

Jazyk a literatúra

Štátny pedagogický ústav, Bratislava
ISSN 1339-7184

1.-2.

číslo

4. ročník/2017

OBSAH

Úvodník (*Karol Csiba*) 1

Vedecké štúdie a odborné články 2

Ešte k novým výzvam a perspektívam vyučovania
slovenčiny ako materinského jazyka
(*Milan Ligoš*)

Tolstojovec Albert Škarvan
(*Andrea Draganová*)

Z učiteľskej praxe 66

Ako čítať staršiu slovenskú literatúru
(*Petra Rusňáková – Katarína Štafurová*)

Diskusie a polemiky 84

Beletrizovaný životopis
(*Karel Dvořák – Ivana Gregorová – Janka Pišová*)

Recenzie – anotácie – nové knihy 102

Výber z poézie 2016

ÚVODNÍK

Vážení čitatelia,

obsah aktuálneho dvojčísła časopisu *Jazyk a literatúra* je naozaj bohatý. Rubrika Vedecké štúdie a odborné články obsahuje dva príspevky. Prvý je výsledkom autorovej analýzy a komparácie Štátneho vzdelávacieho programu i vzdelávacích štandardov pre vyučovanie slovenského jazyka a literatúry s dokumentmi podobného charakteru pre vyučovanie materinského jazyka a literatúry v ČR, NSR a Rakúsku. Druhý ukazuje polemický charakter súvekej reflexie fenoménu „tolstojovstva“, ktoré je považované za zvláštnu črtu slovenského literárneho a kultúrneho vývinu na prelome 19. a 20. storočia. V rubrike Z učiteľskej praxe nám autorky prostredníctvom barokových cestovných denníkov demonštrujú, aké zaujímavé by mohlo byť čítanie staršej slovenskej literatúry. V Diskusiách a polemikách dominuje problém beletrizovaného životopisu. Nezabudli sme ani na informácie o aktuálne vydaných slovenských knihách, tentokrát ponúkame výber z poézie 2016. Prá-
jeme zmysluplné čítanie.

Karol Csiba

VEDECKÉ ŠTÚDIE A ODBORNÉ ČLÁNKY

Ešte k novým výzvam a perspektívam vyučovania slovenčiny ako materinského jazyka

(K návrhu štátneho a školského kurikula zo slovenského jazyka a literatúry)

MILAN LIGOŠ

Katedra slovenského jazyka a literatúry, Filozofická fakulta KU, Ružomberok

V príspevku autor nadväzuje na svoju štúdiu Vyučovanie slovenčiny ako materinského jazyka v kontexte nových výzev a perspektív (*Jazyk a literatúra*, roč. 3, č. 3 – 4, 2016, s. 2 – 33) a súčasne reaguje na aktuálnu požiadavku tvorby nových vzdelávacích programov v intenciách návrhu dokumentu Národného programu výchovy a vzdelávania *Učiaci sa Slovensko* (MŠVVaŠ SR, 2017). Na základe analýzy a komparácie Štátneho vzdelávacieho programu i vzdelávacích štandardov pre vyučovanie slovenského jazyka a literatúry s dokumentmi podobného charakteru pre vyučovanie materinského jazyka a literatúry v ČR, NSR a Rakúsku predkladá nový návrh poňatia a štruktúry tohto základného kurikulárneho dokumentu pre vyučovanie slovenského jazyka a literatúry v SR.

Kľúčové slová: vzdelávací program, vzdelávací štandard, slovenský jazyk a literatúra, český jazyk a literatúra, nemecký jazyk, predmetová kompetencia, kompetenčné oblasti, ciele vzdelávania, učivo

Myšlienka bližšie sa zaoberať problematikou vzdelávacieho programu a vzdelávacieho štandardu, resp. kurikula pre vyučovanie slovenského jazyka a literatúry skrsla u nás už pred niekoľkými rokmi, pritom v súlade s novou školskou reformou na Slovensku (od r. 2008 zákonom č. 245/2008 Z. z., následne inovovanou v r. 2011, 2015 a tiež v intenciách avizovanej, pripravovanej reformy podľa návrhu *Učiace sa Slovensko*, zverejnenom na webovom sídle MŠVVaŠ SR v marci 2017¹) sme z viacerých hľadísk a prístupov konceptne spracovali niekoľkostranové state k východiskám tohto základného dokumentu, a to i v niekoľkých alternatívach, avšak pre neujasnenosť novej pozície relevantných pedagogických kategórií v ňom (najmä cieľov a obsahu v úzkej prepojenosti s výkonovým a obsahovým štandardom) sme napokon v reláciách istého nesúladu s ďalším rozvíjaním tematiky upustili od finálnej podoby tohto návrhu. Stalo sa teda viackrát, že sme nepristúpili k publikovaniu nášho prístupu k danej problematike. Robíme tak teda až po istom dozretí problému, o. i. opretom o sledovanie tvorby vzdelávacieho programu a štandardu pre vyučovanie materinského jazyka a literatúry vo vybraných susedných krajinách európskeho vzdelávacieho priestoru, konkrétne pre vyučovanie českého a nemeckého jazyka v ČR, NSR a Rakúsku. Súčasne v súvislosti so sledovanou tematikou nadväzujeme na niektoré aktuálne rámcové podnety a námety, ktoré sme v poslednom období publikovali.

1 Zákon č. 245/2008 Z. z. o výchove a vzdelávaní (školský zákon) a o zmene a doplnení niektorých zákonov. Dostupné na: <https://www.minedu.sk/12272-sk/zakony/>; Štátny vzdelávací program. Dostupné na: <http://www.statpedu.sk/tema/statny-vzdelavaci-program>; Kol. 2017. *Učiace sa Slovensko*. Dostupné na: https://www.minedu.sk/data/files/6987_uciace_sa_slovensko.pdf

V našom príspevku *Vyučovanie slovenčiny ako materinského jazyka v kontexte nových výzev a perspektív* sa vyjadrujeme aj k problematike tvorby štátneho a školského kurikula zo slovenského jazyka a literatúry (porov. Ligoš, 2016, s. 21 – 28)². Podľa nás „terajší inovovaný Štátny vzdelávací program ŠVP, najmä vzdelávací štandard pre slovenský jazyk a literatúru treba zjednodušiť, zredukovať a sprehladniť“ (ibid., s. 21). Postačili by nám rámcové vzdelávacie programy, ako majú v ČR od r. 2005 (pre základné vzdelávanie, inovované v r. 2013) a súčasne v inšpiratívnom zmysle poukazujeme na nové, platné štandardy pre český jazyk a literatúru (porov. ibid., s. 21 – 24). Inou alternatívou je model návrhu predmetového kurikula zo slovenského jazyka a literatúry (ďalej SJL) pre primárne vzdelávanie, ktoré ponúkol odbornej verejnosti (cielené ŠPÚ) tím z Pedagogickej fakulty PU v r. 2013. V tomto kurikule vzdelávací štandard (ďalej aj VŠ) pre jednotlivé zložky učebného predmetu SJL v 2. – 4. ročníku ZŠ má štruktúru pozostávajúcu z týchto troch položiek: kompetencie, obsahový štandard a výkonový štandard (porov. ibid., s. 27). Po istej analýze, komparácii a interpretácii základných pedagogických dokumentov novej koncepcie vyučovania SJL ako materinského jazyka na úrovni centra a školy sa napokon v tomto príspevku prikláňame k modelu rámcového vzdelávacieho programu a z neho vychádzajúceho vzdelávacieho štandardu, ktorý by mal minimálne tri základné položky, a to: predmetové kompetencie (spôsobilosti, ciele), obsah (tematiku učiva, obsahový štandard) a výkon (výkonový štandard) ako očakávaný, požadovaný výstup z učiva (porov. ibid., s. 22, 27).

2 In: *Jazyk a literatúra*, roč. 3, 2016, č. 3 – 4, s. 2 – 33. Dostupné na: http://www.statpedu.sk/sites/default/files/nove_dokumenty/ucebnice-metodiky-publikacie/JaL%203-4%202016%20final.pdf

Ďalší podnet k úvahám o podobe štátneho vzdelávacieho programu, resp. vzdelávacieho programu ako takého (ako kurikulárneho dokumentu) a vzdelávacieho štandardu pre SJL sme našli na viacerých miestach najnovšieho strategického dokumentu *Učiace sa Slovensko*, ktorý pod garanciou MŠVVaŠ SR predložil tím expertov verejnosti ako návrh *Národného programu výchovy a vzdelávania SR* v marci 2017.³ Tu sa o. i. v *Cieli 1-10 Obsah vzdelávania* uvádza: „Štátne vzdelávacie programy sa inovujú v pravidelných (vopred známych) cykloch.... V otázkach tvorby kurikula, jeho obsahu, spôsobov implementácie a priebežných inovácií však pretrvávajú viaceré problémy, ktorým bude potrebné sa v nadchádzajúcich rokoch systematicky venovať... Jednotlivé štátne vzdelávacie programy by mali mať jednotnú filozofiu a štruktúru... **Vzdelávacie ciele sú jasne pomenované a reálne premietnuté do obsahu, foriem, metód a organizácie vzdelávania**“ (s. 45). Podľa nás práve táto konštatácia je smerodajná a podstatná, lebo ciele a zámery vzdelávania (v širšom zmysle aj výchovy) sa nedajú realizovať bez ich konkretizácie a operacionalizácie v učive, resp. vo vzdelávacom obsahu, takisto v metódach, formách, technikách, stratégiách a v organizácii i vo výsledkoch výchovy a vzdelávania. Dá sa povedať, že do učiva patrí nielen obsah výchovy a vzdelávania, ale aj očakávané výsledky (porov. Kalhous, Obst a kol. 2009, s. 126). I. Turek (2008, s. 20) chápe učivo ako „sústavu poznatkov a činností, z ktorých si pod vedením učiteľa žiaci vnútorným spracovaním (interiorizáciou) vytvárajú a zdokonaľujú vedomosti, zručnosti a návyky, schopnosti a postoje (mo-

3 Kol. 2017. *Učiace sa Slovensko*. Dostupné na: https://www.minedu.sk/data/files/6987_uciace_sa_slovensko.pdf

tívy, presvedčenia, ideály) a prostredníctvom nich sa formujú a rozvíjajú ich osobnosti.“

Vo vyššie, na začiatku tohto príspevku, spomenutej štúdii (Ligoš, 2016) k víziám a perspektívam vo vyučovaní slovenčiny sme nemali priestor na ďalšie úvahy o tvorbe vzdelávacieho programu a štandardu pre vyučovanie materinského jazyka a literatúry. Naznačili sme tu iba isté modely a inšpirácie, pričom sme sa nedostali k základnému poňatiu tvorby a štruktúry tohto dokumentu s uvedením určitého návrhu. Máme v úmysle sa na tomto mieste vrátiť k uvedeného problému, preto predkladaný príspevok možno pokladať za nadväzujúci, ktorý bližšie rozvinie otázku tvorby adekvátneho vzdelávacieho programu a štandardu pre SJL ako základného pedagogického dokumentu štátneho kurikula. Aj keď sa v teórii či v niektorých pedagogických dokumentoch rozlišujú cieľové, výkonové alebo obsahové štandardy, prakticky je v podstate ťažko oddeliť obsah od výkonu, resp. cieľa ako výstupu z učiva, v našom ponímaní budeme hovoriť o vzdelávacích štandardoch, ktoré stanovujú minimálny (základný, kmeňový) učebný obsah (učivo) aj s požadovanými (očakávaným) výsledkami, výstupmi z učiva. **Učivo sa bude nachádzať v obsahovej náplni cieľov, očakávaných výkonov v kompetenciách** (lebo ciele sú konkretizované, operacionalizované v učive a len prostredníctvom neho ich možno dosahovať), **učivo totiž špecifikuje a tvorí obsahovú náplň požadovaného výkonu.**

Upravený Rámcový vzdelávací program pro základní vzdělávání (MŠMT ČR, 2013)⁴ má po charakteristike vzdelávacej oblasti Jazyk a jazyková komunikace

4 Dostupné na: <http://www.msmt.cz/vzdelavani/zakladni-vzdelavani/upraveny-ramcovy-vzdelavaci-program-pro-zakladni-vzdelavani>

aj s jej cieľovým zameraním (s. 17 – 19) predložený rámcový vzdelávací obsah vzdelávacieho odboru, t. j. učebného predmetu český jazyk a literatúra na 1. a 2. stupni základného vzdelávania (s. 20 – 24). Pod vzdelávacím obsahom sa tu rozumejú jednak očakávané výstupy (konkrétne predmetové kompetencie ako cieľové požiadavky na výkon žiaka, do cca 10 výstupov) a jednak učivo, a to v jednotlivých troch zložkách tohto vzdelávacieho odboru: v komunikačnej a slohovej výchove, v jazykovej a literárnej výchove. Oceňujeme prehľadne usporiadané výstupy aj učivo. Napr. pre 2. stupeň ZŠ pri komunikačnej a slohovej výchove ide o tieto základné tematické okruhy učiva: čítanie, počúvanie, hovorený a písomný prejav. Pri jazykovej výchove sú uvedené tematické okruhy: zvuková stránka jazyka, slovná zásoba a tvorenie slov, tvaroslovie, skladba, pravopis a všeobecné poučenie o jazyku. Treba poznamenať, že podobnú koncepciu a štruktúru majú aj rámcové vzdelávacie programy pre stredné vzdelávanie, a to osobitne pre viaceré typy gymnázia (pre základný typ, so športovou prípravou, s výučbou v angličtine a pre dvojazyčné gymnázia; inovované v r. 2016)⁵ a tiež pre stredné odborné vzdelávanie rozlíšené podľa jednotlivých kategórií sústavy odborov vyššieho sekundárneho vzdelávania (inovované v r. 2016)⁶. Aj tu nájdeme vzdelávací obsah (program) ešte v stručnejšej podobe ako na 2. stupni ZŠ. Napr. v RVP pre gymnázium sa vzdelávací obsah nachádza na s. 14 – 16, pričom sa s očakávanými výstupmi (predmetovými kompetenciami, max. do cca 15 výstupov) a učivom pre celý stupeň vzdelávania člení tento vzdelávací od-

5 Dostupné na: <http://www.nuv.cz/t/rvp-pro-gymnazia>

6 Dostupné na: <http://www.nuv.cz/t/rvp-os>

bor (učebný predmet) na dve zložky: jazyk a jazyková komunikácia, literárna komunikácia. Učivo z jazyka a jazykovej komunikácie má tieto základné tematické okruhy: všeobecné poučenie o jazyku a reči, zvuková stránka jazyka, grafická stránka jazyka, slovná zásoba, sémantika a tvorenie slov, tvaroslovie (morfológia), skladba (syntax), slohová charakteristika výrazových prostriedkov, text a štýl, slohotvorné činitele objektívne a subjektívne, text (komunikát) a komunikačná situácia, funkcia komunikátov, miera pripravenosti, oficiálnosti, formálnosti, verejnosti komunikácie; hovorenosť a písomnosť, komunikačné stratégie, monológ a dialóg, rétorika, základné vlastnosti textu, princípy jeho výstavby, funkčné štýly a ich realizácia v textoch (s. 14 – 15). Kurikulárne rámce pre jednotlivé oblasti stredného odborného vzdelávania sú ešte stručnejšie a prehľadnejšie. Napr. vzdelávací program pre vzdelávací odbor – vzdelávanie a komunikácia v českom jazyku pre obchodnú školu (zameranú na ekonomiku a administratívu, platný od r. 2009)⁷ sa nachádza iba na dvoch stranách (s. 12 – 13), pričom sa tu vo vzdelávacom obsahu okrem stručného cieľového zamerania učivo a výsledky vzdelávania z pozície žiaka kumulujú do troch základných tematických okruhov: zdokonaľovanie jazykových vedomostí a zručností, komunikačná a slohová výchova, práca s textom a získavanie informácií.

Na základe predstavených rámcových vzdelávacích programov v ČR pristúpili k spracovaniu štandardov pre jednotlivé vzdelávacie odbory, t. j. aj pre český jazyk a literatúru. Chápané sú ako isté opatrenia ministra školstva, mládeže a telovýchovy, ktorými sa mení RVP

⁷ Dostupné na: http://zpd.nuov.cz/celkove_j.htm

v zmysle doplnenia o štandardy. Napr. s účinnosťou od r. 2013 boli o. i. vydané ako opatrenia k RVP štandardy pre základné vzdelávanie – český jazyk a literatúra s výstupom na konci 1. stupňa ZŠ (pre 5. ročník) a na konci 2. stupňa ZŠ (pre 9. ročník)⁸. Celkove tento dokument pozostáva z 53 strán a zaujímavá je jeho štruktúra v jednotlivých položkách tabuľkovej formy. Pre nás je podstatný najmä fakt, že tematické celky, resp. témy sú dôsledne spracované podľa vyššie spomínaných očakávaných výstupov z učiva v rámci RVP pre český jazyk a literatúra, pričom každý z týchto výstupov má aj kódovanie (napr. ČJL-9-1-03) a je konkretizovaný prostredníctvom istých indikátorov, navyše, tieto výstupy a indikátory sú exemplifikované v typových ilustratívnych (modelových) úlohách. Tematické okruhy učiva tvoria jednotlivé zložky učebného predmetu, t. j. komunikačná a slohová výchova, jazyková výchova a literárna výchova. V tabuľke štandardu inštruktívne pôsobia taktiež poznámky k ilustračným úlohám, vzťahujúcim sa k stanoveným indikátorom výstupu. Takto štandardy celkove stanovujú minimálnu úroveň vzdelávania žiakov v odbore ČJL v základnej alebo v strednej škole. V podstate vychádzajú z RVP a pomocou indikátorov konkretizujú obsah požadovaných výstupov a stanovujú minimálnu úroveň ich zvládnutia, ktoré treba záväzne dosahovať so všetkými žiakmi. Konkrétne sa k vymedzeniu štandardov píše: „*Standardy pro základní vzdělávání představují **minimální** cílové požadavky na vzdělávání, které jsou závazně formulované v RVP ZV. Standardy pomocí indikátorů konkretizují obsah očekávaných výstupů RVP ZV a stanovují **minimální***

8 *Standardy pro základní vzdělávání. Český jazyk a literatura.* Dostupné na: Opatření_Standardy_2013_příloha2_ČJL.pdf

úroveň jejich zvládnutí.“⁹ Prirodzene, škola na úrovni svojho školského vzdelávacieho programu môže okrem tohto minima, resp. štandardu rozšíriť, prehĺbiť alebo pridať aj ďalšie, vlastné, špecifické indikátory očakávaných výstupov vzdelávania v jednotlivých odboroch.

Na porovnanie a inšpiráciu tvorby vzdelávacieho programu i štandardu pre materinský jazyk a literatúru sa pozrieme do nových pedagogických dokumentov v NSR. Už na viacerých miestach v našej odbornej tlači sme avizovali, že v NSR približne od 70. rokov minulého storočia vo výučbe nemeckého jazyka a literatúry upustili od klasického systémovo-štruktúrneho, štruktúrno-funkčného, gramatického a literárno-teoretického poňatia a priklonili sa ku komunikačno-pragmatickej integračnej koncepcii. V tomto zmysle vo vyučovaní nemčiny boli stanovené tieto hlavné tematické okruhy učiva: hovorenie a počúvanie, písanie, percepcia a produkcia textov, reflexia jazyka a gramatiky, pravopis, čítanie, mediálna výchova, prvky integrovaného vyučovania (pozri Bredel, U. a kol., 2006). V týchto reláciách sa nám žiada pripomenúť, že v primárnom a nižšom sekundárnom vzdelávaní tento učebný predmet má názov – nemčina (Deutsch) a len na vyšších stredných školách majú okrem nemčiny ako osobitný predmet – literatúru (ak nie je integrovaný v rámci nemčiny).

V NSR si jednotlivé spolkové krajiny spracúvajú základné pedagogické dokumenty samostatne. Východiskové sú pritom najmä učebné osnovy (Lehrpläne, Richtlinien) a vzdelávacie programy (Kernlehrpläne) pre všetky stupne vzdelávania, typy a druhy škôl. Niektoré

9 Příloha k Opatření ministra školství, mládeže a tělovýchovy, kterým se mění Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání, čj. MSMT-26522/2013. Dostupné na: Opatření_Standardy_2013_příloha2_ČJL.pdf

osnovy sú podrobné a rozsiahle, iné sú zasa orientované na základné kmeňové oblasti učebných predmetov (Fächer, Lehrfächer), majú teda stručnejšiu podobu na úrovni istého jadra alebo rámcového plánu (Kernlehrpläne, Rahmenlehrpläne). Napr. vzdelávací program (Kernlehrplan) nemčiny pre sekundárny stupeň II (u nás 2. stupeň ZŠ, stredná škola) v Severnom Porýnsku-Westfálsku (platný od r. 2014)¹⁰ na cca 50 stranách pozostáva z týchto častí: úvodom sa predstavuje osnova ako pokyny na vyučovanie orientované smerom ku kompetenciám žiaka, úlohy a ciele predmetu, kompetenčné oblasti, obsahové vymedzenie a kompetenčné očakávania, skúška merania výsledkov a hodnotenie výkonov, maturitná skúška, príloha s tabuľkou nadpredmetových kompetencií. Podľa tejto osnovy do kompetenčnej oblasti (ako procesy) patria recepcné a produkčné schopnosti, a to: čítanie, počúvanie, hovorenie, písanie, osobitne tiež reflektovanie a hodnotenie jazykových prostriedkov. Z nich sa potom cez recepciu a produkciu odvíjajú štyri základné tematické okruhy (polia, objekty, predmety): jazyk/reč, texty, komunikácia a médiá (s. 9 – 18). Príznačná je ťažisková orientácia na predmetové i nadpredmetové kompetencie žiakov ako cielovú kategóriu, s ktorou úzko a neoddeliteľne súvisí, resp. v nej vystupuje základná tematická (obsahová) náplň učebného predmetu. **Vzdelávacie programy, resp. učebné osnovy akceptujú a implementujú nové vzdelávacie štandardy ako jadro kvality výsledkov výchovno-vzdelávacieho procesu v danom učebnom predmete.**

10 Kernlehrplan für die Sekundarstufe II Gymnasium/Gesamtschule in Nordrhein-Westfalen Deutsch. Dostupné na: https://www.schulentwicklung.nrw.de/lehrplaene/upload/klp_SII/d/KLP_GoSt_Deutsch.pdf

V intenciách zabezpečenia kvality vzdelávania školskej sústavy v rámci internej a externej evalvácie i medzinárodného porovnávania sa ministerská konferencia (Kultusministerkonferenz) už v r. 1997 dohodla, že vyvinie a zavedie spoločné vzdelávacie štandardy, platné pre všetky spolkové krajiny NSR. Tieto vzdelávacie štandardy pre jednotlivé stupne, typy, druhy škôl a učebné predmety boli postupne uvádzané do praxe od r. 2003, potom v r. 2004, naposledy ďalšie v r. 2012.¹¹ V týchto reláciách boli dôležité závery ministerskej konferencie v r. 2004 a v súčasnosti možno konštatovať, že vzdelávacie štandardy sú spracované pre všetky stupne všeobecného vzdelávania a pre základné spektrum učebných predmetov v tejto profilácii. Vzhľadom na zámer nášho príspevku si všimneme koncepciu a podstatu vzdelávacieho štandardu pre nemčinu ako materinského jazyka a literatúry. Dá sa povedať, že učebné osnovy na krajinskej úrovni možno chápať ako naše nové štátne vzdelávacie, resp. rámcové vzdelávacie programy (v SR a ČR). Spoločné vzdelávacie štandardy (Bildungsstandards) pre nemčinu v NSR treba potom poňať ako jadro tohto profilového učebného predmetu, ktoré predstavuje strednú úroveň zvládnutia výsledkov v podobe predmetových kompetencií a oblastí v úzkom prepojení s nadpredmetovými, kľúčovými kompetenciami, a to na priemernej úrovni. Centrálné vzdelávacie štandardy pre nemčinu teda dávajú priestor nielen na ich implementáciu v rámci vzdelávacích programov jednotlivých spolkových krajín a škôl, ale aj na ich doplnenie, rozšírenie či modifikáciu v reláciách so zámermi, špecifikami a profiláciou aktérov vzdelávania. Celkove sledujú naj-

¹¹ Dostupné na: <https://www.kmk.org/themen/allgemeinbildende-schulen/unterrichtsfaecher/deutsch.html>

mä zjednotenie požiadaviek na výsledky a na zabezpečenie istej štandardnej kvality na jednotlivých stupňoch vzdelávania. Vzdelávacie štandardy vystihujú podstatu, resp. jadro učebného predmetu a sú koncipované ako výstupné požiadavky, t. j. čo žiak má vedieť, zvládnuť a byť schopný, kompetentný na konci istého stupňa vzdelávania. Spracované sú pre každý učebný predmet osobitne a zvyčajne s jednotnou štruktúrou ako závery ministerskej konferencie v danom roku vydania. Na ilustráciu si tu všimneme napr. *Vzdelávací štandard v predmete nemčina na ukončenie nižšieho gymnázia (Hauptschule) v 9. ročníku*.¹² Dokument je spracovaný v tejto štruktúre: 1. Miesto/status učebného predmetu nemčina vo vzdelávaní 2. Kompetenčné oblasti v predmete nemčina 3. Štandard pre kompetenčné oblasti/predmetové kompetencie v predmete nemčina: hovorenie a počúvanie, písanie, čítanie – práca s textami a médiami, bádanie/reflexia jazyka a jeho používania 4. Príklady úloh/ukážky typových/exemplifikačných úloh: oblasti požiadaviek (členené do 3 úrovní podľa náročnosti), komentované príklady úloh z hľadiska písaného a ústneho prejavu. Rozsahom najväčšia je časť k typovým úlohám. Kým kompetenčné oblasti a štandard sú spracované na cca 10 stranách (s. 6 – 15), príklady úloh s komentármi sa nachádzajú na s. 16 – 50, t. j. na cca 35 stranách, pričom je tu tiež dôležitý fakt, že pri jednotlivých úlohách nájdeme aj odkaz na príslušné miesto (javov, faktov, pojmov, činností, zručností, postupov, metód, spôsobilostí, výstupov) v štandarde. V učebnom

