

Jazyk a literatúra

Štátny pedagogický ústav, Bratislava
ISSN 1339-7184

4.
číslo
1.ročník/2014

OBSAH

Úvod (*Karol Csiba*) 1

Vedecké štúdie a odborné články

Reštaurovanie vinety. Konštituovanie a významy pojmu „škola Štúrova“ v poslednej tretine 19. storočia (*Jana Pácalová*) 3

K transformácii učiva zo slovenčiny v kontexte nových odborovo-didaktických a slovakistických podnetov (*Milan Ligoš*) 31

Z učiteľskej praxe

Nespolahlivý rozprávač vo výučbe dejepisu (*Viliam Kratochvíl*).. . . . 53

Diskusie a polemiky

(Ne)povinná literatúra. Autori a literárne diela s otáznikom (*Karol Csiba*) 60

Recenzie – anotácie – nové knihy

CHROBÁK, Dobroslav: *Prozaické dielo*. 64

Literárnohistorické kolokvium. I. Stredovek. II. Humanizmus a renesancia. Edične pripravila Erika Brtáňová. 64

ÚVOD

Vážení čitatelia, ešte pred koncom roka sa k Vám dostáva štvrté číslo časopisu *Jazyk a literatúra*. Len v skratke naznačím, čo v ňom nájdete.

V prvej štúdii sa jej autorka dotýka pojmu „škola Štúrova“, ktorý sa v slovakistike 20. storočia tradične používal prevažne na označenie slovenského literárneho romantizmu v zmysle monolitného javu. Cieľom jej príspevku je ukázať, nakoľko uplatnenie tohto označenia vo funkcii synonyma periodizačného pojmu nie je správne a prečo.

Druhá štúdia mieri k aktuálnej problematike inovácie učiva zo slovenčiny, zohľadňuje pri tom spoluprácu odborovej didaktiky a jazykovedy v kontexte spoločenských premien a novej školskej reformy v SR. Autor si všima viaceré inšpiračné zdroje v transformácii učiva z hľadiska statusu človeka vo vyučovaní slovenského jazyka a literatúry, ďalej z pozície človeka v prienikoch materinského jazyka, sily materinského jazyka a zmyslu výučby materinského jazyka v škole.

V ďalšej rubrike pokračujeme v diskusii o využití aspektu rozprávačskej nespoľahlivosti vo vyučovaní. Tento raz sa stane reprezentantom nespoľahlivosti autor historického prameňa. Na jeho existenciu sa pozrieme v momente individuálneho modelovania skúmateľských postupov a z nich vyplývajúcich analytických otázok, ktoré vyhladáva a kladie žiak aj za pomoci učiteľa vybraným a primerane spracovaným školským historickým písomným prameňom.

Nasledujúca rubrika otvorí tému zoznamu odporúčanej, resp. (ne)povinnej literatúry vo vzdelávacom štandarde predmetu slovenský jazyk a literatúra plat-

ný (plánovaný) pre gymnáziá, ktorý už dlhšiu dobu vyvoláva pomerne búrlivé reakcie viacerých protistrán. Samotný text sa zameria najmä na tri najviac „vykričané“ diela a ich autorov.

Záverečná rubrika aj v tomto čísle informuje o nových knihách. Prajem príjemné a zmysluplné čítanie.

Karol Csiba

VEDECKÉ ŠTÚDIE A ODBORNÉ ČLÁNKY

Reštaurovanie vinety (Konštituovanie a významy pojmu „škola Štúrova“ v poslednej tretine 19. storočia)¹

JANA PÁCALOVÁ

Ústav slovenskej literatúry SAV, Bratislava

Štúdia je venovaná pojmu „škola Štúrova“, ktorý sa v slovakistike 20. storočia tradične používal prevažne na označenie slovenského literárneho romantizmu v zmysle monolitného javu. Cieľom je ukázať, nakoľko uplatnenie tohto označenia vo funkcii synonyma periodizačného pojmu nie je správne a prečo. Dôraz sa kladie na genézu termínu v písaní o literatúre v druhej polovici 19. storočia, keď sa začal používať, a explikáciu jeho významov v literárnohistorických prácach Jaroslava Vlčeka, v ktorých sa ako terminus technicus ustálil.

Kľúčové slová: romantizmus, literárnohistorické označenie, monolitný model romantizmu, „škola Štúrova“

Nateraz ostatnú literárnohistorickú monografiu (1999) s ambíciou ponúknuť syntetizujúci pohľad na slovenský literárny romantizmus otvoril Cyril Kraus slovami: „Uplynulo už veľa rokov odvtedy, čo vyšli *Dejiny slovenskej literatúry*, ktoré v druhom a treťom zväzku (1960, 1965) najkomplexnejšie zmapovali slovenský romantizmus a dodnes sú základným prameňom pre učebnice literatúry. Podľa nich sa vyučuje na základných i stredných školách a prednáša na univerzitách.“²

¹ Materiálová časť tejto štúdie zameraná na koncepty a pojmoslovie romantizmu v slovakistike vznikla ako súčasť kolektívneho grantového projektu Diskurzivita literatúry 19. storočia v česko-slovenskom kontextu financovaného grantovou agentúrou GA ČR P406/12/0347.

² KRAUS, Cyril: *Slovenský literárny romantizmus*. Martin : Vydavateľ-

Tzv. akademické dejiny sú našou najreprezentatívnejšou syntézou. Aký obraz o slovenskom romantizme prinášajú a ako ho označujú? Ivan Kusý upozornil v súvislosti s vôbec prvými dejinami slovenskej literatúry v slovakistike, dielom Jaroslava Vlčeka (*Dejiny literatúry slovenskej*, Časť prvá, 1889; Časť prvá a druhá, 1890), že staršia generácia literárnych historikov, reprezentovaná Andrejom Mrázom, Milanom Pišútom, Alexandrom Matuškom a Mikulášom Bakošom, Vlčekovu historiografickú koncepciu v základe výraznejšie nepretvárala, iba ju spresňovala a dopĺňala.³ Rovnaký záver možno vysloviť aj o akademických dejinách. Kapitulu venovanú romantizmu v jej druhom diele koncipoval Viktor Kochol obdobne ako J. Vlček Štvrtú hlavu vo svojich *Dejinách*⁴; modifikujúc Vlčekov názov Štúrova škola na Štúrovský romantizmus; podobu romantizmu po revolúcii v treťom diele (1965) priniesol v intenciách Piatej a šiestej hlavy Vlčekových *Dejín* Oskár Čepan a v prvej časti svojej rozsiahlej kapitoly I. Kusý.⁵ Ro-

stvo Matice slovenskej, 1999, s. 165, s. 5.

- 3 KUSÝ, Ivan: Vlčekove syntézy slovenských literárnych dejín. In: *O diele Jaroslava Vlčeka a Františka Votrubu*. František Oktavec (ed). Martin : Matica slovenská, Literárnovedný ústav SAV, Slovenská literárnovedná spoločnosť, 1982, s. 23.
- 4 KOCHOL, Viktor: Vyvrcholenie obrodeneckej literatúry (Štúrovský romantizmus). In: PIŠÚT, Milan – ROSENBAUM, Karol – KOCHOL, Viktor: *Dejiny slovenskej literatúry II. Literatúra národného obrodzenia*. Bratislava : Vydavateľstvo Slovenskej akadémie vied, 1960, s. 271 – 474; porov. VLČEK, Jaroslav: Hlava štvrtá. Štúrova škola. In: *Dejiny literatúry slovenskej*. V Turč. Sv. Martine : Tlačou Kníhtlačiarkeho účastinárskeho spolku. Nákladom vlastným, 1890, s. 62 – 153.
- 5 ČEPAN, Oskár: Rozklad romantizmu. In: ČEPAN, Oskár – KUSÝ, Ivan – ŠMATLÁK, Stanislav – NOGE, Július: *Literatúra druhej polovice devätnásteho storočia*. Bratislava : Vydavateľstvo Slovenskej akadémie vied, 1965, s. 19 – 321; KUSÝ, Ivan: Tvár doby a literatúry. In: ČEPAN, Oskár – KUSÝ, Ivan – ŠMATLÁK, Stanislav – NOGE, Július: *Literatúra druhej polovice devätnásteho storočia*. Bratislava : Vydavateľstvo Slovenskej akadémie vied, 1965, s. 323 – 454; autorom podkapitoly Vzťah slovenskej a českej literatúry je S. Šmatlák; porov. VLČEK, Jaroslav: Hlava štvrtá. Štúrova škola. In: *Dejiny literatúry slovenskej*. V Turč. Sv. Martine : Tlačou Kníhtlačiarkeho účastinárskeho spolku. Nákladom vlastným, 1890, s. 153 – 241.

mantikov nazývajú autori ako pred sedemdesiatimi rokmi „vúdcí osobnosť dobového literárneho dejepisu“⁶ „štúrovcami“, resp. „školou Štúrovou“. Vlčekov model literárneho romantizmu, vrátane terminologického inštrumentária, preberá napokon – temer po sto rokoch – aj nateraz posledná historiografická syntéza vôbec, *Dejiny slovenskej literatúry* od Stanislava Šmatláka (1988).⁷

Rezistentnosť, s akou domáca historiografia používa termíny „škola Štúrova“, „štúrovci“ a ich odvodeniny, je zaujímavým fenoménom slovenského kultúrneho prostredia. Tieto termíny totiž nie sú „iba“ pomenovaniami pre slovenský romantizmus a slovenských romantikov, zástupne či synonymne za tradičné periodizačné pojmy. Vzťah medzi označovaným a označujúcim je v tomto prípade veľmi špecifický, príznakový a charakterizačný. Bezprostredne totiž odkazuje k takej predstave o podobe a povahe slovenského romantizmu, ktorá akcentuje jeho homogénnosť, nediferencovanosť.

Prototyp monolitného výkladu slovenského romantizmu reprezentujú práve Vlčekove *Dejiny literatúry slovenskej*, jeho historiografický „debut“ *Literatúra na Slovensku, její vznik, rozvoj, význam a úspěchy* (1881) a všetky ďalšie na ne nadväzujúce práce. (V tomto zmysle možno Vlčekov koncept vnímať ako invariant monolitného výkladu romantizmu v slovenskej historiografii.) Termín „škola Štúrova“ v pravom slova zmysle teda označuje taký výklad slovenského romantizmu, ktorý toto „obdobie“, „smer“ či „prúd“ v dejinách slovenskej literatúry vníma ako vnútorne nediferencovaný a neštruktúrovaný jav, v protiklade k výkladu pluralitnému, akcentujúcemu viacprúdovosť, vnútornú štruktúrovanosť romantizmu.

Charakteristickým a syntetizujúcim prvkom homogénneho výkladu romantizmu je autorita Ludovíta Štúra, interpretovaná ako kľúčová, čo sa explicitne manifestuje

6 KUTNAR, František: *Přehledné dějiny českého a slovenského dějepiscetví*. Zv. II. Brno : SPN, 1977, s. 189.

7 Od roku 1988 vyšli Šmatlákove *Dejiny slovenskej literatúry II* v štyroch vydaniach, naposledy Bratislava : LIC, 2007.

v samotnom pomenovaní „škola Štúrova“ a jeho odvodeníach. (Ako ukážem ďalej, ide o spôsob pomenovania príznačný pre obrodenecký diskurz.) Závislosť označovaného a označujúceho je vnútorná (konceptná), s významovou väzbou k homogénemu konceptu romantizmu. Inými slovami, hovorí o slovenskom romantizme ako o „škole Štúrovej“ a o slovenských romantikoch ako o „štúrovcoch“ znamená de facto interpretovať slovenský romantizmus ako vnútorne homogénny jav: „Slovenská literárna historiografia sa predstavy jednotného homogénneho romantizmu nerada vzdáva aj kvôli prepojenosti tohto modelu s fungovaním pojmov Štúrova škola (v korektnejšom prípade štúrovská romantická škola) a štúrovci ako pomenovania celej slovenskej romantickej generácie. Presadenie pluralitného modelu romantizmu s jeho laminárne štruktúrovanými líniami by totiž spochybnilo výsadné postavenie Ludovíta Štúra ako tradične ponímaného ‚vodcu‘ a ideológa hnutia.“⁸

Na tieto súvislosti pritom už začiatkom osemdesiatych rokov opakovane upozorňoval O. Čepan.⁹ V príspevku *Štúr, štúrovci a slovenský romantizmus* (1982)¹⁰ označil použitie termínu „štúrovci“ – podľa autora „hmlistého, konfúzneho a dodatočného termínu, sugerujúceho čosi skupinové, a preto neindividuálne (...) nemiestne konvenčnej terminologickej floskule“ – za „zavádzanie nielen slovenskej verejnosti, ale aj odborných kruhov“. Vlastnou témou príspevku je zdôvodnenie tohto názoru na pozadí explikácie vnútornej diferenciácie slovenského romantizmu, ktorá je základom jeho pluralitného modelu. Autor v sumári argumentoval dôvodmi, ktoré vo vyššie uvedenom citáte

8 SOMOLAYOVÁ, Lubica: *Mystická misia S. B. Hroboňa*. Bratislava : Ars poetica, 2008, s. 26.

9 Pre potreby pedagogickej praxe napísal na túto tému štúdiu Diskusie o slovenskom romantizme. In: *Slovenský jazyk a literatúra v škole*, roč. 28, 1981-82, č. 3, s. 79 – 84.

10 Vyšiel v zborníku *Literárny archív 18/1981*. Martin : Matica slovenská, 1982, s. 160 – 163; ako aj (s chybným názvom) *Štúr, štúrovci a slovenský realizmus*. In: *Romboid*, roč. 17, 1982, č. 6, s. 67 – 71, odkiaľ zo s. 67 ďalej citujem.

v stručnej podobe výstižne sformulovala L. Somolayová, preto ich nebudem opakovať. Pripomenúť treba Čepanom uvedené „historické“ dôvody etablovania tohto pojmoslovia v slovakistike, o ktorých sa uvažuje celkom zriedka,¹¹ aj proces ich významového vyprázdňovania a devalvácie: „Spočiatku bol účinným obranným štítom dedičov poručenia veľkej osobnosti našich dejín proti šovinizmu rôzneho pôvodu a rôznym, historicky síce vysvetliteľným, ale neospravedlniteľným znevažovaniam. Neskôr nenápadne prešiel do slovníka publicistov, historikov a kritikov už ako celkovo nepríznaková vineta, ktorej pôvodný význam sa dokonale ošúchal. V rôznych lexikálnych metamorfózach pojem *štúrovci* stratil zmysluplné značenie. Nahradil ho celkom bezfarebný obsah, naznačujúci čosi vnútorne nediiferencované, skupinové a jednomyselné. Defenzívny význam tohto pomenovania časom vystriedal skrytý či zjavný podtext, ktorý všestrannú aktivitu romantickej generácie a iniciatívu jej príslušníkov zviadol na jedného spoločného menovateľa – na Ludovíta Štúra. Všetci ostatní sa stali ‚štúrovcami‘ – žiakmi v tieni učiteľa, ktorý údajne uvažoval a rozhodoval za nich a na celé desaťročia predznamenal cesty ich umeleckej a spoločenskej praxe.“

V kontexte početných, zásadných a podnetných výstupov O. Čepana je tento rozsahovo útlý príspevok dnes už temer zabudnutý. Pre dejiny slovenskej historiografie má však dôležitú hodnotu. Ukazuje, že relevantnosť použitia termínov „škola Štúrova“, „štúrovci“ sa začala spochybňovať práve v súvislosti s oslabovaním pozícií monolitného konceptu romantizmu v slovakistike v poslednej tretine 20. storočia. Jeho platnosť v rozsiahlych výskumoch od sedemdesiatych rokov cielene rozrušoval práve historik, ktorý sa predtým ako spoluautor akademických dejín podieľal na jeho petrifikácii, O. Čepan. Na Čepanovu inicia-

11 Konceptnú výnimku predstavuje v slovakistike prístup M. Bakoša, ktorý termín „škola Štúrova“ („resp. štúrovské obdobie, Hviezdoslavova škola, škola Kraskova a pod.“) navrhuje používať v špecifickom význame, ako čisto periodizačný pojem označujúci konkrétny „vývinový typ“ (*Problém vývinovej periodizácie slovenskej literatúry (Niekoľko teoretických poznámok)*. Trnava : Fr. Urbánek a spol., 1944, s. 9, 11).

tívu od osemdesiatych rokov produktívne nadviazali ďalší výskumníci, nielen z radov literárnych historikov (vo filozofii napr. E. Várossová, I. Dupkala), až sa napokon v nasledujúcom desaťročí pluralitný model ustálil, presadil sa a ďalej sa precizuje (P. Zajac, L. Somolayová, I. Bilińska, J. Pácalová). Napriek natolko zásadnému obratu, ktorý slovakistika za posledné tri desaťročia v tomto smere urobila, sú však spomínané termíny v akademickej prevádzke aj školskej praxi stále prítomné. Napokon, prvou monografiou v dejinách slovenskej historiografie vôbec, v ktorej autor na označenie slovenského romantizmu a jeho predstaviteľov koncepčne používa termín romantizmus/romantici a cielene sa vyhýba kanonizovaným označeniam odvodeným od autority L. Štúra (resp. tieto používa výlučne v úvodzovkách), je až citovaná Krausova monografia (1999).

Táto štúdia však nechce byť príspevkom ku konceptom romantizmu v slovakistike. Zaujímať ma bude výlučne „kritizovaný“ termín (termíny), a síce v jeho pôvodnom kontexte, v poslednej tretine 19. storočia. Ukážem, akým spôsobom sa stal súčasťou písania o slovenských literárnych dejinách a aké boli jeho pôvodné významy predtým, než sa stal onou „celkovom nepríznakovou vinetou“.

Označenie romantickej generácie a romantizmu pojmom „škola Štúrova“ sa v literárnej historiografii prijalo ako samozrejmé po vystúpení J. Vlčeka, ktorý tento termín používa v oboch svojich literárnohistorických prácach. Pars pro toto možno ako príklad odcitovať I. Kusého, ktorý v súvislosti s literárnohistorickou esejou Jozefa Miloslava Hurbana *Slovensko a jeho život literárny* (1846 – 1851) píše o „vyhranenom termíne škola pre okruh tých spisovateľov, ktorých aj my dnes nazývame básnikmi školy Štúrovej“.¹² V takomto formulačnom „nastavení“ dalo by sa uvažovať o tom, že pretrvanie tohto termínu hlboko do 20. storočia je azda výsledkom kontinuity a tradície vo vedecskom uvažovaní. Mimoriadne frapantným príkladom toho,

12 KUSÝ, Ivan: *Jozef Miloslav Hurban*. Bratislava : Tatran, 1948, s. 45.

že staršie generácie literárnych historikov tento termín iba mechanicky prevzali, pričom jeho pôvod, genézu a významy vôbec nereflektovali ani netematizovali, je A. Mráz. V dôkladnej materiálovej monografii *Andrej Sytniansky v slovenskej literatúre sedemdesiatych rokov XIX. storočia* (1945) spracoval aj texty, kde tento termín figuruje desať rokov pred Vlčekom, no nad touto zásadnou skutočnosťou sa nepozastavil. Doteraz žiadny historik si nepoložil otázku, či termín „škola Štúrova“, ktorý sa implicitne pripisuje Vlčekovi, je jeho autorskou iniciatívou, alebo (a v tom prípade od koho) ho prevzal. Iba O. Čepan v citovanej štúdii vyvodzuje, že termín „štúrovci“ bol „definitívne kodifikovaný J. M. Hurbanom v životopise Ludovíta Štúra (Slovenské pohľady 1881 až 1884)“. (S týmto názorom možno ale polemizovať, nakoľko paralelne s prvými Hurbanovými staťami o Štúrovi publikoval J. Vlček *Literatúru na Slovensku...*) Genéze termínu k Hurbanovi sa však nevenuje. Odpoveď na túto otázku ponúka dôsledne evidovaný pramenný materiál v oboch Vlčekových knihách – doteraz rovnako nepovšimnutý ako pôvod a významy predmetného termínu.

