka). Rámcom sa tu stáva snaha starej mamy uspať dve neposedné deti pomocou troch strašidelných príbehov, ktoré v atmosfére noci čarovne ožívajú.

Dvojté výročie narodenia Ľudovíta Štúra je veľkou výzvou pokúsiť sa o niečo podobné. Divadlo Etudy z Kendice pri Prešove má za sebou dvadsaťdva rokov existencie a napríklad aj reprezentáciu Slovenska na medzinárodnom festivale amatérskych divadiel v Maroku v roku 2010 s inscenáciou *Lekcia* od E. Ionesca (réžia: V. Pavelková). Poslednú septembrovú nedeľu uviedli premiéru hry *Štúrovci – koncert (ne)zrušený* v réžii a úprave Tomáša Fedorka.

Ide o nové naštudovanie úspešného predstavenia autorov Doda Gombára a Róberta Mankoveckého *Štúrovci (koncert zrušený)* zo Slovenského komorného divadla v Martine (2006 – 2010), ktoré okrem iných ocenení získalo aj divadelné Dosky za najlepšiu scénickú hudbu sezóny 2006/2007. Samotná martinská inscenácia iba nasledovala koncert „skupiny“ *The Sturs*, ktorým sa otváral divadelný festival Dotyky a spojenia v Martine v júni 2006. Tento koncertný happening označil divadelný kritik Oleg Dlouhý za „skvelý náčrt nového generáčného pohľadu na zakladateľov našej národnej identity“. A práve hudba je na tomto predstavení najdôležitejšia a aj najlepšia.

Platí to rovnako aj pre naštudovanie divadla Etudy. Ako predstaviť charizmatičného lídra rebelov a revolucionárov z 19. storočia súčas-

nosti? Kendičania si na pomoc pozvali Ladislava Lodomirjaka, herca z prešovského Divadla Alexandra Duchnoviča, ktorý sa výborne zhostil úlohy frontmana rockovej kapely Štúrovci. Ľudo (Štúr) v jamajských farbách ako slovenský Bob Marley stojí na javisku spolu so Samom (Chalupkom), Ondrom (Sládkovičom), Jankom (Kráľom) a „starým rockerom“ Tónom (Bernolákom). Ako vokalistky im sekundujú isté Adela a Marína. Spolu v zimomriavky vyvolávajúcej atmosfére interpretujú naživo svoje vlastné texty v rozličných hudobných štýloch ako rock, ska, punk, hip-hop či lyrická balada. To, že ide viac o Štúr-žúr ako o divadlo, potvrdzuje aj veľmi jednoduchý dramatický sujet. Pred divákmi sa odohráva posledná skúška skupiny Štúrovci pred ich veľkým koncertom. Okolo pobežuje nervózny riaditeľ spolu s Dr. Vlkovou, pracovníčkou národnej knižnice, ktorá má definitívne rozhodnúť, či sa koncert môže uskutočniť.

Zatiaľ na javisku ožívajú v neuveriteľných hudobných aranžmánoch najmä upravené básne Janka Kráľa *Duma slovenská, Krajinská pieseň, Orol vták, Slovo, Návrat, Dunaju náš tichý a iné.*, ale aj *Kráľoholská* a *Mor ho!* Sama Chalupku, *Marína* a *Šarkan* Andreja Sládkoviča. Ľudovít Štúr sa prezentuje svojimi básňami *Na Výšinách* a *A. O.* a predovšetkým zo začiatku svojím burácajúcim hlasom hovorí (slovami D. Gombára) o národnej identite, jej mieste a poslaní v živote slovenského národa: *Ale my históriu máme. Máme. Od histórií iných ona iná je. Lebo iní nám ju písali. Písali. Aj keď sme o to nikdy nestáli...* Štúrovci by neboli úplní, ak by okrem veľkých tém národa a slobody nezaznela aj láska. Na divadle je krásne to, že len v ňom môžeme naživo zažiť a vypočuť si precítené duety Ľuda s Adelou a Ondra s Marínou (*Padajú hviezdy, aj my padneme, vädnú tie kvety, aj my zvädneme...*). Básne štúrovcov vytrhnuté z učebníc pôsobia mimoriadne aktuálne a dynamicky a potvrdzujú, že sa nespájajú len s generáciou národného obrodzenia, ale voľne a slobodne letia ponad generácie a naprieč nimi. V štúrovských textoch zrazu s netušenou energiou oživa ich naliehavosť, aktuálnosť a emocionálna pôsobivosť.

Autori inscenácie však prejavili akoby určitú mieru nedôvery v nadčasovú silu poézie, keď sa miestami snažili priblížiť súčasnému divákovi aj

podliezaním vkusu, i keď ojedinelým. Ako hudobný hosť sa predstavuje aj Štúrova matka, ktorá ponúka svoj materinský pohľad na závrtnú „kariéru“ svojho syna, ktorého chcela mať pri sebe, ktorý mohol byť učiteľom alebo organistom, mohol žiť pokojný život... mohol jej priniesť vnúčatá: *Zakvitli jablone, v susedovom sade, utrápená matka, chodím po záhrade, prechodím sa sama, po tráve zelenej: Kedy mi už svitne, matke utrápenej...* Tento nezvyčajný a o to vzácnejší pohľad ženy na „národného hrdinu“ mohol byť jedným z lyrických vrcholov inscenácie... Prečo sa však musela počas čakania Štúrova matka opiť v bufete a prečo sa jej melancholická reč musí končiť poukázaním na to, že jej syn sa neoženil preto, lebo bol možno „na chlapcov“? Podobne lacno vyznieva replika punkera divného Janka o prežívaní „estetického orgazmu“ a ešte asi dve-tri iné prvoplánové poznámky. Ich nevkusnosť pôsobí rozpačito i preto, že predstavenie je určené aj pre žiakov druhých stupňov základných škôl a študentov stredných škôl. Na druhej strane ich nefunkčnosť znamená aj to, že ich prípadným vynechaním nebude inscenácia nijako ochudobnená. Vo vzťahu ku generácii súčasných študentov a žiakov je dôležitejšia otázka budovania národnej identity a hrdosti aj bez toho, aby sme si museli vyholiť hlavy a obuť kanady. Táto inscenácia má potenciál urobiť štúrovcov blízkych, neobvyčajne súčasných a prítlačivých aj modernému mladému človeku.

Jasná nekonvenčnosť a principiálne hodnoty Štúrovcov spôsobujú, že koncert je zrušený (rovnako ako revolúcia 1848). Veľké sklamanie sa zračí na každej jednej tvári. Na javisku ostáva iba sám Ľudo. V tichu, tak kontrastujúcom s predchádzajúcou hlučnou skúškou, pomaly berie do ruky gitaru a začína vybrnkávať melódiu... Nato sa všetci postupne vrátia k svojmu lídrovi, aby ešte raz z plných síl mohlo zaznieť: *Tie ma túžby, tie ma moria, tie mi pokoj duše boria, nad nimi tam nad Dunajom, čierne chmáry tiahnu krajom. Len si, vetry, povievajte a horami šepotajte, tu na výškach otvorených, zlatým slnkom ožiarených, jak tu milo, jak tu voľno, jak tu dobre, jak pokojno!*

Koncert sa napriek všetkému neuskutoční. Musíme ho dohrať sami v sebe.

Mgr. Matúš Marcinčin

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

O HODNOTÁCH V SÚČASNEJ SLOVENSKEJ LITERATÚRE (A NIELEN V NEJ)

Top 5 (slovenská literárna a výtvarná scéna 2010 v odbornej reflexii). Zost. M. Součková, J. Gavura, R. Kitta. Košice: FACE – Fórum alternatívnej kultúry a vzdelávania, člen Európskeho domu poézie Košice, 2012; Top 5 (slovenská literárna a výtvarná scéna 2011 v odbornej reflexii). Zost. M. Součková, J. Gavura, R. Kitta. Košice: FACE – Fórum alternatívnej kultúry a vzdelávania, člen Európskeho domu poézie Košice, 2013; Top 5 (slovenská literárna a výtvarná scéna 2012 v odbornej reflexii). Zost. M. Součková, J. Gavura, R. Kitta. Košice: FACE – Fórum alternatívnej kultúry a vzdelávania, člen Európskeho domu poézie Košice, 2014.

V súčasnosti vychádzajú každý rok desiatky prozaických a básnických kníh slovenských autorov a je neraz náročné zorientovať sa v takej širokej ponuke. Nápomocné pri snahe čitateľa oddeliť kvalitné diela od tých menej kvalitných môžu byť literárnokritické prehľady pôvodnej tvorby na Slovensku vydávané pravidelne v elektronickej či printovej podobe v časopisoch alebo v zborníkoch.