¹² *Beschlüsse der Kultusministerkonferenz, Bildungsstandards im Fach Deutsch für den Hauptschulabschluss, Beschluss vom 15.10.2004*. Dostupné na: http://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2004/2004_10_15-Bildungsstandards-Deutsch-Haupt.pdf

predmete nemčina sú 4 základné kompetenčné oblasti, resp. predmetové kompetencie (s. 8), a to: rozprávanie a počúvanie (k iným, s inými, pred inými, rozvíjanie počúvania s porozumením), písanie (reflexívne, komunikatívne a tvorivo), čítanie – práca s textami a médiami (čítanie, porozumenie textom a médiám, ich využívanie, získanie poznatkov z literatúry), skúmanie, bádanie jazyka a jeho používania (používanie jazyka na dorozumievanie, získavanie poznatkov o jazyku, uvažovanie/reflexia o používaní jazyka a jeho chápanie ako systém). Pri každej z týchto kompetenčných oblastí sa ešte nachádza aj tematická položka o metódach a pracovných technikách, ktoré sa majú získavať v špecifickej relácii s obsahmi jednotlivých kompetenčných oblastí. Za týmto prehľadným usporiadaním základných kategórií štandardu sú potom stručne a výstižne charakterizované uvedené kompetenčné oblasti (s. 9 – 10). Napr. hlavná myšlienka pri hovorení a počúvaní je formulovaná takto: „*Žiačky a žiaci primerane a adekvátne so zreteľom na adresáta zvládnu komunikačné situácie osobného, profesijného a verejného života*“ (s. 9, preklad M. L.). V 3. kapitole nasleduje konkrétny vzdelávací štandard pre kompetenčné oblasti v predmete nemčina na danom stupni vzdelávania (s. 10 – 16). V podstate ide o konkretizáciu náplne, resp. obsahu jednotlivých predmetových kompetencií s príslušnými deskriptormi či indikátormi. Napr. na ilustráciu tu uvedieme pri kompetencii hovorenie a počúvanie osnovu štandardu s položkami: hovoriť k iným, hovoriť pred inými, hovoriť s inými, počúvať s porozumením, scénicky hrať, metódy a pracovné techniky, v rámci ktorých sú uvedené konkrétne deskriptory. Pri položke – hovoriť k iným ide o túto obsahovú náplň: vyjadrovať sa v štandardnom jazyku artikulačne správne a zrozumiteľne, disponovať prime-

ranou slovnou zásobou na zvládnutie školských, profesionálnych a spoločenských rečových situácií, adekvátne sa vecne i situačne správať v rozličných rečových situáciách: rozhovor pri predstavovaní sa/rozhovor pri uchádzaní sa o miesto, adekvátne konať pri žiadosti, prosbe, vyjadrení sťažnosti, ospravedlnení, poďakovaní, rozlišovať a používať rozličné formy ústneho vyjadrovania: rozprávanie, informovanie/správy, opis, apel, argumentácia, poznávať a dbať na pôsobenie spôsobov rečového správania: sila hlasu, prízvuk, tempo reči, rečový tón, reč tela (gestika/mimika). Výberovo ešte tu priblížime ďalšie konkrétne kompetenčné oblasti. Pri schopnosti rozprávať sa s niekým sa uvádza: konštruktívne sa zúčastňovať na rozhovore, získať potrebné informácie cieľenými otázkami, dodržiavať pravidlá rozhovoru, zaujímať zdôvodnenú vlastnú mienku, na rozhovore sa zúčastňovať vecne a argumentačne (s. 10). Pri scénickej hre ide o tieto činnosti a spôsobilosti: inscenačne stvárňovať vlastné zážitky, postoje a situácie, scénicky koncipovať texty (sprostredkovať rozličným mediálnym spôsobom). V oblasti metód a pracovných techník sa pri kompetencii hovoriť a počúvať sledujú tieto indikátory: praktizovať rozličné formy rozhovoru, napr. diskusiu, hádku, pracovný rozhovor, uplatniť rečové stratégie, napr. formulovanie nadväzujúcich častí; poznamenať si podstatné, usporiadať si poznámky a využiť ich pri ďalšej práci, poznať a využívať prezentačné techniky, napr. tabuľu, plagát, fóliu, využívať video, využiť portfólio (zbieranie materiálu a dohoda o pravidlách rozhovoru, prehľady kritérií, heslovité koncepty, sebahodnotenie, dotazníky o pozorovaní iných, dohodnutie cieľov učenia atď.). Ako sme už spomenuli, dôležitú a obsiahlu časť vzdelávacieho štandardu pre nemčinu na danom stupni vzdelávania tvoria exemplifikačné, resp. typové úlohy

orientované na tri rôzne úrovne zvládnutia v ústnom a písomnom prejave, a to s komentárom a poukázaním na príslušnú tematickú náplň v kompetenčných oblastiach aj s konkretizáciou v sledovaných indikátoroch.

Podobne ako v NSR sú koncipované vzdelávacie štandardy pre nemčinu v Rakúsku. Tiež sa odvíjajú od charakteristiky základných kompetenčných oblastí a smerujú k ich postupnej konkretizácii v jednotlivých deskriptoroch. Rozdiel je najmä v stručnosti a špecifikácii výstupov v školských ročníkoch vzdelávania. Sú prehľadné, stručné a inštruktívne, vymedzujú ciele i obsah vzdelávania v danom ročníku na cca 4 stranách textu. Napr. Vzdelávací štandard pre nemčinu v 8. ročníku má celkovo 52 konkrétnych kompetencií - deskriptorov, ktoré sa očíslované nachádzajú pri jednotlivých kompetenčných oblastiach a ich tematických okruhoch (pozri *Bildungsstandards für Deutsch 8. Schulstufe*, 2011¹³).¹⁴

Z hľadiska zámeru nášho príspevku nás tu tiež zaujímajú najmä kompetenčné oblasti, resp. predmetové kompetencie a ich obsahová, vzdelávacia náplň. Aj v tomto vzdelávacom štandarde ide o tieto základné vzdelávacie oblasti: počúvanie a hovorenie, čítanie, písanie a jazykové vedomie. Po krátkej charakteristike každej z týchto kompetenčných oblastí sú v prehľadnej podobe spracované isté tematické okruhy/celky a kon-

13 *Bildungsstandards für Deutsch 8. Schulstufe*, 2011. Dostupné na: https://www.bifie.at/system/files/dl/bist_d_sek1_kompetenzbereiche_d8_2011-01-02.pdf

14 Pripomíname, že k vzdelávacím štandardom pre 5. – 8. ročník boli vydané praktické príručky. Pozri: *Praxishandbuch für „Deutsch“ 5.–8. Schulstufe. Band 1, 2*. Wien : Bifie – Bmuk, 2010, 2011. Dostupné na: https://www.bifie.at/system/files/dl/bist_d_sek1_praxishandbuch_deutsch_5-8_2009-11-16.pdf; https://www.bifie.at/system/files/dl/bist_d_praxishandbuch_d8_2_2011-11-11.pdf

krétny cieľovo-obsahový zámer v podobe jednotlivých deskriptorov.¹⁵ Napr. pri počúvaní a hovorení sú vyčlenené tieto 3 tematické okruhy predmetových kompetencií: rozumieť veku primeraným ústnym textom v priamom osobnom kontakte alebo sprostredkované médiami, viesť rozhovory, ústne prezentovať obsahy. Pri prvom tematickom okruhu nájdeme v číselnom poradí 5 konkrétnych predmetových kompetencií – deskriptorov, a to: 1. Žiaci sú schopní spoznať hlavnú tému ústnych textov 2. Žiaci dokážu porozumieť hlavné informácie ústnych textov 3. Žiaci vedia ústne a písomne reprodukovat základné informácie hovorených textov 4. Žiaci dokážu spoznať zámer rečového prejavu 5. Žiaci určia hlasové (silu hlasu, prízvuk, pauzu, rečové tempo, intonáciu) a neverbálne (mimiku, gestikuláciu) prostriedky komunikácie. Jasné a prakticky orientované je takisto učivo napr. pri kompetenčnej oblasti jazykového vedomia. Tu pri prvom tematickom okruhu s vymedzením: poznať a používať textové a vetné štruktúry – nájdeme 4 kompetenčné deskriptory (podľa poradia v tomto ročníku): 41. Žiaci poznajú jazykové prostriedky na spájanie textu (spojky, zámená a odkazovacie slová) a ich funkcie 42. Žiaci poznávajú a obmieňajú vetnú výstavbu a vetné elementy: hlavnú vetu, vedľajšiu vetu, vetný člen, časť vetného člena 43. Žiaci dokážu vety koncipovať na základe vetných vlastností/znakov 44. Žiaci spoznávajú slovesné formy a dokážu ich funkčne používať.¹⁶

15 Podobne koncipuje *Predmetové kurikulum slovenského jazyka a literatúry v primárnom vzdelávaní* vo svojom návrhu tím z Pedagogickej fakulty v Prešove: ako *Ciele a obsah rozvíjania komunikačnej a literárnej kompetencie žiaka*. Pozri Liptáková a kol., 2015, s. 393 – 407.

16 Aj tu poznamenávame blízkosť poňatia cieľovo-obsahového rozvíjania komunikačnej a literárnej kompetencie žiaka, ktorý navrhuje tím z Prešovskej univerzity v podobe kognitívnej a komunikačnej oblasti,

V tejto súvislosti zaujímavé, prehľadné a špecifické sú napr. výstupné kompetenčné oblasti na konci ľudovej/základnej školy, konkrétne pre 4. ročník (pozri *Bildungsstandards für „Deutsch, Lesen, Schreiben“ 4. Schulstufe*, 2011).¹⁷ Tu nájdeme tieto kompetenčné oblasti: počúvať, hovoriť a vzájomne sa rozprávať, čítanie – práca s textami a médiami, tvorba textov, pravopis, pohľad do jazyka jeho pozorovaním a uvažovaním o ňom. Uvedené kompetenčné oblasti sú podobne, ako sme už vyššie podľa iných vzdelávacích štandardov priblížili, ďalej konkretizované a zúžené v tematických okruhoch, celkoch a témach, resp. v predmetových kompetenčných deskriptoroch. Pozrime sa teraz na to, čo sme zistili v prezentovaných vzdelávacích štandardoch s tým, aby sme napokon uvažovali o tom, ako by sme mali pristupovať ku koncipovaniu a k štruktúre vzdelávacích štandardov zo SJL ako materinského jazyka.

Čím sa vyznačujú novokoncipované vzdelávacie programy na vyučovanie materinského jazyka a literatúry vo vybraných krajinách? Čo majú spoločné a v čom spočíva ich podstata? Aká by mohla/mala byť ich štruktúra a koncepcia u nás? Treba nám v rámci vzdelávacích štandardov pre učebný predmet osobitne spracovávať obsahové a výkonové štandardy? Pri reflexii a obsahovej analýze predstavených programov sa budeme nachádzať v týchto reláciách pohľadu na problematiku. Pre nás je dôležité zistenie, že vzdelávacie štandardy predstavujú jadro vzdelávacieho programu, resp. obsahu na realizáciu výchovno-vzdelávacieho pôsobenia

v čítaní a literárnej výchove aj v oblasti receptívno-zážitkovej. Pozri, ibid., s. 394 – 402.

17 *Bildungsstandards für „Deutsch, Lesen, Schreiben“ 4. Schulstufe*. 2011. Dostupné na: https://www.bifie.at/system/files/dl/bist_d_vs_kompetenzbereiche_d4_2011-08-19.pdf

v danom učebnom predmete. Podobne ako v ČR užitočné by bolo, aby *Štátny vzdelávací program* obsahoval nielen rámcové učebné plány, ale aj rámcové vzdelávacie programy pre jednotlivé vzdelávacie oblasti, t. j. aj pre vzdelávaciu oblasť Jazyk a komunikácia. Myslíme tým okrem charakteristiky vzdelávacej oblasti (ako je to už obsiahnuté v platnom ŠVP, inovovanom v r. 2015) aj ciele učebného predmetu SJL a základné predmetové kompetencie ako rámcový vzdelávací obsah, ktoré by vymedzovali tematickú náplň i cieľové zameranie tohto predmetu. Vo vzdelávacom štandarde zo SJL by sa potom mala uplatniť približne taká koncepcia a štruktúra, ako je to v ČR, v Nemecku alebo v Rakúsku. Okrem vymedzenia miesta a úlohy vyučovania materinského jazyka a literatúry vo vzdelávaní je dôležité, že sa vzdelávací štandard orientuje na vzdelávací obsah v podobe predmetových kompetenčných oblastí a ich ďalšej konkretizácie v jednotlivých tematických okruhoch, celkoch a témach. Chceme týmto vyzdvihnúť fakt, že v predmetových kompetenčných oblastiach je koncipované (zachytené) nielen cieľové či výkonové, výstupné zameranie predmetu, ale implicitne je tu vyjadrená i jeho tematická, obsahová náplň, t. j. učivo (učebný obsah, obsahový štandard). Totiž opakovane zdôrazňujeme myšlienku I. Tureka (2008, s. 2), že „ciele vyučovacieho procesu sú konkretizované v učive a iba prostredníctvom neho sa dajú realizovať.“ To znamená, že z cieľov vyvodzujeme aj obsah, učivo, ktoré v podstate špecifikuje obsahovú náplň očakávaného výkonu, výstupu či schopnosti a predmetovej kompetencie. Požadovaný alebo predpísaný výkon, daná kompetenčná oblasť a jej konkretizácia má teda svoju tematickú, obsahovú náplň, na ktorej sa tento výkon aj realizuje. Podľa nás sa teda zbytočne umelo diferencovane vo vzdelávacích štandardoch

na vyučovanie SJJ pracuje s obsahovým a výkonovým štandardom. Zbytočne to komplikuje situáciu, ba dokonca doslova odkláňa tematické (obsahové) zameranie učebného predmetu do tradičného poňatia učebného obsahu. Tento aspekt si žiada, aby sme ho bližšie osvetlili.

Ako sme si v priblížených kurikulárnych dokumentoch vybraných krajín všimli, z predmetových kompetencií sa odvíja aj tematická náplň učebného predmetu MJL. Okrem postupnej konkretizácie sa táto obsahová náplň špecifikuje a ilustruje v istých typových, exemplifikačných úlohách, vzťahujúcich sa k jednotlivým zámerom a tematickým okruhom vzdelávacieho štandardu. Je to príznačné vo všetkých prezentovaných zahraničných vzdelávacích dokumentoch, pričom podľa nášho ŠVP a VŠ zo SJJ, napr. pre sekundárne vzdelávanie, nájdeme osobitne spracovaný obsahový štandard ako súbor tematicky usporiadaných pojmov a termínov, pričom samotný vzdelávací program v podobe predmetových aj kľúčových kompetencií s diferencovaným výkonovým štandardom je neprehľadne a málo inštruktívne spracovaný v rozsiahlej tabuľkovej forme pre isté výstupy v ročníkoch, resp. pre ukončenie daného stupňa vzdelávania. Takto odčlenený obsahový štandard v podobe pojmov a termínov priamo vedie k tradičnému poňatiu učiva, usporiadanom tematicky podľa jednotlivých rovín jazyka, teórie textu, štýlu, komunikácie, literatúry a pod. Reálne sa teda nachádzame na najnižšej úrovni faktuálnych znalostí ako istých vedomostí, údajov, faktov a informácií, z cieľových dimenzií možno iba v podobe nižších poznávacích funkcií (zapamätanie, pochopenie, analýza), čo predstavuje iba jednu zo zložiek získavania spôsobilostí, schopností a očakávaných kompetencií. Pre učiteľov SJJ či autorov učebníc slovenčiny týmto spôsobom hrozí tendencia, že sa priklonia k poňatiu, keď obsah učiva tvorili poznatky

zo štruktúrno-systémovej lingvistiky, pravopisu, funkčnej štylistiky, teórie textu, literatúry či komunikácie, t. j. učivo primárne v podstate predstavovala istá skrátená verzia poznatkov z disciplín, na ktorých bol postavený obsah učebného predmetu (tematická zložka tradičných učebných osnov) a žiaci si mali osvojiť tieto poznatky ako vedomosti, prípadne aj na úrovni istých zručností, postojov a návykov. V tejto súvislosti chceme poukázať na problém chápania a poňatia vzdelávacieho obsahu a učiva. Súhlasíme s jeho širším poňatím. Napr. podľa Z. Kalhousa, O. Obsta a kol. (2009, s. 126) je učivo vymedzené ako obsah i výsledky vyučovania a vzdelávania. Sem patria potom nielen vedomosti, zručnosti a spôsobilosti, ale aj hodnotová orientácia žiaka, jeho záujmy, presvedčenia, postoje a vlastnosti, napokon sa novšie v súvislosti s jednotlivými zložkami obsahu učiva hovorí aj o cieľových kompetenciách alebo o istých schopnostiach, pripravenosti a kompetentnosti konať a riešiť problémy v určitých životných situáciách. Aby sme boli konkrétni, uvedieme príklad. Ak do kompetenčnej oblasti vyučovania SJL patrí hovorenie s porozumením a vedenie rozhovoru, v týchto reláciách potom žiak by sa mal o. i. napr. vedieť zapájať do diskusie či poznať pravidlá dialógu, tak prečo by teda do tematického okruhu (obsahu, učiva) nemala patriť problematika zapájania sa do rozhovoru, poznávanie a uplatňovanie pravidiel rozhovoru, ďalej správne dýchanie, korektná artikulácia, funkčné uplatnenie suprasegmentálnych prostriedkov, kritické hodnotenie informácií a pod.? Ako sme už vyššie spomenuli, tu môžeme hovoriť o kognitívnej a komunikačnej kompetencii, takisto o recepcnej a produkčnej textovej kompetencii a o súbore čiastkových rečových kompetencií (od foneticko-fonologickej až po syntaktickú), ktoré sa podieľajú na zvládnutí úrovne žiaka porozumieť, analyzovať,

interpretovať alebo produkovať text (porov. Liptáková, 2012, s. 28). Ukazuje sa, že nám netreba vo vzdelávacom programe a štandarde na vyučovanie SJL osobitne uvádzať obsahový štandard (navyše, iba ako súbor tematicky a podľa ročníkov, resp. abecedne usporiadaných pojmov a termínov, ktorý by bol azda vhodný v pozícii prílohy, príručky alebo pomôcky pre žiakov i učiteľov). Za vzdelávací obsah a učivo zo SJL by sme potom mali považovať príslušné predmetové kompetencie v ich konkretizácii, do ktorých, prirodzene, patrí aj úroveň faktuálnych poznatkov, t. j. pojmov a termínov, pričom v nich vidíme a rozlišujeme viaceré úrovne znalostnej dimenzie (faktuálne, konceptuálne, procedurálne a metakognitívne) a cieľovej dimenzie výchovno-vzdelávacieho procesu (v zmysle Bloomovej taxonómie: zapamätať si, pochopiť, aplikovať, analyzovať, hodnotiť a tvoriť). V minulosti, keď východiskovou didaktickou kategóriou pri projekte učebného predmetu bol obsah vychádzajúci z poznatkov príslušných vedných disciplín, autori učebníc a učitelia museli si k tomuto učebnému obsahu, k tematickým celkom a témam, koncipovať vzdelávacie (aj výchovné) ciele v intenciách naplnenia čiastkových cieľov a hlavného cieľa v predmete, stanovených v učebných osnovách. Teraz je však situácia iná, totiž v novokoncipovaných vzdelávacích programoch a štandardoch je východiskovou kategóriou cieľ a očakávané výsledky primárne vyjadrené v predmetových kompetenciách, ktoré, ako vieme, majú komplexný charakter, lebo v sebe zahŕňajú očakávané vedomosti, činnosti, zručnosti, spôsobilosti, postoje, hodnoty, návyky až po schopnosti v príslušnej kompetenčnej oblasti. Už sme totiž na viacerých miestach naznačili a vyzdvihli myšlienku o tom, že ak máme cieľ a očakávania výchovno-vzdelávacieho procesu, tak v ňom sa neoddeliteľne, organicky a nevyhnutne nachádza aj

obsahové určenie tohto cieľa, resp. požadovaného výkonu. V cieľoch sa teda nachádza obsah, eventuálne ciele sú operacionalizované v obsahu (učive) a z cieľov sa napokon odvíjajú aj formy, metódy, postupy, stratégie i organizácia a kontrola výchovno-vzdelávacieho procesu. Učivo alebo tematická náplň učebného predmetu sa teda nachádza v obsahovej náplni cieľov a očakávaných výsledkov v kompetenciách (lebo ciele sú konkretizované v učive a len prostredníctvom neho ich možno dosahovať). Možno konštatovať, že **učivo špecifikuje a tvorí obsahovú náplň anticipovaného výkonu**. V týchto reláciách je potom príznačné a pochopiteľné, že v sledovaných vzdelávacích štandardoch na vyučovanie MJL, či už je to v ČR, NSR alebo v Rakúsku, sú základom tohto dokumentu ťažiskové kompetenčné oblasti, ktoré sa potom ďalej konkretizujú v jednotlivých cieľovo-obsahových tematických okruhoch, celkoch a témach daného vzdelávacieho štandardu. Ako sme pri VŠ v ČR poukázali, tu tematické okruhy tvoria tri zložky učebného predmetu ČJL, očakávané výstupy z učiva alebo ciele sú konkretizované ďalšími indikátormi a obsahová náplň štandardu je pokrytá typovými expemplifikačnými úlohami, vzťahujúcimi sa k príslušnému cieľovému zameraniu vzdelávacieho programu. Podobným duchom, prístupom a analogicky i štruktúrou sa vyznačujú aj vzdelávacie štandardy pre nemčinu v Nemecku a Rakúsku. Okrem potrebného a určite takisto užitočného vymedzenia miesta učebného predmetu nemčina vo vzdelávaní výstupný (aj vstupný) vzdelávací štandard v podstate pozostáva v 1. časti z cieľovo-obsahovej konkretizácie základných predmetových kompetenčných oblastí a v 2. časti z komentovaných typových úloh so zreteľom na príslušné miesto štandardu v kompetenčnej oblasti. Ako sme uviedli, v Rakúsku exemplifikačné typové úlohy priamo vo vzde-

lávacom štandarde majú ich, t. j. tieto modelové úlohy od r. 2010 – 2011 vydané v dvoch dieloch praktickej príručky v kontexte zámerov daného štandardu pre nemčinu. Pre nás môžu byť inšpiratívne tiež základné predmetové kompetenčné oblasti, ktoré sú ťažiskom, východiskom, cestou, cieľom i obsahom vzdelávacieho štandardu. Nápadne sú zhodné už niekoľko desaťročí v NSR alebo v Rakúsku. V Nemecku ide najmä o tieto oblasti kompetencií: hovorenie a počúvanie, písanie, čítanie – práca s textami a médiami, skúmanie jazyka a jeho používanie. V Rakúsku majú podobne vymedzené základné kompetenčné oblasti: počúvanie a hovorenie, čítanie, písanie a jazykové vedomie. Prirodzene, v rámci písania okrem napr. tematických okruhov – plánovanie, spracovanie a prepracovanie textov, je tu zahrnutá aj problematika písma, techniky písania, čitateľnosti a pravopisu, resp. ortografickej kompetencie.

V našich vzdelávacích štandardoch na vyučovanie SJL pre sekundárne vzdelávanie (pozri *Slovenský jazyk a literatúra – nižšie stredné vzdelávanie*, 2015; *Slovenský jazyk a literatúra – gymnázium so štvorročným a päťročným vzdelávacím programom*, 2015)¹⁸ sú tiež východiskovo uvádzané kľúčové a komunikačné jazykové kompetencie¹⁹, ktoré sa potom v nasledujúcej časti

18 *Slovenský jazyk a literatúra – nižšie stredné vzdelávanie*. Bratislava: ŠPÚ, 2015. Dostupné na: http://www.statpedu.sk/sites/default/files/dokumenty/inovovany-statny-vzdelavaci-program/sjl_nsv_2014.pdf; *Slovenský jazyk a literatúra – gymnázium so štvorročným a päťročným vzdelávacím programom*. Bratislava: ŠPÚ, 2015. Dostupné na: http://www.statpedu.sk/sites/default/files/dokumenty-old/inovovany-statny-vzdelavaci-program/slovensky_jazyk_a_literatura_g_4_5_r_novy.pdf

19 Pripomíname, že tu sa primárne zameriavame na jazykovo-komunikačnú a slohovo-komunikačnú zložku učebného predmetu SJL, vzdelávací štandard z literárnej zložky na tomto mieste neanalyzujeme, rešpektujúc, že ide v podstate približne o jednotnú koncepciu a štruktúru dokumentu.

vzdelávacieho štandardu ďalej konkretizujú postupne na 3 úrovniach ako predmetové kompetencie. Pri komunikačných jazykových kompetenciách sa uvádzajú oblasti: čítanie s porozumením, písanie a hovorenie (prirodzene, že aj s počúvaním). Tieto sa ďalej členia v 2. úrovni na tematické okruhy spôsobilostí, napokon na 3. úrovni sa tieto okruhy konkretizujú do tematických celkov, resp. tém s cieľovým očakávaním. Na ilustráciu tu uvedieme jeden príklad. Pri spôsobilosti čítanie s porozumením sa ako I. tematický okruh uvádza predmetová kompetencia: zamerať svoje čítanie podľa potreby. Táto kompetencia sa ďalej konkretizuje týmito kompetenciami (činnosťami, vedomosťami, zručnosťami..., výstupmi): Vybrať text podľa komunikačného zámeru a podľa danej situácie. Nahlas, ticho a opakovane prečítať text. Alebo II. tematický okruh pri čítaní s porozumením smeruje ku predmetovej kompetencii: Pochopiť význam textu. Ďalšia konkretizácia kompetencie: Pochopiť umelecký a vecný text s využitím explicitných informácií. Pochopiť text podľa implicitných informácií. Tvoriť a overiť navrhnuté hypotézy. Reprodukovať umelecký a vecný text na základe chronologickej alebo logickej postupnosti (pozri *Slovenský jazyk a literatúra – nižšie stredné vzdelávanie*, 2015, s. 6 – 7). Ako vidieť, aj v našom platnom VŠ zo SJL máme vymedzené základné predmetové kompetenčné oblasti s ich postupnou tematickou konkretizáciou a aplikáciou, čo je fundament a ťažisko nového chápania tohto pedagogického dokumentu. V čom je teda problém pri spracovaní nášho VŠ zo SJL na pozadí komparácie s vybranými zahraničnými vzdelávacími štandardmi z materinského jazyka a literatúry?

