

Jazyk a literatúra

1.-2.

SPU ŠTÁTNY
PEDAGOGICKÝ
ÚSTAV

7. ročník/2021



1339-7184

OBSAH

Úvodník

(*Karol Csiba*) 1

Vedecké štúdie a odborné články

Andrej Sládkovič v didaktických a edukačných dokumentoch pre stredné školy po roku 1970
 (*Adelaida Mezeiová*) 2

Percepcia extrémistických sloganov študentmi stredných škôl
 (*Peter Gregorík*) 20

K vzťahu slovenského a nemeckého jazyka pri výučbe slovenčiny ako cudzieho jazyka
 (*Jaroslava Šaková*) 31

Súčasný stav vyučovania didaktiky SJL na vysokých školách. Chýbajúca systematická koncepcia ďalšieho vzdelávania didaktikov SJL
 (*Katarína Hincová*) 43

K terminologickej nejednoznačnosti v slovenskej próze po roku 2000. Poznámky k pojmu ‚expatovská próza‘.
 (*Andrea Fedorková*) 49

Z učiteľskej praxe

Čarovné hodiny literárnej výchovy na prvom stupni základných škôl
 (*Patrícia Tomečková*) 58

Diskusie a polemiky

On-line vyučovanie v praxi
 (*Lívia Tímarová*) 61

Recenzie – anotácie – nové knihy

Výber zo slovenských próz 2020 63

ÚVODNÍK

Vážení čitatelia,

aj najnovšie dvojčíslo časopisu Jazyk a literatúra je tematicky pestré. Rubrika Vedecké štúdie a odborné články obsahuje viaceré štúdie. V prvej si autorka všíma prítomnosť Andreja Sládkoviča v didaktických a edukačných dokumentoch pre stredné školy po roku 1970. Témou druhej je percepcia extrémistických sloganov študentmi stredných škôl. Nasledujúca štúdia je príspevkom k problematike vzťahu slovenského a nemeckého jazyka pri výučbe slovenčiny ako cudzieho jazyka. V ďalšej sa autorka zameriava na súčasný stav vyučovania didaktiky SJL na vysokých školách, pričom upozorňuje na absenciu systematickej koncepcie ďalšieho vzdelávania didaktikov SJL. Posledný vedecký príspevok poukazuje na niektoré terminologické nejednoznačnosti v slovenskej próze po roku 2000.

Rubrika Z učiteľskej praxe ponúka text, ktorý predstavuje jeden z legitímnych spôsobov vyučovania literárnej výchovy na prvom stupni základných škôl na Slovensku. V Diskusiách a polemikách sa autorka zameriava na tému on-line vyučovania v školskej praxi. V najnovšom dvojčíslu tradične nezabúdame na informácie o aktuálnych knihách, tentokrát Vám ponúkame výber zo slovenskej prózy vydanej v roku 2020. Prajeme príjemné čítanie.

Karol Csiba

Andrej Sládkovič v didaktických a edukačných dokumentoch pre stredné školy po roku 1970

Adelaida Mezeiová

Ústav slovenskej literatúry SAV, Bratislava

Resumé

Príspevok dokumentuje a analyzuje zmienky o živote a diele Andreja Sládkoviča v stredoškolských didaktických a výučbových materiáloch po roku 1970. Analyzované dokumenty sú rozdelené na didaktické texty určené pre pedagógov, teoretické texty (učebnice literatúry) a dokumenty-antológie (učebnice-čítanky). Venuje sa aj úlohám v testoch, ktoré boli súčasťou externej časti maturitnej skúšky, monitoru alebo sa nachádzajú v cvičebniciach určených na prípravu študentov na maturitu. Formulované závery ukazujú na nezastupiteľné miesto Andreja Sládkoviča v didaktických a edukačných dokumentoch, ktorý je etablovaný v slovenskej kultúre ako prvý romantický básnik, tvorca medzníkových básnických skladieb *Marína* a *Detvan*. Súčasne potvrdzujú nennosť jeho postavenia a hodnotenia v slovenskom literárnom vývine.

Kľúčové slová: Andrej Sládkovič, didaktické a edukačné dokumenty, slovenská kultúra, básnické skladby *Marína* a *Detvan*

V pedagogických dokumentoch, ktoré určujú obsahový a výkonový štandard študentov, má A. Sládkovič ako autor pevné miesto. Jeho diela majú štatút povinného alebo aspoň štandardizovaného diela.¹ Kanonický charakter majú dve básnické skladby, romantická poéma *Marína* a romantický epos *Detvan*.