Výskumy dobovej terminológie svedčia o tom, že termín „škola“ bol v 19. storočí v našom kultúrnom prostredí zaužívaným literárnohistorickým pojmom.¹³ Príznakový je aj pohľad do najautoritatívnejšieho slovníka druhej polovice 19. storočia. Uvádza, že termín „škola“ slúži popri pomenovaní pre (1) „veřejný ústav k vyučování a vzdělávání mládeže, tím samým i stavení v kterém se nachází“ a v prenesenom význame (2) pre „jakékoli cvičení, dále i samu vycvičenost“ na označenie (3) „souboru všech stoupenců nějakého mistra neb nějaké nauky v jakékoli

13 Pozri BRATRANEK, Thomas: *Die romantische Schule*. Brno : R. M. Rohrer, 1863; k analýze pojmoslovia v európskom kontexte najnovšie HRDINA, Martin: Literárněhistorický pojem „romantizmus“. In: TUREČEK, Dalibor a kol.: *České literární romantično. Synopticko-pulzační model kulturního jevu*. Brno : Host, 2012, s. 13 – 43. Pre potreby pedagogickej prevádzky v českom prostredí pozri tiež HRDINA, Martin: Termíny ‚romantismus‘ a ‚romantika‘ jako součást výuky českého jazyka a literatury. In: *Didaktické studie*, roč. 3, 2011, č. 1, s. 61 – 68.

vedě aneb nějakého zvláštního způsobu v jakékoli umění, ba i co samu nauku neb způsob takový, na př. š. Platóna, Heglova, Rafaelova, š. benátská, nizozemská a. t. d.“¹⁴ V tretom význame ho na označenie slovenských romantikov použil ako prvý práve J. M. Hurban už v roku 1851. Vo štvrtom diele literárnohistorickej state *Slovensko a jeho život literárny* reflektoval literárne a kultúrno-spoločenské aktivity svojej generácie, nazývajúc ju „mladým družstvom“ a „mladou slovenskou školou“.¹⁵ Podobne napr. M. Dohnány v *Histórii povstania slovenského z roku 1848* (1850) uplatnil termín „škola“ v súvislosti s jazykovou otázkou na Slovensku v polovici štyridsiatych rokov, kde „stará škola“ „sa priznávala k bibličtine, druhá ku slovenčine (...) – mladá škola slovenská“.¹⁶

Prívlastkom vzťahujúcim sa k autorite majstra pomenúva J. M. Hurban v eseji širokú skupinu autorov od konca 17. storočia po pôsobenie „troch slovenských prorokov“, Jána Hollého, Jána Kollára a Pavla Jozefa Šafárika, ktorých ako „Bernolákovu školu“ dovedna zoskupuje na jazykovej báze. Spojenie „Bernolák a jeho škola“ prvýkrát použil v roku 1846, v závere prvého dielu eseje.¹⁷

J. Vlček stvárňuje novšie literárne dejiny bezprostredne v nadväznosti na výklad J. M. Hurbana ako činnosť „Bernolákovskej školy“ a „novej školy slovenskej“, v čom môžeme vidieť kontinuálne nadviazanie na literárnohistorickú tradíciu druhej polovice 19. storočia. Terminologicky Hurbanov model precizuje tým, že „mladej škole

14 *Slovník naučný*. Redaktor Dr. Frant. Lad. Rieger. Spoluredaktor dílu devátého J. Malý. Díl devátý. Š – Vyzývání svatých. V Praze : I. L. Kober, 1872, s. 54.

15 Pôvodne v *Slovenských pohľadoch*, 1851, diel I, zv. 4, s. 127 – 143; cit. podľa HURBAN, Jozef Miloslav: *Slovensko a jeho život literárny*. Bratislava : Tatran, 1972, s. 204, 211.

16 DOHNÁNY, Mikuláš: *História povstania slovenského z roku 1848*. Skalica 1850. Cit. podľa digitalizovaného vydania Bratislava : Tatran, 1988 http://zlatyfond.sme.sk/dielo/1458/Dohnany_Historia-povstania-slovenskeho-z-roku-1848/5.

17 HURBAN, Jozef Miloslav: *Slovensko a jeho život literárny*. Bratislava : Tatran, 1972, s. 63, 123.

slovenskej“ pripisuje prívlastok akcentujúci pomenovanie prostredníctvom autority majstra, analogicky k označeniu „Bernolákovská škola“. Literárne činných príslušníkov romantickej generácie nazýva súhrnným pojmom „škola Štúrova“. Štruktúra tejto „školy“ je u Vlčeka hierarchizovaná: popri ideovom vodcovi (L. Štúr) vymedzuje reprezentatívnych autorov, skupinu ostatných („rádových“, menej významných) spisovateľov a „samostatné typy“. V slovenskom romantizme ďalej rozlišuje dva „prúdy“: „školu Štúrovu“ vo vlastnom zmysle a romantiku západného typu, ktorú v *Dejinách literatúry slovenskej* označuje ako „nová romantika“ a „Byronova škola“. Diferenciu medzi autorskou skupinou reprezentujúcou „Štúrovu školu“ vo vlastnom slova zmysle a „Byronovou školou“ z významňuje vo svojom známejšom diele aj na kompozičnej úrovni, vyčlenením samostatnej kapitoly nazvanej Romantici (Štvrtá hlava).

Môžeme zhrnúť: termín „škola Štúrova“ používa J. Vlček vo svojich literárnohistorických prácach v širšom a najvšeobecnejšom význame na označenie romantickej generácie, s významom zodpovedajúcim Hurbanovej „mladej škole slovenskej“. Voči nemu je subordinovaný užší význam „školy Štúrovej“ ako básnickej školy vo vlastnom zmysle slova, ktorú by sme mohli vnímať ako „prúd“ či „smer“, voči ktorému stavia historik do protikladu romantizmus západného typu, a popri tom vyčleňuje „samostatné typy“ básnikov. Ojedinele však figuruje tento termín u Vlčeka aj v iných významoch. V *Literature na Slovensku...* ním označuje udalosti na bratislavskom ústave a lýceu, ktoré ako rozhodujúce pre formovanie podoby „školy Štúrovej“ časovo situuje od roku 1828 (činnosť spoločnosti česko-slovenskej). Tento význam zodpovedá „dejinám“ udalostí na lýceu v rokoch 1828 – 1844 s ťažiskom v štvrtom desaťročí, ktoré sú náplňou podkapitoly s príznačným názvom Škola Štúrova. V *Literature na slovensku...* aj *Dejinách literatúry slovenskej...* historik tento termín používa tiež užšie, na označenie okruhu poslucháčov L. Štúra. V kontexte rôznorodých použití termínu „škola Štúrova“ v slovenskej literárnej historiografii je tento význam istým spôsobom

výnimočný, nakoľko je významovo neutrálny, vecný. Autor ním na tomto mieste nerozumie slovenských romantikov ako homogénnu skupinu Štúrových nasledovníkov ani zovšeobecňujúco či zástupne všetkých slovenských romantikov, ale výlučne bezprostredných poslucháčov L. Štúra a v spojení „ostatky školy Štúrovej“ študentov, ktorí na bratislavskom lýceu ostali študovať po odchode exulantov: „Ti, kdož zůstali v Požuni, nemohli více vyléčiti rány ústavu zadané. Štúr nevzdálil se z Požuně, nespouštěje s očí naděje národa, jíž posvětil nejkrásnější dny svého života. Co nebylo dovoleno veřejně, konalo se tajně. Slídivé oko byly by zarazily ty pečlivě uzavírané okenice bytu Štúrova, jejichž skulinami mnohdy pozdě do noci prokmitávaly jemné proužky světla. Každého dne z večera štíhlé postavy scházely se kolem ulice, a ostražitě, po jednom, po dvou mizely v tom tmavém domě. A tam ve světnicích Ludevítových mladíci poslouchávali výklady jeho často pozdě do noci, a rozcházeli se pak kradmo, tiše, jako se byli sešli. Tak vypadaly ‚zbytky školy Štúrovy‘, jak sami se nazývali. Štúr pěstoval v nich, pokud jen byl s to, i dále horlivě idey své, a vychoval, vyrvav jej maďarským pitkám, i Jihoslovanům nejednoho zdárného syna, jenž později vždy radostně zmiňoval se o těch blažených tajných přednáškách večerních. Znamý neohrožený vůdce uhorských Srbů, Svezozár Miletič byl chovancem Štúrovým.“¹⁸

Kým v *Literature na Slovensku...* ostáva odkaz na referenta „zbytkov školy Štúrovej“ implicitný („jak se sami nazývali“), v novšom diele ho historik konkretizuje aj bibliograficky: „Premena tá neochromila činnosť Štúrova; naopak, zvýšila ju. Mládež nespúšťal z očí: ‚pozostatky‘ školy jeho liply za ním, tajne obstupujú z zbožňovaného učiteľa večerou a nocou. Pekne vyrozprával nám tie pamätné chvíle Vrahobor (Daniel Maróthy) v ‚Rozpomienkach na dni peknej mladosti‘ (‚Orol‘ 1873, str. 39 n.).“¹⁹

18 VLČEK, Jaroslav: *Literatura na Slovensku, její vznik, rozvoj, význam a úspěchy*. Praha : Knihovna československá, 1881. Dielo cit. podľa digitalizovanej verzie prvého vydania http://zlatyfond.sme.sk/dielo/1140/Vlcek_Literatura-na-Slovensku-jeji-vznik-rozvoj-vyznam-a-uspechy/4.

19 VLČEK, Jaroslav: *Dejiny literatury slovenskej*. V Turč. Sv. Martine :

Vidíme, že J. Vlček preberá toto spojenie od romantického básnika D. Maróthyho.²⁰ Štvrtý ročník časopisu *Orol*, kde bol jeho autobiografický text publikovaný, priniesol aj ďalšie reflexie romantizmu z pohľadu súčasníkov, žánrovo rôznorodé, kde spojenie „škola Štúrova“ figuruje ako samozrejmý terminus technicus (t. j. temer desať rokov pred tým, ako ho použili J. M. Hurban a J. Vlček). Chronologické „prvenstvo“ v jeho použití na stránkach tohto časopisu patrí D. Maróthymu. Termín „škola Štúrova“ ale nie je jeho autorský. Prvýkrát sa objavuje v roku 1862 v *Lipe*, príznačne v žánrovo identickom texte, autobiografických spomienkach J. Kalinčiaka: „Učil som sa úsilne, čo so mohol, tak ako to i moji priatelia zo Štúrovej školy robili.“²¹

J. Kalinčiak týmto slovným spojením označuje generáčnych vrstovníkov a konškolákov, čím sa jeho použitie termínu „škola Štúrova“ odlišuje od Hurbanovho poňatia „novej školy“ v zmysle literárnohistorického označenia. Takúto ambíciu nesleduje ani D. Maróthy. Podobne ako J. Kalinčiak, na ktorého pravdepodobne nadväzuje, chápe pod pojmom „škola Štúrova“ jednak študentov bratislavského lýcea a Štúrových priamych poslucháčov, jednak katedru reči a literatúry slovenskej,²² pričom „ostatkami“ tejto školy rozumie študentov, ktorí na bratislavskom lýceu zostali študovať aj po Štúrovom zosadení.

Tlačou Kníhtlačiarskeho účastinárskeho spolku. Nákladom vlastným, 1890, s. 67.

20 VRAHOBOR [MARÓTHY, Daniel]: Spomienky na dni peknej mladosti. In: *Orol, obrázkový časopis pre zábavu a poučenie*. Turč. Sv. Martin, 1873, roč. IV, č. 2, s. 39 – 42; č. 3, s. 53 – 56; č. 4, s. 78 – 80.

21 VIKTORIN, Josef: Ján Kalinčiak. Obrázok životopisný. In: *Lipa*. Národný zábavník vydal Josef Viktorin II. Pešť 1862, s. 116.

22 Napr. pri porovnaní bratislavskej vzdelávacej ustanovizne so štiavnickou, odkiaľ sem prišiel: „Štiavnica dodávala v tých časoch značný kontingent slavnej škole Štúrovej“ (VRAHOBOR [MARÓTHY, Daniel]: Spomienky na dni peknej mladosti. In: *Orol, obrázkový časopis pre zábavu a poučenie*. Turč. Sv. Martin, 28. februára 1873, roč. IV, č. 2, s. 41).

Z hľadiska konštituovania pojmu „škola Štúrova“ je dôležitý text z 2. čísla *Slovesnosti*, prílohy k časopisu *Orol*.²³ Jeho redaktor A. Trúchly-Sytniansky tu odtlačil preklad state o slovenskej literatúre ruského slavistu a jazykovedca Antona Budiloviča, ktorý vyšiel v antológii *Poezia Slavian* (1871).²⁴ Začína činnosťou „novej literárnej školy“, v ktorej autor bližšiu pozornosť venuje jazykovej kodifikácii, v čom môžeme vidieť ohlas Hurbanovho modelu výkladu slovenských literárnych dejín. A. Budilovič vo svojej úvahe síce na žiadnom mieste necituje autoritu, na ktorú by sa odvolával, no z charakteru autorských medailónov, z výberu a zo spôsobu recepcie diel možno odčítať dôkladnú lektúru Hurbanových *Slovenských pohľadov*. Autor píše: „Zároveň s menovanými tromi koryfejami Štúrovskej školy (Štúrom, Hurbanom, Hodžom) musíme vysloviť zvlášte dve mená: Sládkoviča a Chalupku.“²⁵ Preklad do slovenčiny je doslovný: A. Budilovič uvádza tvar „штуровска школа“ (s malým začiatočným písmenom), čo môže byť reakcia na dobový úzus, alebo pomenovanie, ktoré je pendantom k Hurbanovej „škole Bernolákovej“ z jeho literárnohistorickej eseje. Súvislosť s týmto dielom nazna-

23 SYTNIANSKY, Andrej: Pohľady na literatúry slovanské. I. Literatúra slovenská. In: *Slovesnost*, roč. I, Príloha k časopisu *Orol*, obrázkový časopis pre zábavu a poučenie. Turč. Sv. Martin, 1873, roč. IV, č. 2, s. 9 – 11.

24 Antológia *Poezia Slavian*, zostavená slavistom a jazykovedcom Nikolajom Vasilevičom Gerbeljom, s úplným názvom Поэзия славян: сборник лухсгикг поэтихэскинг произведении славиянскинг народов в переводах рускинг писателии (*Poezia slavian: sbornik luchshikh poeticheskikh proizvedenii slavianskikh narodov v perevoda-kh russkikh pisatelei*; prepis názvu antológie do latinky uvádzam podľa údaju internetovej knižnice, kde je dostupná digitalizovaná verzia prvého vydania antológie: <https://archive.org/details/poeziiaslaviansb-00gerb>) vyšla v roku 1871 v Sankt Peterburgu. Budilovičov príspevok je uverejnený na s. 385 – 387; ukážky z poézie J. Hollého, S. Chalupku, L. Štúra, J. M. Hurbana, A. Sládkoviča a L. Žella, vrátane autorských portrétov, na s. 389 – 397.

25 SYTNIANSKY, Andrej: Pohľady na literatúry slovanské. I. Literatúra slovenská. In: *Slovesnost*, roč. I, Príloha k časopisu *Orol*, obrázkový časopis pre zábavu a poučenie. Turč. Sv. Martin, 28. februára 1873, roč. IV, č. 2, s. 11. Ide o doslovný preklad, v origináli na s. 388.

čuje aj figuratívne pomenovanie autoritatívnych osobností romantického hnutia ako „troch korifejov“, v ktorom A. Budilovič varíruje Hurbanov obraz J. Hollého, P. J. Šafárika a J. Kollára ako „troch slovenských prorokov“. Termín „štúrovci“, ktorý A. Trúchly-Sytniansky v tomto texte uvádza, sa v ruskom origináli nenachádza. Prekladateľ ho sem doplnil svojvoľne: „Zmizlo jedno pokolenie národných (Štúrovci a iní) pracovníkov.“²⁶ Použitie tohto termínu Trúchlym-Sytnianskym je v súlade s dobovým úzom, kde „Štúrovci“ (s veľkým začiatočným písmenom, neraz zdôraznené aj graficky, odlišným fontom, prípadne úvodzovkami) označovalo predstaviteľov romantickej generácie a/alebo nasledovníkov L. Štúra.²⁷

Termín „škola Štúrova“ používa A. Trúchly-Sytniansky v autorskej časti *Pohľadov na literatúry slovanské* v súvislosti s činnosťou romantickej generácie. V rámci svojej periodizácie ju reflektuje ako súčasť „poddoby druhej“, zahŕňajúcej udalosti „od vystúpenia Ludevita Štúra r. 1845 po založenie literárneho spolku Matice slovenskej“. V koncepte „školy Štúrovej“ akcentuje autoritu Štúra s dôrazom na „blahodarnosť“ jeho pôsobenia na mladú generáciu a literárne aktivity tejto generácie: „(...) zahrňuje v sebe, jak blahodárne účinkovanie Štúrovo samo v sebe a zvlášte na dospelú mládež slovenskú tak i literárne pôsobenie mužov tých, ktorí jako učedníci jeho tvoria Školu Štúrovu“²⁸ Biblická alúzia na Krista a jeho apoštolov v obraze L. Štúra predstavuje v dobovej spisbe

26 SYTNIANSKY, Andrej: Pohľady na literatúry slovanské. I. Literatúra slovenská. In: *Slovesnost*, roč. I, Príloha k časopisu *Orol*, obrázkový časopis pre zábavu a poučenie. Turč. Sv. Martin, 28. februára 1873, roč. IV, č. 2, s. 11. Citát sa vzťahuje k recepcii aktuálnej situácie na začiatku sedemdesiatych rokov 19. storočia.

27 Popri cit. textoch pozri napr. HEČKO, Pavel: Terajšia výchova národov kmena germánskeho, romanského a slovanského. In: *Orol*, časopis pre zábavu a poučenie. Turč. Sv. Martin, 30. októbra 1871, roč. II, č. 10, s. 320.

28 SYTNIANSKY, Andrej: Pohľady na literatúry slovanské. I. Literatúra slovenská. In: *Slovesnost*, roč. I, Príloha k časopisu *Orol*, obrázkový časopis pre zábavu a poučenie. Turč. Sv. Martin, 31. decembra 1873, roč. IV, č. 12, s. 93.

konvenčný prostriedok písania o tomto národnom dejateľovi. Exemplárnym príkladom textu, ktorý sa v sedemdesiatych rokoch podieľal na konštituovaní idealizovaného obrazu o autorite Štúra ako učiteľa romantickej generácie prostredníctvom tejto biblickej alúzie, sú Maróthyho *Rozpomienky na dni peknej mladosti*. Idealizovaná podoba Štúrovho „portrétu“ zohráva pritom kľúčovú úlohu vo vnímaní slovenského romantizmu ako homogénneho javu: v ďalšej historiografickej reflexii predstavuje jeden z autoritatívnych „procesov“ v mechanizme „sebamýtizácie romantizmu ako monolitického celku“²⁹ v slovenskej kultúre. Práve na tento moment O. Čepan „medzi riadkami“ narážal, keď o „inštitucionalizácii“ predmetných termínov písal ako o „účinnom obrannom štíte dedičov poručenia veľkej osobnosti našich dejín“.

Predstavitelov „školy Štúrovej“ ďalej A. Trúchly-Sytniansky iba vymenúva, na popredné miesta popri Štúrovi kladie (rovnako ako A. Budilovič) J. M. Hurbana a M. M. Hodžu.

Periodizačný model, na pozadí ktorého A. Trúchly-Sytniansky koncipuje výklad literárnych dejín, však nie je jeho autorský. Preberá ho od svojho profesora literatúry na bansko-bystrickom gymnáziu Emila Černého. Na túto súvislosť okrem záverečného odkazu k prameňom³⁰ upozorňuje už v závere prekladu Budilovičovej state, zdôvodňujúc súčasne edukačnú funkciu budúceho textu: „Ponevác nás ale dochodia hlasy, by sme i zovrubnejšie rozpisali

29 Termín P. Zajaca; ZAJAC, Peter: Kocúrkovo ako slovenský antimýtus. In: *Slovenská literatúra*, roč. 52, 2005, č. 4-5, s. 348.