Sumarizáciu ročnej prozaickej, básnickej, literárnovednej produkcie, tvorby pre deti a mládež a aj tvorby v oblasti literatúry faktu pripravuje dvojtyždenník *Knižná revue* vždy ako prílohu letného dvojčísła¹. *Knižná revue* ponúka základný, orientačný, ale aj hodnotiaci prehľad (takmer) všetkého, čo na Slovensku v predchádzajúcom roku vyšlo, pričom relevantnosť informácií garantujú odborníci, literárni vedci, ktorí jednotlivé prehľady dlhoročne (alebo príležitostne – v jednom roku) pripravujú: Ivana Hostová, Radoslav Matejov, Zoltán Rédey, Derek Rebro (poézia), Karol Csiba, Ale-

¹ Hodnotenia pôvodnej slovenskej tvorby za jednotlivé roky sú dostupné aj v elektronickej podobe na webovej stránke Literárneho informačného centra: www.litcentrum.sk/hodnotenia_literatury.

xander Halvoník, Ján Gavura (próza), Katarína Zitová (básnické debuty), Veronika Rácová (prozaické debuty), Timotea Vráblová, Zuzana Stanislavová (literatúra pre deti a mládež), Milan Ferko (populárna literatúra), Ivan Szabó, Ľuboš Svetoň, Ján Čomaj, Patrik Orišek, Milan Jurčo (literatúra faktu), Peter Mráz, Lenka Szentesiová, Jaroslav Vlnka, Vladimír Petřík, Zuzana Ferusová, Eva Tkáčiková (literárna veda).



Podrobnejšie analýzy (už len) relevantných umeleckých textov slovenských autorov prinášali odborné diskusie na pôde Ústavu slovenskej literatúry SAV v Bratislave, ktorých výsledkom bola séria publikácií *Literárnokritické reflexie slovenskej literatúry*, mapujúcich postupne slovenskú literatúru v rokoch 2006 až 2010. Potom, čo prestali vychádzať, vzniklo v priestore hodnotenia najnovšej literatúry vákuum², ktoré od roku 2012 zapĺňa pravidelné, každoročné vydávanie kolektívnej monografie *Top 5*.

² O vákuu možno hovoriť len podmienene, lebo v apríli 2014 sa uskutočnila ďalšia literárnokritická reflexia slovenskej literatúry na pôde SAV, tentoraz mapujúca naraz roky 2012 až 2014. Printové výstupy zo seminára vyšli v časopise *Romboid* (2014, č. 5 – 6), kde boli jednotlivé reflexie zamerané viac kontextovo, venované viacerým knihám či autorom, ďalšie venované slovenským debutom v českých vydavateľstvách, autobiografickej narácii, novým knihám starších prozaikov či experimentálnej poézii z rokov 2012 – 2014.

Obsah, časové i tematické zacielenie *Top 5* sa spresňuje v podtitule: *slovenská literárna a výtvarná scéna 2010 v odbornej reflexii*, v ktorom sa mení len rok. Ambíciou monografie *Top 5* je ponúknuť kvalitné literárnokritické analýzy vždy piatich prozaických kníh, piatich kníh poézie a navyše predstaviť slovom a často aj obrazom (reprodukciami) päť výnimočných výtvarných projektov, ktoré vznikli v jednom roku. Doteraz vyšli tri *Top 5*, ktoré prezentovali výber z umeleckej produkcie rokov 2010, 2011 a 2012. *Top 5* vzniká s dvojročným odstupom, ktorý umožňuje lepšie posúdenie relevantnosti prozaických, básnických a výtvarných diel v kontexte slovenskej kultúry, v jednotlivých štúdiách sa často kriticky prehodnocujú už publikované recenzie, články o knihách, monografie *Top 5* sú teda koncipované ako dialóg³ s literárnou kritikou, aj ako často kritický dialóg s dielom samotným, lebo cieľom minucióznych interpretácií nikdy nie je glorifikácia textu, ale precízne pomenovanie esteticky funkčných či nefunkčných prvkov v texte. Navyše autori jednotlivých štúdií analyzované dielo situujú do kontextu ostatnej tvorby autora i do kontextu slovenskej literatúry⁴, vďaka čomu sa monografia *Top 5* dostáva na pomedzie literárnej kritiky a literárnej histórie.

Vo výbere prvej *Top 5* hodnotiacej produkciu za rok 2010 sa ocitli prozaické knihy Dušana Dušeka *Holá veta o láske*, Pavla Vilikovského *Pes na ceste*, Petra Macsovszkého *Mykať kostlivcami*, Moniky Kompaníkovej *Piata loď* a Ivany Dobrakovovej *Belleue*, básnické knihy Ľuboša Bendzáka *Vytrvalosť sivej*, Mily Haugovej

³ Napokon dialóg je aj určujúcou metódou pri vzniku monografie: výber jednotlivých diel, ktoré sa ocitnú v *Top 5*, je výsledkom (aj) dialógu literárnych vedcov, pričom zostavovatelia, M. Součková, J. Gavura a R. Kitta, deklarujú snahu z umeleckej produkcie selektovať to, čo stojí za prečítanie, povšimnutie.

⁴ Popri erudovanej analýze novely *Pes na ceste* P. Vilikovského ponúka vo svojej štúdii literárny vedec M. Kendra aj literárnohistorický náhľad do autorskej dielne Vilikovského od čias jeho debutu v 60. rokoch 20. storočia a dopĺňa aj informácie o širšom kontexte tvorby, o literárnej situácii na Slovensku, pričom upozorňuje na jeden zo signifikantných znakov Vilikovského tvorby – na „medzitextové nadväzovanie“, „kontextové nadväzovanie“ či „ironický komentár k problematike zo 60. rokov“ (Kendra, M.: Pavel Vilikovský: *Pes na ceste*. In: *Top 5*, 2012, s. 20 – 35). Podobne kontextovo postupujú aj I. Hostová, M. Mitka, M. Součková, M. Klapáková či D. Lešová.

Pomalá lukostrelkyňa, Anny Ondrejkovej *Izolda: sny, listy Tristanovi*, Jána Litváka *Básne prané v studenej vode* a Kataríny Džunkovej *Palica brata a palica slnka* a napokon výtvarné/mediálne projekty Richarda Kittu, Juraja Sasáka, Zuzany Husárovej a Michala Šimonfyho.

Druhá monografia *Top 5* mapovala slovesnú a výtvarnú/mediálnu tvorbu za rok 2011, do výberu sa dostali analýzy prozaických kníh Ballu *V mene otca*, Veroniky Šikulovej *Miesta v sieti*, Pétera Hunčíka *Hraničný prípad*, Maroša Krajňaka *Carpathia* a Michaely Rosovej *Dandy*, žánrovo teda boli uprednostnené novely a romány, čo napokon korešponduje so situáciou v predchádzajúcej i v nasledujúcej *Top 5*⁵. František Andraščík *Básne*, Eva Luka *Havranjel*, Stanislava Repar *Tichožitia*, Agda Bavi Pain *Rytier bez básne a Hany* a Martin Vlado *Olej* – to sú autori a knihy, čo zaplnili druhú časť monografie *Top 5* venovanej básnickým dielam. V poslednej časti monografie čitateľ nájde informácie o výtvarných alebo mediálnych projektoch Milana Adamčiaka, Jána Vasilka, Kassa-boys, Márie Čorejovej a Jána Šicka.

V nateraz poslednej *Top 5* sa analyzovali prozaické knihy Jany Beňovej *Preč! Preč!*, Milana Zelinku *Pristaš*, Petra Krištúfka *Dom hluchého*, Ballu *Okó* a Maroša Krajňaka *Entropia*,⁶ básnické knihy Michala Habaja *Michal Habaj*, Márie Ferenčuhovej *Ohrozený druh*, Nóry Ružičkovej *Práce & Intimita*, Jána Gavuru *Besa* a Petra Milčáka *Brum* a výtvarné práce Lukáša Matejku, Martina Kudlu, Otta Hudeca, Petra Rónaia a Richarda Kittu & Martina Kolčaka.

Projekt *Top 5* je v kontexte ostatných sumarizačných, hodnotiacich prehľadov a analýz jedinečný kvôli spojeniu literárneho a výtvarného umenia a že ide o spojenie nenáhodné,

⁵ V troch doterajších *Top 5* bol román zastúpený deväťkrát, a hoci raz išlo o pomedzný žánrový variant označený ako „román/báseň“ (Součková, M.: Jana Beňová: *Preč! Preč!* In: *Top 5*, 2014, s. 10), možno konštatovať, že román tu jednoznačne prevažuje, novely sa analyzovali štyrikrát a najmenej zastúpená je kratšia epika – len dvakrát sa do výberu *Top 5* dostali zbierky próz: jedna od Ballu (Machala, L.: Balla: *Okó*. In: *Top 5*, 2014, s. 20 – 35) a druhá od Dušana Dušeka (Pariláková, S.: Dušan Dušek: *Holá veta o láske*. In: *Top 5*, 2012, s. 8 – 18).