Ako sa nám z porovnávania sledovaných pedagogických dokumentov ukázalo, v našom VŠ zo SJL sa

zbytočne kombinuje a vydeľuje zastúpenie obsahového a výkonového štandardu, pričom do obsahového štandardu by mali patriť nielen vybrané pojmy a termíny, ale aj tematická náplň kompetenčných oblastí, okruhov a ich konkretizácie. Už sme vyššie zdôraznili, že to istým spôsobom vedie k tradičnému chápaniu učebného obsahu v podobe poznatkov z jednotlivých rovín jazyka či zo štylistickej teórie, literárnej teórie a pod. Dá sa povedať, že **v našom platnom VŠ zo SJL sme neprekročili hranice daných pojmov a termínov (v obsahovom štandarde) s tendenciou istej izolovanosti kompetencií aj výkonov, čo uvedený dokument značne komplikuje a znejasňuje**. Iným problémom je otázka špecifikácie troch úrovní výkonového štandardu pri jednotlivých predmetových kompetenciách, ale tento aspekt si tu nebudeme všimáť (vyzdvihli sme ho na inom mieste; porov. napr. Ligoš, 2016). Bude teda treba vo vzdelávacom štandarde dať do popredia predmetové kompetencie s ich komplexným chápaním a postupnou tematickou konkretizáciou na jednej strane, na strane druhej spracovaný obsahový štandard v podobe predpísaných pojmov a termínov považovať za istú oporu alebo pomôcku, prílohu na orientáciu pre učiteľa SJL (prípadne i pre žiaka), ktorú môže účinne využívať pri plánovaní, riadení i kontrole výchovno-vzdelávacieho procesu. Z nášho rozboru a porovnávania vzdelávacích programov na vyučovanie MJL nám vychádza, že môžeme využiť už spracované predmetové kompetencie a spôsobilosti s ich konkretizáciou ako cieľovo-obsahové kategórie, pri modifikácii a inovácii VŠ zo SJL sa inšpirovať priblíženými zahraničnými modelmi vzdelávacích štandardov najmä tým, že v centre tohto dokumentu sa budú nachádzať predmetové kompetenčné oblasti s ich tematickou konkretizáciou, takisto typové exemplifi-

kačné úlohy vzťahujúce na očakávané zámery a príslušné výstupy vo vzdelávacom štandarde, a to či už priamo ako súčasť tohto dokumentu (porov. VŠ v ČR, NSR)²⁰, prípadne v podobe praktických príručiek k štandardu (porov. VŠ v Rakúsku).

V tejto súvislosti nám prichodí napokon vyzdvihnúť niektoré publikácie a pomôcky, ktoré sa približujú, resp. napĺňajú toto nové chápanie. Na prvom mieste je to nenápadné a veľmi užitočné dielo od O. Hausenblasa s názvom *Vrátíme smysl hodinám češtiny?*, ktorú autor vydal vo vlastnom náklade v r. 1992. Podľa neho najvšeobecnejšie ciele vyučovania češtiny v škole sú tieto: naučiť sa dobre hovoriť a počúvať, dobre čítať, písať, rozvíjať a uplatňovať všeobecné intelektuálne schopnosti, na autentických ukážkach textov sa naučiť pozorovať, že používanie jazyka je riadené súčasne systémom jazyka aj individuálnymi potrebami alebo priáním hovoriaceho (ibid., s. 11 – 12). Na tomto základe sa potom ťažiskovo podrobne venuje základným rečovým schopnostiam žiaka v písanom a ústnom jazyku. Iným príkladom v tomto smere sú napr. odborné publikácie K. Šebestu *Od jazyka ke komunikaci* (2005) či M. Čechovej *Komunikační a slohová výchova* (1998). Z nových učebníc slovenčiny sú to v praxi menej známe tituly zo série využitia informačných a komunikačných technológií v učebných predmetoch. Máme tu na mysli učebnicu *Slovenský jazyk a literatúra pre základné školy a Slovenský jazyk a literatúra pre stredné školy* (2010). Ako už zámer napovedá, v týchto učebniciach ide hlavne o využitie informačno-komunikačných tech-

²⁰ Ako sme uviedli, v jednotlivých spolkových krajinách NSR sa pri spracovaní vzdelávacích programov predmetov (ako učebné osnovy, jadrá predmetov, rámcové programy) opierajú o celoštátne vzdelávacie štandardy.

nológii a v tejto súvislosti o kvalitatívnu transformáciu vyučovania SJJ. Nájdeme tu kapitoly primárne s touto náplňou v podobe rôznych nápadov, inšpirácií a variabilných vyučovacích postupov, kapitoly k problematike získavania, výmeny a spracovania informácií, prezentácie textov, literárne variácie, SJJ v medzipredmetových súvislostiach a pod. Na získavanie komunikačných a špecificky predmetových kompetencií sú orientované i učebnice v zahraničí. Na ilustráciu si môžeme stručne priblížiť napr. učebnicu nemčiny pre 9. ročník v Bavorsku (v NSR Hauptschule, nižšie gymnázium, u nás 2. stupeň ZŠ) spracovanej autormi Roßtal, D. et al., *Das Hirschgraben Sprachbuch, 9. Schuljahr* (1999).²¹ V nej nájdeme tieto hlavné kapitoly: rozprávanie a písanie, pracovné techniky, pravopis a pozorovanie jazyka, v závere aj prehľad poznatkov z pravopisu a jazyka, register, zoznam odkazov, tiež prehľad latinských a nemeckých pojmov. Pre zaujímavosť ešte uvedieme, ako sú štruktúrované jednotlivé lekcie. Každá z nich je zameraná na oblasti: hovorenie a písanie, pracovné techniky, pravopis, pozorovanie jazyka, čítanie a používanie médií. Napr. 1. lekcia s témou *Menschen, Freunde, coole Typen* (Ľudia, priatelia, cool typy) sleduje túto problematiku: Pri rozprávaní a písaní je hlavná orientácia na odkrývanie a zmenu textov, uchopenie problémov a rozhovor o nich, vyjadrenie a zdôvodnenie a mienky, odhalenie jazykových obrazov. V pracovných technikách ide o postup pri vyhľadávaní „cudzích“ slov, v pravopise o ich správne písanie. Pri pozorovaní jazyka sa sledujú rôzne jazykové obrazy či stvárnenia. V tematickom okruhu či-

²¹ Podotýkame, že v Nemecku k učebniciam sú k dispozícii aj pracovné zošity, cvičebnice, príručky na rôzne témy a tvorivé dielne, ukážky nahrávok s úlohami, príručky pre učiteľa a pod., t. j. ide o istý učebnicovo-učebný komplex.

tanie a používaní médií nájdeme hlavné cieľové zameranie na rozprávanie.

Ako vidieť, vo vybraných učebniciach, príručkách alebo v odborných publikáciách pre novokoncipované vyučovanie MJL sa hlavný dôraz kladie na rozvíjanie a získavanie základných predmetových kompetencií v ich konkretizácii a komplexnom zmysle, a to od faktúálnych znalostí (údajov, informácií, faktov, poznatkov – vedomostí, pojmov a termínov) až po metakognitívne, aplikačné, kriticko-hodnotiace a tvorivé schopnosti žiaka v súvislosti s vyučovaním MJL. V princípe ide o prepojenie na ďalšie kľúčové kompetencie v intenciách rozvíjania všetkých sfér osobnosti žiaka ako integrovanej originálnej bytosti v celom spektre kontextov jeho života. Na podloží uvedenej analýzy a interpretácie vzdelávacích programov i štandardov sa môžeme napokon dostať k istým záverom aj odporúčaniam v tejto oblasti tvorby pedagogických dokumentov.

VŠ zo SJL v ŠVP je neadekvátne komplikovaný, rozsiahly, neprehľadný a málo inštruktívny, preto ho treba nanovo prepracovať a štruktúrovať. Z platného VŠ (inovovaného v r. 2015) odporúčame využiť najmä predmetové kompetencie v ich konkretizácii, pričom pri ich inovácii sa inšpirovať koncepciou, modelom a štruktúrou z krajín v zahraničí, ako sme poukázali, osobitne z ČR, NSR a Rakúska. V tomto zmysle o. i. treba **zrušiť mechanické rozlíšenie či tvorbu obsahového a výkonového štandardu, nahradiť ich cieľovo-obsahovou náplňou základných predmetových kompetenčných oblastí** a ich postupnej konkretizácie v tematických okruhoch, celkoch a témach. Vzdelávací obsah, resp. učivo sa bude nachádzať v obsahovej náplni cieľov a očakávaných výkonov v kompetenciách, lebo v podstate špecifikuje a tvorí obsahovú

náplň požadovaných výkonov, teda je neoddeliteľné od cieľov (ciele sú konkretizované v učive a len prostredníctvom neho ich možno dosahovať). V naznačených reláciách potom do vzdelávacieho, resp. obsahového štandardu nepatria iba dané pojmy a termíny, ale aj činnosti, zručnosti, postoje, spôsobilosti, návyky, vlastnosti či schopnosti a kompetencie žiaka. Obsahový štandard teda nemôže byť chápaný iba ako súbor daných pojmov a termínov, ale v intenciách získavania istých kľúčových a predmetových kompetencií žiaka, t. j. integrovane a komplexne v širšom chápaní učiva (učebného, vzdelávacieho obsahu). **Kategória aplikačného kontextu** v inovovanom VŠ zo SJL v sekundárnom vzdelávaní (z r. 2015) má charakter textov, žánrov a slohových postupov, čo bolo príznačné v koncepcii tohto učebného predmetu v 70. rokoch minulého storočia.

Na spomenutom podloží komparácie, analýzy a kritického hodnotenia **odporúčame** do VŠ SJL zaradiť úvodné časti, ako: Status učebného predmetu v systéme vzdelávania, ciele a kompetencie (možno aj princípy), tematické oblasti predmetových kompetencií a ich konkretizácia (cez deskriptory, indikátory), spracované z hľadiska výstupov na 1. a 2. stupni ZŠ (primárne a nižšie sekundárne vzdelávanie), pre stredné školy podľa typu a zamerania štúdia orientované na celkovú výstupnú profiláciu (vyššie sekundárne vzdelávanie). Myslíme si, že v minulosti, keď v učebných osnovách primárnou didaktickou kategóriou bol učebný/vzdelávací obsah (učivo), ktorý bol koncipovaný ako istý súbor poznatkov z východiskových vedeckých disciplín učebného predmetu v tradičnom poňatí (podľa rovín jazyka, štruktúrno-funkčnej štylistiky, teórie textu, literatúry, pravidiel pravopisu a pod.), bolo potrebné špecifikovať a konkretizovať vzdelávacie ciele pri jed-

notlivých tematických celkoch a témach učiva. V súčasnosti, keď východiskovou didaktickou kategóriou sú ciele na úrovni kľúčových a predmetových kompetencií aj kompetenčných oblastí s ich postupnou konkretizáciou ako očakávané výstupy, resp. výkony, tak v nich sa neoddeliteľne nachádza aj vzdelávací obsah (učebný obsah, učivo), na ktorom sa tieto ciele operacionalizujú, výkony či kompetencie realizujú. Ak napr. žiaci majú dokázať: - rozumieť podstatné informácie hovoreného textu, potom obsahová/tematická stránka tejto kompetencie (deskriptora) je porozumenie hlavných informácií v hovorenom texte. V princípe ide iba o vynechanie cieľového parametra z učiva bez normy výkonu v podobe slovesnej konkretizácie, t. j. vynecháme aktívne slovesá typu: (žiak) vie, dokáže, ovláda, preukáže, pozná, uvedomí si, naučí sa, osvojí si a pod. Ak potrebujeme teda vymedziť či uvedomiť si obsahovú stránku, resp. tematiku, učebný obsah alebo učivo bez výstupu z neho, je to jednoduché a logické uvedeným prístupom či postupom. Z nášho rozboru nám vychodí záver, aby sme vo VŠ zo SJL dôkladne a špecificky rozpracovali problematiku predmetových kompetencií a oblastí ako cieľové kategórie v ich postupnej konkretizácii do príslušných tematických okruhov, celkov a tém s výkonovým parametrom v podobe aktívnych slovies typu – žiak pozná, pochopí, uvedomí si, vie, ovláda, dokáže, osvojí si a pod. Prichodí nám pripomenúť, že tieto výstupy nie je potrebné špecifikovať v oblasti estetického prežívania v reláciách s literárnou komunikáciou a komunikáciou v iných druhoch umenia (dramatickom, filmovom, výtvarnom, hudobnom a i.). Najširšie obsahové vymedzenie učebného predmetu je takto identifikované v rámci základnej vzdelávacej oblasti – jazyk a komunikácia, potom postupne v konkrétnom predmete – slovenský

jazyk a literatúra, v jeho zložkách – jazykovo-komunikačná, slohovo-komunikačná a literárno-komunikačná (v zmysle aj výchovy), ktoré sa potom špecifikujú do kľúčových, osobnostných a predmetových kompetencií v ich ďalšej konkretizácii, ako – jazykovo-komunikačná kompetencia, interpersonálna, recepčná a produkčná textová kompetencia, počúvanie, čítanie, hovorenie a písanie s porozumením, čiastkové rečové kompetencie (foneticko-fonologická a ortoepická, ortografická, lexikálna, morfológická a syntaktická kompetencia), slohovo-komunikačná kompetencia, literárna kompetencia, porozumenie a recepcia umeleckého textu, čitateľsko-kultúrna kompetencia, interpretačná, kongruentná a integračná kompetencia umeleckého textu atď. Podotýkame, že s predmetovými kompetenciami a oblasťami sa úzko prestupujú aj metódy, postupy, formy, techniky a stratégie v intenciách ich osvojenia na istej úrovni (zvyčajne minimálnej, priemernej a pokročilej). V súvislosti s takto vymedzeným vzdelávacím štandardom je vhodné, aby priamo v ňom alebo ako príloha boli spracované komentované exemplifikačné úlohy, prostredníctvom ktorých možno dosiahnuť naplnenie požiadaviek vzdelávacieho štandardu, a to aj s pokynmi na diagnostiku a evalváciu kvality dosiahnutých výsledkov výchovno-vzdelávacieho procesu. Prikláňame sa k názoru, že vo vzdelávacích štandardoch postačí stanovenie normy výkonov na priemernej (štandardnej) úrovni.

Náš návrh je založený na predmetových kompetenčných oblastiach v ich integrite, komplexnosti a konkretizácii. VŠ zo SJL vychádza z rámcového vzdelávacieho programu učebného predmetu, ktorý je spracovaný ako súčasť základnej vzdelávacej oblasti – jazyk a komunikácia v ŠVP. Zo VŠ SJL odporúčame vypustiť obsahový štandard v súčasnej podobe (inovovaný v r. 2015)

a využiť tento dokument ako prílohu, prípadne ho zaradiť k učebným pomôckam pre učiteľa a žiaka. Nemôže byť totiž obsahový štandard ako súbor daných pojmov a termínov, lebo je to iba parciálny subsystém, resp. jedna zložka vzdelávacieho obsahu a učiva. Analogicky môžeme povedať, že žiak nezvládne a nezíska napr. kompetenciu kultivovane, efektívne, spisovne, vhodne, diferencovane či zrozumiteľne... rozprávať alebo viesť rozhovor bez jeho vlastnej skúsenosti s rozprávaním a vedením rozhovoru. Nestačia mu teda iba vedomosti o hovorení, rozprávaní a rozhovore, o istých jazykových a iných výrazových prostriedkoch a pod., t. j. isté pojmy a termíny z tejto oblasti medziľudskej komunikácie. Potrebuje najmä prostredníctvom rozprávania, hovorenia a vedenia rozhovoru poznať aj používať isté princípy, pravidlá a zásady komunikácie, poznávať a kontextovo účinne uplatňovať semiotickú heterogénnosť výrazových prostriedkov, využívať poznatky z ortoepie, tvaroslovia a skladby, používať adekvátnu slovnú zásobu, hodnotiť komunikačné situácie, zámer hovoriaceho, získavať a spracovávať informácie, nadväzovať a rozvíjať medziľudské vzťahy, prežívať súdržnosť, spolupatričnosť, dosahovať isté ciele a pod. Týmto chceme naznačiť a zvýrazniť myšlienku o širšom chápaní vzdelávacieho obsahu a učiva vo vzdelávacom štandarde zo SJJ. Nevyhnutne sem patria okrem poznatkov/vedomostí, činností a zručností i spôsobilosti, postoje, návyky, hodnotová orientácia žiaka, umelecký vkus, jeho záujmy, vlastnosti, schopnosti kriticky myslieť, argumentovať atď., čo vlastne smeruje ku kompetenciám ako komplexným kategóriám, ktoré svedčia o tom, že žiak bude pripravený v istej oblasti ľudského života kompetentne (štandardne) sa správať a konať. V našom prípade ide o kontinuum jazykovo-komunikačnej a literárnej kom-

petencie žiaka. Tento zámer a jeho naplnenie by mal vystihovať kľúčový pedagogický dokument, resp. jadro učebného predmetu, akým je vzdelávací štandard zo slovenského jazyka a literatúry.

LITERATÚRA

Beschlüsse der Kultusministerkonferenz, Bildungsstandards im Fach Deutsch für den Hauptschulabschluss, Beschluss vom 15.10.2004. Dostupné na: http://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2004/2004_10_15-Bildungsstandards-Deutsch-Haupt.pdf

Bildungsstandards im Fach Deutsch. Allgemeinbildende Schulen. Kultusminister Konferenz. 2003, 2004, 2012. Dostupné na: <https://www.kmk.org/themen/allgemeinbildende-schulen/unterrichtsfaecher/deutsch.html>

Bildungsstandards für „Deutsch, Lesen, Schreiben“ 4. Schulstufe. 2011. Dostupné na: https://www.bifie.at/system/files/dl/bist_d_vs_kompetenzbereiche_d4_2011-08-19.pdf

Bildungsstandards für Deutsch 8. Schulstufe, 2011. Dostupné na: https://www.bifie.at/system/files/dl/bist_d_sek1_kompetenzbereiche_d8_2011-01-02.pdf

ČECHOVÁ, Marie. 1998. *Komunikační a slohová výchova.* Praha: ISV.

HAUSENLAS, Ondřej. 1992. *Vrátíme smysl hodinám češtiny?* Zbuzany: vlastním nákladem.

FRÜHAUFOVÁ, Eva a kol. 2010. *Využitie informačných a komunikačných technológií v predmete: Slovenský jazyk a literatúra pre základné školy.* Košice: Elfa.

Inovovaný štátny vzdelávací program. Bratislava: ŠPÚ 2015. Dostupné na: <http://www.statpedu.sk/clanky/inovovany-statny-vzdelavaci-program>

KALHOUS, Zdeněk, OBST, Otto a kol. 2009. *Školní didaktika.* Praha: Portál.

Kol. 2017. *Učiace sa Slovensko.* Dostupné na: https://www.minedu.sk/data/files/6987_uciace_sa_slovensko.pdf

Kernlehrplan für die Sekundarstufe II Gymnasium/Gesamtschule in Nordrhein-Westfalen Deutsch. Dostupné na: <https://>

www.schulentwicklung.nrw.de/lehrplaene/upload/klp_SII/d/KLP_GOST_Deutsch.pdf

LIGOŠ, Milan. 2016. Vyučovanie slovenčiny ako materinského jazyka v kontexte nových výzev a perspektív In: *Jazyk a literatúra*, roč. 3, 2016, č. 3 – 4, s. 2 – 33. Dostupné na: http://www.statpedu.sk/sites/default/files/nove_dokumenty/ucebnice-metodiky-publikacie/JaL%203-4%202016%20final.pdf

LIPTÁKOVÁ, Ludmila a kol. 2015. *Integrovaná didaktika slovenského jazyka a literatúry pre primárne vzdelávanie*. Prešov: Pedagogická fakulta PU.

Nová soustava oborů vzdělání poskytujících střední vzdělání obory kategorie J. Ekonomika a administrativa. Obchodní škola. 2009. Dostupné na: http://zpd.nuov.cz/celkove_j.htm

Praxishandbuch für „Deutsch“ 5.–8. Schulstufe. Band 1, 2. Wien : Bifie – Bmuk, 2010, 2011. Dostupné na: https://www.bifie.at/system/files/dl/bist_d_sek1_praxishandbuch_deutsch_5-8_2009-11-16.pdf; https://www.bifie.at/system/files/dl/bist_d_praxishandbuch_d8_2_2011-11-11.pdf

Predmetové kurikulum slovenského jazyka a literatúry v primárnom vzdelávaní. In: LIPTÁKOVÁ, Ludmila a kol. 2015. *Integrovaná didaktika slovenského jazyka a literatúry pre primárne vzdelávanie*. Prešov: Pedagogická fakulta PU, s. 393 – 407.

Příloha k Opatření ministra školství, mládeže a tělovýchovy, kterým se mění Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání, čj. MSMT-26522/2013. Dostupné na: *Opatření_Standardy_2013_příloha2_ČJL.pdf*

Rámcový vzdělávací program pro gymnázia. 2016. Dostupné na: <http://www.nuv.cz/t/rvp-pro-gymnazia>

Rámcové vzdělávací programy pro střední odborné vzdělávání. 2016. Dostupné na: <http://www.nuv.cz/t/rvp-os>

ROßTAL, Heidemarie Deffner et al. 1999. *Das Hirschgraben. Sprachbuch. Hauptschule Bayern. 9. Schuljahr*. Berlin: Cornelsen Verlag.

SABOL, Juraj a kol. 2010. *Využitie informačných a komunikačných technológií v predmete: Slovenský jazyk a literatúra pre stredné školy*. Košice: Elfa.

Slovenský jazyk a literatúra – nižšie stredné vzdelávanie. Bratislava: ŠPÚ, 2015. Dostupné na: http://www.statpedu.sk/sites/default/files/dokumenty/inovovany-statny-vzdelavaci-program/sjl_nsv_2014.pdf *Slovenský jazyk a literatúra – gymnázium so štvor-*

ročným a päťročným vzdelávacím programom. Bratislava: ŠPÚ, 2015. Dostupné na: http://www.statpedu.sk/sites/default/files/dokumenty-old/inovovany-statny-vzdelavaci-program/slovensky_jazyk_a_literatura_g_4_5_r_novy.pdf

Standardy pro základní vzdělávání. Český jazyk a literatura. 2013. Dostupné na: [Opatření Standardy_2013_příloha2_ČJL.pdf](#)

ŠEBESTA, Karel. 2005. *Od jazyka ke komunikaci. Didaktika českého jazyka a komunikační výchova.* Praha: Nakladatelství Karolinum UK.

Štátny vzdelávací program. 2008. Dostupné na: <http://www.statpedu.sk/tema/statny-vzdelavaci-program>

Upravený Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání. 2013. Dostupné na: <http://www.msmt.cz/vzdelavani/zakladni-vzdelavani/upraveny-ramcovy-vzdelavaci-program-pro-zakladni-vzdelavani>

TUREK, Ivan. 2008. *Didaktika.* Bratislava: Iura Edition.

Zákon č. 245/2008 Z. z. o výchove a vzdelávaní (školský zákon) a o zmene a doplnení niektorých zákonov. 2008. Dostupné na: <https://www.minedu.sk/12272-sk/zakony/>

*prof. PaedDr. Milan Ligoš, CSc.
Katedra slovenského jazyka a literatúry
Filozofická fakulta KU
Ružomberok
SR
milan.ligos@ku.sk*

Tolstojovec Albert Škarvan

ANDREA DRAGANOVÁ

Ústav slovenskej literatúry SAV, Bratislava

Štúdia sa venuje pôsobeniu a dielu Alberta Škarvana (1869 – 1926) v čase, keď vystupoval ako zásadný propagátor myšlienok L. N. Tolstého (1828 – 1910) na Slovensku aj v zahraničí. Cieľom je prostredníctvom čiastkovej interpretácie jeho literárneho textu *Zápisky vojenského lekára* (1898) postavenej do komparácie s ideovou intenciou iného dobového literárneho (dramatického) textu Vladimíra Krivoša (1865 – 1942) *Tolstojovec* (1906) poukázať na polemický charakter súvekej reflexie fenoménu tolstojovstva, ktoré je považované za zvláštnu črtu slovenského literárneho a kultúrneho vývinu na prelome 19. a 20. storočia.

Kľúčové slová: tolstojovstvo na Slovensku, časopis Hlas, Albert Škarvan: *Zápisky vojenského lekára*, Vladimír Krivoš: *Tolstojovec*

Albert Škarvan (1869 – 1926) patril spolu s Dušanom Makovickým (1866 – 1921) k najvýznamnejším propagátorom učenia ruského spisovateľa a filozofa Leva Nikolajeviča Tolstého (1828 – 1910) v slovenskom kultúrnom prostredí na prelome 19. a 20. storočia.