30 Zoznam autorových „zriedel“ je mimoriadne imponantný: „Jozefa Jungmanna ‚Historie literatury české‘, Karla Sabiny ‚Dějiny literatury československé‘, Al. V. Sembery ‚Dějiny řeči a literatury československé I.‘, dr. Frant. Lad. Riegerov ‚Slovník Naučný‘, P. J. Šafárikove ‚Slovenské starožitnosti‘, Sasinekove ‚Dejiny‘, dr. Hurbanove ‚Pohľady‘, Dobrovského, Hankove a Hattalove spisy, ‚Královodvorský Rukopis‘, J. Kollárove ‚Zpíevánky‘, Tablicove spisy, Emila Černého a Jozefa Loosa prednášky o lit. slovenskej“ (SYTNIANSKY, Andrej: Pohľady na literatúry slovanské. I. Literatúra slovenská. In: *Slovesnost*, roč. I, *Príloha k časopisu Orol, obrázkový časopis pre zábavu a poučenie*. Turč. Sv. Martin, 31. decembra 1873, roč. IV, č. 12, s. 94).

sa o počiatkoch, postupe a vývine našej literatúry, podáme tu stručný jej dejepis dľa prednášok bývalého profesora reči a literatúry slovenskej na kr. kat. bystrickom gymnasiu, Milka Černého, aby, kým nevypracujeme obširnejšie dielo, mládež naša študujúca čo to pri rukách mala, no i naše ctené čitateľstvo videlo, čo Slovák mal na poli písomnosti v minulosti, čo má v prítomnosti a čoho vyvíest môže v prajnejšej budúcnosti.“³¹

Potenciálny zápis prednášok, z ktorého mohol A. Trúchly-Sytniansky vychádzať, rovnako ako akýkoľvek rukopisný zápis Černého prednášok nie sú známe. Konkrétne interferencie sú zreteľné s Černého historiografickým textom *Doby písomníctva slovenského*, ktorý zaradil do druhého dielu svojej *Čítanky slovenskej* (1865) medzi „články vedecké“.³² Táto stať rozsahom i charakterom zodpovedá požiadavkám kladeným na študijný materiál. Hoci názov a úvodné slová odkazujú k „dejepisu písomníctva (historia literatury)“, autor recipuje výlučne dejiny kultúrneho jazyka na Slovensku, počnúc „najstaršími zprávami o duševnom živote (bájení, mravoch a obyčajoch) starých Slavianov vôbec a Slovákov osobite“³³ do súčasnosti. Predmetný materiál člení na štyri doby (v rámci nich na poddoby), kde činnosti romantickej generácie zodpovedá druhá poddoba štvrtej doby, časovo vymedzená rokmi 1845 – 1863. Štvrtej dobe, zodpovedajúcej v Hurbanovom koncepte činnosti „školy Bernolákovej“ a „novej školy slovenskej“, sa autor venuje v závere príspevku, na necelej pol strane textu. Vzhľadom na to, že *Čítanka slovenská* predstavovala v druhej polovici 19. storočia významný študijný materiál,

31 SYTNIANSKY, Andrej: Pohľady na literatúry slovanské. I. Literatúra slovenská. In: *Slovesnost*, roč. I, *Príloha k časopisu Orol, obrázkový časopis pre zábavu a poučenie*. Turč. Sv. Martin, 28. februára 1873, roč. IV, č. 2, s. 12.

32 ČERNÝ, Emil: Doby písomníctva slovenského. In: *Slovenská čítanka Pre nižšie gymnasia*. Diel II. Matičných spisov číslo 3. Banská Bystrica 1865, s. 272 – 275.

33 ČERNÝ, Emil: Doby písomníctva slovenského. In: *Slovenská čítanka Pre nižšie gymnasia*. Diel II. Matičných spisov číslo 3. Banská Bystrica 1865, s. 272, zvýr. E. Č., 273.

a pre lepšiu predstavu o tom, akým spôsobom bola generácia narodená v štyridsiatych a päťdesiatych rokoch 19. storočia vzdelávaná a národne prebúdzaná, nezaškodí túto pasáž odcitovať celú: „*Doba štvrtá* siaha od prvopočiatkov užívania *nárečia slovenského* čili spisovnej reči Slovákov na začiatku storočia XVIII. až po dni naše. Z počiatku počali jednotliví spisovatelia dosavádnou reč spisovnú českú bez dôslednosti poslovenčovať, až na konci stor. XVIII. *Ant. Bernolák* rozhodný krok tým učinil, že za spisovnú reč Slovákov povýšil *nárečie slovenské západné* (trnavské), ktorýmto pokus jednostranný *Ludovít Štúr* v zásade, *Michal Miloslav Hodža*, ale hlavne *Martin Hattala* i v samom potvrdení napravili, že nárečie stredných žúp slovenských, od cudzieho vlivu najvzdialenejšie a preto najpôvodnejšie čo spisovnú reč slovenskú ustálili. Doba táto najnovějšía, hlavne storočie jej poslednie, je dobou prebudzovania- sa povedomia národného, národnosti slovanskej a následkom toho i kmenovistosti svojej u Slovákov, ujímania- sa vzájemnosti medzi kmenami slovanskými, a rezkého života literárneho. Dá sa ona rozvrhnúť na dve poddoby, z ktorých: *A. Poddoba prvá* siaha od počiatkov užívania nárečia slovenského, vedľa zprvu všeobecnejšieho ešte spisovania v češtine, čo spisovnej reči Slovákov na začiatku storočia XVIII. až do vystúpenia *Ludovíta Štúra* okolo roku 1845. – *B. Poddoba druhá* jedná o vystúpení Štúrovom a blahodajnom jeho i spisovateľov školy jeho pôsobení až po založenie literárneho spolku *Matice Slovenskej*, z ktorej, Boh dá, požehnaným všestranným účinkovaním rezký a mnohoplodný život literárny na Slovensku nastane.“³⁴

Termín „škola Štúrova“ autor neuvádza, čo podporuje moje zistenia, že toto spojenie sa na označenie romantickej generácie začalo intencionálne používať až začiatkom sedemdesiatych rokov zásluhou redakčnej praxe A. Trúchleho-Sytnianskeho. Aj v *Pohľadoch na literatúry slovanské* ho autor organicky dopĺňa na miesto, kde E. Černý hovorí v súvislosti s L. Štúrom o „spisovateľoch školy jeho“. Čer-

34 ČERNÝ, Emil: Doby písomníctva slovenského. In: *Slovenská čítanka Pre nižšie gymnasia*. Diel II. Matičných spisov číslo 3. Banská Bystrica 1865, s. 275, zväz. E. Č..

ného stručný text venovaný druhej poddobe A. Trúchly-Sytniansky preberá takmer doslovne (vrátane pôvodného grafického vyznačenia a veľkého písmena v prívlastkovej časti pomenovania Matice slovenskej), s minimálnymi stylistickými modifikáciami, akurát ho vo svojom texte rozdeľuje na dve rôzne miesta, relatívne vzdialené: „*Poddoba druhá* siaha od vystúpenia *Ludovíta Štúra* r. 1845 po založenie literárneho spolku *Matice slovenskej*“ a zahrňuje v sebe, jak blahodarné účinkovanie Štúrovo samo v sebe a zvlášte na dospelú mládež slovenskú tak i literárne pôsobenie mužov tých (...) A Bôh dá, že blahodarným účinkovaním *Matice Slovenskej* v prvom rade rezký a mnohoplodný život literárny na Slovensku sa založí.“³⁵

Napokon sa s termínom „škola Štúrova“ stretávame v *Orle* v článkoch Pavla Hečka. V príspevku *Básnici slovenskí* hovorí o „básnikoch mladších a najmladších“ „novej básnickej školy“.³⁶ Jeho výber autorov neodkazuje k určitým štýlovým či ku generačným preferenciám, skôr poukazuje na to, že zo súdobej tlače (najmä periodickej) dôkladne excerpoval nielen literárne zjavy (zo súčasnej perspektívy bez výraznejšej hodnotovej diferenciacie), a tieto ďalej zoskupil generačne. Takéto uchopenie materiálu, ako aj vlastná povaha príspevku koncipovaného ako mozaika autorských portrétov, podmienili to, že v Hečkovom výklade koncept „školy Štúrovej“ nie je dominantný. Spojenie „štúrenci školy Štúrovej“,³⁷ ktorým označuje širokú a disparátnu autorskú skupinu počnúc L. Štúrom a J. M. Hurbanom k „samoukom Tamaškovičovi a Hrebendovi“, možno

35 SYTNIANSKY, Andrej: Pohľady na literatúry slovanské. I. Literatúra slovenská. In: *Slovesnosť*, roč. I, Príloha k časopisu *Orol, obrázkový časopis pre zábavu a poučenie*. Turč. Sv. Martin, 31. decembra 1873, roč. IV, č. 12, s. 93, 94; zväz. A. S.

36 HEČKO, Pavel: Básnici slovenskí. In: *Orol, obrázkový časopis pre zábavu a poučenie*. Turč. Sv. Martin, 31. júla 1873, roč. IV, č. 7, s. 158 – 160.

37 HEČKO, Pavel: Básnici slovenskí. In: *Orol, obrázkový časopis pre zábavu a poučenie*. Turč. Sv. Martin, 31. júla 1873, roč. IV, č. 7, s. 159. V origináli je uvedené: „skúpenci“. Pravdepodobne tlačová chyba, ktorú vzhľadom na bizarný významový posun v texte opravujem.

vnímať ako dobový úzus, pričom význam tohto termínu je u Hečka charakteristický, v dobovom kontexte diferencovaný. Vníma ho ako ohraničený a ukončený jav (prúd, „článok“) v literatúre 19. storočia, ďalšie, chronologicky staršie a mladšie javy, nepomenúva žiadnym prívlastkom. Navyše, pre podobu „školy Štúrovej“ neakcentuje pôsobenie jediného učiteľa, ako ostatní doboví autori, ale vymedzuje dve vodcovské osobnosti: „A preto treba nám i o samých učiteľoch alebo majstroch novej básnickej školy prehovoriť.“ Dôraz na dve autority vyjadruje P. Hečko jednak použitím synonymného označenia k „novej škole slovenskej“ či „škole Štúrovej“ – „škola Štúrova a Hurbanova“ –, jednak akcentovaním funkcií a významu jednotlivých učiteľov pre jej podobu: „On [L. Štúr; pozn. J. P.] znal dávať návod k tomu, jako treba v duchu slovanskom, národnom, vo forme prosonárodnej básní (...) Hurban teda svojimi almanachy, v nichž svoje a iných básnikov podarené poetické práce uverejňoval a neskôr svojou znamenitou v ‚Pohladoch‘ podávanou kritikou mládež vzdelával, stal sa druhým majstrom po Štúrovi v poesii slovanskej.“³⁸ Takto formulovaný „dvojautoritný“ model „školy Štúrovej“ sa v literárnej historiografii neujal.

Hurbanov, Kalinčiakov, Maróthyho, Hečkov, Černého a Sytnianskeho text (resp. viaceré texty v prípade Hurbana a Kalinčiaka) používa J. Vlček ako zdrojové. Čo sa týka pojmu „škola Štúrova“, pravdepodobne si ani neuvedomoval, že je Kalinčiakov. Z hľadiska spôsobu práce so sekundárnym materiálom, bibliograficky koncíznom najmä v *Dejinách literatúry slovenskej*, môžem si dovoliť povedať, že ak by to tak bolo, na Kalinčiaka by odkázal rovnako ako sa pri pojme „ostatky školy Štúrovej“ odvolal na Maróthyho. Tento termín neprevzal ani od jedného z nich. V jeho použití treba vidieť intencionálne nadviazanie na domácu tradíciu, ako sa konštituovala na stránkach časopisu *Orol* v sedemdesiatych rokoch, čo je zrejmé z citovaných príkladov.

38 HEČKO, Pavel: Básnici slovenskí. In: *Orol, obrázkový časopis pre zábavu a poučenie*. Turč. Sv. Martin, 30. júna 1873, roč. IV, č. 6, s. 140, 141.

Významová viacznačnosť spojenia „škola Štúrova“, označujúceho kvalitatívne odlišné obsahy a väzby, bezprostredne vyjadruje neustálenú a komplikovanú situáciu v recepcii romantizmu poslednej tretiny 19. storočia ako prirodzený jav kultúrneho prostredia, v ktorom do konceptualizácie literárneho romantizmu zasahuje sebareflexia súčasníkov. V konkurencii viacerých významov sa najlepšie darilo pojmu „škola Štúrova“ ako synonymu pre romantickú generáciu ako celok a tiež ako literárnohistorické, typologické označenie, zodpovedajúce Hurbanovej „novej škole slovenskej“. Oba významy neraz splývali alebo sa zamieňali. Označenie „škola Štúrova“ však nemožno automaticky stotožňovať s konceptom slovenského romantizmu ako homogénneho javu, v ktorom dominantné postavenie a vodcovskú rolu nadobúda autorita L. Štúra, ako explicitne sugeruje prívlastok v pomenovaní tejto „školy“. Tento špecifický význam pojmu „škola Štúrova“ vstupuje do slovenského kultúrneho prostredia sledovaného obdobia predovšetkým zásluhou redaktorskej stratégie A. Trúchleho-Sytnianskeho a autorského okruhu časopisu *Orol*, ujíma sa, stáva sa synonymom pre vyjadrenie monolitného konceptu slovenského romantizmu a v tomto významovom zaťažení v poslednej tretine 20. storočia nadobúda postupne negatívne konotácie, ako som ukázala v úvode štúdie.

V literárnohistorických prácach J. Vlčeka vidíme tendenciu k významovej diferenciacii rôznych obsahov pojmu „škola Štúrova“ na pozadí jedného označujúceho. Týmto termínom (a synonymným „štúrovci“ v *Dejinách literatúry slovenskej*) označuje J. Vlček primárne romantickú generáciu a slovenský romantizmus ako literárnohistorický smer. Hoci takáto stratifikácia označenia láka vyvodiť, že aj slovenský romantizmus vnímal historik ako vnútorne homogénny jav, nie je to celkom tak. Pojem „škola Štúrova“ je pre J. Vlčeka synonymom pre slovenský romantizmus, ale jeho model nie je dôsledne vnútorne homogénny. Ilúziu homogénnosti vytvára terminologická homonymnosť vnútri Vlčekovho modelu, kde ako „škola Štúrova“ pomenúva dva rôzne javy, ktoré sú navyše vo vzťahu subordiná-

cie. „Mladú, nadšenú a velenadejnú plejádu pevcov školy Štúrovej“ totiž historik diferencuje na protiklade domáca tradícia – byronizmus západného typu, ktorým vymedzuje dva „prúdy“ v slovenskom romantizme. Druhý označuje ako romantizmus, romantizmus západného typu či Byronova škola, kým pre prvý používa rovnaký termín, akým označuje romantickú generáciu a slovenský romantizmus. Dištinkciu medzi generačným a typologickým označením na jednej strane a pomenovaním pre jeden z „prúdov“ vnútri slovenského romantizmu na druhej strane vo Vlčekovom modeli preto v tejto štúdii vyjadrujem v označení druhého významu spojením „vo vlastnom zmysle“.

Na tomto mieste je nevyhnutné pristiaviť sa pri otázke, čo J. Vlček rozumel pod „školou Štúrovou“ vo vlastnom zmysle, ako vnímal tento „prúd“ v slovenskom romantizme. Kým pri vymedzení oboch „prúdov“ vychádza primárne z názorov L. Štúra na povahu slovanského umenia oproti umeniu germánskemu (západnej tradícii), na ďalšie jeho inštrukcie ani na náhlady iných romantikov pri poňatí tohto „prúdu“ užšie nenadväzuje. (To je, napokon, vzhľadom na odlišnú metodológiu prirodzené.) Na žiadnom mieste explicitne neuvádza, čo pod ňou rozumie. Na základe autorského zoskupenia a spôsobu interpretácie diel možno vyvodzovať, že ňou pomenúva konkrétny slovenský variant romantizmu, v ktorom dôraz spočíva na „národnej“ charakteristike diela jednak v zmysle jazykovej príslušnosti, jednak vo vzťahu k domácej kultúrnej tradícii, úzko napojenej na folklórne zdroje, a pre podobu ktorého ako kľúčové vníma osobnosť a inštrukcie L. Štúra: „K tomuto drahému menu pojí sa celá nová literatúra slovenská: on jej vdychol svieži život, vykázal samostatný smer, dal svojskú formu; jeho idey oduševňujú nepremennou silou už tretiu generáciu.“³⁹ (Na tomto citáte si môžete všimnúť, ako úzko Vlčekova výkladová zložka a spôsob argumentácie bezprostredne súvisia s rétorikou slovenských romantikov, ktorých obraz o L. Štúrovi z poslednej

39 VLČEK, Jaroslav: *Dejiny literatúry slovenskej*. Časť prvá. V Turč. Sv. Martine. Tlačou Knihlačiarskeho účastinárskeho spolku. Nákladom vlastným, 1889, s. 55.

tretiny 19. storočia prispel k sebamýtizačnému výkladu romantizmu ako homogénneho javu.)

Na druhej strane konkrétne interpretácie a hodnotiace stanoviská odhaľujú viaceré problematické momenty, ktoré nútia opätovne sa pýtať, čo vôbec J. Vlček rozumel nielen ako „školu Štúrovu“ vo vlastnom zmysle, ale tiež pod pojmiami romantizmus/romantické bez ohľadu na to, akým termínom tieto javy označoval. Hurbanovho *Olejkára* označil za „najzanimavejší pokus historickej povesti v romantickom štýle pred rokom 1848 u nás“, v Sládkovičovej *Maríne* videl „svieži a teplý dych modernej, národnej, živej poesie, ktorá z nej veje plným prúdom. To je zásluhou novovekej romantiky vo všetkých literatúrach, a to je zásluha ‚Maríny‘ i u nás“, v Štúrovom *Matúšovi z Trenčína* „romantický starík spieva na zámku Matúšovom o zakliatí, ktoré nadhlo mŕtvi ľudí“, Bottova *Smrť Jánošíkova* je podľa J. Vlčeka „mosaika spevných, perlistých ponášok na pospolitú pieseň, ktorej dajeden kamienok jagá sa svitom rannej rosy a iný zase drgluje kosti prišernostou nočných vidín – ľudová romantika v ušlachtilom realisme a hlbokom idealisme razom“, Žellov *Rastislav* „v celom spôsobe, ako je komponovaný, opäť ohlásil sa starý romantik (...), obrazy krajín, opisy múk dvíhajú romantičnosť celku (...) prebarvená technika romantická“.⁴⁰ Významová neurčitost a disparátnosť v použití týchto termínov sú rovnaké ako napr. v textoch P. Hečka.

M. Hrdina na margo Vlčekovej (a širšie pozitivistckej) recepcie romantizmu v českom kultúrnom prostredí konštatoval, že nerozlišovala medzi romantičnosťou a romantizmom, medzi významami slova a pojmu. Príčiny vysvetlil viac či menej priznanými antipatiami českých pozitivistov voči romantizmu.⁴¹ Tieto príčiny však možno vidieť aj v iných momentoch týkajúcich sa literárnohistorickej pre-

40 VLČEK, Jaroslav: *Dejiny literatúry slovenskej*. V Turč. Sv. Martine : Tlačou Knihlačiarskeho účastinárskeho spolku. Nákladom vlastným, 1890, s. 146, 97, 185, 216, 210, 211.

41 HRDINA, Martin: Romantismus v české literární historii. In: TUREČEK, Dalibor a kol.: *České literární romantično. Synopticko-pulzační model kulturního jevu*. Brno : Host, 2012, s. 59.

vádzky poslednej tretiny 19. storočia. Poukazujú na výraznú väzbu k tradícii, ktorá v doterajšej recepcii prác J. Vlčeka ostala neidentifikovaná a nepomenovaná na pozadí (oprávneného) akcentovania jeho inovátorského prínosu disciplíne. Nerozlišovanie medzi romantičnosťou a romantizmom v prácach J. Vlčeka je okrem dôvodu, na ktorý poukázal M. Hrdina, aj dôsledkom toho, že popri celkom novom, oproti starším výkladom metodologicky principiálne odlišnom („programovo realistickom“)⁴² výklade historik súčasne organicky nadväzuje na spôsob reflektovania romantickej literatúry v predošlých dvoch desaťročiach, resp. ho preberá bez toho, aby ho výraznejšie prehodnotil. Súčasne je aj dôsledkom toho, že vo svojej recepcii romantizmu ako literárneho javu sa bezprostredne opiera o L. Štúrom konštituovaný romantický model (čo môžeme pozorovať najmä na diferenciácii romantickej literatúry na základe protikladu domáca tradícia – romantizmus západného typu), ktorý sa „zráža“ s neporozumením literárnemu materiálu a jeho dobovej interpretácii, odrážajúc v konečnom dôsledku historikovu neistotu, istú mieru bezradnosti pri jeho organizácii, interpretácie a hodnotení. O. Čepan v tejto súvislosti príznačne hovorí o „rozpore medzi východiskami a dôsledkami, ktorý ako stúpenec pozitivistckej metódy nemohol ani preklenúť, tobôž nie uspokojivo vysvetliť“.⁴³ Všimnime si v tejto súvislosti jediný citát: „I poetovi vrstovníci, veľmi skoro po prvom prísnom odpore proti ‚Maríne‘, vycítili z neho [Sládkovičovo] verša; pozn. J. P.] dych svojej duše a obraz všetkého toho, čo bolo jadrom a podstatou školy Štúrovej. Sládkovič, vedľa Ludovíta, bol jej najideálnejším interpretom. Oslavu hegelizmu

42 Ako zdôraznil P. Zajac, literárna historiografia ocenila *Literatúra na Slovensku...* pre jej „generačne aktualizovaný význam“, najmä pre „praktickú účasť na súdobom formovaní realizmu“ (ZAJAC, Peter: *Literatúra na Slovensku a Dejiny literatúry slovenskej Jaroslava Vlčeka*. In: *Slovenská literatúra*, roč. 34, 1987, č. 6, s. 538).