⁶ Poslední dvaja menovaní, Balla a Krajňak, sa na stránkach *Top 5* objavili už dvakrát: romány Maroša Krajňaka analyzoval Pavol Markovič a texty Ballu Lubomír Machala a Milan Kendra.

potvrzuje azda najvýraznejšie nájdanie súvzťažností medzi slovesným a vizuálnym umením v článku o multimodálnom tvorivom písaní Zuzany Husárovej (*Top 5*, 2012, s. 122 – 127) alebo v príspevku Daniela Grúňa o performatívnej poézii Milana Adamčiaka (*Top 5*, 2013, s. 132 – 139).

Autormi jednotlivých literárnovedných štúdií vo všetkých doterajších *Top 5* sú renomovaní literárni vedci, kritici, vysokoškolskí pedagógovia či doktorandi: prozaické diela analyzovali Marta Součková, Milan Kendra, Lubomír Machala, Pavol Markovič, Soňa Pariláková, Daniela Lešová, Mária Klapáková, poéziu Ján Gavura, Ivana Hostová, Lenka Šafránová, Marek Mitka, Peter Trizna, Matúš Bartko, Mária Klapáková, Michal Jareš, ich interpretácie a hodnotenia sa môžu stať východiskom pre komplexnejšie uvažovanie o súčasnej literatúre.

Tri knihy *Top 5* sú podľa zostavovateľov, Marty Součkovej, Jána Gavuru a Richarda Kittu, určené nielen pre študentov humanitných odborov a ich učiteľov, ale aj pre všetkých, ktorí sa ani v dnešných „nekultúrnych“ časoch neprestávajú zaujímať o pôvodnú slovenskú kultúru.

PhDr. Gabriela Mihalková, PhD.

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

ČERSTVÝ VZDUCH NA VYSOKOŠKOLSKÝCH SEMINÁROCH GRAMATIKY

DUDOVÁ, Katarína: Prehľad slovenskej morfosyntaxe s cvičeniami. Nitra : Univerzita Konštantína Filozofa v Nitre, 2015.

Je večne zeleným javom, že vo vyučovaní slovenského jazyka v základných školách s vyučovacím jazykom maďarským na Slovensku a v školách, kde sa vyučuje slovenčina v Maďarsku, sa nie vždy uplatňujú najefektívnejšie vyučovacie metódy, formy a prostriedky, taktiky a stratégie, t. j. vyučovanie vyučovacou metódou cudzích jazykov.

Cieľom riešiteľského tímu projektu *Nitriansky model skvalitnenia vyučovania slovenského jazyka a literatúry na školách s vyučovacím ja-*

zykom národnostných menšín metódou vyučovania cudzích jazykov (s dôrazom na školy s vyučovacím jazykom maďarským) bolo vypracovať najvhodnejšie a najproduktívnejšie prístupy, metódy a formy vyučovania metódou cudzích jazykov, v praktickej oblasti pripraviť ukážkové študijné materiály⁷ uplatňované v príprave budúcich učiteľov slovenského jazyka a literatúry, budúcich učiteľov primárneho vzdelávania, ale aj v práci učiteľov v praxi, aby mohli pripraviť žiakov na kultivovanú, veku a intelektuálnym schopnostiam primeranú spisovnú komunikáciu. Prvoradou požiadavkou je vytvoriť také podmienky vo vyučovacom procese, aby žiaci chceli hovoriť (vytvoriť podnecujúce komunikatívne situácie), aby mali o čom hovoriť (primerané tematické okruhy, témy súvisiace so životom detí) a vedeli ako hovoriť (výber a používanie adekvátnych jazykových – verbálnych – a mimojazykových – neverbálnych – prostriedkov).

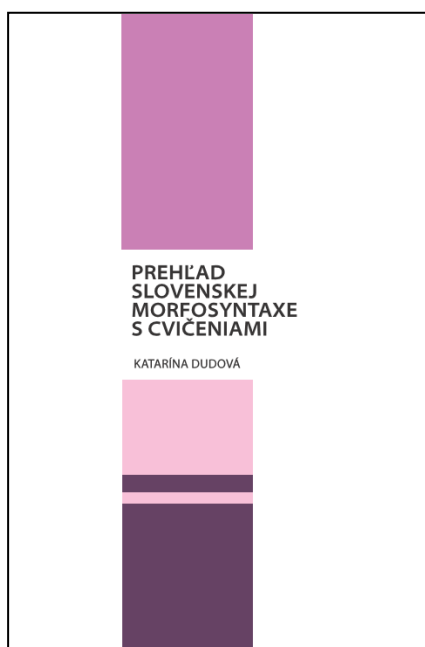
Podľa Mgr. Kataríny Dudovej, PhD., autorky *Prehľadu slovenskej morfosyntaxe s cvičeniami*, cieľom predkladaných vysokoškolských učebných materiálov je prispieť ku skvalitneniu výchovno-vzdelávacieho procesu a k prehĺbeniu jazykových kompetencií študentov učiteľstva 1. stupňa s vyučovacím jazykom Maďarským, pričom dôraz sa kladie na tú oblasť jazykového systému slovenčiny, ktorá zahŕňa predovšetkým kategórie spoločné pre morfológiu i syntax.

Prvá kapitola *Morfosyntaktické vlastnosti slovenčiny vo vzťahu k maďarčine* uvedie študentov do teoretického pozadia typologických odlišností skúmaných jazykov. *Morfosyntax* je označenie hraničnej disciplíny, ktorá pri objasňovaní gramatických javov uplatňuje morfológické i syntaktické kritériá. Takmer každý morfológický tvar sa uplatňuje aj v syntaxi, a to v rozmanitých funkciách. Preto hranice medzi týmito dvoma jazykovými rovinami sa často v teórii, no najmä v komunikačnej praxi prestupujú.

Vo verejnom školstve sa vyučuje klasická morfológia, preto kapitoly s cvičeniami sú zoradené podľa slovnodruhového prístupu, uplat-

⁷ Ide o tradíciu, resp. modernizované nahrádzanie vysokoškolských skript ŽILKA, T.: *Slovenský jazyk pre štúdium učiteľstva 1. stupňa základnej školy s vyučovacím jazykom maďarským*. Nitra : Vysoká škola pedagogická, Pedagogická fakulta, 1995.

ňuje sa funkčný princíp publikácie *Morfologické aspekty súčasnej slovenčiny*⁸, v ktorej slovné druhy sú nahradené pojmi relátory, operátory. *Nový deklinačný systém slovenských substantív*⁹ je príliš rozmanitý pre verejné školstvo, preto sa autorka drží zaužívaných skloňovacích vzorov. Klasický náhľad je posilnený aj poradím slovných druhov – kapitol. Na prvom mieste sú podstatné mená, nasledujú menné slovné druhy, až potom slovesá, napriek tomu, že sloveso má centrálnu vetotvornú úlohu. To všetko vyhovuje školským potrebám, lebo do školstva sa pomalšie dostáva zmena paradigmy slovenskej morfológie.



Každá kapitola sa začína stručnou teoretickou poučkou, akýmsi pripomenutím vedomostí. Tieto odseky na sivom pozadí sú v súlade s vysokoškolskou učebnicou morfológie¹⁰ a sú obohatené kontrastívnym hľadiskom Alabánovej¹¹. Silnou stránkou predstavenej publikácie je stručnosť. Súčasná komentovo-esemesková generácia študentov nie je schopná – česť vý-nimkám – preštudovať akademickú morfológiu, zrýchlený

⁸ DOLNÍK, J. a kol.: *Morfologické aspekty súčasnej slovenčiny*. Bratislava : VEDA, 2010.

⁹ SOKOLOVÁ, M.: *Nový deklinačný systém slovenských substantív*. Prešov : FF PU, 2007.

¹⁰ Napr. ORAVEC, J. – BAJZÍKOVÁ, E. – FURDÍK, J.: *Súčasný slovenský jazyk – Morfológia*. Bratislava : SPN, 1988.

¹¹ ALABÁNOVÁ, M.: *Slovenský jazyk a literatúra v menších školách*. Nitra : UKF, 2008.

svet potrebuje letmý, ale efektívny prehľad vedomostí.

Najcennejšou časťou cvičebnice sú, samozrejme, cvičenia. Na trhu je dosť teoretických diel vysokej lingvistiky aj súhrnov gramatiky pre školy, ale cvičebníc takéhoto charakteru je málo. Autorka zostavila, na základe vlastných skúseností zo seminárov, bohaté spektrum úloh. Plnia dvojité cieľ: 1. Pomáhajú zlepšiť vlastné jazykové schopnosti budúcich učiteľov slovenčiny na školách s vyučovacím jazykom maďarským – bez sebavedomého a istého ovládania morfosyntaxe sa totiž nedá hodnoverne vyučovať daný jazyk. 2. Poukazujú na praktickú stránku vedomostí, ktoré odzneli na prednáškach. Cvičenia sú aranžované na princípoch systémovej lingvistiky, nie tak ako v učebniciach cudzieho jazyka. Vysokoškolský charakter zbierky posilňuje aj možnosť samostatného štúdia (na konci sú kľúče). Je ozaj potrebné, aby sa v príprave učiteľov uplatňovalo čím väčšie praktikum.