Tolstojovstvo ako nábožensko-etické hnutie z prelomu 19. a 20. storočia presadzovalo myšlienky nenásilia, pacifizmu, vegetariánstva, etiky a morálky.¹ Tolstojovské porušovanie oficiálnych cirkevných dogiem a anti-

1 Viac k významu vegetariánstva pre tolstojovské hnutie ŠIŠMIŠ, Milan: *Kniha o súcite. Tradície a osobnosti (nielen) slovenského vegetariánstva*. Martin : Slovenská národná knižnica, 2014, s. 88 – 117.

klerikálne naladenie viedli k sporom s cirkvami, zároveň boli kritike podrobené aj nosné myšlienky tolstojovcov – etika nenásilia (myšlienka neodporovaniu zlu násilím) a pacifizmu, ktoré boli v kontexte doby, v ktorej sa stupňovalo vojnové napätie, považované za nedosiahnuteľné, utopické a demoralizujúce. Viacerí autori, medzi nimi napr. T. G. Masaryk, dôsledne rozlišovali medzi použitím násilia v rámci útoku a obrany – rozdiel bol v úmysle: „(...) mravnosť alebo nemravnosť každého skutku, každej činnosti sa posudzuje podľa pohnútky, úmyslu motívu.“²

K prvému Škarvanovmu kontaktu s Tolstého učením, ktoré výrazne zmenilo jeho vlastnú životnú dráhu – sám Škarvan používal pojem „*moja premena*“³ –, došlo v rámci stretnutí spolku slovenských študentov v Prahe Detvan, ktorého členom bol v rokoch 1887 – 1890. Od roku 1890 členovia spolku opakovane diskutovali o Tolstého filozofii a o jeho učení.⁴

2 Citované podľa JONÁŠKOVÁ, Gabriela: Etika a tolstojovstvo (so zameraním na slovenských tolstojovcov). In: DŘÍZA, Jan (ed.): *Philosophica 4*. Nitra : Univerzita Konštantína Filozofa, Filozofická fakulta – IRIS, 2000, s. 97 – 105.

3 Viac k téme ELIÁŠ, Michal: Príspevok k životopisu Alberta Škarvana. In: VALENTOVIČ, Štefan (ed.): *Biografické štúdie 4*. Martin : Matica slovenská, 1973.

4 Prvým podnetom bola prednáška M. Bencúra na 4. riadnej týždňovej schôdzke v roku 1886, venujúca sa Kreutzerovej sonáte. M. Bencúr, podľa zápisnice T. Hajdúka z konanej schôdze, interpretoval dielo tak, že jeho „obsah a dej je krátky, tak že toto dielo uzaviera v sebe vlastné reflexie spisovateľove, ktorý prichodí na to, že mladí ľudia už hneď nasiaknu nemravnosťou, zásadami svetáckymi, a ako takí vstupujú do života. (...) Ináče dielo poučné a lektúra povznášajúca.“ S polemickým postojom vystúpil predovšetkým Ján Smetana, ktorý zdôraznil, že „Tolstoj asi filozofuje a báda, v čom by človek našiel vlastne svoje blaho, a dľa toho posudzuje každého. Toto blaho, konečné u Tolstého záleží v egoizme. Ináče morálku má dobrú, ba v morálnom i samého Krista prekristuje. Tolstoj chce, aby človek nezažil nič zlého a z toho vyplýva morálka egoistická. Chce, aby ani na minútu sa nesklamal. Toto je

Isté predispozície zmeny Škarvanovho životného svetonázoru možno nájsť už v jeho rodinnom prostredí – určujúci bol hlavne jeho vzťah k matke, o ktorom v kontexte spomienky na detstvo napísal: *„Ja som mal šťastné a pekné detstvo hlavne tým, že som mal dobrú mater, dobrú a milosrdnú, spoluútrpnú, ktorú neraz videl som tiché mlčanlivé slzy prelievať a gľgať nad biedou alebo nešťastím druhého... Nebyť toho pekného, vysoko mravného života matkinho, neviem, či by som nebol zahynul, či by som sa spamätal a prijal tak ochotne a radostne učenie Kristovo, učenie to lásky a milosrdenstva!“*⁵

Formulácie *„neviem, či by som nebol zahynul, či by som sa spamätal“* sú odkazom na Škarvanov dovtedajší značne hedonistický spôsob študentského života v Prahe: *„Ja oddal som sa pôžitkárstvu, temer hýreniu preto, že veľký hlad som mal po živote a okružujúci ma život neposkytoval mi na uhasenie tohto hladu ničoho, okrem telesných radostí (...). Ja ale, ponevač hlad môj bol veľký, nezachovával som žiadnej miery, nebral som žiadnych ohľadov a pil som plným dúškom z kalicha svetských radostí.“*⁶

jednostrannosť.“ Celková debata o Tolstého učení sa niesla v duchu, ktoré načrtnol svojím vyjadrením na rovnakej schôdzi P. Daxner: „Tolstoj síce hlása morálku, jestli je ale táto morálka primeraná, to je otázka,“ pričom podobný rozpor prinášali aj ďalšie diskusie. V. Šrobár sa vo svojom príspevku *V čom je moja viera* (10. januára 1891) pokúsil identifikovať dva základné piliere Tolstého učenia, „ktoré má za základ dve mravné stránky evanjelia: požiadavku lásky k ľuďom a prikázanie neprotiviť sa zlu násilím. S tým súvisí aj jeho kategorické zavrnutie vojenskej služby z kresťanského hľadiska.“ J. Smetana, dôsledne konzistentný vo svojom postoji k Tolstého učeníu, upozorňoval na to, že kým ostatní moralisti vysvetľujú v chudobe a medzi ľuďom, Tolstoj tak robí perom – svojimi spismi. Jeho kritika tolstojovstva vyústila na konci roku 1891 do explicitného odmietnutia: „(...) už od neho uši bolia.“

- 5 Citované podľa MAŤOVČÍK, Augustín: Životné osudy Tolstojovca Alberta Škarvana. In: *Knižnica*, roč. 17, 2016, č. 1, s. 88 – 92.
- 6 Rukopisná pozostalosť Alberta Škarvana. Literárny archív Slovenskej národnej knižnice v Martine, sign. 22 N 2. Citované podľa ELIÁŠ,

Ďalším, už ale univerzálnejšie ladeným dôvodom existenčného obratu, v zmysle vnútornej osobnostnej premeny, bol „nový životný pocit, pocit moderného človeka strácajúceho staré istoty, hľadajúceho osobné stredisko istoty, nachádzajúceho ilúzie a dezilúzie“.⁷ V spomienkach z neskoršieho obdobia⁸ Škarvan toto obdobie charakterizoval ako čas, keď ho ovládala duševná úzkosť, chytal ho pesimizmus, všetko mu bolo cudzie a nezaujímavé: „(...) *raz som si povedal, že niet Boha, trebárs do tých čias Boh ma nezaujímal. A úžas, čo sa stalo! Cítil som neľudské trápenie a krútil som sa ako červ, na ktorého stupili nohou. Nikde som nemal pokoja. Môj stav bol taký, že nemám ani slov ho opísať. (...) Zdalo sa mi, že bláznim. Závidel som každému normálnemu človekovi, závidel som zametačom ulíc, lebo oni sa smiali a mali duševný pokoj, ale ja som ho stratil a ako sa mi zdalo, navždy.*“⁹ V tomto stave úplnej frustrácie a nihilizmu sa Škarvan dostal k Tolstého knihe *Kráľovstvo božie v nás*, po ktorej prečítaní napísal: „*Videl som, že len jedno je pravda, to, že môj doterajší život je špatný a že naďalej nesmiem tak žiť.*“¹⁰

Škarvanova existenciálne zdôvodnená premena však bola už jeho rovesníkmi nivelizovaná a interpretovaná

Michal: Príspevok k životopisu Alberta Škarvana. In: VALENTOVIČ, Štefan (ed.): *Biografické štúdie 4*. Martin : Matica slovenská, 1973.

- 7 KUSÝ, Ivan – ŠMATLÁK, Stanislav: *Dejiny slovenskej literatúry IV. Literatúra na rozhraní 19. a 20. storočia*. Bratislava : Vydavateľstvo SAV, 1975, s. 225.
- 8 V rozhovore s Fedorom Bellavinom. In: ŠKARVAN, Albert: *Vlastný životopis*. In: *Prúdy*, roč. 10, 1926, č. 7, s. 411 – 425.
- 9 ŠKARVAN, Albert: *Vlastný životopis*. In: *Prúdy*, roč. 10, 1926, č. 7, s. 414.
- 10 Citované podľa ČERVENÁK, Andrej: *Tragickosť slovenského vedomie*. In: *Romboid*, roč. 25, 1990, č. 6, s. 26.

ako isté poblúdenie, čo dosvedčuje napr. názor Ladislava Nádašiho-Jégého, ktorý bol koncom osemdesiatych rokov 19. storočia takisto členom spolku Detvan: „Na Škarvana účinkoval tolstojizmus i jasom prvého svetla na dotiaľ slepého. Otvoril pred ním obzory, ktorých jestvovanie si nikdy neuvedomil. Diela Tolstého boli prvé knihy, ktoré mu predstavili obraz mravného života takým spôsobom, že ho uchvátili a primäli k rozmyšľaniu. Na jeho dotiaľ v tomto ohľade prázdny mozog účinkovali dojmom absolútnej pravdy a opanovali ho nadhlo, čiastočne na celý život. (...) Tolstého učenie nám zničilo dva cenné životy. Či a komu prospela táto obeť, bolo by ťažko povedať. Badateľne na Slovensku nikomu a ničomu. Nezostalo po ich žertve nijakej stopy.“¹¹

Teoretická debata o Tolstého chápaní morálky, jeho vzťahu ku kresťanstvu a myšlienke neprotivenia sa zlu násilím mala v kruhu členov spolku Detvan aj istý praktický rozmer. Išlo o prijatie vegetariánstva ako výrazu nových životných princípov. Otázkou môže byť, či bol príklon k rastlinnej strave súčasťou vnútorného presvedčenia v kontexte prijatia Tolstého ideí, alebo či išlo len o jednu z foriem vzdoru voči Martinu ako centru slovenského národného života, keďže martinskí predstavitelia tolstojovstvo odmietali, resp. či to bol iba módný trend súvisiaci s dobovou fascináciou východnými filozofiami. Zo zachovaných zápisov vystupuje ešte ďalšia skutočnosť, že vegetariánstvo slovenských pražských študentov malo celkom pragmatický základ – nedostatok peňazí na zabezpečenie základných životných potrieb, ako to vo svojej autobiografii *Z môjho života* naznačil aj Vavro Šrobár v kapitole *Vegetariánska kuchy-*

11 Citované podľa MEČIAR, Stanislav (ed.): *Detvan 50 rokov v Prahe*. Turčiansky Sv. Martin : Kníhtlačiarsky účastinársky spolok, 1932, s. 45 – 46.

ňa: „(...) ovšem dodnes neviem, či sme všetci boli pravo-
vernými vyznávačmi veľkého kresťanského učiteľa a či
niektorí chodili na obedy do Táboarskej ulice na byt
niektorého z kuchárov len preto, lebo sme tam dostávali
stravu za 3 – 5 krajciarov, a keď niekto nemal ani tolko
peňazí, predsa dostal obed na úver.“¹² Odkaz na obedy
na Táboarskej ulici je spojený s menami J. Hajdúka a F.
Skyčáka, ktorí si po odchode D. Makovického z Prahy
zriadili vo svojom byte v Prahe domácku študentskú ve-
getariánsku kuchyňu. „Kúpili si železný sporák, ktorého
rúru doviedli do kachiel. Sami varili doma hrach, krú-
py, fazuľu. Skyčák, vysúkajúc si rukávy, niekedy zamie-
sil i cestu na halušky, ktoré posypal bryndzou a omastil
maslom. Mäso nejedli, ani opojný nápoj nepili, ale va-
rievali výborný čaj, ktorý im priamo z Ruska objednal
študent Malorus.“

Myšlienky L. N. Tolstého rezonovali nielen v štu-
dentskom prostredí, ale diskusia o jeho umeleckých
a filozofických textoch sa viedla v celom rade súvekých
slovenských periodík, ktoré určovali dobový diskurz.
Reflexia Tolstého diela mala od začiatku polemický cha-
rakter: okrem bezvýhradného prijatia (A. Škarvan, D.
Makovický) sa vytvorila kritická opozícia, ktorej názory
sprostredkovávali *Národné noviny*, *Slovenské pohľady*,
Cirkevné listy aj *Literárne listy*.¹³

Tolstojovstvo, ktoré je dnes hodnotené ako „zvláštna
črta slovenského kultúrneho vývinu na prelome storo-
čí“,¹⁴ sa stalo témou aj v časopise *Hlas* (1898 – 1904),

12 ŠROBÁR, Vavro: *Z môjho života*. Praha, 1946, s. 305.

13 Viac pozri PETRUS, Pavol: Slovenská predprevratová publicistika a dielo L. N. Tolstého. In: BAKOŠ, Mikuláš (ed.): *Z ohlasov L. N. Tolstého na Slovensku. Slovenské štúdie IV*. Bratislava: Vydavateľstvo Slovenskej akadémie vied, 1960.

14 GBÚR, Ján: Realizmus v slovenskej literatúre. In: SEDLÁK, Imrich

ktorý upozorňoval na využiteľnosť viacerých Tolstého názorov v slovenskom prostredí (napr. vzťah k náboženstvu, otázky etiky, ľudovýchovná funkcia literatúry). Hoci sa tolstojovstvo nestalo jadrom hlasistického programu, jeho etické a morálne zásady ovplyvnili ideovú výbavu hlasistov, ako na to upozornil V. Šrobár: „*Tolstoj nás učil milovať Boha a blížneho, Masaryk nás ctiť si duchovný základ človeka, dušu a rozum... Zdalo by sa, že Tolstoj a Masaryk sú protivy. V skutočnosti však idú k jednému cieľu: k mravnému obrodeniu človeka. Tolstoj ide cestou citu, Masaryk cestou rozumu.*“¹⁵

Problematika tolstojovstva je zastúpená vo všetkých ročníkoch časopisu *Hlas*, pričom išlo o texty rôznej žánrovej povahy v rámci takmer všetkých rubriek: referáty, recenzie, preklady Tolstého umeleckých textov (beletria), preklady jeho filozofických statí, reportáže a i.

V prvom ročníku bolo uverejnených niekoľko úvah L. N. Tolstého. Dve sa dotýkali odsúdenia militarizmu – stať *Dve vojny* vysvetľovala problematiku nenásilia, *Tolstého list na konferenciu mieru* legitimizoval odopretie povinnej vojenskej služby a vyjadroval pochybnosť o usporiadaní mierovej konferencie. V kontexte hlasistického programu je zaujímavý Tolstého text *O vede a umení*, ktorý možno považovať za východiskový v zmysle tolstojovského chápania vedy a vzdelanosti, a ich úlohy pre rozvoj spoločnosti. Pod textom sa nachádza poznámka redakcie, ktorá obsahuje námietku: „(...) *nech si Tolstoj vo svojej horlivosti i prestreľuje*

(ed.): *Dejiny slovenskej literatúry I.* Martin – Bratislava : Matica slovenská – Literárne informačné centrum, 2009, s. 487.

15 Citované podľa BAKOŠ, Vladimír: K ideovému profilu Vavra Šrobára. In: PEKNÍK, Miroslav (ed.): *Dr. Vavro Šrobár, politik, publicista a národnoosvetový pracovník.* Bratislava : Ústav politických vied SAV – Veda, vydavateľstvo SAV, 2012, s. 164.

miesty“, zároveň však text do určitej miery akceptuje „predsa vzhľad jeho na život má toľkú vnútornú pravdu, spočívajúcu na spytovaní vlastného svedomia a ráz povšechnej spravodlivosti: že význam korektora bude mať na veky, a má ho najmä dnes.“¹⁶ Text sa stavia polemicke k modernému vzdelávaniu a zároveň problematizuje postavenie súvekeho intelektuála a jeho úlohy v práci pre ľud. Hlasisti z tolstojovského učenia zdôrazňovali predovšetkým ľudovýchný aspekt, ktorý bol predmetom textu *Myšlienky k organizácii práce medzi ľuďom*, uverejnený takisto v prvom ročníku v roku 1898. Tento článok možno zároveň vnímať v kontexte generačného sporu „mladých“ a „starých“, pretože autor, ktorý bol pod textom podpísaný ako „Mladý kňaz“, poukazoval na to, že „názory mládeže ako do vecí, tak i to do formy, zdajú sa niektorým redaktorom prevrátenými, neslovenskými, v pravde sú názory mládeže pokročilejšie, modernejšie, odtiaľ ten rozpor“.¹⁷

Aj v druhom ročníku Hlasu pokračovali redaktori v uverejňovaní Tolstého prekladov (napr. list o problematike samovraždy), okrem toho bolo v druhom ročníku avizované aj vydanie románu *Vzkriesenie*,¹⁸ ktorý sa stal predmetom obsiahlej literárnej kritiky Antona Štefánka v nasledujúcom ročníku (1901), uverejnenej na štyri pokračovania¹⁹. Štefánek sa pri reflexii Tols-

16 TOLSTOJ, L. N.: O vede a umení. In: *Hlas*, roč. 1, 1898, č. 1, s. 24.

17 Mladý kňaz: *Myšlienky k organizácii práce medzi ľuďom*. In: *Hlas*, roč. 1, 1898, č. 6, s. 162.

18 K problematike dobovej slovenskej recepcie Tolstého románu pozri KOLAFA, Štěpán Jan: Událost, která na slovenském knižním trhu neměla obdoby : K 90. výročí necenzurovaného vydání románu *Vzkříšení*. In: *Slovenská literatúra*, roč. 38, 1991, č. 3, s. 224 – 248.

19 ŠTEFÁNEK, Anton: Tolstoj a jeho román „*Vzkriesenie*“. In: *Hlas*, roč. 3, 1900, č. 2, 4, 5, 6 (na pokračovanie).

tého diela zameril na jeho zasadenie do širšieho kontextu – život a dielo autora, myšlienky tolstojovstva, spoločenská, kultúrna a politická situácia na konci 19. storočia.

Rovnako na pokračovanie vyšla v štvrtom ročníku *Hlasu* Štefánkova literárno-filozofická štúdia *L. N. Tolstoj a Maxim Gorkij*. Autorom avizované porovnávanie sa zredukovalo len na analýzu diel a myšlienok Tolstého. Nemožnosť realizovať svoj zámer naznačil Štefánek vlastne hneď v úvode, keď napísal, že „*tieto dve osoby sú už z formálneho ohľadu tak zaujímavé, už aj preto, že medzi Tolstým a Gorkým je tak veľký rozdiel, že je porovnávanie skoro absurdné*“.²⁰

Postupne naznačovaný rozchod hlasistov s myšlienkami a učením Tolstého sa explicitne prejavil po uverejnení state *O nemoci a smrti* a legendy *Obnovenie pekla* (preložil D. Makovický) v piatom ročníku *Hlasu*. Recenziu na Tolstého legendu napísal samotný V. Šrobár (v tom čase už jediný redaktor a vydavateľ časopisu), ktorý sa v základných bodoch vymedzil voči myšlienkam tolstojovstva: „*(...) my nie sme za anarchiu, lež za reformáciu: reformácia značí nám stálu opravu bez všetkého, už či praktického, či teoretického násilia. My neodmietaťme šmahom ani cirkvi, ani vedy, ani technických vymožeností nášho veku (...)*“.²¹ V poslednom ročníku *Hlasu* bol uverejnený preklad Tolstého textu „*Spamätajte sa!*“ s podtitulom *Štúdia z príležitosti rusko-japonskej vojny*, v preklade A. Škarvana. L. N. Tolstoj ho vyskladal svojimi úvahami, ktoré doplnil citátmi známych ľudí, úryvkami z filozofie, biblie, citoval tiež napr. list rol-

20 ŠTEFÁNEK, Anton: L. N. Tolstoj a Maxim Gorkij. In: *Hlas*, roč. 4, 1902, s. 206.

21 ŠROBÁR, Vavro: „Obnovenie pekla“. In: *Hlas*, roč. 5, 1903, č. 4, s. 119.

níka, ktorý odmietol vykonávať vojenskú službu. Text pôsobí fragmentárne, je zložený z úryvkov, ktorých spojivom je odsúdenie vojny.

Škarvanove *Zápisky vojenského lekára*

Anabáza Alberta Škarvana začala v roku 1894, keď po skončení štúdia medicíny mal nastúpiť na polročnú vojenskú službu do garnizónnej nemocnice do Košíc. Do služby nastúpil, ale už 7. februára 1895 ju odoprel naďalej vykonávať. Tento moment a nasledujúce udalosti (55-dňové väzenie v Košiciach, 9-týždňový pobyt na psychiatrickom oddelení vo Viedni, vypočúvanie, súd, 4-mesačné väzenie, prepustenie, odchod do Ruska v júni 1895) sa stali faktickým východiskom pre napísanie autobiografického diela *Zápisky vojenského lekára*. Škarvanov po rusky napísaný text (*Moj odkaz ot vojenoj služby – Moje odmietnutie vojenskej služby*) vydal V. Čertkov v roku 1898 v anglickom Essexe.²²

Po slovensky vyšiel text dvakrát časopisecky: prvá redakcia s názvom *Ako som sa zriekol byť vojakom?* je z roku 1900 a druhá z roku 1904. V roku 1920 vyšlo dielo knižne v pražskom nakladateľstve Aventinum zásluhou českej spisovateľky Růženy Svobodovej. Toto knižné vydanie však nemalo v slovenskej literatúre veľký ohlas, pretože v situácii bezprostredne po vojne a po vzniku 1. Československej republiky spoločnosť a takisto literatúra riešili celkom iné problémy. Kniha sa dostala na perifériu, podobne ako spis Jána Lajčiaka (1875 – 1918) *Slovensko a kultúra* (ten bol pôvodne koncipovaný v prvom desaťročí 20. storočia, no vydaný bol až tri roky po

²² A. Škarvan napísal dielo pravdepodobne ešte na Slovensku pred odchodom do Ruska, rukopis sa vyznačuje zlou ruštinou, ktorú do tlačenej podoby upravili vydavatelia diela, zároveň sa v rukopise vyskytujú okrem ruštiny aj slovenčina a nemčina.

smrti autora v roku 1921). Na Slovensku vyšli *Zápisky vojenského lekára* knižne až v roku 1991, zásluhou literárneho historika a editora Rudolfa Chmela.

Škarvanovo rozprávanie je otvorenou svedčnosťou, ktorá má okrem therapeutickej aj legitimizačnú funkciu – má byť potvrdením odmietnutia vojenskej služby. Napriek tomu sa však A. Škarvanovi nepodarilo dosiahnuť pochopenie z tábora národovcov, čím sa dostal „do opozície nielen voči uhorskej štátnej moci, ale aj voči ‚vlastným‘ a rozšíril tak galériu ‚nonkonformistov‘ slovenskej kultúry“.²³

Z hľadiska vývinu autobiografického žánru sú *Zápisky vojenského lekára* apológiou výberu vlastnej cesty, a tiež konfesiou, čiže vyznaním popisujúcim vnútornú premenu Škarvana ako človeka. V kontexte konfesie sa objavujú podobnosti so sv. Augustínom Aureliom z Hippa, kresťanským teológom, filozofom a cirkevným otcom, ktorý je považovaný za zakladateľa daného typu autobiografie.²⁴ Vzájomné prieniky možno vidieť v nasledovných tematických oblastiach: dôležitá úloha matky, hedonistická a zhýralá mladosť, obrátenie (premena), ktorá bola vyvolaná čítaním filozofického spisu (u Augustína išlo o Listy sv. Pavla, u Škarvana o čítanie Tolstého diel), dôslednosť a dogmatickosť v životnej realizácii zvoleného rozhodnutia. Rozdiel je však v tom,

23 TARANENKOVÁ, Ivana: Autobiografickosť alebo stratégie legitimizovania literárnej sebareprezentácie. (K podobám autobiografickej prózy v slovenskej literatúre 19. storočia). In: SCHMARCOVÁ, Lubica (ed.): *Autor a subjekt*. Bratislava : LIC, 2016, s. 88.

24 Trinásť kníh sv. Augustína Aurelia *Vyznania* sa považuje za zakladajúce dielo autobiografického žánru v európskej literatúre. Ako prvý sformuloval poznanie, že nahradenie pozorovania sveta skúmaním vlastnej duše a vytvorenie osobného príbehu je dostatočne významné na to, aby znieslo formu rozsiahleho rozprávania. In: MOCNÁ, Dagmar – PETERKA, Josef (ed.): *Encyklopedie literárních žánrů*. Praha : Paseka, 2004, s. 29.

aký ohlas ich život a dielo vyvolali – kým Augustínus bol prijatý ako vzor, Škarvanovo gesto bolo spochybňované už jeho súčasníkmi.

Zápisky vojenského lekára už svojím názvom indikujú istú fragmentárnosť (zápisky) a napriek tomu, že Škarvan pomerne presne datuje niektoré udalosti, v jeho zápiskoch prevláda časový a hodnotiaci odstup. Autor hneď v úvode skratkovito, koncízne a náznakovo odhaľuje obsah svojho spisu: „*V prítomných mojich zápiskoch chcem rozprávať čitateľovi, ako ťažila mi svedomie služba vojenská, aké duševné boje som za ňu vystál a ako som sa dostal potom z húšťaavy na čistinu, ako zriekol som sa vojenčenia, odoprel som službu a čo ma za to postihlo.*“²⁵ Prvá časť obsahovej charakteristiky naznačuje sústredenie na subjektívne pocity a priblíženie vnútorných dilem, druhá časť implikuje, že pohyb sa uskutočňuje nielen v čase, ale aj v priestore, čím sa otvára interpretačný priestor – chápať zápisky tiež ako svedectvo púte. Významným kompozičným prvkom diela je list, ktorý napísal A. Škarvan počas vojenskej služby, aby nadriadeným oznámil odmietnutie vojenskej služby. Keďže sa tento list, resp. časti z neho, vyskytuje v texte na rôznych miestach a v rôznych funkciách, práve jeho interpretácia môže objasniť viaceré kľúčové aspekty Škarvanovho diela.