43 ČEPAN, Oskár: Vlčkov spor s romantizmom. In: *O diele Jaroslava Vlčeka a Františka Votrubu*. František Oktavec (ed). Martin : Matica slovenská, Literárnovedný ústav SAV, Slovenská literárnovedná spoločnosť, 1982, s. 58.

poznáš v ‚Sôvetoch‘, kollárovske spájanie osobnej lúbsti s ideou lásky k rodu vyčítaš z ‚Maríny‘, vysoké ponímanie ľudu a nádeje v samostatné rozvinutie všetkého, čo v ňom posial drieme v puku, nájdeš v ‚Detvanovi‘. ‚Nehaňte ľud môj‘ je filozofický názor o mladom Slovensku, ‚Čierna Hora‘, ‚More‘, ‚Ohlas‘ apoteóza otázky slovanskej.“⁴⁴

Čo konkrétne mal autor na mysli, keď *Marínu* označil za dielo, z ktorého súčasníci vycítili „jadro a podstatu školy Štúrovej“? Odhliadnuc od nevyhnutnej miery funkčného zovšeobecňovania, ktoré autor uplatnil v uvedenom citáte, nakoľko jednotlivými dielami sa podrobnejšie zaoberal vyššie a tu ich sumarizujúco enumeroval s cieľom predstaviť Sládkovičovo dielo ako reprezentatívne romantické (presnejšie: reprezentatívne romantické pre slovenský romantizmus), Vlčekove literárnohistorické práce až v detailoch poukazujú na problematickosť toho, čo rozumel pod týmto pojmom. V súvislosti s činohrou *Mataj* (1862) píše: „Ormis prvý zo Slavianov vzal si dramatickú látku z ľudovej povesti, ako to odporúčala a chcela škola Štúrova.“⁴⁵ Žiada sa opýtať: „odporúčala a chcela škola Štúrova brať dramatickú látku z ľudovej povesti“? Ak by sme pod „škoolou Štúrovou“ rozumeli exaktne „školu“ v zmysle tretieho dobového významu tohto pojmu, v zmysle nasledovania inštrukcií L. Štúra, musíme konštatovať: nie, takúto požiadavku učiteľ slovenských romantikov nesformuloval. Odznela na pôde Jednoty mládeže slovenskej v Levoči 12. marca 1845 v Dohnányho prednáške Slovo o dramate slovenskom, ktorú z pozostalosti básnika začiatkom šesťdesiatych rokov publikoval Pavol Dobšinský (*Sokol*, 1861), zverejňujúc v tomto období viacero rukopisov z levočského obdobia, ktoré mal ako účastník, pamätník a historik diania na tejto ustanovizni k dispozícii. Bezprostrednou reakciou na toto vydanie bola jednak Ormisova autorská

44 VLČEK, Jaroslav: *Dejiny literatúry slovenskej*. V Turč. Sv. Martine : Tlačou Kníhtlačiarkeho účastinárskeho spolku. Nákladom vlastným, 1890, s. 201 – 202.

45 VLČEK, Jaroslav: *Dejiny literatúry slovenskej*. V Turč. Sv. Martine : Tlačou Kníhtlačiarkeho účastinárskeho spolku. Nákladom vlastným, 1890, s. 237.

iniciatíva, jednak (nepriamo, nakoľko autor primárne pozitívne reagoval na *Mataja*) teoretický ohlas P. Kellnera-Hostinského *Slovo k návestiu* (*Sokol*, 1862), ktorý sa spolu s Dohnányho prednáškou považuje za zakladajúci text romantickej teórie drámy.

J. Vlček oba tieto texty poznal. Ponechajúc bokom skutočnosť, že nerozlišoval čas vzniku textu a čas jeho publikovania (ako limit súdobej metodológie, voči ktorému pri zohľadnení dobového stavu disciplíny nemožno namietat'), vidíme, že základné operácie, ktoré robí, sú abstrahovanie a generalizácia, nachádzajúce výraz v tropologickej organizácii literárnohistorického výkladu, kde historik formuluje vyjadrenia typu: „Mladší, celá škola Štúrova, do chlapa stali ku slovenčine.“⁴⁶ Stratégia výkladu podmienená uvedenými operáciami odráža mechanizmy, ktorými vzniká predstava o „škole Štúrovej“ ako homogénnom jave v slovenskom romantizme, generovaná a upevňovaná na začiatku sedemdesiatych rokov na stránkach *Orla* intencionálnou redakčnou praxou A. Trúchleho-Sytnianskeho. Predstava o „škole Štúrovej“ ako homogénnom jave sa postupne rozšírila na predstavu o slovenskom romantizme ako celku, ktorá je základom jeho monolitného modelu, reprezentatívne stvárneného v literárnohistorických prácach J. Vlčeka, ktorý sa cez ďalšie syntézy literárnych dejín dostal do učebníc a pedagogickej prevádzky.

Uvedomujem si, že v praxi učiteľov literatúry je ťažké – nie však nemožné – vyhnúť sa použitiu týchto termínov, keď sú priamo uvedené vo vzdelávacích štandardoch,⁴⁷

46 VLČEK, Jaroslav: *Dejiny literatúry slovenskej*. Časť prvá. V Turč. Sv. Martine. Tlačou Kníhtlačiarkeho účastinárskeho spolku. Nákladom vlastným, 1889, s. 73.

47 Vzdelávacie štandardy zo slovenského jazyka a literatúry pre 2. stupeň základných škôl a 1. – 4. ročník gymnázií s osemročným štúdiom v obsahovom štandarde pri žánroch lyrickej prózy: „Vyhľadávajú a spracovávajú informácie o najvýznamnejších štúrovských básnikoch, o ich vzťahu k ľudovej slovesnosti a o význame štúrovej poézie pri upevňovaní národného povedomia a tvorbe národnej literatúry.“ Pri špecifikácii maximálnej úrovne výkonu výkonového vzdelávacieho štandardu pri tejto téme: „v integrovanom informačnom systéme vyhľadať informácie

ktoré sú vo vyučovaní záväzné. Ako pozitívum možno vnímať, že cieľové požiadavky na vedomosti a zručnosti maturantov zo slovenského jazyka a literatúry s platnosťou od 1. septembra 2013⁴⁸ už ani jeden z nich neuvádzajú. (Otázkou ale ostáva, nakoľko je vyhnutie sa tejto terminológii koncepčné, o čom skôr pochybujem, a nakoľko je „iba“ dôsledkom rozsahu a stručnosti tohto textu.) S rešpektom k práci tímu odborníkov podieľajúcich sa na príprave celého spektra materiálov potrebných pre výuku literatúry na tomto mieste nechcem otvárať problém aplikácie vedeckých poznatkov do praxe. Napokon, o ten mi nejde a pohľad do „vlastných radov“ nevychádza o nič lepšie, nakoľko stále dosť literárnych historikov predmetné pojmy celkom mechanicky a rezistentne používa dodnes. V kolegiálne nastavenom „pracovnom vzťahu“ v posudkoch či recenziách na tento nešvár konzekventne upozorňujem. Jedna vec je ale vedecká prevádzka (so všetkými jej anizozitami – do značnej miery aj generačne determinovanými) a iná každodenná pedagogická prax. A dosah tejto praxe na ďalšiu generáciu je neporovnateľne väčší než dosah akéhokolvek odborného/vedeckého textu, určeného primárne úzkemu okruhu recipientov. Na tomto mieste preto môžem iba apelovať na učiteľov literatúry, aby sa sami rozhodli, akým spôsobom budú svojich žiakov a štu-

o najvýznamnejších básnikoch Štúrovej školy; vie vysvetliť vzťah štúrovej poézie k ľudovej tvorbe s využitím medzipredmetových vzťahov – dejepis“, podobne minimálna výkonová úroveň: „vie s pomocou učiteľa vyhľadávať základné informácie o štúrovcoch“ (*Štátny vzdelávací program Slovenský jazyk a literatúra (Vzdelávacia oblasť: Jazyk a komunikácia) PRÍLOHA ISCED2*. Bratislava : Štátny pedagogický ústav, 2009, s. 134). Vzdelávacie štandardy zo slovenského jazyka a literatúry pre gymnáziá a SOŠ a pre 5. – 8. ročník gymnázií s osemročným štúdiom uvádzajú pojem „štúrovci“ a „Štúrova škola“ (*Štátny vzdelávací program Slovenský jazyk a literatúra (Vzdelávacia oblasť: Jazyk a komunikácia) PRÍLOHA ISCED3A*. Bratislava : Štátny pedagogický ústav, 2009, s. 35, 64).

48 Cieľové požiadavky na vedomosti a zručnosti maturantov zo slovenského jazyka a literatúry. Bratislava : Štátny pedagogický ústav, 2012. Na s. 7 sa v súvislosti s jazykom kodifikovaným v polovici štyridsiatych rokov 19. storočia hovorí o „štúrovčine“, v súlade s pojmoslovím platného štátneho vzdelávacieho programu.

dentov učiť o slovenskom romantizme, a prostredníctvom neho aj učiť myslieť.

PRAMENE:

BRATRANEK, Thomas: *Die romantische Schule*. Brno : R. M. Rohrer, 1863.

ČERNÝ, Emil: Doby písomníctva slovenského. In: *Slovenská čítanka Pre nižšie gymnasia*. Diel II. Matičných spisov číslo 3. Banská Bystrica 1865, s. 272 – 275.

DOHNÁNY, Mikuláš: *História povstania slovenského z roku 1848*. Skalica 1850. Cit. podľa digitalizovaného vydania Bratislava : Tatran, 1988 http://zlatyfond.sme.sk/dielo/1458/Dohnany_Historia-povstania-slovenskeho-z-roku-1848/5.

GERBELJ, Nikolaj Vasilevič: *Poezia slavian: sbornik luchshikh poeticheskikh proizvedenii slavianskikh narodov v perevodakh russkikh pisatelei*. Sankt Peterburg 1871. Cit. podľa digitalizovanej verzie prvého vydania dostupnej na <https://archive.org/details/poeziiaslaviansb00gerb>.

HEČKO, Pavel: Básnici slovenskí. In: *Orol, obrázkový časopis pre zábavu a poučenie*. Turč. Sv. Martin, roč. IV, 1873, č. 6, s. 138 – 141; č. 7, s. 158 – 161.

HEČKO, Pavel: Terajšia výchova národov kmena germánskeho, romanského a slovanského. In: *Orol, časopis pre zábavu a poučenie*. Turč. Sv. Martin, 30. októbra 1871, roč. II, č. 10, s. 320.

HURBAN, Jozef Miloslav: *Slovensko a jeho život literárny*. Bratislava : Tatran, 1972.

Slovník naučný. Redaktor Dr. Frant. Lad. Rieger. Spoluredaktor dílu devátého J. Malý. Díl devátý. Š – Vyzývání svatých. V Praze : I. L. Kober, 1872.

SYTNIANSKY, Andrej: Pohľady na literatúry slovanské. I. Literatúra slovenská. In: *Slovesnosť*, roč. I, *Príloha k časopisu Orol, obrázkový časopis pre zábavu a poučenie*. Turč. Sv. Martin, 1873, roč. IV, č. 2, s. 9 – 11; č. 12, s. 89 – 95.

VIKTORIN, Josef: Ján Kalinčiak. Obrázok životopisný. In: *Lipa*. Národní zábavník vydal Josef Viktorin II. Pešť 1862, s. 99 – 130.

VLČEK, Jaroslav: *Dejiny literatúry slovenskej*. V Turč. Sv. Martine : Tlačou Kníhtlačiarskeho účastinárskeho spolku. Nákladom vlastným, 1890.

VLČEK, Jaroslav: *Literatura na Slovensku, její vznik, rozvoj, výz-*

nam a úspěchy. Praha : Knihovna československá, 1881. Cit. podľa digitalizovanej verzie prvého vydania http://zlatyfond.sme.sk/dielo/1140/Vlcek_Literatura-na-Slovensku-jeji-vznik-rozvoj-vyznam-a-uspechy/4.

VRAHOBOR [MARÓTHY, Daniel]: Spomienky na dni peknej mladosti. In: *Orol, obrázkový časopis pre zábavu a poučenie*. Turč. Sv. Martin, 1873, roč. IV, č. 2, s. 39 – 42.

LITERATÚRA:

BAKOŠ, Mikuláš: *Problém vývinovej periodizácie slovenskej literatúry (Niekoľko teoretických poznámok)*. Trnava : Fr. Urbánek a spol., 1944.

ČEPAN, Oskár – KUSÝ, Ivan – ŠMATLÁK, Stanislav – NOGE, Július: *Literatúra druhej polovice devätnásteho storočia*. Bratislava : Vydavateľstvo Slovenskej akadémie vied, 1965.

ČEPAN, Oskár: Diskusne o slovenskom romantizme. In: *Slovenský jazyk a literatúra v škole*, roč. 28, 1981-82, č. 3, s. 79 – 84.

ČEPAN, Oskár: Štúr, štúrovci a slovenský realizmus. In: *Romboid*, roč. 17, 1982, č. 6, s. 67 – 71. (Pod správnym názvom Štúr, štúrovci a slovenský romantizmus. In: *Literárny archív 18/1981*. Martin : Matica slovenská, 1982, s. 160 – 163.)

ČEPAN, Oskár: Vlčkov spor s romantizmom. In: *O diele Jaroslava Vlčka a Františka Votrubu*. František Oktavec (ed). Martin : Matica slovenská, Literárnovedný ústav SAV, Slovenská literárnovedná spoločnosť, 1982, s. 55 – 63.

HRDINA, Martin: Literárněhistorický pojem „romantizmus“. In: TUREČEK, Dalibor a kol.: *České literární romantično. Synopticko-pulzační model kulturního jevu*. Brno : Host, 2012, s. 13 – 43.

HRDINA, Martin: Romantismus v české literární historii. In: TUREČEK, Dalibor a kol.: *České literární romantično. Synopticko-pulzační model kulturního jevu*. Brno : Host, 2012, s. 44 – 81.

HRDINA, Martin: Termíny ‚romantismus‘ a ‚romantika‘ jako součást výuky českého jazyka a literatury. In: *Didaktické studie*, roč. 3, 2011, č. 1, s. 61 – 68.

KRAUS, Cyril: *Slovenský literárny romantizmus*. Martin : Vydavateľstvo Matice slovenskej, 1999.

KUSÝ, Ivan: *Jozef Miloslav Hurban*. Bratislava : Tatran, 1948.

KUSÝ, Ivan: Vlčkove syntézy slovenských literárnych dejín. In: *O diele Jaroslava Vlčka a Františka Votrubu*. František Oktavec

(ed). Martin : Matica slovenská, Literárnovedný ústav SAV, Slovenská literárnovedná spoločnosť, 1982, s. 16 – 27.

KUTNAR, František: *Přehledné dějiny českého a slovenského dějepisectví*. Zv. II. Brno : SPN, 1977.

PIŠŮT, Milan – ROSENBAUM, Karol – KOCHOL, Viktor: *Dejiny slovenskej literatúry II. Literatúra národného obrozenia*. Bratislava : Vydavateľstvo Slovenskej akadémie vied, 1960.

SOMOLAYOVÁ, Lubica: *Mystická misia S. B. Hroboňa*. Bratislava : Ars poetica, 2008.

ŠMATLÁK, Stanislav: *Dejiny slovenskej literatúry II*. Bratislava : LIC, 2001.

ZAJAC, Peter: Kocúrkovo ako slovenský antimýtus. In: *Slovenská literatúra*, roč. 52, 2005, č. 4-5, s. 348 – 368.

ZAJAC, Peter: Literatúra na Slovensku a Dejiny literatúry slovenskej Jaroslava Vlčka. In: *Slovenská literatúra*, roč. 34, 1987, č. 6, s. 537 – 541.

Mgr. Jana Pácalová, PhD.

Ústav slovenskej literatúry SAV

Konventná 13

813 64 Bratislava

SR

e-mail: pacalovakorekt@gmail.com

K transformácii učiva zo slovenčiny v kontexte nových odborovo-didaktických a slovakistických podnetov

MILAN LIGOŠ

Katedra slovenského jazyka a literatúry Filozofickej fakulty KU, Ružomberok

Štúdia mieri k aktuálnej problematike inovácie učiva zo slovenčiny na podloží súzvučnosti odborovej didaktiky a jazykovedy v kontexte spoločenských premien a novej školskej reformy v SR. V tejto relácii autor poukazuje na inšpiračné zdroje v transformácii učiva z hľadiska statusu človeka vo vyučovaní slovenského jazyka a literatúry, ďalej z pozície človeka v prienikoch materinského jazyka, sily materinského jazyka a zmyslu výučby materinského jazyka v škole. Príspevok vyúsťuje k rámcovému alternatívnemu náčrtu učiva zo slovenčiny pre sekundárne vzdelávanie v zložkách jazykovej a komunikačnej výchovy.

Kľúčové slová: učivo, slovenský jazyk a literatúra, človek, vyučovanie, jazykoveda, komunikácia, kompetencia, vzdelávací program, kognitívna lingvistika, materinský jazyk, žiak, učiteľ.

K napísaniu tohto príspevku nás podnietili predovšetkým tieto tri dôvody: 1. Ohlas verejnosti, aj učiteľskej, v médiách o stále pretrvávajúcej predimenzovanosti učiva 2. Nové podnety v slovakistike a odborovej didaktike slovenského jazyka a literatúry v súzvučnom pohľade 3. Permanentné možnosti modifikácie a inovácie učiva zo slovenského jazyka a literatúry s hľadaním zmyslu vyučovania v tomto učebnom predmete. Na úvod si treba uvedomiť, že didaktika materinského jazyka, metodika a vyučovanie slovenského jazyka a literatúry (ďalej SJJL) ako prepojenie teórie a pedagogickej praxe fungujú vo vzájomných vzťahoch v celom spektre rôznorodých determinantov a inšpi-

račných zdrojov. V rámci týchto vzťahov a determinantov v príspevku smerujúcom k transformácii učiva zo slovenčiny tvorí východisko predovšetkým oblast našich prác v odborovej didaktike materinského jazyka a vybraných publikácii slovakistiky pragmaticko-komunikačného zamerania, a to v prepojení na základné pedagogické dokumenty na vyučovanie SJL v rámci novej školskej reformy na Slovensku. V naznačenej intencii si najskôr všimneme paralelne v odborovej didaktike materinského jazyka, konkrétne v didaktike jazykovej a komunikačnej výchovy, a slovakistike štyri tematické okruhy, aby sme sa na tomto podloží vyjadrili k rámcovej transformácii učiva zo slovenčiny v súčasnosti s ambíciou perspektívneho nazerania na vyučovanie v tomto profilovom učebnom predmete. Najskôr teda pôjde o stručné kontextové uvedenie problematiky učiva zo SJL a potom sa zameriame na tieto tematické okruhy: 1. Status človeka vo vyučovaní SJL 2. Človek v prienikoch materinského jazyka 3. K sile materinského jazyka 4. Zmysel a užitočnosť výučby materinského jazyka v škole. Naš príspevok ukončíme rámcovým návrhom učiva z jazykovo-komunikačnej zložky v duchu nových transformačných požiadaviek a očakávaní v primárnom a sekundárnom vzdelávaní ako súčasť kánonu alebo základného učiva v profilácii absolventa súčasnej školy.