Vyskytujú sa tu všetky zvyčajné typy cvičení (doplnenia, transformácie atď.), preto nie je nudné cvičiť si gramatiku podľa tohto diela. V súlade s názvom ide o morfosyntax. Necvičia sa iba paradigmatické vzťahy medzi slovami (skloňovanie, časovanie). Správne používanie gramatických tvarov je síce nevyhnutné, no ešte dôležitejšia je schopnosť vytvárania syntagmatických vzťahov medzi slovami. Ide o vetotvorný akt, ktorý je základom vyjadrovania v ktoromkoľvek jazyku. Morfológia slúži syntaktickým cieľom a je prostriedkom vyjadrenia komplexnejších myšlienok. Preto sú morfológické javy zakomponované do viet. Využívanie vety ako základ pre zistenie morfológickej správnosti je jedným spôsobom sebakontroly. Je efektívnejšie vložiť dané slovo do vety ako opakovať naučenú skloňovaciu paradigmu.

Ďalšou cennou stránkou publikácie je, že ostáva skutočne iba pri jazykových javoch, nevmiešava pod pojmy jazyk a gramatika pravopisnú normu. V školstve neustále akcentovanie písania *y/i* a veľkých písmen skresľuje predstavu o jazyku, o fungovaní gramatického systému. Pomer normatívnej a komunikačnej zložky učiva je dôležitý práve v školách s vyučovacím jazykom maďarským. Žiaci s materinským jazykom slovenským potrebujú „iba“ systematizovanie vedomostí a zacvičenie kultivovaného

prejavu, normy, ale žiakom, ktorým je slovenčina z lingvodidaktického hľadiska cudzím jazykom, nepomôže pravopis, ak si nevedia objednať jedlo od čašníka, keď odcestujú do Kežmaruku.

Perspektívne je možné využiť cvičebnicu aj v príprave učiteľov slovenčiny v Maďarsku, lebo v rôznych typoch slovenských škôl v Maďarsku majú tie isté gramatické ťažkosti ako v recipročnej situácii, veď jazyková typológia nepozná štátne hranice ani školské systémy.

Predstavenú publikáciu odporúčame využiť na seminároch študijných odborov slovakistiky predovšetkým tam, kde ide o slovenčinu v kontrastívnej a kontaktovej situácii. Je vhodná na zadanie domácich úloh, ako aj na rýchle opakovanie najdôležitejších vedomostí tesne pred skúškou. Cvičebnica je – spolu s ostatnými publikáciami nitrianskeho projektu ASFEU – osožnou pomôckou v príprave učiteľov slovenčiny na pedagogických fakultách aj v Maďarsku.

Dr. Sándor János Tóth, PhD.

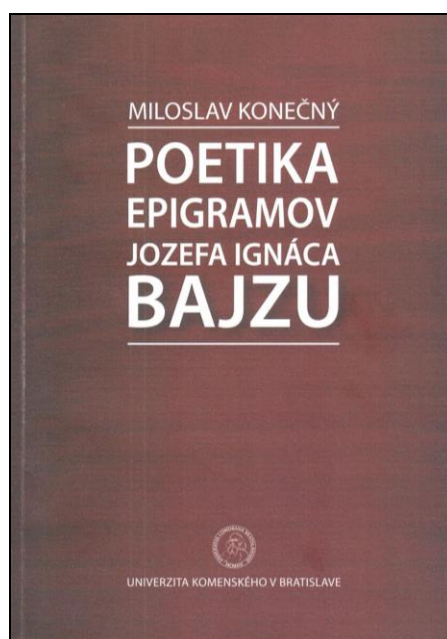
(Katedra slovenského jazyka a literatúry,
Pedagogická fakulta
Univerzity J. Selyeho v Komárne)

BAJZOVE EPIGRAMY V NOVEJ LITERÁRNOHISTORICKEJ REFLEXII¹²

KONEČNÝ, Miloslav: *Poetika epigramov Jozefa Ignáca Bajzu. K výskumu barokovej epigramatiky*. Bratislava : Univerzita Komenského, 2015.

Epigramatickému dielu Jozefa Ignáca Bajzu patrí v rámci kontextu jeho literárnej tvorby kľúčová pozícia. Jednotlivé edície jeho epigramov z dnešného uhla pohľadu odzrkadľujú na jednej strane proces formovania zložitej Bajzovej osobnosti, v ktorej sa odrážalo najskôr osvietenké nadšenie a obhajoba súdobého jozefinizmu v osemdesiatych rokoch 18. storočia, no na druhej strane aj rezigácia na osvietenké a reformné postoje na pozadí zmenenej atmosféry deväťdesiatych rokov 18. storočia, keď základmi vte-

dajšej Európy silno otriasli udalosti Francúzskej revolúcie. Hlbší význam Bajzových epigramov však spočíva v ich funkcii akéhosi stimulu či katalyzátora súdobého literárnoteoretického uvažovania o poézii, literatúre či literárnom umení a literárnom jazyku. Bajzove epigramy napriek ich poetologickej ukotvenosti v staršej literárnej tradícii spustili sériu polemických vystúpení, v ktorých sa postupne vyprofilovalo slovenské literárnoestetické myslenie a formovali sa teoretické základy nášho budúceho básnického klasicizmu.



Bajzove zbierky epigramov sú aj dnes výzovou na nové čítanie a interpretácie. O nový a aktualizovaný pohľad na Bajzovu epigramatiku sa vo svojej monografii *Poetika epigramov Jozefa Ignáca Bajzu* pokúsil literárny historik Miloslav Konečný. Jeho kniha diskurzívne a zároveň kriticky nadväzuje na doterajší literárnohistorický výskum Bajzovej epigramatickej tvorby, prehľbuje ho a inovuje o novšie zistenia a interpretačné postrehy. Monografia sa primárne zameriava najmä na poetiku Bajzových epigramatických textov, usiluje sa o ich čo najvýstižnejšie definovanie a typologické vymedzenie s dôrazom na ich veršový tvar, kompozičnú štruktúru a motívické a tematické aspekty a následne ich reflektuje v širších kontextuálnych súvislostiach literárnohistorického vývinu slovenskej literatúry na prechode od baroka ku klasicizmu i dobo-

¹² Recenzia vznikla v rámci riešenia grantového projektu VEGA 1/0447/13 *Epigramatické žánre v dejinách slovenskej literatúry pred rokom 1850*.

vého literárnoteoretického uvažovania o epigramatickom žánri, ktoré bolo integrálnou súčasťou viacerých dobových poetík, ktoré o zákonitostiach epigramatickej tvorby pojednávajú z teoretického uhla pohľadu (napríklad Bohuslav Balbín, Jacob Masen). Čo je však najdôležitejšie a čo je potrebné na monografii Miloslava Konečného vyzdvihnúť na prvom mieste, to je reflexia Bajzových epigramatických textov v širších intertextových súvislostiach. Autor monografie detailne komparuje Bajzove epigramy „so žánrovo príbuznými textami iných autorov, ktorých diela prichádzajú do úvahy ako potenciálny intertextuálny inšpiračný zdroj jeho tvorivých postupov (najmä John Owen, Martialis), prípadne s textami autorov, ktorých diela dokumentujú podoby, v akých sa skúmaný žáner v našej literatúre objavoval približne v čase, keď epigramy Jozefa Ignáca Bajzu vznikali (napr. Konštantín Halapi)“ (s. 5). Miloslav Konečný teda Bajzovu epigramatiku hodnotí v širších genologických súvislostiach vývinu tohto žánru v slovenskej literatúre i v širších medziliterárnych súvislostiach, čím nadväzuje na svoje doterajšie výskumy venované otázkam barokovej epigramatiky, ktoré sumarizoval vo svojej predchádzajúcej monografii *Poetika epigramov Konštantína Halapiho* z roku 2011. Na pozadí hĺbkového bádania v oblasti vývinu tohto pomerne produktívneho žánrového typu Miloslav Konečný vníma Bajzove epigramy ako texty plne ukotvené v tradícii poetiky novolatinského epigramu a v poetike barokovej ľudovej a pololudovej tvorby a inovatívne ich interpretuje ako organickú súčasť našej barokovej poézie. Výstižné je najmä konštatovanie Miloslava Konečného na margo Bajzových epigramov vyslovené v závere knihy: „Bajza vo svojich zbierkach epigramov nelámal ľady k slovenskej literatúre premenou jej estetického kánonu, ale sprístupnením tradičného a obľúbeného epigramatického žánru v slovenčine lámal ľady k literatúre písanej slovenským jazykom“ (s. 117). Monografia Miloslava Konečného je teda aj zaujímavým a podnetným príspevkom ozrejmujúcim zložitý proces formovania novodobej slovenskej literatúry na prelome 18. a 19. storočia a najmä komplikovanosť a nejednoznačnosť výmeny dvoch literárnoestetických štruktúr – baroka a klasicizmu. Miloslav Konečný tento problém hodnotí veľmi citlivo, objek-

tívne a s nevyhnutnou mierou kritického odstu- pu. Barokovosť Bajzových epigramov nemožno vnímať z dnešného uhla pohľadu jednostranne ako negatívum, ako niečo, čo hodnotovo situuje Bajzove texty do oblasti literárnej periférie, alebo ako niečo, čo znižuje ich literárnohistorickú hodnotu. Je potrebné uvedomiť si, že to, čo na prvý pohľad pôsobí u Jozefa Ignáca Bajzu ako relikv baroka, je zároveň odrazom spätosti a kontinuity jeho epigramatickej tvorby so silnou literárnou tradíciou. Veď žáner epigramu bol veľmi produktívny už pred Bajzom – v období humanizmu a renesancie i v barokovom období, ako to dokumentujú aj výskumy Miloslava Konečného a jeho najnovšia monografia.