Napísaniu listu predchádzalo rozvažovanie, ktoré je explicitne v texte vyjadrené ako rozhovor niekoľkých vnútorných hlasov. Kým prvý hlas sa pýtal „*A kedy to prevediem?*“, druhý hlas odpovedal: „*Onedlho, napozajtre, o pár dní.*“ Na to razantne replikoval tretí hlas: „*a prečo nie zajtra, prečo nie hneď?*“ Repliky naznačujú

25 ŠKARVAN, Albert: *Zápisky vojenského lekára*. Na vydanie pripravil Rudolf Chmel. Bratislava : Tatran, 1991, s. 30.

zrejmy vnútorný boj A. Škarvana, ktorý pridáva hodnotu rozhodnutiu vykonať čin ihneď.

Z hľadiska funkcie ide o úradný list, aj so všetkými formálnymi náležitosťami (obsahuje oslovenie: „*Pán hlavný štábný lekár!*“ aj záverečný podpis: „*Dr. Alb. Škarvan*“).²⁶ List bol napísaný ako uzavretý, koherentný celok, ktorý plnil propozičnú a pragmatickú funkciu. Obe tieto funkcie pracujú s predpokladom, že list (text) sa dostáva do komunikačného procesu a je zároveň produktom, ako aj procesom – teda prijímateľ sa so svojou interpretačnou schopnosťou stáva jeho spoluautorom. Navyše žáner listu počíta už vo svojej podstate s tým, že odosielateľ listom sleduje nejakú intenciu – v Škarvanovom prípade ide o informovanie, argumentovanie a vysvetlenie vlastného činu.²⁷ V texte sa prejavujú stratégie, ktoré kombinujú apelaatívny a deklaračný ilokučný typ. Dominantná vecnosť i intencia autora (agitačno-propagačná) posúva list k rétorickému žánru súdnej reči, konkrétne obhajoby. Jej znakmi sú verejnosť, adresnosť, sugestívnosť a názornosť, ktoré sú v texte jednoznačne prítomné.

Jadro listu je dôkladne argumentačne vyskladané, mienenú precíznosť naznačuje úvodná veta, v ktorej Škarvan vysvetľuje, prečo danú záležitosť vybavuje písomne: „*Mal by som vám ústne oznámiť, o čom vám píšem, avšak používam na to pero, lebo sa obávam, že ústne neoznámil by som vám to nadostač jasne a spokojne.*“²⁸

26 ŠKARVAN, Albert: *Zápisky vojenského lekára*. Bratislava : Tatran, 1991, s. 30 – 31.

27 Pozri viac DOLNÍK, Juraj – BAJZÍKOVÁ, Eugénia: *Textová lingvistika*. Bratislava : Stimul, 1998.

28 ŠKARVAN, Albert: *Zápisky vojenského lekára*. Bratislava : Tatran, 1991, s. 30.

Škarvanova téza je formulovaná cez slovesá v zápo-
re: „*Nevrátiť sa viac k vojenským povinnostiam, nebyť
viac vojakom, nenosiť vojenskú rovnošatu, nekonať špi-
tálsku službu.*“²⁹ Všetky veci, ktorých sa Škarvan zrie-
ka, je možné nahradiť súborným „nie pre militarizmus“,
ktoré v nasledujúcich argumentoch a protinámietkach
vysvetľuje.

Prvý argument je vystavaný na duchovnom, nábo-
ženskom princípe: „*Zriekam sa týchto vecí, lebo ony sa
priečia môjmu svedomiu, môjmu presvedčeniu, môjmu
náboženstvu. Som kresťan a ako taký nemôžem byť ná-
pomocníkom vojenčiny ani slovom, ani skutkom.*“³⁰

Po ňom nasleduje Škarvanova práca s protinámiet-
kami, čo pridáva jeho listu na presvedčivosti a dôvery-
hodnosti. Prvá pracuje s poznaním, že po uskutočnení
jeho zámeru príde zákonitá reakcia: „*Že ma čaká ťažká
pokuta, že vojenské vrchnosti ma dajú uväzniť a môžu
ma držať v žalári,*“³¹ na ktorú Škarvan odpovedá jed-
noznačným: „*Ale ja stojím pod ochranou moci, ktorá je
mohutnejšia ako celá ozbrojená Európa. (...) Táto pravda
mi velí nehnúť viac šiju pod všeobecné otrocké jarmo vo-
jenčiny.*“³²

Druhá protinámietka pracuje s vyvrátením častého
argumentu, že povolanie vojenského lekára je humán-
nym povolaním, že jeho úlohou je pomáhať zraneným,
zachraňovať ľudí, pričom Škarvanov protiargument sa

29 ŠKARVAN, Albert: *Zápisky vojenského lekára*. Bratislava : Tatran, 1991, s. 30.

30 ŠKARVAN, Albert: *Zápisky vojenského lekára*. Bratislava : Tatran, 1991, s. 30.

31 ŠKARVAN, Albert: *Zápisky vojenského lekára*. Bratislava : Tatran, 1991, s. 31.

32 ŠKARVAN, Albert: *Zápisky vojenského lekára*. Bratislava : Tatran, 1991, s. 31.

opiera o to, že vojenský lekár koná „*ušetko, čo paragrafy od neho žiadajú*“ a svojou činnosťou prispieva k tomu, aby vojsko „*čím ľahšie plnilo svoju surovú, neľudskú prácu*“.³³

V závere listu sú uverejnené dve vecné pripomienky – aby bol list zachovaný pre vojenský súd a že jeho autor bude čakať vo svojej izbe v kasárni –, ktoré odkazujú na funkciu listu vyvolať reakciu u nadriadených (apelatívny ilokučný typ).

List sa ako úradný dokument v rámci *Zápisiek vojenského lekára* dostáva do viacerých komunikačných situácií, v ktorých sa mení jeho významové naplnenie, funkcia i miesto v procese komunikácie. Zasaňuje intímnu vrstvu zápisiek (rozhovor s matkou, list matke), ako aj oblasť verejných proklamácií.

Kým verejná rovina sa vyznačuje dokumentárnosťou a úsilím postulovať idey, na súkromnej úrovni sa odкрýva najmä hlboký vzťah s matkou. Prestupovanie oboch rovín následne vytvára napätie, v ktorom sa subjekt presúva z existenciálneho prežívania do deklaratívnej pózy, s úmyslom odovzdať nejaké posolstvo. Tým sa kľúčovou otázkou interpretácie stáva pomer medzi autenticitou a dokumentárnosťou výpovede.

List sa opäť zmieňuje v 6. kapitole *Na súde*, v ktorej Škarvan opisuje svoje prvé vypočúvanie pred súdom. Hneď v úvode kapitoly je naznačená určitá neistota, neurčitost', akoby sa subjekt štylizoval do pozície nespoľahlivého rozprávača: „*Ak sa nemýlim, bolo to 19. februára, keď po prvý raz viedli ma pred súd. (...) Mozog som mal zastavený a nijako sa nechcel rušiť.*“³⁴

33 ŠKARVAN, Albert: *Zápisky vojenského lekára*. Bratislava : Tatran, 1991, s. 31.

34 ŠKARVAN, Albert: *Zápisky vojenského lekára*. Bratislava : Tatran, 1991, s. 51.

V tejto kapitole sa mení pozícia listu – z pôvodnej pozície komunikátu (produktu) sa presúva do obsahovej stránky dialógu medzi Škarvanom a sudcom (rozhovor o liste). Otázky, ktoré kládol sudca, vychádzali jednak z predpísaného protokolu: „*Opýtal sa ma, či sa priznávam, že ja som písal tento list,*“ ako aj zo záujmu o obsah listu: „*Čo vám dalo podnet k napísaniu takého listu?*“³⁵ List už nie je obhajobou, ale dôkazom o vine. Škarvanova odpoveď potvrdzuje vopred listom deklarované slová, ku ktorým podáva aj svoje „nie“ militarizmu a armáde, ktoré považuje za „*veľkú nerest a hroznú bremeno národov (...) lebo táto inštitúcia hatí slobodný vývin človečenstva, je prekážkou pravého pokroku, prieči sa kresťanskej láske, lebo, ak aj pripúšťame, že cieľom armády nie je vojna, predsa svoje ciele dosahuje cestou vražedníctva.*“³⁶ Počas celého vypočúvania sa Škarvan usiloval opakovane vysvetľovať, prečo sa zriekol vojenskej služby, odvolávajúc sa nielen na „*svedomie, presvedčenie a náboženský cit*“³⁷, ktoré uviedol v liste, ale posúvajúc debatu aj k všeobecnejším a univerzálnejším cieľom – aby nebol hatený slobodný vývin človečenstva a nezabraňovalo sa pravému pokroku (na rovnaké ciele sa zamerl napr. J. S. Mill vo svojom spise z polovice 19. storočia *O politickej slobode*).³⁸

V liste prevládal vecný tón, hoci v niektorých častiach (napr. odvolávka na matku) bol dôraz položený na

35 ŠKARVAN, Albert: *Zápisky vojenského lekára*. Bratislava : Tatran, 1991, s. 52.

36 ŠKARVAN, Albert: *Zápisky vojenského lekára*. Bratislava : Tatran, 1991, s. 52.

37 ŠKARVAN, Albert: *Zápisky vojenského lekára*. Bratislava : Tatran, 1991, s. 30.

38 Viac pozri MILL, John Stuart: O politickej slobode. In: MILL, J. S.: *Logika liberalizmu*. Bratislava : Kalligram, 2005, s. 45 – 63.

Škarvanovu emocionalitu. Po istom časovom odstupe sa list objavil opäť v tej istej kapitole: „*Dňa 31. marca sa skončila služba dobrovoľníkov-lekárov. Bol to deň, v ktorom i ja by som bol šiel domov, keby nie to „keby“.* (...) *Všetci boli radi, že idú do civilu.*“³⁹ Tentoraz nebol list obsahovou stránkou úradného vypočúvania (výsluchu), ale stal sa predmetom prehovoru jedného z kolegov-kamarátov. Vzťah komunikantov sa zmenil z formálneho (sudca – obžalovaný) na neformálny (kolega – kolega). Práve v tejto línii by bolo možné očakávať určitú empatiu, pochopenie, spolupatričnosť, ktoré boli nahradené nepochopením: „*Vidíš, i ty by si šiel s nami, keby si nebol napísal onen šialený list komandantovi!*“⁴⁰ Zaujímavé je, že podobné názory mali takmer všetci domáci, národne uvedomelí Škarvanovi súčasníci. Takto sa list stal znova súčasťou prehovoru s emocionálne ladeným tónom.

V odlišnom kontexte pôsobí list v 9. kapitole s názvom *Znova do Košíc*. A. Škarvan sa vrátil z Viedne, kde bol deväť týždňov umiestnený v psychiatrickej liečebni na pozorovaní. Po návrate mu bola pridelená malá izba, pričom do menšej predsiene pred ňou stál vojak, o ktorom sa Škarvan nazdával, že ho mal strážiť. Vojak sa Škarvanovi ponúkol, že bude posielat' jeho listy, navyše si svojím súcitom získal jeho priazeň a dôveru. List bol zmieneny vo vojakovej replike, v ktorej vyjadril už predtým formulované výhrady voči Škarvanovmu nespravodlivému odsúdeniu. Bol súčasťou prehovoru opätovne s emocionálne zafarbeným tónom, tentoraz však s pozitívnymi konotáciami: „*Keby komandant bol človek, ako sa patrí, (...) on by si nepovšimnul váš list, do pece by ho*

39 ŠKARVAN, Albert: *Zápisky vojenského lekára*. Bratislava : Tatran, 1991, s. 58.

40 ŠKARVAN, Albert: *Zápisky vojenského lekára*. Bratislava : Tatran, 1991, s. 59.

hodil a nezažaloval by vás.“⁴¹ Nasledovala odpoveď, ktorá obsahovala vyznanie, že keby list skončil v peci, tak by A. Škarvan napísal nový, čo poukazuje na kontrast v základnom vnímaní listu. Kým verejnosť list vnímala ako dôkaz o vine či stimul na trestné stíhanie („*im jednoducho bolo povedané, že môj skutok je trojnásobným narušením disciplíny, je napadnutím štátu, ktoré má byť potrestané podľa takého a takého paragrafu vojenských zákonov*“),⁴² tak u Škarvana bol list len prostriedkom na dosiahnutie cieľa, ktorým bolo nadobudnutie vnútornej slobody. Nemohol sa zriecť listu, ktorý bol výrazom jeho života a pokusom rozlúštiť „*pálčivé, večné otázky (...) duše*“,⁴³ lebo by to „*znamenalo zriecť sa života, nihilovať seba samého*“.⁴⁴

Posledný raz sa list objavil v 11. kapitole *Súdne vypočúvanie, zhabanie, súd a výrok*, pričom je symptomatické, že list koncipovaný ako úradný dokument sa stal súčasťou kapitoly, v ktorej autorský subjekt opisuje súdne pojednávanie. Novým rozmerom v kontexte doposiaľ publikovaných zmienok o liste je fakt, že Škarvan explicitne uviedol, že major-auditor počas procesu „*list prečítal*“, čím sa písaný text prezentoval aj v orálnej podobe. Je pravdepodobné, že sa tak stalo už pri prvom vypočúvaní, ale nie je o tom konkrétny zápis. Po prečítaní listu nasledovalo Škarvanovo mlčanie: „*Bolo mi ako deň jasné, že hovorenie je daromné,*

41 ŠKARVAN, Albert: *Zápisky vojenského lekára*. Bratislava : Tatran, 1991, s. 91.

42 ŠKARVAN, Albert: *Zápisky vojenského lekára*. Bratislava : Tatran, 1991, s. 109.

43 ŠKARVAN, Albert: *Zápisky vojenského lekára*. Bratislava : Tatran, 1991, s. 109.

44 ŠKARVAN, Albert: *Zápisky vojenského lekára*. Bratislava : Tatran, 1991, s. 54.

že pochopiť všetok ten mnohoročným pozorovaním života, krvopotnou analýzou samého seba vystrádaný svet môj títo vojendoši a vojačkovia jednako nepochopia.“⁴⁵ Škarvanovo mlčanie je možné interpretovať minimálne z troch východísk. 1. Mohlo byť prejavom Škarvanovej povahy, o ktorej vo svojom spise *Moja premena* napísal: „*Moja povaha je vôbec taká, že počas nejakej závažnej vnútornej práce nikomu nemôžem sa žalovať, ani u nikoho z ľudí pomoc očakávať, preto mlčal som pred všetkými (...)*“.⁴⁶ 2. Zámerným štylizovaním sa subjektu do teologickej roviny – podobnosť súdneho procesu s vypočúvaním Krista Ponciom Pilátom, ako ho opisujú evanjeliá, počas ktorého Kristus neodpovedal na kladené otázky a mlčal. 3. Samotný Škarvan vysvetľuje svoje mlčanie ako akt, „*aby som neutratil moje svetlo, aby som sa nespreneveril sebe samému, preto čím skôr a čím kratšie hľadel som vybaviť nevyhnutnú potýčku s vrchnosťami, a preto zväčša obmedzoval som sa v odpovediach na „áno“, „nie“ alebo mlčanie.*“⁴⁷

V závere kapitoly odcitoval A. Škarvan konečný rozsudok, ktorý možno považovať v kontexte konfesie alebo legendy (štylizovanie sa subjektu do postavy mučeníka) ako maximu poníženia, pokory, legitimizujúcu voľbu „svätosti“ (pravdy, slobody, dobra), ktorú si autor zvolil. Bol uznaný vinným za to, že sa „*hlási k ideám, ktoré sú nepriateľské štátnemu poriadku*“ a odoprel vojenskú službu, bol odsúdený „*k pozbaveniu šarže, štvormesač-*

45 ŠKARVAN, Albert: *Zápisky vojenského lekára*. Bratislava : Tatran, 1991, s. 108.

46 ELIÁŠ, Michal: Príspevok k životopisu Alberta Škarvana. In: VALENTOVIČ, Štefan (ed.): *Biografické štúdie 4*. Martin : Matica slovenská, 1973, s. 92.

47 ŠKARVAN, Albert: *Zápisky vojenského lekára*. Bratislava : Tatran, 1991, s. 109.

nému väzeniu (...), k doslúženiu nedoslúženej ním lehoty a pozbaveniu doktorského diplomu (...), pozbavuje sa taktiež i práva na lekársku prax.“⁴⁸ Rozsudkom stratil Škarvan všetky istoty, čím sa paradoxne stal slobodným. Rozkaz, aby dokončil vojenskú službu v celom rozsahu, eliminoval závažnosť jeho osobného gesta a posunul ho do polohy „bláznivého experimentu“, ktorý jeho súčasníci nepochopili.

Krivošov *Tolstojovec*

Priamou literárnou reakciou na život, rozhodnutie aj myšlienky, ktoré A. Škarvan nasledoval, bol dramatický text Vladimíra Krivoša (1865 – 1942), slovenského polyglota, stenografa, publicistu, prekladateľa, etnografa, od polovice osemdesiatych rokov 19. storočia pôsobiaceho v Rusku, ktorý sám bol spočiatku stúpencom Tolstého myšlienok. Jeho dráma v piatich dejstvách s názvom *Tolstojovec* vyšla v Petrohrade v roku 1906.⁴⁹ Hra je inšpirovaná osobnosťou A. Škarvana, jeho presvedčením a predovšetkým jeho rozhodnutím zanechať vojenskú službu, ktorému Krivoš nastavuje zrkadlo. Prostredníctvom postavy Márie Fiodorovny Sverčkovovej sa autor pýta: „*Či to stálo za to presedieť poldruha roka vo väzení, pol roka v ústave pre choromyseľných, zrieknuť sa hodnosti vojenského lekára, stratiť diplom,*

48 ŠKARVAN, Albert: *Zápisky vojenského lekára*. Bratislava : Tatran, 1991, s. 110.

49 Témou tolstojovstva, tolstojovského hnutia i životom Alberta Škarvana sa zaoberali viaceré literárne texty: zaujímavou sa javí autobiografická dráma samotného L. N. Tolstého s názvom *A svetlo v tme sviatí* z roku 1902, ktorá ponúka nielen možnosť spoznať kontext tolstojovského hnutia, ale zároveň v nej vystupuje postava Borisa Čeremšanova, ktorého reálnym prototypom mohol byť Škarvan. V roku 1959 vyšiel v Bratislave životopisný román Petra Zvána *Rojko*, ktorý hoci obsahuje viaceré fiktívne prvky, jeho podkladom bol opäť Albert Škarvan.

*uniformu, službu, pretrpieť toľkú núdzu, prestáť takú kalváriu (...)?*⁵⁰

R. Tibenský vo svojej úvodnej štúdii z roku 1966 k prvému a doposiaľ jedinému slovenskému vydaniu Krivošovej drámy, ktorá pôvodne vyšla v ruštine, upozorňuje na to, že V. Krivoš a A. Škarvan sa nielen osobne poznali (existuje skupinová fotografia z roku 1897, ktorú urobil samotný Krivoš, na ktorej sú L. N. Tolstoj, V. Krivoš, A. Škarvan, V. Čertkov a i.), ale V. Krivoš pravdepodobne čítal rukopis Škarvanových zápiskov: „*Všetky dramatis personae majú aký taký pravzor v skutočných osobách skutočnej drámy. (...) Nachádzame dokonca celé pasáže v Krivošovej hre celkom zdramatizované a na jednom-dvoch miestach dokonca doslovné dialógy.*“⁵¹ Tibenský poukazuje na to, že autor nepodáva fakty dôsledne, ale zámerne ich mení a prispôbuje, aby dosiahol svoj zámer: „Krivoš mení skutočnosť na víziu, aby tým viac strhal a zdeptal skutočnosť.“⁵²

Obidva texty – Škarvanova predloha aj Krivošov *Tolstojovec* – sa vyznačujú fragmentárnosťou a náznačkovosťou, hoci dramatický text je možné uchopiť cez dejovú líniu. Hlavnou postavou Krivošovej drámy je lekár Škovran, pričom už zjavná podobnosť mena reálnej a dramatickej postavy odkazuje na inšpiráciu osobnosťou A. Škarvana (takisto mená iných Krivošových postáv zreteľne odkazujú na svoje reálne prototypy). V rámci epickej výstavby deja Škovran odoprie službu vojenského lekára, prichádza do Londýna, zaľúbi sa

50 KRIVOŠ, Vladimír: *Tolstojovec*. Bratislava : Diliza, 1966, s. 92.

51 TIBENSKÝ, Rudolf: Objav a interpretácia autora i diela. In: KRIVOŠ, Vladimír: *Tolstojovec*. Bratislava : Diliza, 1966, s. 10.

52 TIBENSKÝ, Rudolf: Objav a interpretácia autora i diela. In: KRIVOŠ, Vladimír: *Tolstojovec*. Bratislava : Diliza, 1966, s.10.

do krásnej ženy, prinúti ju odísť s ním do Švajčiarska, kde však on predčasne zomiera, zanechajúc družku bez hmotných statkov a s dieťaťom na ceste.

Prvé dejstvo sa odohráva v Škovranovej izbe, ktorá mu bola pridelená pri vykonávaní služby v Košiciach. V kontexte témy tolstojovstva a osoby Alberta Škarvana sú tu zaujímavé dva momenty, ktoré Krivoš stotožnil so Škovranovými priateľmi. Kým nie je Škovran ešte prítomný, vedú priatelia rozhovor, v ktorom o ňom podávajú obraz – cez vlastnú mienku, ale aj názory iných ľudí. Lekár je vykreslený ako dobrý a obľúbený človek: „*Všetci ho majú radi (...) plukové dámy sú doňho zaľúbené,*“⁵³ pokladajú ho za „*najmúdrejšieho, najdokonalejšieho, slovom, za úplný ideál,*“⁵⁴ vždy je „*múdry, veselý, zdvorilý, ohľaduplný*“.⁵⁵ Zároveň je popri dobrých stránkach jeho osobnosti odkazované na jeho rozporuplné správanie: „*Je to veľký čudák,*“⁵⁶ „*v poslednom čase sa správa veľmi čudácky (...) veď ten už dnes nerobí takmer nijakú službu, do nemocnice si príde, kedy sa mu zachce, dohromady nič nerobí, to je v pravom zmysle slova krížom slamy nepreloží*“.⁵⁷ Vytvorený obraz je súčasťou apriórnej ideovej schémy Krivošovej drámy, v rámci ktorej sa autor zameral na to, čo sa stane s človekom-ideálom, ktorý podľahne škodlivým myšlienkam.

Potom, ako Škovran oznámil svojim priateľom správu, že sa vzdáva služby – „*od zajtrajšieho dňa prestávam byť vojakom*“⁵⁸ – nasledovali ich prekvapené reakcie. Ich

53 KRIVOŠ, Vladimír: *Tolstojovec*. Bratislava : Diliza, 1966, s. 22 – 23.

54 KRIVOŠ, Vladimír: *Tolstojovec*. Bratislava : Diliza, 1966, s. 22.

55 KRIVOŠ, Vladimír: *Tolstojovec*. Bratislava : Diliza, 1966, s. 23.

56 KRIVOŠ, Vladimír: *Tolstojovec*. Bratislava : Diliza, 1966, s. 21.

57 KRIVOŠ, Vladimír: *Tolstojovec*. Bratislava : Diliza, 1966, s. 22.

58 KRIVOŠ, Vladimír: *Tolstojovec*. Bratislava : Diliza, 1966, s. 26.

námietky: „*ale veď ty nie si dôstojník, totiž dôstojník výcviku, ale lekár,*“⁵⁹ „*no a čo docieliš, ak odmietneš vojenskú službu,*“⁶⁰ „*čo bude s tebou (...) tvoja snúbenica o tom vie,*“⁶¹ sú porovnateľné s tými, ktoré nachádzame aj v pôvodnom texte listu v *Zápiskoch vojenského lekára*. Škovran ich rovnako vyvracia: „*Poslaním armády, to znamená s vycvičením ľudí na to, aby zabíjali. (...) vojenský lekár rozhoduje, koho je dovolené zakovať do okov, odňať mu jedlo a tak ďalej, slovom, ustavične pomáha neľudskému násiliu voči ľuďom.*“⁶²

Druhé a tretie dejstvo rozvíjajú tematickú rovinu, ktorej venoval A. Škarvan vo svojich zápiskoch len minimálny priestor – stretnutie s opustenou snúbenicou, matkou a bratom. V. Krivoš nastavil zrkadlo Škovranovmu rozhodnutiu, celkom jednoznačne ho označuje za nesprávne: „*Nazvi si to, ako chceš, zo zorného uhla tolstojovského svetonáhľadu môžeš považovať svoj čin za kresťanský (...) konáš však podlo.*“⁶³ Takisto hodnotí charakter hlavnej postavy: „*Ste naničhodník, darebák – to ste, a nie mučeník, si rozvratník a poľutovaniahodný dobrodruh, ktorému nevoní práca a ešte k tomu by chcel organizovať štát.*“⁶⁴

Jeho presvedčenie „*budem žiť mravne, nebudem viac robiť nič zlé, odsúdeniahodné, čo by nesúhlasilo s mojím svedomím. Nebudem luháť, klamať...*“⁶⁵ Krivoš vystavil

59 KRIVOŠ, Vladimír: *Tolstojovec*. Bratislava : Diliza, 1966, s. 28.

60 KRIVOŠ, Vladimír: *Tolstojovec*. Bratislava : Diliza, 1966, s. 29.

61 KRIVOŠ, Vladimír: *Tolstojovec*. Bratislava : Diliza, 1966, s. 32.

62 KRIVOŠ, Vladimír: *Tolstojovec*. Bratislava : Diliza, 1966, s. 28.

63 KRIVOŠ, Vladimír: *Tolstojovec*. Bratislava : Diliza, 1966, s. 46.

64 KRIVOŠ, Vladimír: *Tolstojovec*. Bratislava : Diliza, 1966, s. 59.

65 KRIVOŠ, Vladimír: *Tolstojovec*. Bratislava : Diliza, 1966, s. 40.

výzve v štvrtom dejstve, ktoré sa odohráva s časovým odstupom pol roka a je situované na londýnske predmestie do domu priateľa Sverčkova (reálnym predobrazom tejto postavy bol Škarvanov priateľ V. Čertkov).