Učivo, podobne ako ostatné didaktické javy a kategórie, má dynamickú a historicky podmienenú povahu v potenciálnej (projektovej), najmä však v realizačnej polohe. Pri jeho chápaní a koncipovaní ide o permanentný proces inovácie, modifikácie či transformácie vo vzťahu k určitej vzdelávacej oblasti a špecifikám učebnému predmetu. V rámci súčasnej školskej reformy na Slovensku (od r. 2008) východiskovým dokumentom pre vyučovanie slovenčiny bol *Návrh kurikulárnej transformácie predmetu slovenský jazyk a literatúra* (2007), v ktorom sú po novom predkladané ciele a učebný obsah v podobe vzdelávacích štandardov pre jednotlivé stupne školského vzdelávania. Podľa tohto dokumentu: „*V obsahovom usporiadaní predmetu sa do popredia dostávajú komunikačné spôsobilosti a v úzadí sa ocitli jazykové pojmy (predovšetkým na ZŠ),*

t. j. opustila sa jednostranná tendencia obsiahnuť „školskú podobu“ vednej disciplíny. Faktograficky presýtený obsah sa zredukoval v prospech aktivít žiakov, ktorí majú v čo najväčšom rozsahu interpretačno-hodnotiacim spôsobom pracovať s jazykovými komunikátmi“ (tamtiež, s. 49). V tomto príspevku nebudeme hodnotiť stav, do akej miery sa podarilo či nepodarilo autorskému kolektívu naplniť uvedený zámer v prijatom štátnom vzdelávacom programe (ŠVP, 2008, aktualizovaný v r. 2011), konkretizovanom v školských vzdelávacích programoch (ŠkVP), len vyzdvihneme naše zbežné a orientačné zistenie, že predsa reálna povinná (štandardná) pojmo-terminologická oblasť, a to aj pri istej redukcii pojmov a termínov oproti minulosti, pokrýva značnú časť výchovno-vzdelávacieho programu, t. j. aj procesu, čo sa v duchu tradičného poňatia učiva potom preferuje na úkor rozvíjania očakávaných zručností, spôsobilostí v intenciách získavania čiastkových aj kľúčových kompetencií. Vyzdvihnúť možno precízne rozpracované a špecifikované edukačné ciele v podobe štyroch základných kompetencií: poznávacia (kognitívna), komunikačná, interpersonálna (sociálna) a intrapersonálna (osobnostná) komunikácia, z ktorých sú v rámci komunikačnej kompetencie vo výkonovom štandarde konkrétne stanovené relevantné spôsobilosti v štyroch základných komunikačných činnostiach a zručnostiach, a to: čítanie, písanie, hovorenie a počúvanie s porozumením. Napr. pri komunikačnej kompetencii sa uvádza spôsobilosť tvoriť, prijať a spracovať informácie, pri čítaní s porozumením potom o. i. zamerať svoje čítanie podľa potreby, ktoré sa konkretizuje v dvoch cieľových spôsobilostiach: 1. Vybrať text podľa komunikačného zámeru a podľa danej situácie 2. Nahlas, ticho a opakovane prečítať text. Je nesporné, že tieto spôsobilosti a kompetencie skrz-naskrz majú prenikať celým výchovno-vzdelávacím programom i učebným procesom, pričom spôsobilosti (podobne ako pojmy a termíny) sa majú rozvíjať v rámci rôznych kontextov. Je to však náročný proces a vyžaduje skutočné pedagogické majstrovstvo učiteľa. I keď sa teda v ŠVP pri obsahovom a výkonovom štandarde pre učebný predmet SJL primárne progresívne

vychádza z kompetencií a spôsobilostí, špecificky komunikačných, celkove spracovanie tohto dokumentu na centrálnej (štátnej) a školskej úrovni (ŠVP a ŠkVP) je pre učiteľa evidentne zložitý a komplikovaný. Navyše, učitelia neboli na reformné zmeny tohto charakteru pripravovaní. V tejto súvislosti tu aspoň na ilustráciu uvedieme, že napr. ŠVP len pre SJL na 2. stupni ZŠ má rozsah až 139 strán, čo je potom náročné konkretizovať nielen na úrovni plánovania či pri tvorbe učebných textov, ale najmä účinne operatívne realizovať v praxi.¹ Myslíme si, že tu zo strany centra v ŠVP (ako kurikulum) by pre aplikáciu v škole postačil dokument rámcového charakteru s podstatne menším rozsahom. Na porovnanie tu uvedieme *Rámcový vzdelávací program pro základní vzdělávání*, v ktorom sa vzdelávací obsah vzdelávacieho odboru český jazyk a literatúra pre 2. stupeň ZŠ učivo aj s očakávanými výstupmi (výkonovým štandardom) prehľadne uvádza na s. 24 – 26², pričom podrobný obsah (učebné osnovy) v českom jazyku a literatúre aj s komunikačnou výchovou sú podľa ročníkov na 2. stupni ZŠ o. i. v dokumente *Vzdelávací program Obecná škola (6. – 9. ročník)* na s. 71 – 95.³ Pripomínáme, že v alternatívnych vzdelávacích programoch ZŠ (národná, obecná, občianska a pod.) sú ponúkané ďalšie zložky a tematické okruhy, ako napr. cvičenia z českého jazyka, dramatická, mediálna výchova, komunikácia, tvorba školského časopisu, produkcia a percepcia textu, poučenie o jazyku a i. Možno ešte na margo spomenúť, že osnovanie učiva z nemeckého jazyka a literatúry v Nemecku smeruje ešte výraznejšie ďalej ku komunikácii a rečovým kompetenciám, pričom žiaci reč skúmajú, reflektujú v intenciách ovládania gramatických štruktúr v rôznych komunikačných situáciách, učia sa pracovať s informáciami, ďalej metódy

1 Dostupné na: http://www.statpedu.sk/files/documents/svp/2stzs/isced2/vzdelavacie_oblasti/slovensky_jazyk_a_literatura_isced2.pdf

2 Dostupné na: <http://www.vuppraha.cz/wp-content/uploads/2009/12/RVPZV-pomucka-ucitelum.pdf>

3 Dostupné na: http://www.vuppraha.cz/ramcove-vzdelavaci-programy/zakladni-vzdelavani_obecna_skola_6-9-3

a stratégie práce s textom, kriticky myslieť, riešiť bežné problémy, poznávať sa, prípravu do sveta práce, workshopy k básňam, rozprávaniu a i.⁴

V našom učebnom predmete primárne ide o komunikačné, čitateľské a kognitívne kompetencie (v úzkom prepojení aj na interpersonálne a intrapersonálne, t. j. sociálne a osobné kompetencie), pritom komunikačné vystupujú ako súčasť kognitívnych kompetencií. Z hľadiska učiva sa potom tiež stáva, že žiaci dosiahnu zväčša len faktúálnu alebo hlavne konceptuálnu úroveň poznatkov v jednotlivých zložkách učebného predmetu v reláciách s verbálnym a pojmovým učením, t. j. prakticky sa nedostanú k adekvátnemu zvládnutiu procesuálneho a metakognitívneho stupňa osvojenia si učiva (znalostí), čo úzko koreluje s absenciou potrebnej úrovne zručností, činností a schopností v slovenskom jazyku a literatúre (SJL) smerom k nadobudnutiu očakávaných kompetencií, opierajúc sa o vyššie druhy učenia (problémové, projektové, konštruktivistické, zážitkové situačné a pod.). Iné by bolo, keby pri pojmoch a termínoch v diferencovanom zmysle išlo iba o ich reflexiu v intenciách rozvíjania jazykového vedomia, jazykových zručností a kompetencií žiaka. V naznačenej relácii sa v istej kontextovej géneze dotkneme problematiky ďalšej inovácie a transformácie učiva v zložke jazykovo-komunikačnej výchovy učebného predmetu SJL najmä na podloží vybraných prác profesora J. Dolníka z ostatného obdobia, ktoré ponúkajú celé penzum inšpirácií a podnetov pre inovačné poňatie tohto profilového učebného predmetu v školskom vzdelávaní. Prirodzene, v uvedenom uvažovaní budeme aspoň implicitne akceptovať aj tendencie vzdelávania v materinskom jazyku a literatúre v zahraničí, príznačné pre európsky, resp. stredoeurópsky vzdelávací priestor. Paralelne s nazretím do vybraných jazykovedných prác si všimneme niekoľko našich publikačných výstupov, ktoré úzko korelujú s prístupom J. Dolníka, pričom je vzácné a relevantné, že v skoršom období vznikali tieto prístupy a pohľady viac-menej nezávisle. V súčasnos-

4 Porov., dostupné na: <http://www.isb.bayern.de/download/8643/d.pdf>

ti už majú skôr umocňovací a integračne obohacujúci efekt. Na tomto mieste je tiež našou ambíciou podeliť sa o tento rozmer s odbornou a učiteľskou verejnosťou. Úvodom ešte pripomíname, že tu nebudeme otvárať problematiku vzťahu obsahových vzdelávacích štandardov a základného učiva, čo však, ako poukážeme v závere, v otvorenom zmysle úzko koreluje so zámerom tohto príspevku.⁵

Prvým pilierom nášho prístupu je požiadavka, aby **do centra pozornosti vo výchovno-vzdelávacom procese sa dostal človek, t. j. žiak, učiteľ a školská trieda, resp. pracovná skupina žiakov**. Teda nie učebný program, jeho náplň, učivo, ciele, metódy a pod. Tento prístup úzko súvisel s našou orientáciou na problematiku rozvíjania motivácie u žiakov vo vyučovaní slovenčiny (Ligoš, 1979, 1999, 2009 a, 2011). Prakticky to znamenalo, že do popredia vystúpil žiak (s učiteľom) a učebný obsah (učivo) s cieľmi a ostatnými didaktickými kategóriami mali podpornú, inštrumentálnu a konštitutívnu funkciu ako istý systém prostriedkov na rozvíjanie osobnosti žiaka. Vo vyučovaní SJL išlo najmä o oblasť jazyka, komunikácie, slohu a literatúry. Podľa O. Hausenblasa (1992, s. 17): „*Je treba porád myslit na žáka, a nikoliv na akademický popis jazykového systému. Škola připravuje žáka pro to, aby uměl v živote uspokojit své dorozumívací potřeby.*“ Je zaujímavé, že už náš pôvodný kognitívno-motivačný model vo vyučovaní gramatiky (Ligoš, 1999, s. 34) príznačne koreloval jednak so súčasným kognitívno-komunikačným modelom vyučovania (EUR, pozri napr. Liptáková a kol., 2011, s. 154 – 164) a jednak s pragmaticko-komunikačným obratom jazykovedy v 70. rokoch minulého storočia (pozri viaceré práce J. Dolníka, napr. 2009, s. 69). V tomto pôvodnom modeli výchovno-vzdelávacieho procesu nám šlo o to, aby vo vyučovaní materinského jazyka (ďalej MJ) sa vychádzalo z autentického „kontextu osobnej a spoločenskej skúsenosti žiaka v jazykovom vyjadrení“, tiež so zreteľom na „kontinuitu s predchádzajúcou vyučovacou jednotkou a ďalšou činnosťou žiaka“, t. j. z autentickej ko-

⁵ K tejto problematike sme sa o. i. publikačne vyjadrili v práci Ligoš a kol., 2011.

munikačnej situácie a praxe, keď sa jazykové prostriedky používajú normálne, intuitívne, resp. neuvedomene (na úrovni jazykového povedomia alebo citu). Druhú fázu tohto procesu predstavoval samotný proces poznávania, reflexie alebo uvedomenia, učenia sa v tom zmysle, ako sa daná, sledovaná jazyková jednotka (jav, prostriedok, text podľa témy vyučovacej jednotky, lekcie) používa, aké má definičné, zovšeobecnené vlastnosti. Napokon v 3. fáze išlo opäť o návrat k autentickému kognitívno-komunikačnej praxi, keď žiak na základe poznania, uvedomenia si či učenia sa používa sledovaný jazykový (aj nejazykový výrazový) prostriedok na vyššej úrovni ako na vstupe do procesu (Ligoš, 1999, s. 34). Žiada sa nám tu pripomenúť, že tento model sme rozvíjali ďalej ako organickú súčasť skúmania motivačnej štruktúry žiakov vo vyučovaní slovenčiny. Na podčiarknutie tohto prístupu svedčia viaceré práce slovenských jazykovedcov, z ktorých môžeme vyzdvihnúť napr. Dolníkovu publikáciu *Všeobecná jazykoveda. Opis a vysvetľovanie jazyka* (2009). V kap. *Systémová lingvistika* nájdeme dva základné pohľady, a to *Od reči k jazyku* (s. 27 a n.) a *Od jazyka ku komunikátu* (s. 61 a n.). Dôležité je, že tu okrem tradičného prístupu a známych pojmov, jazykovedných termínov nájdeme inovácný, logický a zmysluplný pohľad na analýzu komunikátov z hľadiska rečových a jazykových jednotiek s ich vzájomnými vzťahmi aj s prehľadným súhrnným opisom (v časti *Od reči k jazyku*). Podobne aj v časti *Od jazyka ku komunikátu* sa otvára problematika dynamiky jazyka a textovej lingvistiky, prierezovo podporené prezentáciou štandardných deskriptívnych koncepcií od fonetiky a fonológie až po štylistiku. Dá sa povedať, že už tieto obojstranné a interakčné inšpirácie z odborovej didaktiky a jazykovedy môžu kvalitatívne zmeniť učivo a proces vo vyučovaní slovenčiny ako materinského jazyka (MJ). Prakticky to znamená, že v tomto učebnom predmete treba principiálne vychádzať z autentickému komunikačnej praxe v reláciách so živými komunikačnými situáciami (častejšie simulovanými, inscenovanými, „akoby“ reálnymi), ktoré treba reflektovať z hľadiska odkrytia sledovaných rečových a jazykových

prostriedkov. Napokon by malo ísť o postup od týchto rečových a jazykových prostriedkov opäť k autentickej rečovej a komunikačnej praxi. Platí totiž základná téza, že žiak sa učí komunikácii komunikáciou, t. j. dorozumievaním sa v podmienkach školského vzdelávania. V spomenutom diele J. Dolníka (2009) nájdeme ďalšie inšpirácie pre zoživotnenie a „normálne“ chápanie výchovno-vzdelávacieho procesu v kapitolách k explanácii jazyka (povaha jazyka, jazyk ako kultúrny jav, princípy v jazyku), osobitne ku kognitívnej a pragmatickej lingvistiky či sociolingvistiky (kognitívna realita v jazyku, rečové akty, analýza rozhovoru, variabilnosť jazyka, spisovný jazyk, interakčná (seba) projekcia a pod.).

V novšom, nedávnom období sme sa o práce J. Dolníka opreli cielavedome v intenciách zhodných prienikov pri hľadaní zmyslu a poňatia vyučovania slovenčiny ako MJ (osobitne v monografiách, Ligoš 2009, 2011). Možno konštatovať, že každé z novších prác J. Dolníka nás (mňa) v súzvužnosti posúvalo k novému prístupu a chápaniu nielen učiva zo SJJ, ale aj k výchovno-vzdelávaciemu procesu. V tomto príspevku máme v úmysle jednak vyjadriť vďaka prof. Dolníkovi za tieto koncepčné podnety s interdisciplinárnymi, resp. transdisciplinárnymi rozmermi, jednak vyzdvihnúť aspoň 2 – 3 tematické oblasti, ktoré môžu prispieť k ďalšej kvalitatívnej transformácii učiva aj poňatia výchovno-vzdelávacieho procesu vo vyučovaní SJJ. Okrem spomenutého prístupu od komunikácie k jazyku a od jazyka ku komunikácii v rámci kognitívno-komunikačného modelu vo vyučovaní slovenčiny (jazykovej a komunikačnej výchovy vo vyučovaní MJ; pozri v tejto súvislosti prácu K. Šebestu, *Od jazyka ke komunikaci*, 2005) si všimneme ešte aspoň dva metodologicky relevantné inšpiračné tematické oblasti, a to: vzťah človeka a jazyka (komunikácie), osobitne aj silu jazyka v živote človeka a spoločnosti. Pre lepšiu orientáciu na tomto mieste uvedieme v enumeratívnej konkrétnej podobe avizované diela prof. Dolníka z ostatného obdobia, ktoré významne prispeli k novému chápaniu jazyka a komunikácie v MJ s tým, že pre nás didaktikov, metodikov a učiteľov SJJ

môžu prispieť k ďalšej kvalitatívnej transformácii učebného predmetu i procesu v školských podmienkach vzdelávania. Ide o tieto publikácie J. Dolníka: *Textová lingvistika* (1998, spoluautorka: E. Bajžíková), *Princípy stavby, vývinu a fungovania slovenčiny* (1999, spoluautori: E. Bajžíková, J. Mlacek, E. Tomajková, P. Žigo), *Základy lingvistiky* (1999), *Spisovná slovenčina a jej používatelia* (2000), *Princípy jazyka* (2003, spoluautori: J. Mlacek, P. Žigo), *Súčasná spisovná slovenčina a jej problémy* (2007), *Všeobecná jazykoveda. Opis a vysvetľovanie jazyka* (2009), *Teória spisovného jazyka so zreteľom na spisovnú slovenčinu* (2010 c), *Používanie jazyka* (2010a), spoluautorka: O. Orgoňová), *Jazyk – človek – kultúra* (2010b) a *Sila jazyka* (2012). Tu aspoň poznamenané, že v jazykovom obraze sveta MJ sa tiež do centra lingvistiky dostáva človek ako používateľ jazyka (pozri napr. Vaňková a kol., 2005, s. 47). V súvislosti s jazykovým obrazom a interpretáciou sveta je úzko prepojená problematika antropocentrizmu, vrátane etnocentrizmu až po humánnu lingvistiku či egolingvistiku. Podľa L. Liptákovej (2012, s. 111): „Kognitívna edukácia vytvára predpoklady na to, aby sa žiaci učili prostredníctvom materinského jazyka porozumieť súvislostiam sveta a života, pochopiť jeden druhého, prežívať dianie okolo seba a empatizovať so situáciou iných ľudí.“ Ak sme vyššie naznačili otázku zmyslu a užitočnosti vyučovania SJJ, tak v tejto relácii sú nám osobitne blízke prístupy autorov v publikačných výstupoch, ako napr. O. Hausenblas: *Vrátíme smysl hodinám češtiny* (1992) a J. Kesselovej: *O zmysle vyučovania slovenčiny v súčasnej škole* (2009) alebo nové kurikulumy k vyučovaniu MJ v NSR, Švédsku či Veľkej Británii (ciele, základné tematické oblasti, kultúrno-pragmatické rozmery a pod.). Nad problémom učiva zo slovenčiny sme sa zamysleli aj my, a to o. i. v publikačnom výstupe Ligoš: *Čo učiť na hodinách slovenčiny?* (Ligoš, 2006/2007). V týchto reláciách ďalej rozvineme tému nášho príspevku.

Človek v prienikoch materinského jazyka. Odkazujeme tu na osobitnú kap. v našej práci (Ligoš a kol., 2011, s. 61 – 86) v súlade s publikáciami J. Dolníka, v ktorých sa do centra komunikácie dostáva človek ako používateľ

jazyka. Podľa nás kvalitatívnu zmenu v poňatí i v procese vyučovania môžeme dosiahnuť vtedy, ak budeme vychádzať z podstaty človeka a jazyka v ich vzájomných vzťahoch, v rámci ktorých do popredia vystupuje fakt o jazyku ako základnej mocnosti (sile) človeka spojenej so všetkými jeho sférami a jeho správaním sa v širokom zmysle slova. Je rozdiel, ak budeme učivo jazykovo-komunikačného charakteru považovať za niečo vonkajšie, čo treba poznávať a osvojiť si (ako objekt), alebo ako integrálnu súčasť našej ľudskej existencie, t. j. nášho mentálneho sveta, myslenia, cítenia, vôle, našej identity, nášho konania a správania sa, vrátane komunikácie. Slovom O. Hausenblasa: „*jazyk a jazykové dorozumívaní jako předmět studia totiž neleží ve vnějším světě ani v abstraktní poloze, ale v člověku samém.*“ Týmto spôsobom je nevyhnutné, aby sme učivo zo SJL zoživotnili a prepojili s osobnosťou žiaka na úrovni vzťahu: človek – jazyk a jazyk – človek, s čím úzko súvisí aj vzťah ku kultúre (pozri Dolníkovu prácu: *Jazyk – človek – kultúra* (2010b)). Podľa našej práce (Ligoš, 2009b, s. 53): „*Človek ako bytosť hovoriaca a komplexná Božia originalita je primárne bytosťou dialógu a univerzálne otvorená viacerým dimenziám a orientáciám.*“ Dialóg je základný prostriedok sociálnej existencie človeka. V tejto súvislosti si môžeme položiť otázku: Koľko času a priestoru venujeme dialógu vo vyučovaní MJL, osobitne bežnej hovorenej konverzácii z rôznych pohľadov?