Doc. PhDr. Miloslav Vojtech, PhD.

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

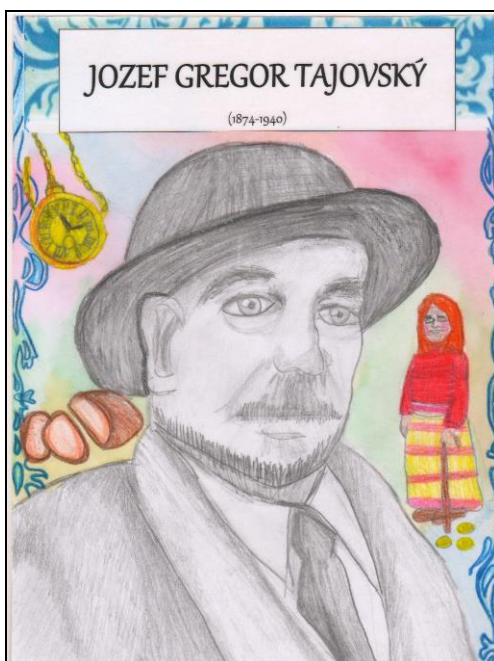
KOMIKS NA TÉMU JOZEF GREGOR TAJOVSKÝ

Zuzana Wolfová, Marek Černý, Jakub Čelústka, Zuzana Poláková, Dominik Križánek, Patrícia Škodová, Adrián Chudý, Viktória Pechová, Lenka Burdová, Agáta Čechová, Kristína Ozdinová, Anabela Terézia Cintulová, Emília Danihelová, Martina Križánková, Matúš Čelústka, Lukáš Cintula, Peter Petráň, Róbert Jurča

Vyučujúce: Mgr. Veronika Hubáčová, Mgr. Gabriela Planková, Mgr. Petra Molentová
Základná škola s Materskou školou, Štefanov

Komentár vyučujúcej

„Celá moja metóda smeruje k tomu, aby sa školská práca zmenila na radosť a potešenie!“ (Ján Amos Komenský). Do súťaže *Klasici v komikse* sme sa zapojili aj preto, aby sme presvedčili žiakov, že literatúra sa dá učiť i hravou formou. Žiadny strach a stres. Práve pozitívna atmosféra podporila rozvoj tvorivého myslenia žiakov. Neprijímali len pasívne hotové myšlienky, ale boli nútení nachádzať vlastné riešenia. Dôraz sa kládol na kognitívnu oblasť a podporu predstavivosti, fantázie. Žiaci museli najprv zozbierať veľké množstvo materiálu a potom sa plní entuziazmu pustili do práce. Pracovali s knihami a internetom. Čítali, veršovali, hrali. Zdramatizovali literárny text J. G. Tajovského *Mamka Pôstková*. Žiaci v komikse prezentovali svoju tvorivosť, fantáziu, ale aj pozitívny vzťah k slovenskému kultúrnemu dedičstvu. Neváhali obliecť sa do miestnych dobových krojov, a tým reprezentovať i svoju obec. Napokon vznikol plnohodnotný komiks, ktorý slúži ako pomôcka na hodinách literatúry. Takouto formou si upevnili svoje vedomosti netradičnou, no efektívnou formou. Naši žiaci v tejto súťaži získali 1. miesto vo svojej kategórii. Na ďalší ročník súťaže sa tešia už teraz.



Z PRÁC ŽIAKOV A ŠTUDENTOV



Z PRÁC ŽIAKOV A ŠTUDENTOV



Z PRÁC ŽIAKOV A ŠTUDENTOV



TESTOVANIE¹

V tomto čísle časopisu Slovenčinár vám predstavujeme novú rubriku: *Názory na tému*. Otvoríme ju témou elektronické testovanie. 20. – 21. 10. 2015 sa konala konferencia o ukončení projektu elektronického testovania, ktorú pod záštitou ministra školstva organizoval Národný ústav certifikovaných meraní vzdelávania. Tento projekt trval dva roky a náklady naň sa vyšplhali na vyše 28 miliónov eur. Výsledkom je databáza úloh z rôznych vzdelávacích oblastí, ktoré môžu učitelia využiť pri testovaní žiakov. Čo si o tomto projekte myslíte? Aké máte skúsenosti s elektronickým testovaním? Čo si myslíte o testovaní vo všeobecnosti?

Zuzana Martišková: Keby sa tých 28 mil. využilo radšej na zveladenie technickej základne na školách. S tým, čo máme v tzv. odborných učebniach, to bolo aj škoda spúšťať! Len aby ten BOOM nebol skôr BÚM... Sme skeptickí. Podmienky nevhodné, technické zabezpečenie slabšie ako slabé, úlohy a ich forma prazvláštne koncipované, motivácia nulová (aj žiaci, aj pedagógovia), výsledky irelevantné a prakticky zbytočné, lebo zabezpečiť objektivitu vo vyššie spomínaných podmienkach bolo viac ako nemožné... A aj vždy bude...

Edita Pláteníková: Ja uvediem vyjadrenia detí: „Nemám záujem o takýto druh testovania, bojím sa zlyhania techniky, s papierovou podobou sa mi pracuje lepšie, považujem ju za prehľadnejšiu.“ U nás bol záujem o elektronické testovanie zo strany detí minimálny. Sama za seba: administrácia je príliš náročná, nedocenená finančne, školy nie sú na takýto spôsob testovania vybavené.

Katarína Lukáčová: Jednak škola nemá vytvorené podmienky na elektronické testovanie, jednak deti na testovanie kašľali, pretože im bolo nepríjemné, nepriateľské, nedali si záležať, nesústredili sa, niekoľko minút im trvalo, kým halabala pooznačovali odpovede a boli hotoví. Zbytočne narušené vyučovanie (a veľmi), výsledok testovania bez akejkoľvek výpovednej hodnoty pre žiakov, rodičov i učiteľov. E-testovanie kvalitu vzdelávania nezvyšuje, naopak, narúša vzdelávací proces. Moja otázka: Komu takéto testovanie slúži?

Gabriela Kratochvílová: Je to strach a hrôza, na aké nezmysly sa vynakladajú peniaze, a deti nie sú ani múdrejšie, ani vychovanejšie a ešte nás tlačia stále viac a viac používať IKT ako jediný možný moderný prístup a metódu. Deti prestanú mať vyvinutú jemnú motoriku, lebo nepíšu klasicky, iba stláčajú tlačidlá, nepamätajú si nič, lebo sa im niečo rýchlo premietne pred očami, sú zamorené skutočným PC smogom a aj psychickým, lebo sa spoliehajú iba na net, samé testovanie, kde tipujú ako v tipovacej kancelárii. Každý november nás čaká testovanie 5. Povedzte mi jediné pozitívum tohto testu! Ja nevidím ani jeden, len šikanovanie a sekírovanie učiteľov. Som administrátorka, tak si to „užívam“.

¹ Zostavil PhDr. Ján Papuga, PhD., výkonný redaktor časopisu Slovenčinár

NÁZORY NA TÉMU

Zajtra máme úžasné školenie o testovaní. A teraz chcú testovať aj šport. Väčší nezmysel som nepočula! Voľakedy každý učiteľ telocviku si otestoval deti na hociktorej hodine bez jediného haliera a vyhodnotil na úrovni, talentované dieťa automaticky postúpilo do školského športového strediska, ak malo záujem a nikto nedoplácal ani korunu, ani čas. Moja talentovaná vnučka na krasokorčuľovaní si platí všetko, aj trénera, aj ľad, aj prípravu, aj prenájom šatne, používanie WC, štartovné a už ani neviem, za čo všetko tí rodičia musia platiť. Už aj za vzduch, ktorý tie decká dýchajú.