V tomto dejstve autor reflektoval aj viaceré dobové myšlienkové prúdy, keď do Sverčkovovho domu uviedol socialistku Ličkinovú, revolucionárku Pjatenkovú, duchoborkyňu Tatjanu Vasilievnu Kovriginovú (teda prívrženkyňu hnutia duchoborcov, tiež nazývaných ako bludári, ktorí boli v rámci pravoslávia považovaní za kacirov) a anarchistu Amigosa. Všetky postavy sú vykreslené ako slabé a ich presvedčenie je viackrát podrobené kritike, dokonca aj samotným Škovranom: „*Váš dom je útočiskom obyčajnej hávede a viac nič (...) zneužívajúc pritom meno veľkého Tolstého, a spolu s jeho geniálnym dielom dávate tlačiť všelijaké táraniny vlastné i cudzie.*“⁶⁶ Takto V. Krivoš spochybnil aj vydanie Škarvanovho textu *Moj odkaz ot vojennej služby* vo vydavateľstve V. Čertkova.

V. Krivoš sa pokúsil poukázať na pomýlenosť Škarvanovho presvedčenia, vychádzajúceho z myšlienok tolstojovského hnutia, cez akcent na sentimentálnu rovinu. Jeho Škovrana ovládla vášeň k mladej Tatjane, ktorej vyznal lásku: „*Hrozne vás ľúbim a prosím, aby ste sa stali mojou ženou (...) musím sa stať твоjím mužom, lebo ináč za seba neručím.*“⁶⁷

Autor tak vytvoril bod premeny, ktorý je postavený do opozície voči tej, ktorú opísal vo svojich zápiskoch Škarvan. Škarvanova premena stála na rozumovom základe, uskutočnila sa v dôsledku čítania Tolstého spisov. Škovranov obrat je postavený na citovom zák-

66 KRIVOŠ, Vladimír: *Tolstojovec*. Bratislava : Diliza, 1966, s. 87.

67 KRIVOŠ, Vladimír: *Tolstojovec*. Bratislava : Diliza, 1966, s. 80.

lade, spôsobilá ho žena: „*Úplne si ma vyvrátila z koreňov, zabudol som na všetky ideály, zahodil všetky túžby, zriekol sa všetkých svojich snov. Predtým bola vo mne akási apatia, akási lenivosť a úplná ľahostajnosť k životu, ponáral som sa do seba (...). Ale teraz sa mi chce žiť, pracovať, radovať sa zo života, v ktorom nachádzam to najväčšie blaho, dané nám rovno od boha.*“⁶⁸

Naplnením Krivošovej ideovej schémy je piate dejstvo – v dôsledku vážnej choroby prichádza lekár Škovran k vytriezveniu („*podlo som sa k nej zachoval*“⁶⁹) a k obráteniu („*sviatosť manželstva som nazval hlúposťou a zbytočnou ceremóniou*“⁷⁰). Škovran uznal svoju chybu voči matke („*tak surovo a podlo som naložil so svojou matkou [...] moju dušu zovrie neznesiteľná hanba i žiaľ [...] bol som krutý egoista, keď som odoprel konať vojenskú službu*“)⁷¹ i voči bratovi („*všetko som spotreboval ja sám, všetko, čo bolo určené bratovi i matke, všetko to šlo iba na mňa, na moje vzdelanie a na moje pijatiky. Teraz on, nešťastník, živorí, pretĺka sa zo dňa na deň ako večný pisárík...*“).⁷² Rovnakým spôsobom sa vyznal z pochybenia aj voči snúbenici, pretože predtým, než ju získal pre seba a následne opustil, mala Elena „*iného uchádzača (...), ktorý bol do nej zamilovaný a ktorému ona odpovedala vzájomným citom*“.⁷³ V závere V. Krivoš využil individuálne zlyhanie lekára Škovrana, aby poukázal na potrebu služby národnej veci: „*Ja som sa prevínil voči svojmu malému národu (...)* Nesmieme zabúdať,

68 KRIVOŠ, Vladimír: *Tolstojovec*. Bratislava : Diliza, 1966, s. 82.

69 KRIVOŠ, Vladimír: *Tolstojovec*. Bratislava : Diliza, 1966, s. 99.

70 KRIVOŠ, Vladimír: *Tolstojovec*. Bratislava : Diliza, 1966, s. 99.

71 KRIVOŠ, Vladimír: *Tolstojovec*. Bratislava : Diliza, 1966, s. 100.

72 KRIVOŠ, Vladimír: *Tolstojovec*. Bratislava : Diliza, 1966, s. 101.

73 KRIVOŠ, Vladimír: *Tolstojovec*. Bratislava : Diliza, 1966, s. 103.

že sme predovšetkým Slovania, musíme sa dať dokopy, dať sa preniknúť duchom národovectva. Vtedy sa na nás nenalepia ani politické, ani náboženské blúznenia.“⁷⁴

Záver

Ak mali Škarvanove *Zápisky vojenského lekára* legitimizovať jeho rozhodnutie, tak Krivošov *Tolstojovec* mal Škarvanovo rozhodnutie poprieť a poukázaním na praktické dôsledky ho označiť za hlúpe a čudácke. Zároveň sa mal stať mementom, až akýmsi precedensom pre ostatných: „Napíš to na poučenie ostatným, ktorí sa podobne ako ja dávajú unášať rozličnými hlúpymi ideami, ktorí podvádzajú a klamú (...) nemajúc, žiaľ, už viacej možnosť napraviť svoje chyby. Nech môj život, rozvrátený a odporný, poslúži ako výstraha a hrozba ostatným.“⁷⁵ To, čo naznačil V. Krivoš v dráme *Tolstojovec* z roku 1906, že myšlienky tolstojovského hnutia je nutné podrobiť kritike a potrebné je aj určité vytriezvenie, potvrdil svojím zápisom do denníka v roku 1907 aj samotný A. Škarvan: „Čo sa mňa týka, mne Tolstoj pomohol hlavne tým, že mi pomohol nájsť seba samého, zblúdilého a strateného. Jeho filozofia, jeho názory na spoločnosť, štát, cirkev, i keď zaujímavé a do istej miery dôležité, mali pre mňa len podradný význam.“⁷⁶ Škarvan sa nakoniec po návrate na Slovensko v roku 1910 úplne rozišiel s tolstojovstvom. Hoci bolo tolstojovstvo a jeho myšlienky podrobené kritike nielen zo strany súvekej staršej generácie, ale kriticky naň nahliadali aj mladší, Tolstého ľudovýchovná tvorba bola inšpiračným zdrojom pre viacerých sloven-

74 KRIVOŠ, Vladimír: *Tolstojovec*. Bratislava : Diliza, 1966, s. 105.

75 KRIVOŠ, Vladimír: *Tolstojovec*. Bratislava : Diliza, 1966, s. 99.

76 Citované podľa CHMEL, Rudolf: Život ako dielo. In: *Slovenské pohľady*, roč. 93, 1977, č. 3, s. 120.

ských spisovateľov mladšej generácie z okruhu spolku Detvan (J. Smetanay, M. Kukučín, J. G. Tajovský).⁷⁷ Analýza osvetovo zameraných literárnych textov a identifikovanie schopnosti autorov pristúpiť k Tolstého myšlienkam ľudovýchovy tvorivo je možnosťou, ako rozšíriť obraz dobovej polemiky o tolstojovstve o ďalší prvok.

PRAMENE:

KRIVOŠ, Vladimír: *Tolstojovec*. Bratislava : Diliza, 1966.

Mladý kňaz: Myšlienky k organizácii práce medzi ľuďom. In: *Hlas*, roč. 1, 1898, s. 161 – 167.

ŠKARVAN, Albert: Vlastný životopis. In: *Prúdy*, roč. 10, 1926, č. 7, s. 411 – 425.

ŠKARVAN, Albert: *Zápisky vojenského lekára*. Bratislava : Tatran, 1991.

ŠROBÁR, Vavro: *Z môjho života*. Praha, 1946.

ŠROBÁR, Vavro: „Obnovenie pekla“. In: *Hlas*, roč. 5, 1903, č. 4, s. 119.

ŠTEFÁNEK, Albert: Tolstoj a jeho román „Vzkriesenie“. In: *Hlas*, roč. 3, 1900, č. 2, 4, 5, 6 (na pokračovanie).

ŠTEFÁNEK, A.: L. N. Tolstoj a Maxim Gorkij. In: *Hlas*, roč. 4, 1902, s. 206.

TOLSTOJ, L. N.: O vede a umení. In: *Hlas*, roč. 1, 1898, č. 1, s. 24 – 29.

LITERATÚRA:

BAKOŠ, Vladimír: K ideovému profilu Vavra Šrobára. In: PEKNÍK, Miroslav (ed.): *Dr. Vavro Šrobár, politik, publicista a národnoosvetový pracovník*. Bratislava : Ústav politických vied SAV – Veda, vydavateľstvo SAV, 2012, s. 162 – 177.

ČERVENÁK, Andrej: Tragickosť slovenského vedomia. In: *Romboid*, roč. 25, 1990, č. 6, s. 25 – 31.

⁷⁷ Viac pozri LESŇÁKOVÁ, Soňa: Na počiatku bolo slovo... (1825 – 1918). In: KUSÁ, Mária (ed.): *Ruská literatúra v slovenskej kultúre v rokoch 1825 – 2015*. Bratislava : VEDA, 2017, s. 29 – 38.

DOLNÍK, Juraj – BAJZÍKOVÁ, Eugénia: *Textová lingvistika*. Bratislava : Stimul, 1998.

ELIÁŠ, Michal: Príspevok k životopisu Alberta Škarvana. In: VALENTOVIČ, Štefan (ed.): *Biografické štúdie 4*. Martin : Matica slovenská, 1973, s. 77 – 111.

GBÚR, Ján: Realizmus v slovenskej literatúre. In: SEDLÁK, Imrich (ed.) : *Dejiny slovenskej literatúry I*. Martin – Bratislava : Matica slovenská – LIC, 2009.

CHMEL, Rudolf: Život ako dielo. In: *Slovenské pohľady*, roč. 93, 1977, č. 3, s. 117 – 124.

JONÁŠKOVÁ, Gabriela: Etika a tolstojovstvo (so zameraním na slovenských tolstojovcov). In: DRŽIŽA, Jan (ed.): *Philosophica 4*. Nitra : Univerzita Konštantína Filozofa, Filozofická fakulta – IRIS, 2000, s. 97 – 105.

KOLAFÁ, Štěpán Jan: Událost, která na slovenském knižním trhu neměla obdoby : K 90. výročí necenzurovaného vydání románu *Vzkříšení*. In: *Slovenská literatúra*, roč. 38, 1991, č. 3, s. 224 – 248.

KUSÝ, Ivan – ŠMATLÁK, Stanislav: *Dejiny slovenskej literatúry IV. Literatúra na rozhraní 19. a 20. storočia*. Bratislava : Vydavateľstvo SAV, 1975.

LESŇÁKOVÁ, Soňa: Na počiatku bolo slovo... (1825 – 1918). In: KUSÁ, Mária (ed.): *Ruská literatúra v slovenskej kultúre v rokoch 1825 – 2015*. Bratislava : VEDA, 2017, s. 29 – 38.

MAŤOVČÍK, Augustín: Životné osudy Tolstojovca Alberta Škarvana. In: *Knižnica*, roč. 17, 2016, č. 1, s. 88 – 92.

MEČIAR, Stanislav (ed.): *Detvan 50 rokov v Prahe*. Turčiansky Svätý Martin : Kníhtlačiarsky účastinársky spolok, 1932, s. 45 – 46.

MILL, John Stuart: O politickej slobode. In: MILL, J. S.: *Logika liberalizmu*. Bratislava : Kalligram, 2005, s. 45 – 63.

MOCNÁ, Dagmar – PETERKA, Josef (ed.): *Encyklopedie literárních žánrů*. Praha : Paseka, 2004.

PETRUS, Pavol: Slovenská predprevratová publicistika a dielo L. N. Tolstého. In: BAKOŠ, Mikuláš: *Z ohlasov L. N. Tolstého na Slovensku. Slovanské štúdie IV*. Bratislava : Vydavateľstvo Slovenskej akadémie vied, 1960.

ŠIŠMIŠ, Milan: *Knihá o súcite. Tradície a osobnosti (nielen) slovenského vegetariánstva*. Martin : Slovenská národná knižnica, 2014.

TARANENKOVÁ, Ivana: Autobiografickosť alebo stratégie legitimizovania literárnej sebaaprezentácie. (K podobám autobiografickej prózy v slovenskej literatúre 19. storočia). In: SCHMARCOVÁ, Ľubica (ed.): *Autor a subjekt*. Bratislava : Literárne informačné centrum, 2016, s. 72 – 95.

TIBENSKÝ, Rudolf: Objav a interpretácia autora i diela. In: KRIVOŠ, Vladimír: *Tolstojovec*. Bratislava : Diliza, 1966, s. 2 – 17.

Mgr. Andrea Draganová
Ústav slovenskej literatúry SAV
Konventná 13
813 64 Bratislava
SR
E-mail: andrea.draganova@savba.sk

Z UČITEĽSKEJ PRAXE

Petra Rusňáková - Katarína Štafurová

Ústav slovenskej literatúry SAV, Bratislava

Ako čítať staršiu slovenskú literatúru

Baroková próza – barokový cestopisný denník

Próza *Väzenie, vyslobodenie a putovanie Jána Simonidesa a jeho druha Tobiáša Masníka* (1676) býva zvyčajne radená medzi cestopisné či memoárové barokové texty.

Dielo je napísané chronologicky, obsahuje presné datovanie a prináša informácie o krajinách a mestách, ktorými autori prešli. Autori rozprávajú o udalostiach, ktoré zažili. Okrem nich sledujú široký okruh dobových problémov. Z dnešného pohľadu by text teda splňal podmienky na priradenie k žánru cestopisu či memoárov. Pri práci s textami staršej literatúry je však dôležité nečítať ich anachronicky očami dnešného človeka. Barokový človek pri vnímaní sveta a seba v ňom akcentoval iné hodnoty, než aké sú preferované dnes. Sústredil sa na to, aby dobre prežil pozemsky život, čo bolo zárukou dobrej smrti (*ars moriendi*) a spásy. Zmyslová a nadzmyslová, resp. fyzická a duchovná realita boli vnímané ako dve skutočnosti, ktoré sa v priestore pozemského sveta vzájomne prelínajú. Takéto chápanie sveta ovplyvňovalo barokových autorov.

Tvorbu v baroku ovplyvnili aj spoločenské podmienky, odlišné od našich. Uhorsko v 17. storočí prechádzalo zložitým politicko-spoločenským obdobím. Bolo vystavené tureckým atakom, centralizačným a protireformačným snahám panovníka Leopolda I. Habsburského, na

ktoré reagovali uhorské stavy viacerými povstaniami i prípravou tzv. Vešelénihó sprisahania.⁷⁸ Sprisahanie bolo odhalené a vládnuou mocou použité na zdecimovanie protestantskej komunity.⁷⁹ Jedným z dôvodov bola snaha o náboženskú unifikáciu ríše, ktorá sa v danom období pokladala za významný stabilizačný prvok. Keďže panovník bol príslušník katolíckej denominácie, náboženské zjednotenie malo prebehnúť v intenciách tohto náboženstva.

Na základe udalostí z tohto obdobia vznikol na našom území typ literatúry, ktorý sa spomínaným skutočnostiam venoval. Medzi autorov týchto diel patrili aj Ján Simonides a Tobiáš Masník, evanjelickí duchovní, obžalovaní z účasti na príprave Vešelénihó sprisahania. Keďže spolu s niekoľkými ďalšími obvinenými odmietli podpísať tzv. reverz,⁸⁰ odsúdili ich na galeje v Neapole, kam

78 Po podpísaní pre habsburskú monarchiu nevýhodného vasvárskeho mieru s Turkami v roku 1664, katolícki i protestantskí príslušníci uhorskej šľachty začali proti panovníkovi organizovať tzv. Vešelénihó sprisahanie. Po jeho odhalení padli obvinenia len na protestantov. Z účasti na Vešelénihó sprisahaní bola protestantská komunita obvinená plošne a súdená na tzv. prešporských súdoch. Prvý sa konal s prešporskými mešťanmi a duchovnými v roku 1672 v Trnave, druhý so superintendentmi zo stredného Slovenska v roku 1673 v Prešporku a posledný, tretí súd, so všetkými duchovnými, rektormi škôl a študentmi z najvyšších ročníkov prebehol v roku 1674 v Prešporku. „*O tom, že nešlo o akciu (tretí súd v Prešporku v roku 1674 – pozn. P. R.) s vopred pripravenou špecifickou obžalobou proti jasne vytipovaným osobám, ale o využitie princípu kolektívnej viny, svedčí „živelný charakter zostavovania menoslovu predvolaných: boli to magistráty stolíc a miest, ktoré mali určiť osoby podliehajúce pod citáciu a vystaviť im pasy na cestu do Prešporka.“*

79 Protestantskou komunitou sa myslia príslušníci evanjelickej cirkvi a. v. a reformovaní, známi aj pod označeniami kalvíni alebo helvétí.

80 V priebehu prešporských súdov sa obžalovaní ocitli v situácii, keď boli pod nátlakom nútení podpísať priznanie viny – reverz. Podpísanie znamenalo priznať sa k obvineniam z účasti na sprisahaní a zaviazat sa, že sa buď vystahujú z uhorského kráľovstva, alebo, ak ostanú, že sa zrieknu duchovného úradu. Reverz mal niekoľko znení, obvinení sa

aj boli deportovaní. Tejto strastiplnej etape svojho života sa venovali v niekoľkých dielach. Medzi najznámejšie patrí spomínaná próza *Väzenie, vyslobodenie a putovanie Jána Simonidesa a jeho druha Tobiáša Masníka*. Okrem svojho väznenia a transportu na galeje v nej približujú aj útek z transportu, vyslobodenie a putovanie do vlasti.

Z literárno-historického hľadiska je ich výpoveď zaujímavým dielom, pretože plnila viacero funkcií. Slúžila na podanie správy o situácii protestantskej komunity v Uhorsku do zahraničia, hlavne do Nemecka. Jedným zo zámerov diela bolo aj podanie svedectva o prežitej perzekúcii. Simonides s Masníkom vo svojom diele tiež reflektovali príčiny, na základe ktorých sa rozhodli reverzy nepodpísať či ujsť z transportu odsúdencov. Keďže išlo o morálne závažné rozhodnutia, ktoré mali dopad aj na ich rodiny či komunitu veriacich, svoje rozhodnutia podávajú ako výsledky zložitých vnútorných procesov so snahou obhájiť sa. Uvádžanie obranných dôvodov bolo určené nielen oponentom v rámci protestantskej komunity, slúžilo aj im samým ako spôsob vyrovnania sa s traumatizujúcimi udalosťami. Text mal slúžiť aj ako bolo duchovné svedectvo o neochvejnosti vo viere a o zotrvaní vo svojej konfesii. Preto si autori kladú otázky o príčinách perzekúcie protestantských denominácií.

Uvedené funkcie sú v texte identifikovateľné v opise nábožensko-politického prenasledovania, vo vykreslení útrap spojených s transportom do Neapola, pri približovaní prechádzaných krajín z kultúrneho, historického

mali rozhodnúť, ktorá verzia bude pre nich prijateľná. Protestantskí duchovní a rektori na situáciu reagovali odlišne. Niektorí sa na súdy vôbec nedostavili a odišli z Uhorska, iní po represáliách vo väzení buď podpísali niektoré znenie reverzu, alebo sa stali katolíkmi. Pre časť obvinených bol podpis vykonštruovaného a nepravdivého priznania neprijateľný. Ako tvrdohlaví vzbúrenci boli preto odsúdení na smrť. Rozsudok bol neskôr zmiernený na galeje.

a zemepisného hľadiska či pri zmienkach o duchovnom chápaní svojho položenia, ktoré poukazuje na zbožnosť autorov, približujú ich každodennú spiritualitu.

Práca s textom⁸¹

„Dňa 23. apríla nás z Adriatického mora odviezli na menšej lodi na pobrežie. Ledva sme však vládali stáť na svojich miestach, akoby sa nás bol zmocnil závrat. Michal Miskolczi a Korodi nemohli pochodovať. Korodi sa opieral o plecía dvoch spoluväzňov a ako-tak kráčal. Miskolczimu už hnisala ľavá noha. Položili ho na plášť ako mŕtvolu, pod neho dali väčšie bakule a niesli ho celkom tak ako do hrobu. Cestu skrúpal krvou a hnisom, pričom šíril odporný zápach. (...)

Text predstavuje barokový naturalistický opis. Drsné zobrazenie skutočnosti slúžilo na to, aby bola vyjadrená veľká miera utrpenia. Opis udalosti však neslúži len na priblíženie utrpenia. Má aj symbolický význam – skrúpanie cesty krvou je alúziou na Bibliu, na utrpenie Ježiša Krista, ktorý cestou na Golgotu krvácal a kropil cestu krvou. Takto autori svoje utrpenie pripodobňovali Kristovmu. Trpieť za vieru sa pokladalo za presvedčivý dôkaz pravej zbožnosti. Krv však zároveň môže znamenať aj semeno pre zrod nových kresťanov. Takto autori poukazujú na to, že ich utrpenie má zmysel aj pre nasledujúce generácie kresťanov, ktorí z ich správne pochopeného a prežívaného utrpenia budú čerpať.

Prídeme k Chieti. Odvedú nás po okraji mesta k hlavnému chrámu, ktorý susedí s jezuitským kolégiom. Pred

81 Tieto ukážky sú uvedené aj v učebnici Polakovičová, A., Caltíková, M., Štarková, L., Lábaj, L.: Literatúra I pre stredné školy (učebnica). Bratislava : Orbis Pictus Istropolitana, 2011.

mestom nás najprv dajú na smradľavé miesto (s odpustením) — doprostred hnojiska pod múrom. Zbiehajú sa ľudia a zasypávajú nás veľkými urážkami. Akýsi kapitán sa ešte pokúša nahovoriť naše srdcia na vojenský život a vraví: ‚Prečo ste v Terste neprijali šaty? Tisíc a tisíckrát lepšie by bolo bývalo viesť vojenský život, ako znášať také veľké nešťastie. Ale veru to je iba sen a tieň toho, čo vás ešte čaká!‘

Zmienka o smradľavom mieste v Chieti, hnojisku, má aj symbolický charakter. Ide o symbol stavu mesta.

Napokon nás odvedli a dali na veľký dvor. Všetliako sa nám posmievali, ba aj sám gubernátor mestečka sa rehotal a hanobil nás. Áno, prišli tam aj mládenci z jezuitských škôl, ktorí sa posmievali a mnohých oplŕuli, najmä starca pána Harsányiho.

Aj v tomto odseku nájdeme pripodobnenie hanobenia väzňov k hanobeniu Ježiša Krista, na ktorého vojaci a nepriatelia aj plŕuli. Pripodobnenie svojho utrpenia ku Kristovi autori podávajú rôznym spôsobom na rôznych miestach, kumulujú ho a stupňujú. Kumulácia a stupňovanie patria medzi typické znaky barokovej poetiky (spôsob tvorby textu).

Keď sa nám dosýta naposmievali, zaviedli nás do veľkej miestnosti, kde bolo niekoľko menších nástrojov na mučenie. Ako sme tam ležali, podchvíľou k nám prichádzali duchovní rozličných rádov. Prišiel aj plukovník. Dal sa do reči a zakončil: ‚Myslíte na svoje duše! Trpíte a ešte horšie budete trpieť. Ale mohli by ste to pretrpieť ešte s udatnejším srdcom, keby ste vedeli, že vaše duše spasí katolícka viera! Hľa, máme tu niekoľko sto otcov jezuitov a iných! Hneď sa postarám, aby ich tu bolo hoci aj sto, ak by niekto chcel použiť ich službu.‘ Medzitým

dostal od nás odpoveď a odišiel. Potom akýsi mládenec pohnutý súcitom nám poskytol chlieb. Jeden mních prisľúbil pomoc, že uprosí tamojšieho arcibiskupa o almužnu, čo sa aj stalo.

Vykreslenie miesta a spôsobu, akým boli väzni v Chieti ubytovaní – hnojisko, smrad, hanobenie ľuďmi, mučiarenň slúžia na upriamanie pozornosti na hrubé zaobchádzania a nátlak, akému boli pre svoje presvedčenie odsúdení vystavení. Spôsob nátlaku je zobrazený aj prostredníctvom snahy o zlomenie odporu väzňov zo strany kapitána a plukovníka prostredníctvom rozhovoru a prehováraním na vojenský život či prestup do katolíckej cirkvi, ktoré nenesú známky brutality. Takto autori približujú psychologickú manipuláciu (striedanie vyvolávania strachu a prívetivejšieho správania), ktorej boli vystavení. Dôležitý je aj duchovný odkaz – ani pod hrozbou mučenia či rozhovorom a prehováraním s prisľubom zbavenia sa prenasledovania sa väzni neboli ochotní vzdať toho, čomu verili. Takto osvedčujú vytrvalosť vo viere. Pripodobňujú sa k vernosti prvých mučeníkov ranej cirkvi, ktorí odvážne čelili aj fyzickej likvidácii, ale svoje presvedčenie nezradili.

Florenca

Do Florencie sme prišli 9. septembra okolo ôsmej hodiny ráno.

Je to nesmierne veľké mesto, veľmi malebné, krásne — ozajstný kvet Itálie.⁸² Má veľmi pekné vodovody,

⁸² *ozajstný kvet Itálie...* — Florenca (lat. flos, tal. fiore — kvet), v ktorej je veľa vzácnych staviteľských pamiatok. Hlavný mramorový chrám je katedrála (Santa Maria del Fiore) z rokov 1296 — 1434, ktorý má vysokú kupolu (106 m) od Filipa Brunelleschiho (1377 — 1446), vonkajšiu geometrickú výzdobu z mnohofarebného mramoru a prilahlú vežu (Campanile) s reliéfmi na motívy zo Starého zákona (Giotto di Bondone a Andrea Pisano). Baptistérium (krstná kaplnka) z 11. stor.