Podobne ako u človeka rozlišujeme obsah (vnútornú dimenziu, osobnosť, potenciál), formu (vonkajšiu dimenziu, biologickú, telesnú stránku) a zmysel (poslanie, funkciu, účel), tak aj jazykový prostriedok významového charakteru (morféma, slovo, veta) či text má minimálne obsah, formu a funkciu. „*Forma má fyzickú existenčnú podobu a je prepojená s telesnou, zmyslovou, resp. senzomotorickou sférou človeka (vnímame vizuálne, auditívne, kinesteticky), obsah súvisí s vedomím, myslením, citmi, vôľou či hodnotami, teda s rozumovou, citovou sférou, vôbec, s kognitívnymi a nonkognitívnymi dimenziami osobnosti, taktiež s jeho hĺbkami ľudskými, samozrejme, i s jeho JA... Funkcia jazykového znaku reči zasa súvisí s posla-*

ním, zmyslom a hodnotou využitia týchto výrazových prostriedkov“ (Ligoš, 2009b, s. 56). Dá sa povedať, že človek i jazyk majú trojjedinú alebo trilaterálnu povahu i podstatu, ktorú si vysvetľujeme ako univerzálny „kód 3“ (pozri napr. Ligoš a kol., 2011, s. 63 a n.). Človek je biologická, psychosociálna a duchovná bytosť s vertikálnou aj horizontálnou dimenziou a jeho výtvor duchovného/kultúrneho charakteru, jazyk, má takisto obsah, formu a poslanie s vertikálnou aj horizontálnou, resp. paradigmatickou i syntagmatickou dimenziou (vzťahmi). Dá sa povedať, že jazyk a komunikácia nesú pečať svojho tvorcu, človeka, existujú v neoddeliteľnom vzťahu, resp. v jednote. Jazyk, reč a človek žijú spolu, vytvárajú jednotu, z čoho vychádza aj špecifikum vyučovania i učiva v SJL. Najdôležitejším aspektom je tu fakt, **aby žiak nebral vyučovanie SJL ako niečo vonkajšie a v odcudzenej podobe, t. j. ako objekt, ktorý si má z povinnosti alebo nasilu, pod istým vonkajším sociálnym tlakom osvojiť v preskriptívnom zmysle.** V naznačenej súvislosti si priblížme niekoľko podporných myšlienok z našej publikácie (Ligoš, 2009b) a z viacerých prác prof. Dolníka.

Na podloží chápania podstaty človeka (v trojzložkovom a trojdimenzionálnom poňatí na pozadí „kódu 3“) sa do popredia dostáva problematika „*podobnosti ľudského jazyka a reči s ich tvorcom, teda človekom*“ (Ligoš, 2009b, s. 55). Alebo s pragmaticko-komunikačným a kultúrno-atropologickým prístupom k rečovej komunikácii človeka sa „*jednak mení pohľad na jednotky jazyka a reči, jednak záujem sa orientuje na jazykové a komunikačné správanie sa človeka v reláciách s jeho kultúrnou a sociálno-komunikačnou kompetenciou v kontexte kľúčových kompetencií človeka 21. storočia*“ (tamtiež, s. 56). V súvislosti s jednotkami jazyka a reči ako jednotkami kultúrneho sociálneho správania sa okrem tradičných pojmov a termínov, ako fonéma, lexéma, seméma, graméma či štyléma, treba hovoriť aj **o kulturéme a spiritualéme.** Kulturémy chápeme ako „*špecifické schopnosti, spôsobilosti a formy kultúrneho správania jednotlivca a spoločnosti*“ (tamtiež, s. 58; podľa Lange a kol., 1994, s. 74), spiritualémy ako najhlbšie po-

ložené jednotky jazyka a reči, resp. slovami J. Sabola ako „*semioticky anjel strážny komunikácie, kódujúci požehnanie tajomstva, iniciovaného Slovom a ponúkajúci budúci nádej*“ (in Ligoš, tamtiež, s. 56). Psychológ P. Ríčan (2010, s. 152 – 156) pri spiritualite rozlišuje prirodzený a náboženský, nadprirodzený rozmer, pričom pri prirodzenej spiritualite, resp. spiritualéme sa pohybujeme v takých významoch a interpretáciách, ktoré nás povznášajú, v pozitívnom zmysle smerujú k hĺbkam či výšinám ľudského ducha, ako je napr. nadšenie, kultúra, umenie, hodnoty, ideály, tvorivý vzlet, život ako poslanie, sloboda, autenticita, v interpersonálnych vzťahoch môže ísť o rôzne vzťahové interné prejavy, ako rešpekt k druhému človekovi, intimita, súcit, láska, krása, okúzlenie krásou či pôvabom inej ľudskej bytosti, ale aj nenávisť a pod. Dá sa povedať, že vo vyučovaní SJL sa môžeme zaoberať touto spiritualitou ľudského ducha až po spiritualitu, resp. spiritualémy v nadprirodzených reláciách (napr. pri duchovnej poézii, modlitbovom diskurze či pri lexémach, jazykových konštrukciách z tejto sféry, ako milosrdenstvo, Boh, odpustenie, Otče náš a pod.; pozri k tomu publikáciu Ligoš, 2003). Z naznačených súvislostí nám celkove „*vychodí, že v jazyku a reči sa odráža podstata osobnosti človeka a jej základné dimenzie života*“ (Ligoš, 2009b, s. 57). Na tomto základe si teraz zhrňme niektoré závažné didaktické aspekty a dôsledky uvedeného prístupu.

Podľa nás podstata človeka a jazyka v ich vzájomných prienikoch je „*klúčom k chápaniu i realizácii učebného predmetu materinský jazyk a literatúra... V súlade s naším chápaním podstaty človeka myslíme tým najmä na jeho (žiakov – pozn. M.L.) rozvoj: kognitívny (racionálny aj iracionálny), citový, sociálny, etický, estetický a kultúrny*“ (tamtiež, s. 57). V spojení s materinským jazykom nám vo vyučovaní vystupuje do popredia jazykový obraz sveta, človeka a seba samého u žiaka. V tomto zmysle je užitočné, ak v rámci živých rečových situácií (najmä dialógu a konverzácie) nebudeme vidieť len formálno-jazykovú a informačnú, resp. vecnú stránku komunikácie, ale aj aspekty vzťahového, sebaaprejavového (sebavyjadrovacieho),

citového, hodnotového a výzovového (apelového, inštruktívneho) rozmeru (porov. tamtiež, s. 59). Týmto spôsobom sa vo vyučovaní SJL dostávame do priestoru problematiky komunikácie ako základného prejavu prirodzeného socio-kultúrneho správania sa človeka, t. j. používateľa jazyka a výrazových prostriedkov v širšom zmysle v podmienkach výchovno-vzdelávacieho procesu v škole. Podľa nás uvedené prístupy by sa mali premietnuť aj do kvalitatívnej transformácie vyučovania MJL. Tento prístup si ďalej podoprieme niekoľkými myšlienkami z vyššie avizovaných prác J. Dolníka.

Dolník ako výrazný predstaviteľ pragmaticko-komunikačného a kultúrno-kognitívneho obratu v slovakistike sa vo svojich publikáciách výrazne orientuje na používanie a používateľov materinského jazyka v úzkom prepojení s komunikáciou ako organickou súčasťou socio-kultúrneho správania sa človeka a jazykového spoločenstva. Už sme vyššie spomenuli, že aj v systémovej lingvistiky poukazuje na cesty: od reči k jazyku a od jazyka ku komunikácii (Dolník, 2009). Hodno tu vyzdvihnúť takisto postup od deskripcie k explanácii alebo ku kognitívnej lingvistike, sociolingvistiky, najmä však k pragmatike s osobitnou kapitolou k rozhovoru bežnej komunikácie s novým prístupom diskurzívnej analýzy. Dôležité je tu konštatovanie, že **v centre pozornosti** je „*diskurzívny subjekt*“, t. j. **človek, používateľ jazyka**, pričom „*výskumný záujem sa sústreďuje na otázku, čo sa deje, keď ľudia využívajú svoje jazykové znalosti získané zovšeobecnením údajov z diskurzov, s ktorými prišli do styku pri rozličných interakčných udalostiach..., vychádzajúc z presvedčenia, že pochopenie ľudskej bytosti a sociálneho sveta predpokladá pochopenie diskurzu*“ (tamtiež, s. 311, 312). Aj v novokoncepovanej kultúrnej lexikológii už nestojí v centre pozornosti jazyk ako abstraktný systém znakov, ale človek ako tvorca a používateľ jazyka (Orgoňová, Bohunická, 2012, s. 9). Pre výučbu MJ je potom relevantný aspekt centrálného postavenia žiaka a učiteľa, tiež to, že **v ťažisku pozornosti nie je jazyk ako abstraktný systém, o ktorom sa žiaci učia, ale autentické, živé komunikačné situ-**

ácie a udalosti v interakčnom kontexte (ako diskurzy). Vo vzťahu k spisovnému jazyku a jazykovej kultúre z hľadiska používateľov J. Dolník (2000, s. 184) o. i. pripomína: „Z toho, prirodzene, nevyplýva, že sa netreba starať o jazykovú výchovu, že treba podporovať ľahostajnosť k jazykovej nekultúrnosti a pod. Ide však o to, či jazyková výchova (vrátane jazykovej kritiky) smeruje k posilňovaniu „umelosti“ spisovnej slovenčiny a či k podpore jej „prirodzenosti“. Sú sťažnosti, že jazyková výchova je nedostačujúca, málo efektívna a pod. Nie je však nízka účinnosť jazykovej výchovy aj (ba dokonca hlavne) v tom, že neharmonizuje so spisovnou slovenčinou ako živou realitou?“ Na inom mieste tento autor (s. 152) v rámci pragmatickej recepcie vyzdvihuje „intuitívne vnímanie jazyka jeho nositeľmi pri jeho normálnom používaní“, t. j. „vnímanie zo zorného uhla zmyslu jazyka pre jeho používateľov“, ktorý je „určený potrebami, záujmami (želaniami, predstavami a pod.) a cieľmi používateľov jazyka v ich interakcii.“ Podľa neho opodstatnené sú také zásahy do súčasnej spisovnej slovenčiny, „ktorými sa reaguje na reálne (presnejšie: empiricko-realistické) jazykové problémy, t. j. také, ktoré vznikajú v normálnej jazykovej komunikácii“ (tamtiež, s. 182). MJ má kľúčový význam pri recepcii, odrážaní i konštrukcii a interpretácii sveta. Hovoríme tu o materinskojazykovom obraze sveta. V tomto zmysle sa prejavuje aktívnosť človeka pri vnímaní, poznávaní a vytváraní skutočnosti (fyzickej, mentálnej aj sociálnej). V zhode s týmto pohľadom Orgoňová – Dolník (2010, s. 39) konštatujú: „Používanie jazykových prostriedkov reprodukuje obrazy výsekov sveta, ktoré sú zakotvené v ich obsahovej zložke. Oddávna sa všeobecne akceptuje poznatok, že jazykové prostriedky nie sú označeniami hotových ideí, ale sa podieľajú na ich konštituovaní.“ Na stvárnenie života jednotlivca sa dá pozrieť ako na „život presiaknutý pôsobením materinského jazyka“ (Dolník, 2010 a, s. 31). V uvedených reláciách potom jazyk a jazykový znak ako kultúrny fenomén pretvára svet na duchovné vlastníctvo človeka a daného jazykového spoločenstva aj v tvorivej dimenzii (ak človek vládne nad jazykom v tvorivom zmysle, porov. tamtiež, s. 31). Pri téze

o jazyku ako kultúrnom produkte Dolník (tamtiež, s. 89) tvrdí, „že jazyk je súhrn koherentných sociálnych pravidiel (konvencií, štandardizácií). V tomto tvrdení namiesto znakov sa hovorí o sociálnych pravidlách (konvenciách) a namiesto systému o koherencii... Ide o sociálne pravidlá, ktoré si členovia spoločenstva osvojujú až na úrovni návykov. Sú to neformálne pravidlá, za ktorými teda nie sú objektívne zákonitosti ako v prírodnom svete, čiže nemajú povahu kauzálnej nevyhnutnosti (nieť ničoho, čo nevyhnutne spôsobuje, vynucuje, že pravidlá musia byť také, aké sú), ale len povahy pragmatickej nevyhnutnosti (aby jazyk mohol fungovať, spoločenstvo musí mať isté pravidlá).“ Na margo vyššie spomenutej sebaaprejavovej stránky komunikácie tu možno poukázať na problém interakčnej seba projekcie človeka do jeho jazykového sveta, ktorý ako princíp interakčného konštruktivismu funguje v dialektickej jednote so známym princípom v tradičnej lingvistiky, a to princípom objektového konštruktivismu (tamtiež, s. 73, 76 – 78).

V súvislosti s osvojovaním si materinského jazyka je dôležitý aj pojem jazykového povedomia a vedomia. Kým jazykové povedomie sa rozvíja v bežnej komunikačnej praxi, „v škole na hodinách slovenského jazyka sa formuje jazykové vedomie“ (Dolník, 2010b, s. 125). Na inom mieste Dolník pripomína, že „jazykovedec odhaľuje skutočne to, čo je skryté v jazyku, ktorý vyabstrahoval z rečových produktov“ (tamtiež, s. 151). Pre nové chápanie vyučovania SJL a transformáciu učiva je relevantné konštatovanie J. Dolníka (tamtiež, s. 187) o význame autentickej komunikačnej činnosti. Konkrétne: „Prirodzený jazyk je produkt komunikačnej činnosti, vznikol a rozvíjal sa prostredníctvom komunikácie.“ V tejto súvislosti si treba „uvedomiť všetky súvislosti banálnej pravdy, že jazyk sa vytváral a pretvára v rečovej interakcii, v ktorej sa prirodzene uplatňuje pragmatická logika, čiže logika bežného spontánneho myslenia. Prirodzená jazyková kompetencia je zviazaná s pragmatickým zaobchádzaním s jazykom“ (tamtiež, s. 200). Celkovo v priblíženom aspekte konštatujeme, že náš prístup k vyučovaniu a učivu zo slovenčiny je adekvátne opretý, resp. mal by byť opretý o najnovšie práce slovakis-

tiky z oblasti pragmaticko-komunikačnej a kultúrno-antropologickej orientácie. Ďalej prejdeme k tretiemu tematickému okruhu.

K sile materinského jazyka. So silou MJ sa možno stretnúť v rozličných súvislostiach. Už vyššie sme hovorili o jazyku ako o jednej zo základných mocností človeka, ktorou sa sebauskutočňuje a sebarealizuje človek, stmeluje sa a rozvíja jazykové spoločenstvo, tvoríme a interpretujeme ním jazykový obraz sveta, odrážame a pretvárame skutočnosť, konštituuje kultúru a pod. Podľa W. von Humboldta jazyk nie je ergon (hotový produkt, útvar foriem a pravidiel), ale energie (činnosť) ako neustála „*práca ducha, v ktorej je skrytá sila, energia*“ (podľa Orgoňovej – Dolníka, 2010a, s. 24). Ide o silu, „*ktorá zo základov bytia a ľudského ducha formuje myšlienkový svet*“... „*každý materinský jazyk je kultúrnonosná sila*“... je to „*sila, ktorá historicky stmeluje kolektívy*“ (tamtiež, s. 25 – 26). V našich prácach odborovo-predmetového charakteru (Ligoš, 1999, 2003, 2009, 2011) sme na silu jazyka a komunikácie poukazovali v súvislosti s rozvíjaním učebnej motivácie založenej na uplatňovaní kognitívnych, komunikačných a psychosociálnych potrieb žiaka na jednej strane a v prepojení tvorivých, resp. kultúrnych skutkov človeka ako *ordo cognitionis*, *ordo expresionis* a *ordo realisationis*, t. j. v prepojení a jednote myšlienky, slova a skutku (porov. L. Hanus, 1997, s. 182 a n.). Je nesporné, že ľudská komunikácia úzko súvisí so základnými potrebami človeka, s jeho orientáciou vo svete, interpretáciou a hodnotením sveta, t. j. v širokom zmysle slova s vnútornými hybnými silami človeka, resp. motívmi. Človek, žiak ako mysliača, vzťahová, sociálna a dialogická bytosť nevyhnutne musí mať jazyk a komunikovať, jazykom stvára svoju svet a participuje na výseku jazykového obrazu spoločenstva, v našom prípade školskej triedy alebo školy. Možno povedať, že silou jazyka a komunikácie žiak alebo učiteľ duchovne stvára svet, seba a spoluvytvára jazykové spoločenstvo. Slovom L. Hanusa, jazyk predstavuje duchovný most medzi ľuďmi (tamtiež, s. 191), „*logon znamená spolu hovoriť a myslieť. Reč je zmyslový dej, ktorý sa koná duchovne... Spojenie me-*

dzi dušami sa splní najmä vtedy, keď výmena myšlienok živým slovom sa prenáša medzi osobami otvorenými, vnímavými, porozumejúcimi“ (tamtiež, s. 180, 191). Sila MJ je tak organicky prepojená s človekom a spoločenstvom, že si ju ani neuvedomujeme, resp. bežne ju nevnímame, je súčasťou našej podstaty a prirodzenosti. Materinským jazykom myslíme, cítime, vnímame, konáme, hodnotíme, správame sa, komunikujeme a rozvíjame sa. Preto sme aj v našom programe motivačného pôsobenia vo vyučovaní slovenčiny úroveň komunikácie a interakcie vo vzťahu k používateľom jazyka zaradili medzi základné motivačné faktory (pozri Ligoš a kol., 2011, s. 103 a n.). Pritom predpokladáme, že žiak má dar reči a jazykovú schopnosť v MJ ako silu či mocnosť, ktorá ho (aj školskú triedu) duchovne stvára. Konštitučná, stvárajúca a kohézna sila jazyka má komplexnú povahu a preniká skrz-naskrz všetkým sférami a dimenziami prejavu jednotlivých žiakov aj školskej triedy, spoluvytvára istú atmosféru a klímu vo vyučovaní SJL. Komunikácia a sila jazyka participuje na jednotlivých druhoch a typoch učebnej motivácie, lebo úzko súvisí s potrebami, zámermi, cieľmi, očakávaniami, záujmami, postojmi, hodnotami a rôznymi aktivitami žiakov. Takto na podloží sily jazyka môžeme hovoriť o vnútornej poznávacej, funkčnej poznávacej, osobnej, výkonovej, sociálnej alebo kultúrnej motivácii, v ktorej majú nezastupiteľné miesto komunikačné, poznávacie, sociálno-kultúrne potreby, potreby kontaktu, združovania, bezpečia, relaxu (uvoľnenia napätia), istoty, úspechu, uznania, byť akceptovaný, potreba krásy, rozumieť svetu, sebarealizácie až po spirituálne (transcendentné) potreby. Je zjavné, že uvedené dimenzie nie je možné vo vyučovaní SJL realizovať bez komunikácie a potenciálu, resp. mnohotvárnej duchovnej sily MJ. Teraz z oblasti odbornej didaktiky prejdeme **k ilustratívne priblíženiu sily jazyka podľa dvoch prác J. Dolníka z ostatného obdobia, a to: Jazyk – človek – kultúra (2010b) a Sila jazyka (2012).** Prirodzene, s týmto aspektom používania jazyka Dolník pracuje aj v iných svojich publikáciách (napr. Orgoňová – Dolník, Používanie jazyka, 2010a,

resp. v *Teórii spisovného jazyka so zreteľom na spisovnú slovenčinu*, 2010c).