Eva Bačová: Nemám slov, 28 mil. eur sa mohlo investovať aj inak a do dôležitejších vecí. Ja osobne som proti elektronickému vzdelávaniu úplne a vôbec proti testom. A prečo nie? Zavádzanie elektroniky ako dôležitej súčasti vzdelávania sa mi javí ako mechanizácia niečoho, kde je potrebný medziľudský kontakt. Skúšanie, písomky, a teda aj písomné testy, čo poznáme a ešte tu je, je súčasťou tvorby asociačných vzťahov – keď to píšem, veľa si zapamätám aj vďaka pohybu, keď to naťukám, tak zabudnem. Ďalej to vo mne vyvoláva pocit, akoby sme začali viesť deti len k výkonom a k najlepším výkonom, čím sa stráca emocionálna stránka vzdelávacieho procesu.

Ľuboslava Lacjaková: Žiaľ, všetko je pravda; z nášho učenia vytláčajú obyčajnú „človečinu“. Nútené využívanie IKT bez ladu a skladu, či sa hodí, či nie, len aby bolo... Inšpekcia tiež primárne posudzuje, čo na hodine využijem. Učiteľ s kriedou pred tabuľou už nie je učiteľ. Vraj... Len márne premýšľam, prečo sme na chvoste každého testovania (SK v rámci Európy a BBSK v rámci SK), keď je už každá škola vybavená tou zázračnou technikou, no naši žiaci sú čoraz menej vzdelaní. A prečo vlastne nevyniká najviac istá marginalizovaná menšina, ktorá mala v školách tieto vymoženosti medzi prvými a my sme len potichu závideli?

Európska únia
Ministerstvo školstva, vedy, výskumu a športu Slovenskej republiky
NÚCEM
Kvalita vzdelávania

Moderné vzdelávanie pre vedomostnú spoločnosť/
Projekt je spolufinancovaný zo zdrojov EÚ

e-testovanie

Zvyšovanie kvality
vzdelávania na základných
a stredných školách
s využitím elektronického
testovania

SLOVENČINA V OPTIKE STREDOŠKOLSKÝCH AJ VYSOKOŠKOLSKÝCH PEDAGÓGOV DISKUSIA NA FILOZOFICKEJ FAKULTE UK

Mgr. Kristína Piatková – Mgr. Zdenka Schwarzová

Katedra slovenského jazyka

Filozofická fakulta Univerzity Komenského, Bratislava

Katedra slovenského jazyka a Katedra slovenskej literatúry a literárnej vedy Filozofickej fakulty Univerzity Komenského v Bratislave zorganizovali v spolupráci s Občianskym združením Slovenčina v pondelok 26. 10. 2015 o 15.00 na FiF UK diskusiu so stredoškolskými učiteľmi slovenčiny, absolventmi slovakistiky a študentmi pedagogických odborov o postavení slovenského jazyka a literatúry ako učebného predmetu.

Zámerom stretnutia bolo nadviazať užší kontakt medzi vysokoškolskými a stredoškolskými pedagógmi a otvoriť diskusiu na tému stavu obsahu a metodiky vyučovania predmetu slovenský jazyk a literatúra na stredných školách. V spoločnosti rezonujú jednostranné a prevažne negatívne názory súvisiace s vyučovacím procesom, počas ktorého sa študenti mechanicky učia pojmy a poučky a zostávajú v rovine enumerácie teoretických poznatkov z literatúry a jazykového systému. Následne sú hodnotení na základe testov, pozostávajúcich z problematicky a nejednoznačne formulovaných otázok, pri ktorých sú študenti vlastne nútení sklznúť k tipovaniu. To prispieva k demotivácii mladých ľudí. Zmysel predmetu slovenský jazyk a literatúra sa tak v očiach jeho frekventantov rozplýva, využiteľnosť získaných poznatkov v praxi či každodennom živote je spochybňovaná. Tento nelichotivý stav netrápi iba pedagógov, ale aj študentov pedagogických odborov. V súčasnosti sa v súvislosti s výučbou slovenského jazyka na báze štátneho vzdelávacieho programu stretávame s názvom učebnej témy *Jazyk a komunikácia*. Takýto koncept časti predmetu slovenčiny by mohol pri reálnom uplatňovaní komunikačných ambícií smerovať k eliminácii encyklopedického „nalievania“ istého kvanta izolovaných teoretických poznatkov do hláv študentov. Namiesto toho sa núka ako vítaná meta rozvíjanie kritického myslenia v zmysle zážitkového vyučovania, ktorá konvenuje snahám učiteľa podnietiť žiaka k premýšľaniu, prehodnocovaniu a vytvoreniu vlastného, svojského a najmä kultivovaného názoru. Takto „vyzbrojení“ mysliači a neľahostajní mladí ľudia vstúpia do priestoru konzumu, trhovej „mašinérie“ ako ľudia s kultivovaným vyjadrovaním a rozhľadom, ako úspešní rétori či persuadéri, zdatní a kritickí čitatelia, interpreti cudzích textov, ale i zdatní tvorcovia. No keď sa tieto ideály „rozmenia na drobné“, realita býva často iná. Nakoľko je teda v škole priestor akcentovať práve tú komunikačnú a vari aj kľúčovú zložku výučby? Naznačené námety rezonovali v popredí diskusného stretnutia na Filozofickej fakulte UK v Bratislave.

Diskusiu otvorila PhDr. Ľudmila Benčatová, CSc., didaktička Katedry slovenského jazyka FiF UK, ktorá v rámci odboru organizuje hospitačné, priebežné a súvislé pedagogické praxe študentov slovenského jazyka a literatúry. Privítala prítomných na pôde excelentných pra-

covísk slovenských jazykovedcov a literárnych vedcov. Pracovníci vyššie menovaných sesterských katedier slovakistiky na Filozofickej fakulte UK boli totiž vyhodnotení ako excellentné tímy“ rozhodnutím Akreditačnej komisie MŠVVaŠ SR v júni 2015, pričom toto ocenenie získali spomedzi filologických pracovísk na Slovensku výlučne oni. Podujatie sa teda konalo pod egidou špičkových lingvistov a literárnych vedcov Slovenska.



V prvej časti stretnutia sa prítomným pracovne prihovoril prof. PhDr. Juraj Dolník, DrSc., pričom predstrel základné otázky súvisiace s vyučovaním slovenského jazyka a literatúry v súčasných kultúrno-spoločenských podmienkach. Aktuálny stav nás takpovediac núti prehodnotiť východiská „našej“ disciplíny a výkonnosti, a priori fundamentálnym sa tu stáva zamyslenie sa nad zmyslom výučby slovenského jazyka a literatúry. Je vyučovanie slovenčiny s aktuálnymi rámcovými učebnými plánmi v súlade so sociálno-spoločenskými zmenami a potrebami praxe a s potrebami samotných absolventov základných a stredných škôl? Ako vplýva radikálna demokratizácia spoločnosti na celkový stav vzdelávania? Je potrebné prerobiť celý vzdelávací systém od základov alebo môžeme východiskové body považovať za dobré a v tom prípade venovať pozornosť modifikovaniu istých obsahových a metodologických konceptov? V súvislosti s nastolenými otázkami prof. Dolník poukazuje na potrebu špecifikovať vzťah medzi znalosťami o materinskom jazyku a znalosťami materinského jazyka. Vzhľadom na aktuálne koncepčné nastavenie vyučovacieho predmetu *Jazyk a komunikácia* s akcentom na komunikačnú kompetenciu sa vyžaduje dôsledná analýza zameraná na identifikáciu kritických bodov, akými sú nevhodné chápanie výučby materinského jazyka, neprimeraná obsahová náplň predmetu, neadekvátne metodika a nedostatky v príprave pedagógov. Pri posudzovaní obsahovej náplne vyučovacej látky sa ako primerané a funkčné javia napríklad poznatky o skloňovacích vzoroch, ktoré sú aplikovateľné pri ovládaní pravopisu. Pýtame sa však, ako prispieva mechanické „drilovanie“ poučiek, „bifľovanie sa“ všetkých delení v súlade s kľúčovými formuláciami zo Štátneho vzdelávacieho programu: „*žiak sa učí vytvárať gramaticky správne vety*“ či „*žiak sa učí klasifikovať slovné druhy a aplikuje ich na prax*“ k formovaniu nastolenej komunikačnej kompetencie? Nadväzujúc na obsah predmetu sa žiada aj kritická reflexia súčasného hodnotenia a známkovania žiakov. Aké kvality vedomostí zo sloven-

ského jazyka a literatúry odráža súčasné známkovanie? Spolupráca medzi vysokoškolskými a stredoškolskými pedagógmi má ambície prehodnotiť filozofiu vyučovacieho predmetu a funkciu lingvistických znalostí v duchu prirodzeného poznávania materinského jazyka.