//prasa v bahne chrliace vodu, bronzové žaby krkajúce a chrliace vodu a iné//. Na jednom priestranstve je Karol V., na druhom Ferdinand I. — obaja na bronzových koňoch. Hlavný mramorový chrám, ale aj veža sú celé i z vonkajšej strany oddola až nahor tak umelecky vytvorené a vykladané veľmi malými pestrofarebnými úlomkami, akoby sa pretekali s maliarmi. Nad chrámom sa nachádzajú rozličné chodby na prechádzky a niekoľko kupol. Je veru nesmierne veľký, až vyvoláva úžas prichádzajúcich pútnikov. Pred chrámom stojí baptistérium, ktoré sa mu vyrovná, lebo je takisto umelecky vytvorené a čo do rozsahu značne veľké. A hoci sa celé mesto udržiava čisté, tento chrám sa poškrňuje ľudským močom a výkalmi. Kniežací palác a knižnica si zasluhujú, aby si ich človek pozrel. Teraz sa stavia chrám sv. Vavrince, a to tak nákladne, že na jeho postavenie — ako sa domnievajú — môže stačiť leďva storočie.“

Ukážka nesie znaky cestopisu (časový rámeč, opis mesta). Má však aj symbolickú a duchovnú rovinu. Autori prostredníctvom opisu stvárnenia vodovodov (prasa a žaby) čitateľom prinášajú pohľad na duchovný stav mesta. V Biblii uvedené zvieratá predstavujú nečisté symboly.⁸³ Duchovná nečistota mesta, ktoré je navo-

je zvonku zdobená bielym a zeleným mramorom, zvnútra čiernym a bielym mramorom a zverokruhom na dlážke. Nad ňou sa vypína kupola vyzdobená benátskou mozaikou z 13. stor. Vo Florencii sa nachádza niekoľko palácov (Palazzo della Signoria, 1314, Palazzo degli Uffizi, 1574, Palazzo del Bargello, 13. – 14. stor., Palazzo Pitti, koniec 15. stor., Palazzo Strozzi, 15. – 16. stor.). Sú v nich vzácne sochárske a maliarske diela (Donatello, Michelangelo, Benvenuto Cellini, Raffael, Tizian, Tintoretto, Rubens a i), chrám sv. Vavrince je najstaršou katedrálou (r. 393), prestavanou v rokoch 1442 — 1446 (Brunelleschi). Knižnica (Biblioteca Laurenziana) uchováva vyše 10 000 starovekých a stredovekých rukopisov (180 od Danteho Alighieriho).

83 V Starom zákone jednou z desiatich rán proti Egyptu boli žaby (napr. Ex 7, 27 – 29), v Novom zákone v Zjavení sv. Jána sú žaby symbolom

nok veľmi pekné a čisté, je potvrdená aj zmienkou o poškrvňovaní chrámu ľudským močom a výkalmi. V tomto zobrazení teda ide o narážku na duchovný stav človeka (resp. ľudí v meste), ktorý je zvonka čistý, upravený, vyobliekaný, vnútri však plný nečistoty a zápachu.⁸⁴

Ukážkou, ktorá priliehavo vystihuje intenciu autorov podať duchovné svedectvo, je príbeh Gregora Illyésa.⁸⁵

„A keď sme od mesta prešli takmer italskú míľu a hnali nás vpredu a osol sa potkýnal o kamene, Gregor Illyés sa zrazu z neho biedne zrúti. Už nie je vôbec pri vedomí. Leží na zemi zbavený všetkých zmyslov i reči. Traja spomínaní väzni mu pomáhajú, a kým príde kapitán a zástavník, utešujú ho a povzbudzujú, volajúc mu do ucha, aby odporúčal svoju dušu Bohu. Ale úbohý zomierajúci je zbavený aj tejto útechy. Keď totiž pristúpi kapitán a zástavník, zakážu ho utešovať. A pretože vidia, že už niet nádeje, že bude ďalej žiť, rozkážu vojakom, aby ho vyzliekli, a vezmú mu, čo sa im zdá ešte cenné, ako topánky, opasok, klobúk a šaty. Väzňov odvedú k nám. Jeho ponechajú // na ceste // za obeť psom a vtákom. (...) ...dostal sa k nám chýr, že ho dedinčania zaniesli do mesta, kde sa prebral a ožil, ale o niekoľko dní zomrel a bol pochovaný.“

Opis udalosti nemá len referenčný charakter. Postavy dedinčanov i scéna majú symbolický charakter s alúziou

nečistých duchov (Zjv 16, 13). Prasiatá, resp. svine sa v Starom zákone označujú za nečisté zvieratá v knihe Machabejcov (Mach 1, 50), v Novom zákone prostredníctvom príbehu o vyhnaní nečistých duchov z človeka a ich vohnaní do stáda sviň v Markovom, Matúšovom a Lukášovom evanjeliu (Mt 8, 30 – 32, Mk 5, 11 – 13, Lk 8, 32 – 33).

84 Beda vám, zákonníci a farizeji-pokrytci, že sa podobáte obieleným hrobom, ktoré sa zvonku zdajú krásnymi, ale vnútri sú plné umrličích kostí a všelijakej nečistoty! (Mt 23, 27). Evanjelický preklad.

85 Táto ukážka sa v učebnici Literatúra I pre stredné školy nenachádza.

na Bibliu. Podľa starozákonných biblických kníh⁸⁶ sa Božia nepriazeň voči nespravodlivému človeku mohla prejavíť aj tak, že zomrel v nedôstojných podmienkach a jeho telo zostalo nepochované, pohodené na cestách a stalo sa obeťou zverov. Dôstojný koniec Gregora Illyésa bol pre galejníkov potvrdením, že Boh Gregora Illyésa – a teda i ostatných väzňov – nepovažoval za vinných.

Dielo *Väznenie, vyslobodenie a putovanie Jána Simonidesa a jeho druha Tobiáša Masníka* plní niekoľko funkcií, ktoré sú realizované prostredníctvom prvkov z rôznych žánrov. V rámci barokového žánrového synkretizmu išlo o primeraný postup. Možno konštatovať, že intenciou autorov nebolo podať správu z ciest či opísať svoje zážitky z cudzích krajín a postrehy o spôsobe života obyvateľov. Zámerom nebolo ani vyrozprávať udalosti, ktoré autori zažili, a zachytiť širší okruh dobových problémov. Preto hoci sú v texte prítomné cestopisné a memoárové prvky, je dôležité prehodnotiť súčasné žánrové zaradenie diela. To umožní aj dnešným čitateľom odkryť pri jeho čítaní významy a odkazy, ktoré v ňom barokoví autori zanechali.

Poézia obdobia baroka – františkánska duchovná pieseň

Na základné princípy práce s textom staršej slovenskej literatúry, o ktorých sme hovorili v súvislosti s prózou *Väznenie, vyslobodenie a putovanie Jána Simonidesa a jeho druha Tobiáša Masníka* (1676), nesmieme zabúdať ani pri práci s textami jednotlivých žánrov (nielen) barokovej poézie. Obdobie baroka malo na území dnešného Slovenska búrlivý charakter. Neustále turecké útoky, morové nákazy či nepokoje spôsobené re-

86 Napr. kniha proroka Izaiáša či druhá Kniha kráľov.

formačnými a rekatolizačnými snahami sa podpísali na pocite neistoty a utiekaniu sa k náboženstvu a k viere v posmrtný život. Aj tieto skutočnosti sa premietli do barokovej literatúry cez ideový príznak starostlivosti o spásu ľudskej duše. To však neznamená, že literárne diela tohto obdobia majú len pochmúrny charakter. Veď medzi základné ideové východiská baroka vôbec patrí aj snaha poznať Boha a poznať Boha cez krásu pozemského sveta a prostredníctvom tejto krásy sa pokúsiť zobraziť krásu duchovného sveta.

Prácu s textami tohto obdobia zároveň sťažuje skutočnosť, že aj v súvislosti s textami obdobia baroka ešte stále hovoríme o žánrovom, štýlovom a funkčnom synkretizme. V literárnej tvorbe sa navyše ešte stále uplatňuje ako prirodzená súčasť tvorivého procesu aj tzv. *imitatio*, teda preberanie a (umelecké) upravovanie, adaptovanie diel či častí diel iných autorov, pričom aj relatívne malá zmena z hľadiska lexikálnej stránky textu predznamenávala dôležitú zmenu z hľadiska jeho významu. Zároveň je dôležité zdôrazniť, že texty staršej slovenskej, a teda aj barokovej literatúry, neboli písané jednoznačným jazykom. Dobový čitateľ sa pri čítaní poetického textu neustále vracal a rozjímal o jeho jednotlivých rovinách – o témach daného textu, o miestach, ktoré sú v texte zobrazené, a spôsobe, akým sa menia, o postavách, ktoré sú súčasťou textu, ich charaktere, postavení, činnosti, spôsobe a charaktere reči, či o vzťahu lyrického subjektu k pozemskému a duchovnému svetu a pod. Skladaním jednotlivých rovín textu si následne mohol dobový čitateľ rekonštruovať jeho význam (doslovný, alegorický, symbolický či náboženský/duchovný), teda aj to, čo môžeme pomenovať ako autorský zámer.

K významným barokovým autorom, ktorých diela boli písané a čítané vyššie uvedeným spôsobom, pat-

ria aj príslušníci františkánskej rehole, ktorá na území dnešného Slovenska pôsobí už od 13. storočia.

Pôsobenie tejto rehole počas 17. a 18. storočia, teda počas obdobia baroka, sa spája predovšetkým s procesom rekatolizácie. Rekatolizačná činnosť františkánov však nemala charakter násilného presviedčania. Františkáni neformulovali žiadne reformné hnutie, ale snažili sa obyčajných, chudobných ľudí, medzi ktorými misijne pôsobili, presviedčať vlastným životom podľa evanjelia. S misijnou činnosťou františkánov súvisí aj rozvíjanie predspisovnej podoby slovenského jazyka. Svoje diela teda nepísali len v latinčine.

Najznámejším barokovým literárne činným františkánskym autorom je Hugolín Gavlovič (1712 – 1787) autor diel *Valaská škola, mravú stodola* či *Škola kresťanská*. Medzi františkánskych autorov patrí tiež minorita Ján Abrahamffy (1662 – 1728), autor prvej tlačenej slovenskej modlitebnej knižky, vydané v roku 1693 pod názvom *Knižka modliteb nábožných*.

Významnými barokovými františkánskymi autormi sú však aj autori duchovných piesní, a teda aj autori/zostavovatelia⁸⁷ rukopisných spevníkov. Medzi najznámejších patrí Juraj Paulín Bajan (1721 – 1792), autor *Beckovského slovenského spevníka* či *Skalického slovenského spevníka*, Juraj Zrunek (1736 – 1789), autor spevníka *Harmonia pastoralis*, a Edmund Pascha (1714 – 1772), autor spevníka *Prosae pastorales*.⁸⁸ Spomína-

87 Autori rukopisných spevníkov sú v odbornej literatúre často označovaní ako ich zostavovatelia. Súčasťou jednotlivých spevníkov boli nielen autorské piesne, ale aj piesne prebraté z iných spevníkov v doslovnej či adaptovanej podobe, piesne preložené, prebásnené a adaptované z latinčiny, nemčiny a pod.

88 Rukopisné spevníky *Harmonia pastoralis* a *Prosae pastorales* sú zviazané do jedného celku, ktorý sa nazýva konvolút – zväzok dvoch samostatných spevníkov.

né spevníky rovnako, ako všetky doteraz známe františkánske spevníky sa zachovali len v rukopisnej podobe, čo čiastočne komplikuje ich dostupnosť.

Františkánske spevníky sú zamerané buď na jedno obdobie liturgického (cirkevného) roka (napr. na obdobie Vianoc), alebo obsahujú piesne, ktoré mali veriaceho sprevádzať nielen celým cirkevným rokom, ale aj jednotlivými udalosťami, ktoré sú súčasťou života človeka (narodenie, úmrtie, pohreb a pod.). Súčasťou spomínaných spevníkov sú aj piesne vyjadrujúce duchovnú lásku k Ježišovi a Márii, uspávanky spievané Máriou novonarodenému Dieťaťu či piesne o utrpení milujúcej duše, ktorá stratila z dohľadu milovaného.

Práca s textom

Príkladom rukopisného spevníka františkánskej proveniencie je spevník *Harmonia pastoralis* Juraja Zruneka. *Harmonia pastoralis* obsahuje dve latinsko-slovenské vianočné pastierske omše a mariánsku po latinsky napísanú antifónu *Tota pulchra* (Celá krásna). „Kostru“ oboch omší tvoria základné liturgické spevy, ako *Kyrie – Christe* (teda Pane, zmiluj sa), *Gloria, Credo*, čiže Sláva Bohu na výsostiach a Verím v Boha, *Sanctus – Svätý* a *Agnus Dei*, teda Baránok Boží. Text každej z týchto častí tvorí ich pôvodný, teda liturgický text v latinčine, ktorý je prerývaný prehovormi pastierov napísanými v predpisovnej forme slovenčiny. Latinský aj slovenský text jednotlivých častí pritom netvoria dva samostatné celky. Znamená to, že analýza textu oboch omší vyžaduje prácu aj s jeho latinskými časťami. Oba typy textov predstavujú dve rovnocenné súčasti oboch omší, pričom slovenský text latinský dopĺňa, vychádza z neho, prípadne vysvetľuje. Slovenský text, ktorý tvoria predovšetkým

prehovory pastierov, nadväzuje na latinský po formálnej stránke, výrazovej stránke, ale aj významovej stránke:

„Kyrie, dobre je na tej našej doline, kyrie.... Kyrie eleison, / blaze je nám juhasom / Kyrie eleison / lepšie než panským lovasom (lovas – sluha pri koňoch)“

Anjeli: Gloria!

Pastier: Bratrove vstávajúte!

Anjeli: Glória!

Pastier: Na retu volajte!

Anjeli: Glória!

Pastier: Zahynúť nedajte!

Ako môžeme vidieť aj v ukážkach, omše majú dialogizovaný charakter a predstavujú príklad barokovej vianočnej liturgickej hry. Liturgické hry sú najčastejšie charakterizované ako mimetické a dialogizované spodobnenie úsekov obradných textov, pričom mali vysvetliť určitú časť Písma či omše nevzdelanému publiku. Zároveň boli určitým prostriedkom na uspokojenie estetických potrieb publika.

Tematicky vychádzajú z liturgických textov zameraných na obdobie Vianoc a konkrétne z 2. kapitoly Lukášovho evanjelia, a to z časti o zvestovaní narodenia Krista pastierom a o poklone pastierov pri jasličkách. Centrom textov oboch omší je teda výjav jasličiek a moment príchodu Boha na zem. Tomu je prispôsobený aj výber výrazových prostriedkov, symbolov a napokon aj prítomnosť motívov vychádzajúcich z oslavných žánrov. Autorským zámerom bolo upriamiť pozornosť prijímateľa na moment príchodu Krista na zem a povzbudiť ho k prežívaniu radosti. Nositeľmi a sprostredkovateľmi radosti sú v oboch textoch anjeli, ako predstavitelia metafyzického sveta, a predovšetkým pastieri. Svet pastierov vystavaný v oboch omšiach je svetom idylky, prirodzenosti a príjemnej záhalčky. Autor necháva svo-

jich pastierov na začiatku textu spať alebo spievať, čo môžeme interpretovať ako františkánsku aktualizáciu vergíliovského motívu, ktorý Ernst Curtius nazýva motívom bukolickej záhalcky. Tento motív má u Vergília podobu pastiera oddychujúceho pod košatým stromom, hrajúceho na píšťalku. Pastierov v oboch omšiach tiež obklopuje betlehemska podoba bájnej Arkádie. Ide o topický obraz, ktorý tvoria lesy, háje, jaskyne a pod:

„Kyrie, dobre je na tej našej doline, kyrie/ kyrie eleison, blaze je nám juhasom / kyrie, kyrie eleison, leison, Lepšie, než pánskym lovasom / kyrie, dobre je, v tej valaskej doline / [...] Kyrie, dobre je, bývať kde sú jaskyne / [...] Kyrie eleison, poskakovať pod lesom / kyrie eleison, spívať si zvučným hlasom.“

Tento primárne nesakrálny motív radosti a oddychu je v textoch predmetných omší aktualizovaný cez optiku kresťanskej symboliky. Môžeme ho interpretovať ako predznamenanie radostnej atmosféry z narodenia Ježiša Krista. V textoch oboch omší je počiatočná idyla pastierov narušená stretom ich „prirodzeného“ sveta so svetom metafyzickým, nadprirodzeným. Metafyzický svet tu reprezentujú spievajúci anjeli, ktorí pastierom prišli zvestovať narodenie Krista. Latinský text *Glorie* autor funkčne používa v kontexte so slovenským textom na vyjadrenie tajomna a neznáma, ktoré metafyzický svet charakterizuje. Spev je zároveň signálom pre percipienta, ktorý má jeho pozornosť upriamiť na dôležitosť toho, čo spev anjelov vyjadruje. Pastieri sú vytrhnutí zo svojho zaháľania neznámym hlasom, na ktorý reagujú prejavením strachu. Strach pastierov je predovšetkým v prvej z dvoch omší sprevádzaný prvkami humoru:

„Počuj, Jano, vejdi ven, nech sa ozve kerý ten. Nech si neprefentuje (prefentovať – ukazovať, vystatovať sa),

v salaši nech si nerozkazuje. A keď sa neponíži, že mu Juro poslúži, zahude mu na nahlave polenom, ja to dvakrát nereknem. [...]dobré počúvajte, koho tu hľadáte, a keď mi nepovíte, veru sa osmelím a vám bok s dreveným olejem vymastím.“

Humor, ktorý sprevádza tak dôležitý moment, ako zvestovanie narodenia Ježiša Krista, môžeme interpretovať niekoľkými spôsobmi. Na jednej strane môže byť dokladom určitej psychologizácie postáv pastierov zo strany autora, kde humorné prvky predstavujú spôsob, akým sa pastieri v sebe snažia potlačiť strach z neznámeho. Sú tiež prostriedkom, ktorý už predznamenáva radostnú správu. Zároveň môžeme humor vnímať ako signál pre percipienta. Autor prostredníctvom humoru percipientovi ukazuje, že do kontaktu s metafyzickým svetom, a teda aj samotným Bohom, môžeme vstupovať vo svojej prirodzenosti.

Prvky humoru sú v texte tiež súčasťou poklony pastierov pri jasličkách. Jasličky sa do európskej tradície slávenia Vianoc dostali vďaka sv. Františkovi z Assisi. Výjav Jasličiek pritom patrí v podobe silného dôrazu na uctievanie Jezuliatka medzi základné témy františkánskej literatúry s tematikou narodenia Ježiša Krista. Obraz novonarodeného Ježiška je v oboch omšiach tematizovaný/zobrazený dvoma spôsobmi, prostredníctvom ktorých autor poukazuje na Kristovu božskú aj ľudskú stránku. Je dôležité povedať, že nejde o prvoplánové tematizovanie, ale o spôsob, akým autor upriamuje pozornosť prijímateľa k tajomstvu božieho vtelenia. Zároveň ide opäť o spôsob, akým povzbudiť prijímateľa k prežívaniu radosti z narodenia Spasiteľa. Sprostredkovateľmi božskej podstaty Krista sú v textoch oboch omší predovšetkým anjeli ako zástupcovia metafyzického sveta a tiež sprostredkovatelia jeho ta-

jomstiev. Cez prehovory anjelov teda autor zdôrazňuje výnimočnosť momentu, keď sa na svet narodil Boh. Obraz Krista – Boha je úzko naviazaný na liturgické (tu latinské) texty. Má predovšetkým ódický, oslavný charakter, ako napr.: *Laudamus te! Glorifikamus te.. rex coelestis!* Teda: chválime ťa, oslavujeme ťa...vzdávame ti vďaky, lebo veľká je sláva tvoja a pod. Obraz Krista Boha teda vychádza z liturgie a je vyjadrením všemocí a bohatstva, ktorým bol Kristus v nebi obklopený:

„Za pravdu držíme, že si ty Mesiáš, si svätý, si svätý nad svätými.“

Príjemca je tiež vo väčšej miere nabádaný k premýšľaniu nad tajomstvom vtelenia Boha. Protikladom je obraz Krista – človeka, ktorého už neobklopuje bohatstvo nebeského kráľovstva, ale chudobná maštaľ. Cez kontrast Boha prebývajúceho na nebesiach a Ježiška v jasličkách, teda cez kontrast veľkého a malého je tiež naznačený vertikálny pohyb zhora nadol znázorňujúci zostúpenie Krista na zem. Obraz Krista v jasličkách je predovšetkým obrazom malého dieťaťa, ktorému sa prihovárajú pastieri. Tomu je prispôsobený aj výber výrazových prostriedkov. Kľaňanie sa pastierov pri jasličkách je tak plné deminutívnych výrazov opisujúcich krásu Ježiška, ktorej kontrastom je zlé prostredie, do ktorého sa Kristus narodil. Predchádzajúci ódický tón striedajú prvky žalospevu:

„Ó, Božství veliké, což jest učinilo, což jest provinilo, že sa zimú trase v chléve, žádný ho nelituje. Proč pak ses, Ježišku, kvítečku, tak velmi ponížil, že si spůsob služebníka za nás vzít umínil.“

Autor sa tak snaží pôsobiť na emocionalitu príjemcu a povzbudiť ho k uvažovaniu o Kristovej obeti a veľkosti Božej lásky. S obrazom Ježiška v jasličkách sú tiež

spojené motívy vychádzajúce zo spasiteľského poslania Krista na zemi a hriechu človeka:

„To pro naše telo, které zavinilo, pro pýchu stvoření v chlebečku sklonený Bůh naríká.“

Dôvodom Kristovho utrpenia na zemi je ľudský hriech. V obraze popretia tela môžeme pritom vidieť barokové gesto zriekania sa sveta. Na tento motív v texte bezprostredne nadväzuje časť latinského textu *Creda* o ukrižovaní Krista a jeho obeti za ľudské hriechy. Prostredníctvom vytvárania paralely medzi utrpením malého Ježiška a Krista na kríži autor poukazuje na veľkosť Kristovej obety. Zároveň povzbudzuje percipienta k uvažovaniu o vlastnej hriešnosti a k oľutovaniu svojich hriechov rovnako, ako pastieri prosia o odpustenie a zahľadenie všetkých hriechov:

„Když přideš, ježišku, súdiť nás hříšných, odpusť naše viny, zhlad' nám všechny činy, smiluj, slituj se nad nami, chudobnými pastýry.“

Františkánska duchovná pieseň je dôležitou súčasťou slovenskej barokovej lyriky. Práca s jednotlivými textami františkánskych rukopisných spevníkov si vyžaduje nielen poznanie barokovej poetiky, ale aj poznanie špecifik františkánskej rehole. Záujem jej príslušníkov o ľudovú misiu sa prejavil v poetike autorov akcentovaním tém a motívov zdôrazňujúcich moment spasenia človeka a potrebu snaženia sa o toto spasenie.

Práca s textami staršej slovenskej literatúry si teda často vyžaduje interdisciplinárny prístup, ktorý v sebe zahŕňa poznatky filozofie, teológie, či v prípade duchovnej piesne aj muzikológie. Výsledkom takéhoto prístupu je odkrytie niekoľkých vrstiev textu, ktoré spolu tvoria bohatú významovú štruktúru.

PRAMENE:

BAJAN, Juraj Paulín: Beckovský slovenský spevník, Slovenská národná knižnica, Archív literatúry a umenia, sign.: AXXXVIII/58.

BAJAN, Juraj Paulín: Skalický slovenský spevník, Skalický slovenský spevník, sign.: A.XI.75, sign.: A.XI.75.

PASCHA, Edmund – ZRUNEK, Juraj: Harmonia pastoralis – Prosae pastorales, Slovenská národná knižnica, Archív literatúry a umenia, sign.: A XXXVIII/2-67.

MINÁRIK, Jozef: Väznenie, vyslobodenie a putovanie Jána Simonidesa a jeho druha Tobiáša Masníka. Bratislava : Tatran, 1981.

LITERATÚRA:

1. BRTÁŇOVÁ, Erika, VRÁBLOVÁ, Timotea: Cestopisná a memoárová literatúra v 16. – 18. storočí. Bratislava : Kaligram – Ústav slovenskej literatúry, 2010.
2. CURTIUS, Ernst Robert: Evropská literatura a latinský stredovek. Praha : Triáda, 1998. 740 s.
3. FINDRA, Jozef, GOMBALA, Eduard, PLINTOVIČ, Ivan: Slovník literárnovedných termínov. Bratislava : SPN, 1979.
4. HAMADA, Milan: Zrod novodobej slovenskej kultúry. Bratislava : SAP, 1995. 344 s.
5. KALISTA, Zdeněk: Tvář baroka. Praha : Garamond, 2005. 196 s.
6. KOWALSKÁ, Eva: Na ďalekých cestách, v cudzích krajinách. Sociálny, kultúrny a politický rozmer konfesijného exilu Uhorska v 17. storočí. Bratislava : VEDA – vydavateľstvo SAV, 2014.
7. LEPÁČEK, Celestín Alojz: *Františkánsky prínos do slovenskej kultúry*. Bratislava : Serafín, 2005. 265 s.
8. MOCNÁ, Dagmar; PETERKA, Jozef a kol.: Encyklopedie literárnych žánru: heslo: Liturgické drama, s. 373 – 379.
9. POLAKOVIČOVÁ, Alena, CALTIKOVÁ, Milada, ŠTARKOVÁ, Lubica, LÁBAJ, Lubomír : Literatúra I pre stredné školy (učebnica). Bratislava : Orbis Pictus Istropolitana, 2011.
10. ŠMATLÁK, Stanislav: Dejiny slovenskej literatúry I. Bratislava : Literárne informačné centrum, 2002. 359 s.
11. ŽILKA, Tibor: Poetický slovník. Bratislava : Tatran, 1984.