Pri téme sila MJ sa J. Dolník východiskovo opiera najmä o teóriu W. Humbolta a jeho nasledovníkov (osobitne L. Weisgerbera). V podkap. *Človek pod vplyvom jazyka* (Dolník, 2010b, s. 29) o i. sa čitateľ dozvie: „Sila vplyvu materinského jazyka na stvárňovanie mentálneho sveta socializujúceho sa jedinca je zrejmá“. Weisgerber túto skutočnosť vyjadruje takto: „Mladý človek si chce osvojiť svoj materinský jazyk, podriaďuje sa teda chtiac-nechtiac jeho zákonu, a tak sa v ňom nevedome, nespozorovane a neprehľadne vytvára niečo, čo natrvalo určuje jeho duchovný život...“ V súvislosti so silou jazyka je osobitne dôležitá kapitola o kultúrnych aspektoch jazyka, napríklad keď nazeráme na vzťah jazyka a kultúry, teda skúmame jazyk ako médium kultúry, aj ako kultúrnotvorné médium, ako kultúrny produkt alebo jazyk ako objekt kultivácie (tamtiež, s. 81 a n.). V podkap. *Jazykový znak ako konštituent a multiplikátor kultúry* sa o i. uvádza: „Skultúrňovanie objektov prostredníctvom signifikácie korešponduje s jednou zo základných potrieb človeka – nájsť vo svete významy, a tak mu porozumieť. Táto potreba je zrejme motivačným prázakladom konštituovania jazykových znakov, a teda aj vytvárania sveta významov ako druhej skutočnosti, čiže kultúry“ (tamtiež, s. 141). Pravda, pri hľadaní významu je aktuálny problém jeho interpretácie, intertextuality a kultivácie jazykového znaku ako kultúrnej jednotky tranzitnej povahy. S kultiváciou zasa súvisí aj „konvencionalizácia semantizácie, ktorou sa jazykový znak stáva kohéznym činiteľom kolektívu, t. j. elementom, ktorý jednotlivcov stmeluje a stimuluje pocit a povedomie kolektívnosti. V tejto súvislosti sa prejavuje sociálno-kultúrna konštitučná sila jazykového znaku, vyplývajúca z toho, že funguje ako médium kohézie, komunikácie a tradície“ (tamtiež, s. 142 – 143). Podľa Dolníka (2012, s. 175) je potom jazyková kultúra „súhrn štandardizovaných používaní jazyka, ktorý príslušníci jazykového spoločenstva vnímajú ako svoju jazykovú normu a zložku kolektívotvornej sily, čiže kohézny komponent svojej kolektívnej existencie.“

U Humboldta sa popri termíne sila jazyka či jazyková sila používa aj **termín jazykové nadanie** (jazyková dispozícia, schopnosť), a to podľa perspektívy nazerania na tento fenomén. „*Jazykové nadanie je bytostnou vlastnosťou človeka ako takého, je to konštitučná vlastnosť stavu „byť človekom... Na rozdiel od zvieratá človek má schopnosť uvedomovať si sám seba aj to, čo je mimo neho, odpútať sa od toho, čo je tu a teraz, a premeniť svet na vlastníctvo ducha – táto schopnosť je spätá s jazykovým nadaním“* (tamtiež, s. 18, 19). Celkové prepojenie ľudského života s jazykom viedlo L. Weisgerbera k záveru, „že môžeme hovoriť o jazykovom zákone ľudstva,“ ... ktorý „pôsobí vo sfére ľudstva, spoločenstiev (kolektívov) aj jednotlivcov..., pričom nejde „len o to, že jazyk má svoje miesto medzi duchovnými silami človeka. Sila jazyka je faktor, ktorý väzí vo „výstavbe“ a v stvárňovaní ľudského života“ (tamtiež, s. 16, 17). Humboldtovsky povedané, materinský jazyk s jazykovým nadaním duchovne stvárňuje človeka, t. j. je to duchotvorná, kultúrnotvorná a dejinotvorná sila, ktorá prenáša vonkajší svet do vlastníctva ducha (tamtiež, s. 21). Jazyk nielen stvárňuje a integruje duchovný život jednotlivca, ale rozvíjaním jeho sily „príslušníci jazykového spoločenstva vytvárajú duchovnú jednotu“ (tamtiež, s. 25).

V súvislosti so žiakom je vo vyučovaní SJL relevantné sledovať silu jazyka so zreteľom „na nadobúdanie jazyka, na ovládanie jazyka a na jazykové konanie“ (tamtiež, s. 26). Podľa toho môžeme hovoriť o zákone materinského jazyka, ktorý nám umožňuje sledovať duchovný život žiaka prostredníctvom naznačenej sily jazyka. Totiž osvojovaním si a používaním MJ sa žiak včleňuje do istého jazykového spoločenstva, takže jeho duchovný svet „sa dostáva do styku s pôsobiacim duchom jazykového spoločenstva“ (tamtiež, s. 27). K človeku ako homo loquens sa výstižne vzťahuje téza o tom, že „až jazyk (ako „duchovne stvárňujúca sila“) vytvoril človeka a až „človek jazyka“ mohol vytvoriť ľudský svet“ (tamtiež, s. 28). Antropotvorná sila jazyka spočíva teda v tom, že skultúrňuje a humanizuje „bytost formujúcu sa na človeka“ (tamtiež, s. 29). Človek je „osudovo zviazaný s jazykom: rozumieť svetu sa dá len

interpretáciou jeho jazyka“ (tamtiež, s. 30). S interpretáciou je úzko prepojená problematika hodnotenia a hľadania významov, nevyhnutne spojená s **potrebou hodnotovej orientácie človeka na báze používania jazyka**. Dá sa povedať, že človek komunikuje, aby rozumel svetu a súčasne prekonával istú diskrepanciu medzi vonkajším a vnútorným svetom, resp. duchovným svetom jednotlivca a spoločenstva. Podľa Dolníka: „*Len znakmi sa dajú prepojiť uzavreté vnútorné svety komunikantov, a tak sú komunikanti odkázaní na interpretáciu*“ (tamtiež, s. 37). Keďže na podloží základnej potreby orientácie človek musí interpretovať a hľadať významy v živote, musí aj komunikovať.

V tejto súvislosti pre vyučovanie MJ je užitočný tzv. štorcový model interpretácie správy (komunikátu, diskurzu) psychológa komunikácie F. Schulza von Thuna (2007), v ktorom rozlišuje dimenzie: vecnú, sebareprezentačnú (sebaprejavovú), apelovú a vzťahovú. Podľa toho aj príjemca (recipient) má štyri „uši“, a to vecné, sebaprezentačné (osobnostné pozadie autora), apelové a vzťahové. V duchu humboldtovskej teórie potom: „*Človek si duchovne prívlastní istú vec tak, že ju vecne, sebaprezentačne, apelovo a vzťahovo interpretuje... Inak vyjadrené, základnými piliermi vyrovnávania sa človeka so svetom sú otázky „Čo/kto je to?“ (identifikačná otázka), „Čo vyjadruje o sebe?“ (profilová otázka), „Čo chce odo mňa?“ (kauzálna otázka) a „Aký vzťah má ku mne?“ (relačná otázka)*“ (Dolník, 2012, s. 42) A ďalej Dolník (tamtiež, s. 45) uvádza: „*Keďže sme bytostne nastavení na interpretáciu, nemôžeme sa vyhnúť jazyku... Elementárna sila jazyka spočíva v tom, že ho musíme objavovať a registrovať, a to preto, lebo sme interpretáčnej bytosti. Z tejto elementárnej sily jazyka vzišla aj medziľudská komunikácia, prostredníctvom ktorej človek reprodukuje seba ako bytosť svojho druhu.*“ V zhode s dolníkovským prístupom zdôrazňujeme, že pri korektnej komunikácii je dôležitý princíp akomodačno-asimilačnej proporcie, t. j. jednak sa prispôsobovať svojmu partnerovi, jednak si prispôsobovať partnera sebe tak, aby „*tieto spôsoby reagovania boli v rovnováhe, čiže v optimálnom po-*

mere“ (tamtiež, s. 46). Z toho, čo sme vyššie uviedli, nám vychádza Weisgerbergov výrok, že jazykom a komunikáciou sa vytvára isté jazykové spoločenstvo ako základná forma „*spoločenského života človeka a že duch materinského jazyka vytvára pre človeka „primeraný životný priestor, základňu, na ktorej sa dá v plnom zmysle slova budovať ľudský život*“ (tamtiež, s. 47). S jazykovým spoločenstvom sa úzko prestupuje kohézna kolektívotvorná sila MJ, ktorá na základe arbitrárnej povahy „*jazykového znaku umožňuje existenciu rozmanitých jazykov*“ (tamtiež, s. 50). Jazykový kolektív stmeluje nielen „*existencia spoločného jazyka. Ich hlbším, skutočným spojivom je materinskojazykový obraz sveta, ktorý je prirodzeným východiskom ich duchovného sveta*“ (tamtiež, s. 53).

Kultúru môžeme charakterizovať ako arbitrárne štandardizácie, našu druhú skutočnosť, alebo ako životný štýl spoločenstva. Jednotlivec, t. j. aj žiak, existuje v týchto životných formách, ktoré majú jazykovú povahu so štandardnými aj jedinečnými interpretáciami. Tieto prejavy sa dajú schematicky zobrazit ako: kognitívne, komunikačné a behaviorálno-akčné formy (tamtiež, s. 55 – 63). Medzi nimi a ich kombináciami majú, prirodzene, „*dominantné postavenie verbálne formy – prototyp ľudského jazyka*“... Z tohto pohľadu materinský jazyk „*zahŕňa nielen verbálne formy, ale aj komunikačné, percepčné a behaviorálno-akčné formy...*, a tak všetky formy vnímame ako komplex výrazových tvarov, ktoré s ich štandardizovanými interpretáciami tvoria náš „*materinský svet*“ (tamtiež, s. 63)⁶. Človek je reprezentant antropologického aj kolektívneho subjektu a súčasne aj jedinečný subjekt. „*To znamená, že sme vystavení pôsobeniu antropotvornej sily jazyka aj kolektívotvornej sily materinského jazyka a súčasne pôsobeniu síl, ktoré sú „zodpovedné“ za našu jedinečnosť*“ (tamtiež, s. 63). Vlastne existujeme ako trojjediná bytosť (pozri

⁶ V širšom chápaní ide nielen o slovnú kultúru spoločenstva, ale aj o prejavy inými výrazovými sústavami (obrazy, obrady, predstavy, umenie, hudba, architektúra, predmety, inštitúcie, rituály, predsudky, stereotypy a pod., t. j. v rámci sociofaktov, artefaktov a mentefaktov; pozri Dolník, 2010b, s. 126 – 128, Orgoňová, Bohunická, 2012, s. 8).

vyššie spomínaný „kód 3“) a zmysel komunikácie možno vidieť v tom, „aby sme prežili ako antropologická, kolektívna (kultúrna) a individuálna (jedinečná) bytosť“ (tamtiež, s. 64). Zodpovedá to vlastne klasickému poňatiu filozofie, podľa ktorej človeka môžeme charakterizovať ako jednotu všeobecného, zvláštneho a jedinečného. V podstate socializácia a komunikácia majú dve stránky, a to jednak ako „proces, v ktorom sa jednotlivec učí správať a konať tak, ako je to ustálené, štandardizované v danom kolektíve,“ jednak „je to proces, v ktorom jednotlivec objavuje seba, svoju jedinečnosť, identitu.“ Slovanami Weisgerbera je pri formovaní vnútorného sveta človeka ako jazykovej osobnosti „Obsahom osvojovania jazyka formovanie individuálneho vedomia, podľa „skutočného“ obrazu sveta zakotveného v materinskom jazyku“ (tamtiež, s. 65). Sila jazykovej osobnosti osciluje v dialektickom protiklade „byť ovládaný jazykom“ : „ovládať jazyk (byť jeho vládcom).“ V podstate „jazyková osobnosť sa formuje tým, že si jednotlivec osvojuje jazyk, aby ho ovládal, ale tým, že si ho osvojuje, je ním ovládaný. Človek sa nemôže vymaniť z toho, že ho ovláda vlastný jazyk, ale môže byť aj jeho vládcom, a to v tej miere, v akej dokáže reagovať na jeho duchotvornú silu“ (tamtiež, s. 67). S touto koreláciou je úzko prepojený aspekt prežívania, seba projekcie a emocionálnej sily MJ.

Ako vidieť z vybraných myšlienok J. Dolníka v práci *Sila jazyka* (2012), MJ je neopakovateľne prepojený jednak na všetky sféry osobnosti žiaka, jeho správanie sa a konanie, jednak sa podieľa na konštitúcii jazykového spoločenstva a jeho životných foriem či životného štýlu. Jazyk je teda nielen významnou duchovnou mocnosťou jednotlivca a kolektívnu silou kolektívu, ale aj procesom s relevantnou antropotvornou a kolektívotvornou silou. Tvorí teda základ pri formovaní, rozvíjaní a sebauskutočňovaní sa žiaka, aj pri formovaní a kultúrnom fungovaní kolektívu, resp. jazykového (triedneho kolektívu, školy a i.) spoločenstva. Tieto aspekty majú podľa nášho názoru signifikantný podiel (zástoj) na novom chápaní učiva i procesu vo vyučovaní MJL.

(dokončenie v budúcom čísle)

Z UČITEĽSKEJ PRAXE

Nespol'ahlivý rozprávač vo výučbe dejepisu

Autor historického prameňa ako vždy nespol'ahlivý rozprávač v momente jeho kritiky autentičnosti a dôveryhodnosti sa objavuje na scéne výučby dejepisu v okamihu, keď začneme modelovať skúmateľské postupy a z nich vyplývajúce analytické otázky, ktoré vyhľadáva a kladie žiak aj za pomoci učiteľa vybraným a primerane spracovaným školským historickým písomným prameňom.

Legitimita tohto postupu vo výučbe dejepisu je zjavná, „lebo obtiažnosť histórie nespočíva ani tak v nachádzaní odpovedí ako skôr vo vyhľadávaní a kladení otázok, fyzik je na tom ako Oidipus: Sfinga sa pýta a on musí správne odpovedať, historik je na tom ako Percival: Grál je tu, pred ním, pred jeho očami, ale nebude jeho, pokiaľ mu nenapadne položiť otázku.“¹ V našom prípade prameňu ako stope po minulosti, ktorú nám niekto zámerne alebo nezámerné zanechal. Totiž poznávanie všetkých faktov spätých s ľuďmi v minulosti je charakteristické tým, že je poznávaním stopujúcim, v ktorom historik ako „stopár“ odhaľuje „stopy života“ z minulosti. „Prvým rysom poznávania všetkých ľudských skutočností z minulosti a väčšiny tých z prítomnosti je, že ide... o poznávanie zo stôp. Čo je to totiž prameň, ak nie stopa, inými slovami – znamenie, či už ide o ľudské kosti zamurované v sýrskych hradbách, o slovo, ktorého tvar či použitie prezrádza istý zvyk, správu napísanú svedkom nejakej dávnej alebo nedávnej scény, vnímateľné zmyslami, ktoré zanechal určitý jav, i keď ten sám nemôžeme vnímať?“² Stopy zanechané ľudským

1 VEYNE, Paul. *Jak se píšou dějiny*. Červený Kostelec : Pavel Mervart, 2010, s. 299 – 300.

2 BLOCH, Marc. *Obrana historie aneb Historik a jeho řemeslo*. Praha : Argo, 2011, s. 65.

úmyslom, myšlienkou a potrebami v minulosti, ktoré výstižne vo svojej charakteristike primerane konkretizoval Marc Bloch, nazývajú historici prameňmi. Z hľadiska primeranosti môžeme tieto historické pramene v dejepise prirovnať k prameňom vody. Tak ako rieka vyviera z prameňa, podobne vyviera naše poznávanie minulosti z historických prameňov.

Východiskovým „štartovacím“ impulzom akejkoľvek analýzy školského historického prameňa sa má stať pátranie po jeho autorovi a okolnostiach jeho vzniku. Preto na počiatku práce je vhodné zaraďovať cvičenie, pomocou ktorého si žiaci postupne uvedomia isté normatívne obmedzenia vyplývajúce z autorstva jednotlivého prameňa. Dôležité je, aby jeho obsahom bola blízka, pútavá téma pre žiakov, pričom nemusí nutne pochádzať z „veľkej“ histórie. Príkladom takéhoto postupu je najprv analýza textu neznámeho fiktívneho svedectva o futbalovom zápase kedyysi slávneho derby Inter – Slovan, ktoré skončilo výsledkom 1 : 3.

„Šláger kola prvej futbalovej ligy rozhodli vo svoj prospech belasí. Ich jednoznačné víťazstvo však možno označiť za veľmi šťastné. Mužstvo Interu malo takmer po celý zápas výraznú prevahu, no nedokázalo ju zúročiť. Treba povedať, že aj dva góly, ktoré strelil Slovan boli výsledkom náhody, dokonca tretí gól zaváňal postavením mimo hru. Na konečnom výsledku sa tiež podpísal výkon rozhodcu, ktorého niektoré verdikty poškodili mužstvo Interu.“

Na základe analýzy uvedeného textu žiaci bez veľkých problémov skonštatujú, že ide o veľmi výrazne subjektívny až podozrivý pohľad na futbalový zápas. Dôkazy jeho subjektivity hľadajú vo veľkom šťastí Slovana, ktorý zvíťazil napriek výraznej prevahe mužstva Interu. Strelené góly Slovana sú výsledkom náhody, tretí padol z údajného ofsajdu. Napokon na víťazstve Slovana sa podieľal aj rozhodca, ktorý mu nadržel. Už zložitejšie v tejto fáze posudzovania textu bez autora je hľadanie odpovedí, prečo je tento text napísaný tak, ako je napísaný. Teda žiaci len hypoteticky uvažujú a odhadujú, kto je autor analyzovaného úryvku a prečo to tak asi napísal. Sami sa tak

presvedčujú o tom, že jedným z rozhodujúcich faktorov analýzy každého prameňa je jeho autorská podmienenosť. Pre zovšeobecnenie problémov vyplývajúcich z autorstva prameňa je treba žiakom odhaliť identitu autora analyzovaného úryvku a čas, kedy to napísal a komu to adresoval.

„Šláger kola prvej futbalovej ligy rozhodli vo svoj prospech belasí. Ich jednoznačné víťazstvo však možno označiť za veľmi šťastné. Mužstvo Interu malo takmer po celý zápas výraznú prevahu, no nedokázalo ju zúročiť. Treba povedať, že aj dva góly, ktoré strelil Slovan boli výsledkom náhody, dokonca tretí gól zaváňal postavením mimo hru. Na konečnom výsledku sa tiež podpísal výkon rozhodcu, ktorého niektoré verdikty poškodili mužstvo Interu.“
(Viliam Kratochvíl, bývalý hráč Interu. *Bulletin Fanklubu*, 26. 4. 1994)

Po odhalení autorovej identity, čase, kedy to písal, pre koho to písal, môžeme so žiakmi zovšeobecniť to, čo všetko ovplyvnilo, determinovalo autora tohto svedectva o futbalovom zápase. Súčasne toto svedectvo je impulzom po pátraní a hľadaní odpovedí spolu so žiakmi, čo všetko môže ovplyvňovať každého autora historického prameňa. Primeraným spôsobom sa takto môžeme dostať od „žltočierneho“ srdca bývalého hráča Interu k ďalším súvisiacim faktorom, ako je napríklad sociálny pôvod autora, jeho vzdelanie, kultúrne zázemie, úradné zaradenie, jeho vzťah k inštitúciám moci, náboženská orientácia, politická, hospodárska situácia, v ktorej žil daný autor, či jeho individuálne vlastnosti.

Z uvedeného vyplýva, že keď chceme posúdiť objektívnosť, subjektívnosť či dôveryhodnosť alebo nedôveryhodnosť historického prameňa, je treba poznať autora, letopočet, resp. dátum a kontext prameňa, hľadať alebo si predstaviť komu bol určený a pochopiť zámer autora tohto prameňa. Tento postup možno vyjadriť súborom týchto piatich základných analytických otázok. Kto je autorom prameňa? Kedy bol napísaný tento prameň? Co je obsahom prameňa? Komu bol prameň určený? Aký bol zámer autora prameňa?

Tieto otázky majú využívať najmä žiaci základnej školy alebo nižšieho stupňa osemročných gymnázií. Z hľadiska

rozvíjania jednotlivých skúmateľských postupov ich však treba systematicky rozširovať. Pokúsime sa to názorne ukázať na konštrukcii školských historických prameňov. Žiaci sa ich prostredníctvom oboznamujú s tým, na čom sa dohodli slovenskí delegáti v budove Tatra banky a súčasne o tých, ktorí zostali za dverami deklaračného zhromaždenia, pred budovou Tatra banky.