V diskusii aktívne vystupovali skúsené pedagogičky z viacerých bratislavských gymnázií, osobitne učiteľky z Gymnázia Matky Alexie či z Gymnázia Einsteinova. Diskutéri sa venovali aj stratégiám selekcie učiva s ohľadom na formovanie komunikačnej vyspelosti žiakov. Nastolila sa otázka, či je cieľom stredoškolskej prípravy učiť žiakov teóriu o jazyku, alebo im vštepovať jazykové zručnosti. Prítomní sa zamýšľali tiež nad skvalitnením pedagogickej praxe vysokoškolákov – slovakistov, obsahovou náplňou vyučovacích hodín i časovou dotáciou jednotlivých predmetov. Samotní študenti, čerství absolventi pedagogických praxí, by uvítali dlhšie a súvislejšie spoznávanie života na jednotlivých stredných školách počas praxe vrátane spoznávania žiakov ako adresátov ich pôsobenia i kontinuity súčasti učebnej látky, čo by prospelo ich následnej optimálnej voľbe spôsobu prezentácie konkrétneho učiva.

K aktuálnym pedagogickým dokumentom Štátny vzdelávací program, Školský vzdelávací program a Cieľové požiadavky (na internú aj externú časť maturitnej skúšky) sa vyjadril PhDr. Ján Papuga, PhD., predseda rady Slovenskej asociácie učiteľov slovenčiny. Poukázal na neadekvátne nastavenie Štátneho vzdelávacieho programu. Vyplýva to z neustálych a často kontroverzných zmien v pedagogickej dokumentácii, ktoré podľa neho zaostávajú za úrovňou vzdelávania, súčasného poznania či informovanosti. Napríklad v súčasných učebniciach literatúry nachádzame úryvky z diel, ktoré dobre poslúžia sotva na precvičovanie a vyhľadávanie teoreticko-literárnych prvkov. To znemožňuje kontextové čítanie diela, a teda sa vytráca porozumenie diela a celkový zážitok z čítaného.

Do diskusie sa zapojil prodekan FiF UK doc. PhDr. Miloslav Vojtech, PhD, ktorý venoval pozornosť najmä otázkam profilovania odboru slovenský jazyk a literatúra s učiteľským zameraním na vysokoškolskej úrovni, čím zastrešil podnety zrodené v diskusii nad rámec zámeru, totiž popri diskusii o otázkach slovenčiny na stredných školách sa začali prítomní študenti magisterského štúdia slovenčiny na Filozofickej fakulte UK zamýšľať aj nad svojimi vlastnými potrebami vysokoškolských študentov – budúcich učiteľov. Na úvod sa doc. Vojtech vyjadril súhlasne k potrebe vymedziť väčší priestor pre súvislé pedagogické praxe v končiacom ročníku štúdia. Ťažisko vyššie nastoleného problému však vidí v legislatívnom nastavení celého vzdelávacieho systému. Aktuálne totiž neexistuje akýkoľvek predpis, stanovujúci nutné prepojenie obsahu vzdelávania na vysokých a stredných školách. Markantným príkladom je vyjadrenie stredoškolských učiteliek o minimálnych znalostiach praxujúcich študentov z oblasti svetovej literatúry. Ide teda o systémový problém v rámci vysokého školstva a adekvátne riešenie podľa slov doc. Vojtecha môže ponúknuť preštruktúrovanie obsahu študijného programu s redukciou predimenzovaného spoločenskovedného základu v prospech posilnenia predmetov z jazyka a literatúry. To, pravda, nie je v rukách pracoviska ani fakulty či univerzity, ale akreditačnej komisie a ministerstva školstva, hoci signály na takúto zmenu fakulta vysiela. Otázkou na adresu stredného školstva zasa zostáva, prečo sa na stredných školách napríklad popri predmete anglický jazyk nevyučuje tiež anglická literatúra. Ako literárny vedec doc. Vojtech kriticky poukázal tiež na to, že v rámci venovania značného priestoru tzv. „veľkej“ svetovej literatúre sa vytrácajú kontakty s literatúrou okolitých stredoeurópskych krajín. V závere

svojho prehovoru zaujal aj postoj k vytrácaniu „vlasteneckého cítenia“ u študentov stredných škôl, na ktoré poukázali prítomní, a usúvzťažnil ho s nízkym počtom vyučovacích hodín slovenčiny na gymnáziách a stredných odborných školách (3 hodiny za týždeň).

Vedúca Katedry slovenskej literatúry a literárnej vedy FiF UK, doc. Dagmar Kročanová, PhD., najskôr zosumarizovala vyššie nastolené impulzy vzhľadom na problémy prípravy vysokoškolských slovakistov učiteľského zamerania a vyjadrila iniciatívu kreovať učiteľský program tak, aby boli budúci učitelia slovenčiny adekvátne pripravení do praxe. Aktuálne počty študentov na slovakistike na FiF UK totiž v jednotlivých programoch (translatológia, učiteľstvo a jednodborová slovenčina) jasne naznačujú smerovanie študentov viac k translatologickým a učiteľským programom než k jednodborovej slovenčine.

Vedúca Katedry slovenského jazyka prof. PhDr. Oľga Orgoňová, CSc. jednoznačne potvrdila zmysel nastolenej témy diskusie s jasnou víziou do budúcnosti. Tou je vytvoriť stabilnú platformu všetkých aktívnych slovakistov z akademickej pôdy aj učiteľov stredných škôl, a to v záujme novelizácie obsahu vzdelávania v učiteľských programoch slovenčiny a tiež v záujme prestavby Štátneho vzdelávacieho programu v oblasti slovenského jazyka a literatúry pre stredné školy, ktorý by bol v súlade so súčasným stavom jazykovedného a literárnovedného poznania, ako aj v súlade s potrebami reálneho života. V mene svojich akademických kolegov tak vyjadrila záujem a pripravenosť podporovať modernizáciu vyučovania slovenského jazyka a literatúry na stredných školách. Priblíženie obsahu vzdelávania v slovenskom jazyku a literatúre k prirodzeným potrebám ľudí v bežnom živote prispeje nepochybne k pozitívnym zmenám v motivácii študentov učiacich sa nárať s materinským jazykom.

Spomedzi hostí na záver vystúpila aj redaktorka RTVS Táňa Kusá a jej kolegyňa Zuzana Kamencová. Prítomným odprezentovali relácie RTVS (napríklad *Autor na dnes*, *Parnas* a pod.), ktoré sú dostupné v internetovom archíve na webstránke RTVS a môžu poslúžiť ako potenciálna zaujímavá a praktická pomôcka pri výučbe slovenčiny. Svojím vystúpením obohatili a uzavreli prvú diskusiu slovakistov, ktorá prispela k pomenovaniu prvotných názorov a problémov stredoškolských aj vysokoškolských učiteľov slovenčiny, ako aj študentov slovakistiky.

Diskusia podnietila všetkých zúčastnených k vzájomnej spolupráci pri kvalitatívnom posune výučby ako aj zatriktívňovaní predmetu slovenského jazyka a literatúry. Stredoškolskí aj vysokoškolskí pedagógovia už dlhodobo vnímajú stagnujúci stav vo vyučovaní, pri ktorom sú nútení neustále znižovať nároky na študentov a tým sa ocitajú v akomsi začarovanom kruhu (pod)priemernosti. Sami majú ambície formovať plnohodnotne pripravených, komunikačne zdatných mladých ľudí. Jednotlivé pripomienky v diskusii poukázali na nutnosť zvažovať, hľadať a ponúknuť možné praktické riešenia v prospech zmysluplného „osvieženia“ slovenského školstva. Na stretnutí sa ukázalo, že straty a nálezy v predmete slovenčiny na strednej i na vysokej škole nemožno zbilancovať na jednom (hoci podnetnom a príjemnom) stretnutí skupiny zanietených diskutérov. „Pandorina skrinka“ sa však pootvorila a to, čo z nej slovakisti nateraz vypustili, je výzvou na pokračovanie v kolektívnej vysokoškolsko-stredoškolskej spolupráci v záujme adekvátneho vyváženia teórie s praxou, pritísnutia vedy k životu a integrálneho prepletenia strednej školy s akademickou pôdou. To všetko v mene optimálneho formovania kompetencií mladých ľudí 21. storočia.

SLOVENČINA VČERA A DNES

PaedDr. Silvia Hajdúová

Základná škola s materskou školou, Smolník

„Ale človek nevychováva sa preto, aby len žil, ale hlavne preto, aby niečo pre svojich, obec svoju vykonal, aby sa jej užitočným stal, on sám si je len druhým, lebo to prvé je vyššie a vznešenejšie nad jednotlivca.“

Ľudovít Štúr

V duchu tohto citátu sa niesol jednodňový odborný seminár *Slovenčina včera a dnes*, ktorý sa konal vo štvrtok 15. októbra 2015 v priestoroch historickej radnice v Rožňave pri príležitosti dvojstého výročia narodenia slovenského veľikána – Ľudovíta Štúra.