DISKUSIE A POLEMIKY

V rámci inovovaného vzdelávacieho štandardu predmetu slovenský jazyk a literatúra pre stredné školy je text jedným z najdôležitejších prvkov, či už vo forme čítaného alebo tvoreného média. Metodický list Beletrizovaný životopis je primárne zameraný na tvorbu textu, zároveň však podporuje aj rozvoj čítania s porozumením súvislých a nesúvislých textov a v neposlednom rade aj kompetenciu komunikovať adekvátne komunikačnej situácii v ústnej forme.

Beletrizovaný životopis predstavuje žáner, ktorý sa zavádza na strednej škole, zároveň ide o jeden zo žánrov, ktorý je predmetom písomnej formy internej časti maturitnej skúšky. Práve tieto dva body sa stali kľúčovými argumentmi pre výber daného žánru a vytvorenie metodického listu na túto tému. Zároveň je to žáner, ktorý je problematický z didaktického hľadiska a z hľadiska jeho využitia v praxi. Formou metodického listu sa autori snažia ukázať aj samotnú opodstatnenosť zaradenia tohto žánru do vzdelávacích štandardov.

Beletrizovaný životopis

Skúsime si prácu v skupinách




1. **Máte** v rukách niektoré údaje o osobe, ktorou nateraz ste. **Doplňte** tieto údaje o 20 slov a slovných spojení, ktoré charakterizujú a dotvárajú váš fiktívny život.

- | | |
|-----------|-----------|
| 1. _____ | 2. _____ |
| 3. _____ | 4. _____ |
| 5. _____ | 6. _____ |
| 7. _____ | 8. _____ |
| 9. _____ | 10. _____ |
| 11. _____ | 12. _____ |
| 13. _____ | 14. _____ |
| 16. _____ | 15. _____ |
| 17. _____ | 18. _____ |
| 19. _____ | 20. _____ |

Zadanie v obálke



Osoba č. 1



dobře situovaný

čiernovlasý

inteligentný

Lev

anglický jazyk

jachting

Osoba č. 2



CITLIVÁ

ZÁĽUBY: VARENIE, CESTOVANIE

PREŠOV

MICROSOFT EXCEL

VODIČSKÝ PREUKAZ SKUPINY B

Zadanie v obálke



Osoba č. 3



Jack Daniels
 nádejny povaľač
 Čabradský kaviareň
 Vrbovok
 angličtina, francúzština, taliančina

Osoba č. 4





VYSOKOŠKOLSKY VZDELANÁ
1990
HNEDOVLÁSKA
PEKNÁ
0903 884 336


Zadanie v obálke



Osoba č. 5

45 rokov		starostlivá
gymnázium		ANNA
životom skúšaná		

Osoba č. 6

	optimistický	VŠ vzdelanie 3. stupňa
	1975	
	vtipný	pozorný



2. **Predstavte si**, že sa uchádzate o zamestnanie.

- Vyberte** zo súboru slov v úlohe č. 1 slová a slovné spojenia, ktoré by ste v tejto situácii použili.
- Oboznámte** s nimi spolužiakov.
- Diskutujte** a **zdôvodnite** v triede, ako vzťah autor – adresát ovplyvnil výber slov a slovných spojení.



3. Pozorne **si prečítajte** odporúčania pre uchádzača o zamestnanie.

Odporúčania pre uchádzačov o zamestnanie

- Vyjadrovať sa jasne, stručne, presne, vyhýbať sa expresívnym slovám, dvojsmyslom a kvetnatým opisom.
- Netreba opisovať rodinné záležitosti alebo detaily zo svojho súkromného života.
- Neuvádzať údaje, ktoré sa nedajú jednoznačne interpretovať.
- Neupozorňovať na svoje negatíva.
- Byť sebedomý, no nie arogantný. Každá pracovná ponuka = pracovná príležitosť.

- Porovnajte** svoj výber slov s týmito odporúčaniami.
- Na základe informácií, ktoré ste sa dozvedeli, **upravte** svoj výber.



4. Zo slov z úlohy č. 2 **vytvorte** expresívne slová alebo nepriame pomenovania (*metafory, metonymie, personifikácie*).



5. **Vytvorte** text, ktorý bude mať 10 viet. **Využite** v ňom všetky slová a slovné spojenia z úlohy č. 2. Zástupca skupiny **odprezentuje** text pred triedou.



6. **Vytvorte** text, ktorý bude mať 10 viet. **Využite** v ňom všetky slová a slovné spojenia z úloh č. 1 a 4. Zástupca skupiny **odprezentuje** text pred triedou.



7. **Označte** v texte z úlohy č. 6 všetky prívlastky.

- a) Ktorými slovnými druhmi **sú vyjadrené**?
b) **Vypíšte** všetky podstatné mená so zhodným prívlastkom na tabuľu.





8. Spoločne **vytvorte** krátky text o živote fiktívnej postavy. Každá skupina **napiše** na tabuľu jednu vetu, ktorá bude **obsahovať** slovné spojenia so zhodným prívlastkom.

Pri tvorbe viet máte tieto obmedzenia:

- vety musia na seba **nadväzovať** a **vytvárať** ucelený text;
- v každej vete **môžete použiť** len jeden zhodný prívlastok;
- v každej vete **musí byť** zhodný prívlastok v inom páde jednotného čísla;
- odôvodnite** počet napísaných viet.



9. Vo vytvorenom texte **podčiarknite** zhodné prívlastky.

- Rozhodnite**, ktoré slovo v podčiarknutom spojení diktuje druhému slovu gramatické kategórie.
- Diskutujte**.



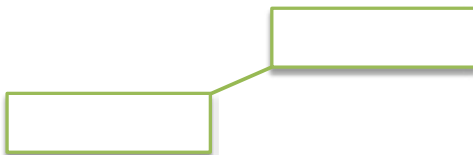


10. Oprášte svoje vedomosti.

- Ako **sa nazýva** vzťah medzi podmetom a prísudkom?
- Z množiny slov **vyberte** to, ktoré najpresnejšie **charakterizuje** vzťah zhodný prívlastok + iný vetný člen.

trpný	oznamovací	priradovací
	podmieňovací	určovací
	znelý	

- Ak **ste pomenovali** vzťah správne, **dokážete ho zapísať** do schémy?



11. **Dokončíte** profil vašej postavy. **Využite** pri tom, čo ste už **napísali**. Údaje **zapište** do Europassu.





12. Ste šéfom firmy, pre ktorú hľadáte zamestnanca. Dostane od uchádzačov o zamestnanie štyri životopisy: ukážky 1 až 3 a vytvorený Europass z úlohy č. 11. Pozorne si ich **prečítajte**.

Ukážka 1

V tichej samote, zvanej Zbojnický Tanec, skrýva sa biely dom. Strážia ho veľkání divých a ovocných stromov.

Za letných úsvitov spievajú tam sláviky, za veterných nocí hulecú staré obrovské stromy. Inak len ticho býva na Zbojníckom Tanci.

Bola noc. Vietor sa hneval. Skákal po stromoch ako veľičná opica a rehotal sa ako byvol.

Na starom orechu zadruždil konár a švihol do požltnutej jesennej trávy. Tenuško zapíšťal vietor a odletel.

- Cin, cin, cin, - zazvonili v bielom dome pondusové hodiny. Potom ozval sa ostrý plač dieťaťa...

V tej chvíli narodil sa malý zbojník, Jerguš Lapin.

(Lúdo Ondrejov: Zbojnícka Mladosť)

Ukážka 2

Pochádzam zo schudobnejšej poľskej šľachty. Náš rod je zapísaný v mnichovskej šľachtickej matrike od roku 1618. Náš zoštatnený zámok leží na sever od Vratislavy (Rawicz), Prádedo sa pridal k napoleonovskému pluku a tiahol s ním cez Slavkov až do španielskej Zaragozy. Na tejto trase sa dodnes nachádzajú celé hŕby Satinských (od mnohých z nich dostávam do televízie listy). Jeden zo Satinských sa priateľil s Komenským a na zozname chirurgických nástrojov nájdete takzvané Satinského kliešte na otváranie hrudného koša...

Na Maďara som príliš skromný, na Poliaka príliš zlý obchodník, na Čecha som príliš márnotrpný a na Rakúšana príliš zdravo vyvinutý, napísal som o sebe pred rokmi a na tom trvám. Skrátka a dobre, náš rod mal vždy na to, aby sa pred ním triasla Európa – najmä Európanky.

Pokiaľ viem, nikto z našej rodiny nebol vysokoškolsky vzdelaný. Šľachtická minulosť vystriedala kapitalistická éra: môj dedo bol veľkoobchodník s prasatami, otec vlastnil kavareň Grand a za socializmu sme boli komedianti.

Narodil som sa 20. augusta 1941, moja manželka je doktorka psychiatrie a máme dve deti. S Milanom Lasicom vlastnime imaginatívnu firmu L + S, obchod so slovnými hračkami, humorom a pesničkami s ručením neobmedzeným.

(J. Satinský,

Momentálne som mŕtvý, zavolajte neslôd)

Ukážka 3

Životopis

Bc. Beáta Rovenská
 Račianska 5
 851 02 Bratislava

Mobil: 0902 123 456
 Email: rovenska@szsnam.sk

Volám sa Beáta Rovenská, narodila som sa 12. marca 1985. Bývam v Bratislave.

Výštudovala som Obchodnú akadémiu na Račianskej ulici v Bratislave, kde som maturovala zo slovenského a anglického jazyka, ekonomickej a praktickej časti. Po Obchodnej akadémii som pokračovala v štúdiu na Fakulte manažmentu Univerzity Komenského v Bratislave. Získala som titul bakalár v štádiom programe obchodu a marketing. Tesar pokračujem v dvojročnom magisterskom štádiu tohto programu, kde som momentálne v prvom ročníku.

Od mája 2004 do augusta 2008 som pracovala ako operátorka call centra vo firme FirstCall, a. s. Náplňou mojej práce bol prvých dva roky aktívny telemarketing, ďalšie dva roky telemarketing pushiny.

Od septembra 2008 do novembra 2008 som bola zamestnaná ako asistentka v reálnej kancelárii Royal, s. r. o., kde som sa starala o administratívu, chod kancelárie a čiastočne o účtovníctvo.

Mojimi záľubami sú hlavne cudzie jazyky. Ovládam angličtinu a nemčinu, momentálne sa verujem aj francúzšine v jazykovej škole, kde som dosiahla zatiaľ začiatočnickú úroveň. Z anglického jazyka som získala aj štúdiu jazykovej skúšky a certifikát FCE. Rok som strávila aj pracovným pobytom v Wenecku, takže sa bez problémov dohovorím po nemecky.

Mám skúsenosti s prácou na počítači, ovládam základné programy Microsoft Office a ovládam základný hŕň jazyka. Mám vodičský preukaz skupiny B a som aktívny vodič.

K mojim dobrým vlastostiam patri precíznosť, svedomosť a zodpovednosť. Som ochotná učiť sa novým veciam a pracovať v tíme. Svoj voľný čas trávím cestovaním, športom, literatúrou a rada navštevujem kultúrne podujatia.

V Bratislave 5. novembra 2016
 Beáta Rovenská




13. **Porovnajte** životopisy z úlohy č. 12 z hľadiska informácií, ktoré o sebe uchádzači poskytli.

a) Na základe informácií uvedených v textoch **si vyberte** zamestnanca.

Uchádzač – Ukážka 1	Uchádzač – Ukážka 2
Uchádzač – Ukážka 3	Uchádzač – Ukážka 4

b) **Odôvodnite** svoj výber.

Zdôvodnenie výberu



c) Svoj výber a odôvodnenie **porovnajte** v rámci skupín.



14. Nájdite v ukážkach spoločné a rozdielne znaky.

a) Svoje zistenia **zaznačte** v tabuľke podľa vzoru.

Texty	objektívnosť					
Ukážka 1	X					
Ukážka 2	X					
Ukážka 3	✓					
Europass	✓					

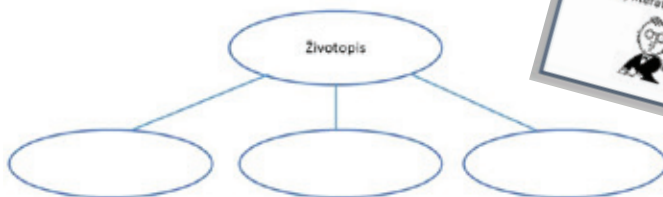
b) Ktorý z uvedených textov **považujete** za najobjektívnejší? **Pomôžte si** analýzou slovnnej zásoby. Svoje zistenia **podložte** príkladmi z ukážok, **prezentujte** ich a **diskutujte** o nich.

c) Ktorý slohový postup prevláda v jednotlivých ukážkach? Svoje zistenia **podložte** príkladmi z textu, **prezentujte** ich a **diskutujte** o nich.

d) Podľa výsledkov diskusie v triede **upravte** svoje tvrdenia.



15. Na základe všetkých informácií, ktoré ste získali analýzou životopisov, sa pokúste zaradiť jednotlivé texty do skupín a pomenovať ich formou zhodného prívlastku.



16. **Vytvorte** stručné charakteristiky jednotlivých životopisov. **Porovnajte** ich v triede. Na základe diskusie **upravte** svoje zistenia.

17.



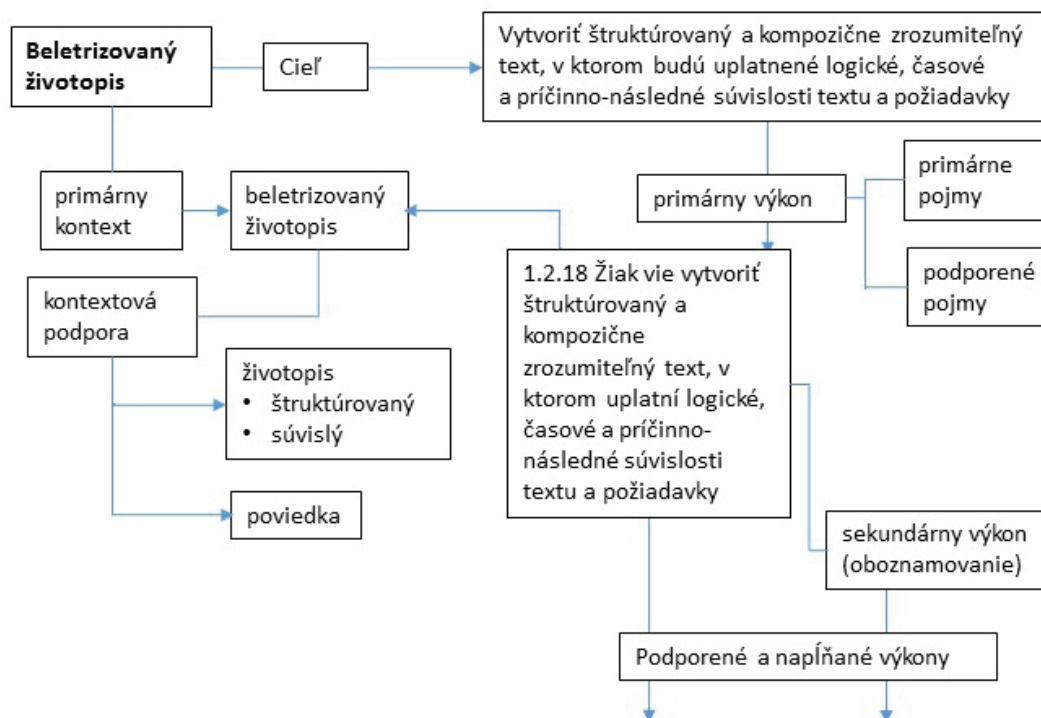
Buď súčasťou hviezdneho tímu!

Pošli beletrizovaný životopis!

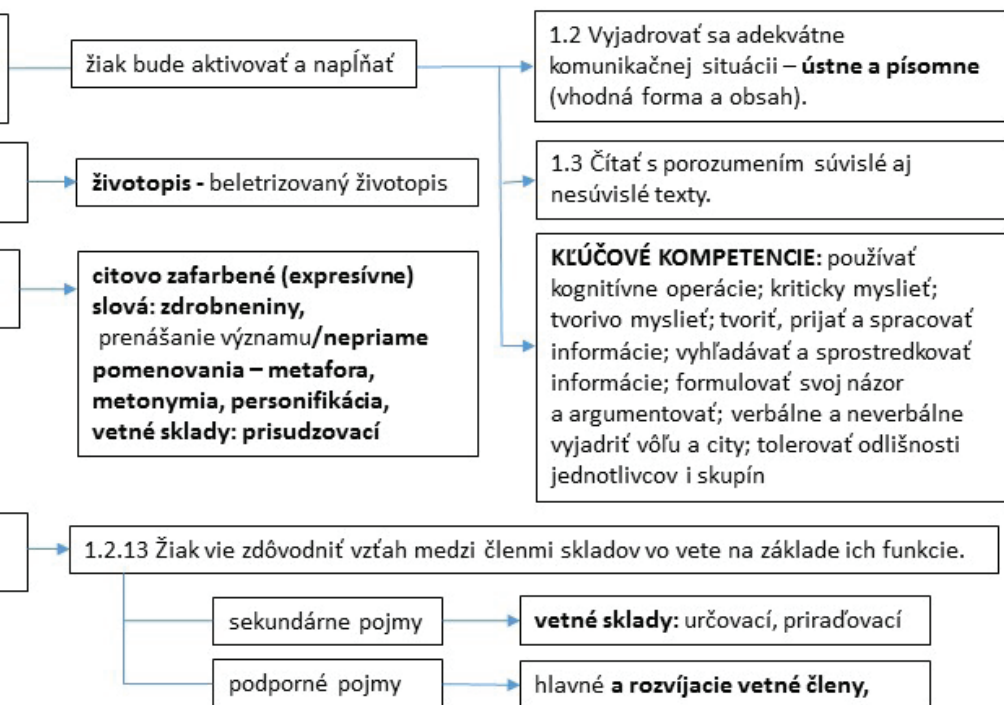
Zaujmi!

Bude z TEBA





- 1.3.1 Žiak vie výrazne čítať umelecký text.
- 1.3.2 Žiak vie rozlíšiť a charakterizovať umelecký a vecný text po obsahovej i formálnej stránke.
- 1.2.34 Žiak pomocou analýzy textov dokáže nájsť ich spoločné a rozdielne znaky, ktoré využíva p
- 1.2.25 Žiak ovláda a vo vlastných jazykových prejavoch dodržiava aktuálnu jazykovú normu a zá ak by tým porušil jazykovú normu.
- 1.2.12 Žiak vie pri organizácii myšlienok vo vlastných jazykových prejavoch dodržať pravidlá a po
- 1.3.1 Žiak vie výrazne čítať umelecký text
- 1.3.3 Žiak vie v texte analyzovať využité výrazové prostriedky z hľadiska autorovho zámeru a fur
- 1.3.14 Žiak je schopný vyvodit' z textu informácie, ktoré v ňom nie sú uvedené priamo, ale z ne
- 1.3.14 Žiak je schopný vyvodit' z textu informácie, ktoré v ňom nie sú uvedené priamo, ale z ne
- 1.2.2 Žiak vo vlastných jazykových prejavoch využíva široký repertoár slovnej zásoby, vyhýba sa
- 1.2.6 Žiak odlišuje v písaných i počutých prejavoch spisovné/nepisovné, resp. štylisticky vhodn
- 1.2.28 Žiak pri ústnej prezentácii jazykového prejavu aktívne využíva vhodné mimojazykové pro



ori interpretácii.

roveň je schopný zvoliť vhodné štylistické prostriedky v každej komunikačnej situácii aj vtedy,

žiadavky syntaxe.

ckie textu. 1.3.13 Žiak dokáže identifikovať všetky informácie uvedené v texte explicitne.

o vyplývajú. Na lepšie porozumenie textu aktívne využíva kontextové súvislosti.

o vyplývajú. Na lepšie porozumenie textu aktívne využíva kontextové súvislosti.

stereotypnému vyjadrovaniu, rozlišuje funkčnosť a vhodnosť domácich a cudzích slov.

é/nevhodné slová a túto vedomosť vhodne využíva vo vlastných jazykových prejavoch.

striedky, ktorými umocňuje jeho celkové vyznenie.

Karel Dvořák – Ivana Gregorová – Janka Pišová

RECENZIE – ANOTÁCIE – NOVÉ KNIHY**Výber z poézie 2016**

ÁBELOVÁ, Mirka

Básničky pre domáce paničky.

Ilustr. I. Šáteková

Bratislava, Artfórum 2016. 1. vyd. 120 s. Viaz.

Tretia básnická zbierka poetky (1985). Básne vypovedajú o tom, čo sa deje pod povrchom vzťahov, z ktorých žijú dnešné ženy.

ISBN 978-80-8150-130-2

Básne 2016. Predslov M. Ferenčuhová

Bratislava, literarnyklub.sk 2016. 1. vyd. 109 s. Brož.

Zborník najlepších prác 6. ročníka literárnej súťaže obsahuje texty autorov (M. Melicherčík, A. Bublák, M. Benkovič, P. Prokopec, D. Želinský, P. Cibo, M. Vlado, N. Kollárová, V. Nádaskay, V. Kolejáková – víťazka).

ISBN 978-80-972550-3-9

BENKOVIČ, Marián – REMIÁŠ, Pavol

Modré hory/Dobré slohy

Bratislava, Artforum 2016. 1. vyd. 169 s. Viaz.

Texty piesní (63) raperskej dvojice Modré hory s krátkymi príbehmi ich vzniku.

ISBN 978-80-8150-167-8

FELDEK, Lubomír

Životopis vo veršoch. Zost. a doslov napísala A. L.

Feldeková. Ilustr. M. Cipár

Bratislava, Ikar 2016. 1. vyd. 379 s. Viaz.

Výber básní popretkávaný prozaickými textami postavený na chronológii života významného básnika,

esejistu a autora literatúry pre deti a mládež (1936).
ISBN 978-80-551- 5204-2

FERENČUHOVÁ, Mária

Imunita

Kordíky, Skalná ruža, občianske združenie 2016.

1. vyd. 92 s. Viaz. Edícia Poézia

Štvrtá básnická kniha autorky (1975) rozdelená do šiestich častí, ktoré spája leitmotív ochorenie a umieranie. Publikácia obsahuje štúdiu Marty Součkovej.

ISBN 978-80-970014-8-3

HAUGOVÁ, Mila

Srna pozerajúca na Polárku. Ilustr. O. Rauhal
Bratislava, ARS POETICA 2016.

1. vyd. 109 s. Viaz.

Básnická zbierka významnej poetky (1942).

ISBN 978-80-89283-84-2

HATALA, Marián

Nespavosť alebo plus mínus štyri steny.

Ilustr. R. Jančovič jr.

Košice, Vydavateľstvo PECTUS 2016. 1. vyd. 60 s.

Viaz. Edícia Domesticum

Poetické pásmo básnika, prekladateľa, prozaika a publicistu (1958) o mužovi v byte, ktorý prežíva nočné udalosti.

ISBN 978-80-89435-22-7

LYRIK

Naničhodný poet

Bez miesta, OZ Diverzita 2016. 1. vyd. 136 s. Brož.

Zbierka básní rapera vystupujúceho pod

pseudonymom, vlastným menom Pavol Remiáš.
Prináša v nej rôznorodé motívy a témy.

ISBN 978-80-972471-0-2

MIHALKOVIČ, Boris

Môj nebeský kôň

Bratislava, F. R. & G. 2016. 1. vyd. 68 s. Brož.

Básnická zbierka autora (1961) tvorí súbor
súkromných lyrických správ a pohľadníc.

ISBN 978-80-8949-939-7

ŠTRPKA, Ivan

Fragment (rytierskeho) lesa

Ilustr. D. Sadovská

Levoča, Modrý Peter 2016. 1. vyd. 80 s. Viaz. Edícia

Mušľa

Zbierka poézie významného básnika (1944).

ISBN 978-80-89545-57-5

VLADO, Martin

Flexibuk No. 5 Zväčšovanie priestoru/Deväť.

Doslov R. Passia, L. Jakubčáková. Foto E. E. Vlnková,
D. Šimanová, D. Hanko a i.

Košice, DIVE BUKI 2016. 1. vyd. 58 s. Flexi

Zbierka veršov básnika a prozaika (1959) a súbor
fotografií kolektívu autorov z Ateliéru fotografie
Fakulty umení TU v Košiciach

ISBN 978-80-89677-10-8

ZBRUŽ, Kamil

Azoth

Bratislava, Drewo a srd 2016. 1. vyd. Nestr. Brož.

Experimentálna poézia básnika (1964).

ISBN 978-80-89550-26-5

CONTENTS

Introduction (<i>Karol Csiba</i>)	1
Scientific studies and articles	2
<p>In addition to new challenges and perspectives of teaching Slovak as a mother tongue (<i>Milan Ligoš</i>)</p> <p>Supporter of Tolstoy – Albert Škarvan (<i>Andrea Draganová</i>)</p>	
From teaching practice	66
<p>How to read older Slovak literature (<i>Petra Rusňáková – Katarína Štafurová</i>)</p>	
Discussions and polemics	84
<p>A fictionalized biography (<i>Karel Dvořák – Ivana Gregorová – Janka Píšová</i>)</p>	
Reviews – Annotations – New books	102
<p>Selection from poetry 2016</p>	

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 Píšová, Marianna Sedláková, Renáta Somorová, Oľga Zápotočná

Jazykový redaktor: Marián Lapitka

IČO: 30 807 506

Vychádza 4 x ročne

Dátum vydania: december 2017

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 4, 2017, č. 1. – 2. Časopis Štátneho pedagogického ústavu. Adresa redakcie: Pluhová 8, 830 00 Bratislava. Vydáva ŠPÚ. Technická príprava Gabriela Smolíková.

Nevyžiadané rukopisy redakcia nevracia.