„...1. Slovenský národ je čiastka i rečové i kultúrno-historicky jednotného česko-slovenského národa. Na všetkých kultúrnych bojoch, ktoré viedol český národ a ktoré ho urobili známym na celom svete, mala účasť i slovenská vetva.
2. Pre tento česko-slovenský národ žiadame i my neobmedzené samourčovací právo na základe úplnej nezávislosti. Na základe tejto zásady prejavujeme svoj súhlas s tým novoutvoreným medzinárodným právnym položením, ktoré dňa 18. októbra 1918 formuloval predseda Wilson a ktoré dňa 27. októbra uznal rakúsko-uhorský minister zahraničia.

3. Žiadame okamžité uzavretie pokoja a síce na všeludských kresťanských zásadách, aby pokoj bol taký, že by medzi národnoprávnymi zárukami znemožňoval ďalšiu vojnu a ďalšie zbrojenie...“

(Z Deklarácie slovenského národa z 30. 10. 1918, ktorá bola prijatá v Turčianskom Svätom Martine.)

Analyzujeme, interpretujeme

1. Akým argumentom zdôvodnili slovenskí politickí predstavitelia svoje požiadavky?
2. Z textu vypíšte, čo konkrétne požadovali slovenskí politici.

„Napríklad, keď tam niekto dnu ktosi otvoril dokorán oblok, aby vyvetral zadymenú sieň, akýsi drobný, kiahňami podobaný človečik s koženou zásterou na sebe, pichľavo zavolať do obloka: 'A my sme nič? Nás nepozývate? Náš hlas neplatí? Zase len páni rozhodujú?'

Oblok nato rýchlo zatvorili. Čas plynul, v sieni sa vzdávala netrpezlivosť. Čakali už len na hlavnú osobu dňa...

Práve v tej chvíli zahýbal k budove banky starý pán Matúš Dula, predseda rýchlo ustavenej SNR. Pod pazuchou niesol veľkú aktovku. Kráčal komótno, nenáhľivo, svojím charakteristickým kolísavým krokom. Ľudia pred budovou mu ochotne uvoľňovali cestu a zdravili ho. Zo zástupu vystúpil starší, chudobne oblečený občan a natešene zvolal: 'Pán pravotár, teraz už máme svoju republiku, nebude viac pánov, všetci sme si rovní!' Bol to výpomocný robotník Galo z tlačiarne. Ľudia vôkol sa usmievali a volali 'sláva.' Ale ten podobaný človečik s koženou zásterou si zasa zarebeloval: 'Veru sa ty dočkáš rovnosti, vysmieval sa Galovi. 'Tak na starého Vida!' Sváko Matúš Dula na to všetko nič, len zvrátil obrvy a prísnejšie zovrel ústa.“

(Ján Hrušovský, Umelci a bohémi, 1963)

Analyzujeme, interpretujeme

1. Vypíšte z textu neznáme slová.
2. Porovnajete hlasy, ktoré zazneli v zástupe ľudí zhromaždených pred budovou Tatra banky. Aké názory tam zazneli?
3. V čom sa odlišujú názory, postoje kiahňami podobaného človečika a pomocného robotníka Gala?
4. Prečo zvyčajne ľudia pri zmene politického systému očakávajú, že sa budú mať lepšie, alebo naopak vyjadrujú svoje obavy?
5. Pozorne si prečítajte natešené zvolanie výpomocného robotníka Gala: „Pán pravotár, teraz už máme svoju republiku, nebude viac pánov, všetci sme si rovní!“
6. Ktoré slovo v tejto vete sa vám zdá podozrivé, nevieryhodné? Do akej miery je pravdepodobné, že pomocný robotník Galo vedel už 30. októbra o konkrétnej forme štátneho zriadenia?
7. Zistíte, či sa v úryvku z Deklarácie spomína konkrétna forma štátneho zriadenia.
8. Pamäti (memoáre), spomienky ľudí sú tiež dôležitým historickým prameňom. Prečo tento typ prameňa vykazuje väčšiu mieru subjektivity?

Uvedené postupy umocňujú tézu modernej (nielen) výučby dejepisu, napomáhať žiakom konštruovať, vytvárať významy, nie riadiť učenie len na zapamätanie významov. Teda ide o činnostný moment, vyhľadávať, učiť sa klásť otázky, vyskúšať si niečo, analyzovať, interpretovať, najmä vo fáze skúmateľsko-objavného učenia sa. V tomto zmysle analýza historických prameňov slúži ako „cvičenie na rozvíjanie vybraných kompetencií žiakov, alebo modelovania skúmateľských a interpretačných postupov, o výchovu k určitému typu myšlienkových stratégií a istému štýlu myslenia zodpovedajúceho interpretáciám historickej a sociálnej skutočnosti.“³

Uvedené konštrukcie školských historických prameňov súvisia aj s problémom protikladného vzťahu histórie a pamäti. Slovom Pierra Noru „história svojou metodológiou, systematikou a kritikou (teda tým, čo je často nezáživné pre žiakov) nenávratne spracúva pamäť, teda zážitok a spontánne vedomie významu (to, čo často povzbudzuje záujem žiakov i mieru ich sebaidentifikácie či identifikácie s niekým iným). Pamäť pre históriu je vždy podozrivá.“

Pravdepodobne takáto konštrukcia musí mať neustále na zreteli aj vzťah dvoch pamätí. Prvú z nich Jan Assmann charakterizuje ako kultúrnu, spoločenskú pamäť, ktorú vytvárajú špecializovaní nositelia tradície, špecialisti kultúrnej pamäti, teda aj historici. V tomto zmysle podľa J. Assmanna vedecká historiografia patrí k formám „chladnej“ spomienky, je akýmsi zvláštnym druhom spoločenskej pamäti. Druhú z nich označuje ako komunikatívnu, generačnú pamäť, ktorá je z hľadiska obsahu výrazom skúsenosti v rámci individuálnych biografii. Je to typ pamäti neformálnej, málo sformovanej, ktorá vzniká každodenným stykom. Z hľadiska média je živou spomienkou v organickej pamäti, skúsenosti a informácie z počutia. Z hľadiska časovej štruktúry predstavuje horizont 80 až 100 rokov troch až štyroch generácií, ktoré sa posúvajú s prítomnosťou. Z aspektu nositeľov sú to nešpecifickí doboví svedkovia určitého

3 BENEŠ, Zdeněk. *Co se školním dějepisem? Několik poznámek k situaci a k možným řešením*. In: *Historie a škola I. Otázky koncepce českého školního dějepisu*. Praha, 2002, s. 12.

spomínajúceho spoločenstva.⁴

Jedným z nich bol aj Ján Hrušovský, ktorý s odstupom času zachytil skupinu ľudí a ich názory, postoje, predstavy pred budovou Tatra banky, v ktorej sa konalo deklaračné zhromaždenie. Nás potom zaujíma, akým spôsobom to zaznamenal a najmä faktory, ktorého ho ovplyvnili, keď nepresne uviedol v nadšenom zvolaní jedného z ľudí názov konkrétneho politického zriadenia, o ktorom vtedy však nikto nemohol tušiť. Navyše, keď samotní členovia deklaračného zhromaždenia nemali ani žiadne správy o tom, čo sa odohráva v Prahe.

Školské historické pramene sú nositeľmi autentickej ľudskej skúsenosti, preto majú mať oveľa väčšie zastúpenie vo výučbe dejepisu a najmä v učebniciach dejepisu, lebo zodpovedajú historickej i sociálnej skutočnosti. Totiž „existujú osobné, neosobné a kolektívne oblasti života. Človek môže dospieť k neosobnému poznaniu len na základe osobného pochopenia. Na základe kolektívneho pochopenia je to prakticky vylúčené. Nejaká záležitosť sa najprv musí stať osobnou a až potom sa môže človek posunúť k tomu, čo už také nie je.“⁵

Viliam Kratochvíl

4 ASSMAN, Jan. *Kultura a paměť. Písmo, vzpomínka a politická identita v rozvinutých kulturách starověku*. Praha : Prostor, 2001, s. 46 – 53.

5 LUKACS, John. *Na konci věku*. Praha : Academia, 2009, s. 89.

DISKUSIE A POLEMIKY

(Ne)povinná literatúra (autori a literárne diela s otáznikom)

Zoznam odporúčanej literatúry prítomný vo vzdelávacom štandarde predmetu slovenský jazyk a literatúra platný (plánovaný) pre gymnáziá vyvoláva už dlhšiu dobu búrlivé reakcie viacerých protistrán. S týmto faktom však autori koncepcie celkom určite počítali, keďže o čitateľskom vzdelávaní neuvažujú v bezpečí zvukotesnej „sklenej“ veže, ktorá by ich odpájala od školskej reality. Práve naopak, každý jeden z nich je až po uši zaborený vo vznešenom a širokom močiari slovenskej literatúry, predstierajúcom, že je smaragdové more. Autori zoznamu sa odlišujú iba ich pozíciou na brehu a veľkosťou gumákov. Najvýraznejšie znejú v tejto komunikácii nesúhlasné vyjadrenia, o ktorých inštitucionálnom závetrí v tejto chvíli hovoriť nechcem. Práve tieto hlasy vidia v navrhovanej podobe (ne)povinného čítania rozpor medzi už dlho deklarovanou snahou preniesť do literárneho vzdelávania na gymnáziách prvky živého (ak chcete zážitkového) čítania a tvorbou literárneho kánonu. Vychádzajú pri tom z čitateľského záujmu študentov, čo môžem iba oceniť. Niekde v pozadí však vykúka osobný záujem učiteľov a tento prípad je o niečo komplikovanejší. Na tomto mieste nechcem samozrejme subjektívne analyzovať opodstatnenosť obáv o zmysluplné formovanie školského literárneho vzdelávania. Tento krok za mňa urobia pravdepodobne iní a určite oveľa lepšie. Niekoľko osobnejších viet si ale pre istotu neodpustím, ospravedlňovať sa nikomu za ne nebudem.

Existencia (ne)povinnnej literatúry v škole v sebe obsahuje netušený potenciál aj isté problémy. Mohla by trochu ohromovať svojim kultúrnym rozmerom. Študenti naozaj potrebujú cítiť, že literatúra je výrazná, silná, živá a nie

je iba záležitosťou učebníc. Literárnohistorickú prípravu by sme ale obchádzať nemali. Práve jej nová podoba predstavuje jeden z problémov tejto diskusie. Predložený zoznam autorov a literárnych diel má ambíciu odrážať komplikovanosť fungovania umenia (literatúry) v spoločnosti. Vnímanie viacerých súvislostí a dimenzií tohto vzťahu medzi vonkajším svetom a fiktívnymi príbehmi by mohlo byť v školskom vzdelávaní užitočné. Podobný prístup však očakáva veľa najmä od učiteľov. Dôležitá je totiž práca so samotnými dielami a tú sprístupňuje študentom predovšetkým pripravený a flexibilný pedagóg. Tento moment si každý uvedomuje, no len málokto ho berie naozaj vážne. Ani túto skutočnosť ďalej rozvíjať nechcem, namiesto toho ukážem niekoľko menej subjektívnych príkladov. V nich sa pozriem na tri najviac „vykričané“ diela a ich autorov.

Prvým textom a jeho autorom na lavici hanby je román *Živý bič* od Mila Urbana. Dôvodov, prečo sa dostal do predloženej zostavy je viacero, spomeniem len niektoré. Ide o text, ktorý je pokračovateľom slovenskej prozaickej tradície, no zároveň predstihuje dobový literárny kontext. Oceniť by sme mohli jeho prácu s autenticky vykreslenými postavami, resp. moderne zachytený priebeh prvej svetovej vojny v zázemí. Verím, že toto u študentov asi nezaboduje, no aktuálnej situácii minimálne na Ukrajine rozumieť niektorí chcú. Rovnako by sme mohli argumentovať vtedajšou spoločenskou pozíciou samotného autora, ktorý dokázal k sebe nakloniť pozornosť celej vtedajšej literárnej obce a podľa niektorých ohlasov sa postavil na čelo povojnovej moderny. Oveľa dôležitejšie je ale niečo iné, čo posúva kontextovú interpretáciu Urbanovho diela niekam inam. V tomto priestore môžu učitelia spojiť dobovo najcennejší dokument o vojnovom šílenstve s identitou autora, ktorému nebolo počas druhej svetovej vojny cudzie písanie ideologicky extrémne vyhrotených článkov likvidujúcich etické a literárne kvality prítomné v románe *Živý bič*. Práve tento polemický rozmer dáva študentskému čítaniu veľký priestor na kladenie elementárnych ľudských otázok. Ich dôležitosť vysvetľovať určite nemusím.

Najnechcenejším autorom na predloženej zozname je

Peter Jilemnický. Zámerne nehovorím o vybranom diele, keďže o tom v diskusiách nikto nehovorí. Problémom je jednoducho samotný tvorca. Predstavuje provokujúce súkno pre veľkú skupinu učiteľov, ktorí sa však nepýtajú na to, prečo sa do zostavy po viacerých rokoch znovu prepracoval. Napriek ich nezáujmu im odpoviem. Tento autor je reprezentantom socialistického realizmu, ktorý či sa to niekomu páči, alebo nepáči, výrazne ovplyvňoval vývoj slovenskej literatúry v 20. storočí. Ignorovať tento fakt znamená, ignorovať časť podoby umenia, ktoré sa síce stihlo historicky skompromitovať, no na jeho propagandistické chápadlá by sme zabúdať nemali, mohli by sme to neskôr olútovať. Plody tejto selekcie totiž začíname zbierať už dnes, veď skúste sa spýtať študentov, čo vedia o období pred roka 1989. Prostredníctvom tohto autora a jeho diela sa ale máme šancu dotknúť symbolov a mýtov nie až tak dávnej totalitnej doby vytvárajúcej umelo zvrátený svet, ktorý bol vnímaný mechanicky a bez uvažovania. Samotné čítanie môže byť zároveň pohľadom na prítomný jazyk, kultúru a dobové kódy, čo podobne ako pri románe *Živý bič* dokáže vyprovokovať zmysluplnú debatu nielen o literatúre.

Tretím do partie nechcených je výber poviedok *Sekerou a nožom* od dvojice autorov Peter Pišťanek a Dušan Taragel. Ich texty sa vyžívajú v rôznych žánrových výpožičkách z celého rámca populárnej literatúry. Študenti v nej nájdu niečo z komiksu, no prekvapí by ich nemalo ani dačo z rozprávky. Autori v tejto knihe dôverujú lineárnym príbehom a v ich rozvíjaní sú naozaj dobrí. Z pohľadu estetiky sa celkom zámerne a radi pohybujú medzi vysokým a nízkym, hlúpym a o niečo múdrejším, pekným a škaredým a pod. V žiadnom prípade nechcú nikoho poučovať, sú skôr vtipní a zdanlivo to celé literárne umenie neberú až tak vážne. Ale iba zdanlivo. Okrem doteraz prezentovanej podoby, s ktorou by žiadny učiteľ nemal mať pri snahe zaujať triedu väčší problém, je tu ešte minimálne jeden dôležitý element. Samotná zbierka je totiž paródiou k jazyku socialistického realizmu (a nielen k nej), čo dodáva celému zoznamu autorov a diel ďalší rozmer. Viaceré seriózne vnímané súvislosti

tak dostanú novú čitateľskú príchuť. Práve ona by mohla naštartovať proces živého (zážitkového) čítania čohokoľvek, čo prekračuje hranice akejkoľvek školy.

Pri takejto literárnej komunikácii by sa dala využiť všetka nedokonalosť, chyby a omyly autorov a ich kníh. Polemický prístup sa však nezlučuje so strachom pred nevyjazdenými interpretačnými pásmi v asfalte. Sloboda slovenčinárov je totiž v prvom rade otázkou zodpovednosti za nevyhnutné prekračovanie pohodlne vyšliapaných ciest, ktoré sa veľmi rýchlo dokážu zmeniť na ospalú rutinu. Spánok ale k novému čítaniu ešte nikoho nepritiahol.

Karol Csiba

RECENZIE – ANOTÁCIE – NOVÉ KNIHY

CHROBÁK, Dobroslav: *Prozaické dielo*. Výber zostavil, komentáre, vysvetlivky, slovník, kalendárium života a diela a doslov napísal František Koli. Bratislava : Kalligram – Ústav slovenskej literatúry SAV, 2011. 616 s. ISBN 978-80-8101-566-3.

Dobroslav Chrobák (1907 – 1951) patrí k najvýznamnejším predstaviteľom slovenského literárneho naturalizmu. Vo svojom diele, ktoré prostredníctvom dramatických ľudských príbehov vypovedá o traumách, ale i túžbach moderného človeka západnej civilizácie, dokázal v umeleckom dotyku so svetom autentickým spôsobom vyjadriť kultúrnu špecifickosť vlastného národa. Knižný výber z autorovho diela, ktorý edične pripravil František Koli, prináša debutovú prozaickú zbierku *Kamarát Jašek*, román *Drak sa vracia* a súbor prvotín a fragmentov. Samostatný oddiel edície predstavujú Chrobákovy esejistické, kritické a publicistické texty, ukážky z korešpondencie a fejtóny. Súčasťou vydania sú dobové ohlasy na autorovu tvorbu, vrátane zachytenia „literárnej aféry“ v súvislosti so zbierkou *Kamarát Jašek*, ako aj výber z literárnovedného výskumu Chrobákovho diela. Edíciu dopĺňajú komentáre a vysvetlivky, slovník, kalendárium autorovho života a diela, obrazová príloha a doslov editora.

***Literárnohistorické kolokvium. I. Stredovek. II. Humanizmus a renesancia*. Edične pripravila Erika Brtňanová. Bratislava : Ústav slovenskej literatúry SAV, 2013. 248 s. ISBN 978-80-88746-24-9.**

Zborník obsahuje štúdie z dvoch pracovných stretnutí slovenských literárnych historikov, ktoré boli zamerané na odborné problémy súvisiace s interpretáciou literár-

nych textov domácej (uhorskej) proveniencie z obdobia stredoveku a renesancie. Príspevky sa dotýkajú stereotypov v doterajších interpretáciách konkrétnych literárnych textov, inšpirácií literárnohistorických výskumov pri ich výklade a významu sprístupňovania literárneho umenia v rámci vysokoškolského vyučovania.

(údaje prevzaté z časopisu *Slovenská literatúra*)

CONTENTS

Introduction (*Karol Csiba*) 1

Scientific studies and articles

Restoration of vignette. Development and meanings of the term “the school of Štúr” in the last third of the 19th century (*Jana Pácalová*) 3

To the curriculum transformation of the Slovak language in the context of new didactic and Slovakist impulses (*Milan Ligoš*) 31

From teaching practice

Unreliable narrator in teaching History (*Viliam Kratochvíl*) 53

Discussions and polemics

Non) compulsory literature. Authors and literary works with a question mark (*Karol Csiba*) 60

Reviews – Annotations – New books

CHROBÁK, Dobroslav: *Prose work*. Configurator, comments, explanations, glossary, biography and works, epilogue written by František Koli. Bratislava : Kalligram – Institute of Slovak Literature, Slovak Academy of Sciences, 2011. 616 p. ISBN 978-80-8101-566-3 64

Colloquium of Literary History. I. Middle Ages. II. Humanism and Renaissance. Edition prepared by Erika Brtňanová. Bratislava : Institute of Slovak Literature, Slovak Academy of Sciences, 2013. 248 p. ISBN 978-80-88746-24-9 64

**JAZYK A LITERATÚRA**

Časopis Štátneho pedagogického ústavu

Zodpovedný redaktor: Karol Csiba

Redakčná rada: Karel Dvořák, Ivana Gregorová, Katarína Hincová, Viliam Kratochvíl, Dagmar Kročanová, Marián Lapitka, Milan Ligoš, Vladimír Patráš, Janka Pířová, Marianna Sedláková, Renáta Somorová, Oľga Zápotočná

Jazykový redaktor: Marián Lapitka

IČO: 30 807 506

Vychádza 6 x ročne

Dátum vydania: december 2014

Pluhová 8, 830 00 Bratislava

Webové sídlo: www.statpedu.sk; e-mail: redakcia@statpedu.sk

Tel: +421 249 276 313

Fax: +421 249 276 195

ISSN 1339-7184

JAZYK A LITERATÚRA, ročník 1, 2014, č. 4. Časopis Štátneho pedagogického ústavu. Adresa redakcie: Pluhová 8, 830 00 Bratislava. Vydáva ŠPÚ. Technická príprava Gabriela Smolíková.

Nevyžiadané rukopisy redakcia nevracia.