Vzdelávacie podujatie organizovala Gemerská knižnica Pavla Dobšinského v Rožňave a bolo určené najmä pedagógom, knihovníkom, starším študentom stredných škôl i poslucháčom vysokých škôl. Spoločným menovateľom prednášok bola práve spisovná slovenčina. Seminár bol venovaný prierezu vývinu slovenského jazyka od Antona Bernoláka až po súčasnosť, jazykovej kultúre, rozvoju nových komunikačných prostriedkov a ich vplyvu na komunikáciu a čistotu slovenskej reči. Jednotlivými prednášajúcimi boli renomovaní a erudovaní vysokoškolskí vyučujúci zo slovenských univerzít.

Seminár slávnostne otvorila pani riaditeľka Gemerskej knižnice Pavla Dobšinského v Rožňave, Mgr. Iveta Kyselová. Hneď po otvorení predniesla svoj referát o živote a diele Ľudovíta Štúra zamestnankyňa Gemerskej knižnice Pavla Dobšinského, pani Bc. Gertrúda Turenská. Z pozvaných hostí sa úvodného slova ujal, rožňavskému publiku dobre známy doc. PhDr. Ladislav Bartko, CSc. Svojím príspevkom *Ľudovít Štúr ako kodifikátor spisovnej slovenčiny* pripomenul a objasnil kde, za akých okolností a kým bola kodifikovaná slovenčina. 14. február 1843 sa spomína ako *Deň vzkriesenia slovenčiny*. Je to nielen sviatok svätého Valentína, ale aj deň a mesiac, keď zomrel Konštantín Filozof. Študenti sa mohli dozvedieť, že mákké ľ Ľudovít Štúr nikdy nepojal do hláskového systému. „Ľudovít Štúr dosiahol to, čo sa nepodarilo Bernolákovi, a to zjednotenie národných síl. V 1843 už nešlo o konfesie, ale o národné záležitosti,“ uviedol docent Bartko. Okrem iného zdôraznil aj fakt, že Štúrove *Nárečja slovenskuo alebo potreba písanja v tomto nárečí* by sme do dnešnej slovenčiny mali správne prekladať ako Slovenský jazyk alebo potreba písania v tomto jazyku. Vzápätí vysvetlil, že názov národného spolku Tatrín vznikol zo spojenia Tatrín syn, keďže štúrovci ešte nazývali naše Tatry v jednotnom čísle ako Tatru.

Dr. Dominika Rašová s prednáškou *Anamnéza slovenčiny* poukázala nielen na naše krásne a rozmanité nárečia, ale aj na jav preberania rôznych anglických slov do nášho jazyka aj napriek tomu, že slovenské ekvivalenty k daným významom existujú (napr. mesidž z anglického message, hoci u nás funguje slovo správa). V tejto súvislosti poukázala aj na akýsi snobizmus v jazyku. Prezradila aj to, ako sa môžeme chrániť pred týmito

„modernými chorobami“. Súčasný používateľ jazyka by mal užívať tzv. vitamínové bomby, ktorými sú čítanie hodnotných kníh a využívanie jazykových príručiek pri tvorbe vlastných textov.

Neznáma známa slovenčina predstavovala názov príspevku pani dr. Andrey Koltaiovej. Zamerala sa na staršie obdobie vývinu jazyka/jazykov spojených s postupným osídľovaním Európy. Veľmi zaujímavo sa vyjadrila o skutočnosti, že písmo Etruskov by podľa niektorých jazykovedcov mohlo byť spojené so starým prajazykom Slovanov.



Doc. Ladislav Bartko

Doc. Július Lomenčík vo svojom prejave s titulom *Jazyková kultúra a škola* vyzdvihol predovšetkým etiku jazyka a vzťah k materinskému jazyku. Skonštatoval, že prehrešky proti spisovnej forme jazyka sú vnímané ako moderný počin. Pán docent predostrel skutočnosť, že existuje oficiálne i polooficiálne prostredie. Pre pedagógov slovenského jazyka a literatúry zaznela zaujímavá informácia, že slovenčinár má ovládať lokálny dialekt, aby si žiaci jednoznačnejšie uvedomovali prepínanie jazykového kódu z neoficiálneho prostredia do oficiálneho prostredia. „*Spôsob vyjadrovania záleží od osobnosti,*“ povedal docent Július Lomenčík. Podľa neho je ťažké oddeliť jazykovú kultúru v škole od jazykovej kultúry verejného života. Je však potrebné preferovať kultivovaný jazykový prejav.

Záverečné slovo si so ctou prevzala pani dr. Lucia Ološtiaková, ktorá však neostala len pri prednášaní. Súčasťou jej výstupu bola tvorivá dielňa spojená aj s vyplňovaním dotazníka. Názov jej príspevku znel *Variety národného jazyka na začiatku 21. storočia (medzi spisovnou slovenčinou a nárečím)*. V úvode vyjadrila značný nesúhlas s niektorými tvrdeniami v súčasných učebniciach slovenského jazyka. Jej výrok „*jazykovedec je len pozoro-*

rovateľ jazyka“ vyvolal množstvo otázok a zmiešaných pocitov. Vďaka pani doktorke sa však zázračným spôsobom odtabuizoval jazyk, atmosféra v aule sa uvoľnila a vytvoril sa priestor na odbornú diskusiu.

Nie iba uznávaní prednášajúci si prišli uctiť odkaz i samotnú osobnosť Ľudovíta Štúra, ale aj každý jeden z obecnstva. Kompletná sála historickej radnice v malom okresnom meste dýchala milovníkmi slovenčiny z celého Slovenska, a preto veríme, že slovenčina má nielen svoju minulosť, prítomnosť, ale aj kvitnúcu budúcnosť.

LITERATÚRA

KYSELOVÁ, Iveta a kol.: *Slovenčina včera a dnes. Zborník prednášok z odborného seminára*. Rožňava : Oto-print, 2015.

VÝSTAVA DIVADELNÁ TVÁR ĽUDOVÍTA ŠTÚRA

Mgr. Juliana Beňová

Divadelný ústav v Bratislave

Divadelný ústav a Slovenské národné múzeum otvárajú dvere do divadelného sveta Ľudovíta Štúra! Priestory Prírodovedného múzea SNM sú zaplnené rozmanitými predmetmi z viacerých slovenských inscenácií, v ktorých ako hlavný hrdina vystupoval Ľudovít Štúr. Vďaka fotografiám, rekvizitám, kostýmom, filmu, hudbe a spevu môžu návštevníci spoznať novú, takmer neznámu podobu Ľudovíta Štúra. V tematicky radených paneloch sa zoznámia s jednotlivými inscenáciami so štúrovskou tematikou a s históriou slovenského ochotníckeho divadla v 19. storočí.

Ak vás zaujíma, ako vyzeral Ľudovít Štúr, keď ho stvárňovali rôzni herci v slovenských divadlách, nevynechajte výstavu pod názvom *Divadelná tvár Ľudovíta Štúra*. Rovnako sa môžete dozvedieť, akú podobu malo naše divadlo takmer pred dvesto rokmi, keď sa iba formovalo a začínalo prenikať k slovenským divákovi. Už vtedy mladí študenti z prešporského a levočského lýcea pripravovali divadelné zábavy, na ktorých prezentovali svoj herecký talent. Medzi nimi by sme našli aj mladšieho Ľudovítovho brata Samuela Štúra, ale i známych spisovateľov a národovcov – Jána Botta, Pavla Dobšinského, Janka Francisciho, Mikuláša Ferienčíka, Jána Kalinčiaka či Andreja Sládkoviča. Všetci menovaní sa ocitli v divadelnej expozícii a je iba na návštevníkoch, aby ich našli a zistili, akú rolu dostali v ochotníckych predstaveniach.

Viete si predstaviť štyroch slovenských romantických básnikov v dlhých čiernych plášťoch ako členov rockovej kapely? Nie? Výstava vám takýto obraz ponúkne. Príďte si zaspievať známu báseň Janka Kráľa *Orol vták* spolu s našimi rockermi! Asistovať vám budú Adela Ostrolúcka, Anton Bernolák a Marína, múza Sládkovičovej básnickej skladby. Pozorne sa zadívajte na fotografie, počúvajte hovorené slovo, spev i hudbu a hľadajte rozmanité podoby Ľudovíta Štúra na slovenskom javisku kedysi a dnes. Objaviť Štúra v divadle a divadlo v Štúrovi, to je naša spoločná úloha!

Výstava *Divadelná tvár Ľudovíta Štúra* je inštalovaná v priestoroch Slovenského národného múzea v Bratislave. Pripravil ju Divadelný ústav a môžete ju vidieť každý deň okrem pondelka od 9.00 do 17.00 hod. v Slovenskom národnom múzeu na Vajanského nábřeží.

INFORMÁCIE PRE PRISPIEVATEĽOV

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

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