1 Pojem „povinné“ vnímam ako dielo v cieľových požiadavkách na maturitnú skúšku, ktoré majú poznať bezpodmienečne všetci študenti (napr. Sládkovičova *Marína*). Pojem „štandardizované“ používam v súvislosti s dielom, ktoré je uverejnené v štandardoch pre slovenský jazyk a literatúru, ale nie všetci ho musia poznať (napr. Sládkovičov *Detvan*).

Učebné osnovy z rokov 1954 – 1984 vyžadujú ovládať stručný prehľad Sládkovičovej tvorby a podrobnejšie sa zaoberať dielami *Detvan* a *Marína*. Z oboch diel majú študenti prečítať vybrané (ľubovoľné) ukážky. Výber ukážok v príslušných učebniciach je rozdielny, keďže učebné osnovy nezadávajú presné povinné časti z diel, je súčasne ponechaná voľnosť pre osobnú aktivitu študenta či učiteľa.

Učebné osnovy z roku 1970 definujú obsah učiva o Andrejovi Sládkovičovi nasledovne:

„Andrej Sládkovič: Stručný prehľad tvorby. *Marína* – čítanie ukážok. Romantická obrazotvornosť. Jednota národného, osobného a všeľudského. Lyrický hrdina. Vzťah Sládkovič – Kollár. *Detvan*. Postavy a ich tvorba. Kompozícia – dynamické a statické zložky, ich funkcia. Verš. Romantická básnická poviedka.“²

Študent sa podľa týchto osnov má pri čítaní zamerať jednak na vystihnutie romantickej obraznosti, vyjadrenie estetických ideálov štúrovského umeleckého hnutia, teda jednotu národného, osobného a všeľudského, jednak má rozlíšiť zobrazenie a vyústenie rozporu láska – vlasť u J. Kollára a A. Sládkoviča.

Inou dôležitou súčasťou analýzy diel je rozpoznanie kompozičných prvkov, odlíšenie statických a dynamických prvkov, pomenovanie ich funkcie v diele. Formálny rozbor dopĺňa identifikovanie druhu verša a strofy. Výber jedného epického a lyrického diela je naviazaný tiež na porovnanie lyrického a epického hrdinu, na spôsob ich vytvárania a vlastnosti. Na základe zistených skutočností má študent vedieť pomenovať a vystihnúť základné znaky žánru príslušných básnických skladieb.

Školský vzdelávací program vychádzajúci z učebných osnov vytvorený po roku 1989 ako nový záväzný dokument pre vyučovanie slovenského jazyka a literatúry definuje pre študenta výkonový, obsahový štandard a povinné kompetencie, ktoré majú byť čítaním utvrdené. Menia sa v ňom obsahové štandardy (umensňuje sa kvantita štandardizovaných pojmov a diel), v súvislosti s výkonovými štandardami sa nanovo definujú kompetencie žiakov. Spoločnými kompetenciami rozvíjanými pri čítaní sú komunikačné, sociálne a prezentačné kompetencie. Do prvej skupiny patria tvorba ústnej výpovede, dialógu, monológu, schopnosť

2 Ministerstvo školstva Slovenskej socialistickej republiky: *Slovenský jazyk a literatúra. Učebné osnovy gymnázia. Literárny seminár (voliteľný predmet)*. Bratislava : Slovenské pedagogické nakladateľstvo, 1970, s. 36. Ustanovenie sa nachádza aj v učebných osnovách z rokov 1954, 1961 a 1986.

argumentácie, do druhej akceptovanie odlišnosti spolužiakov, vytváranie vzťahu k iným sociálnym skupinám, v tretej skupine sú zaradené verbalizácia vlastného čitateľského zážitku a obhajoba stanoviska. Prostredníctvom umeleckých diel si má študent uvedomiť a vytvoriť prosociálny hodnotový systém a dokázať pochopiť emócie iných ľudí. Tým sa posilňuje jeho schopnosť kritického myslenia pri analýze diela, precvičuje čitateľská gramotnosť a čítanie s porozumením. Študent má na základe prečítaného vystihnúť autorov model sveta. V procese vzdelávania sa pri čítaní zdôrazňuje aktualizácia prostredníctvom vytvárania pozitívneho vzťahu k vlastnému národu.³

V interpretačnej a analytickej zložke výkonového štandardu má študent dokázať pochopiť epický príbeh a vysvetliť myšlienky lyrického textu. Čítaním a pochopením textu má dokázať identifikovať prvky ľúbostnej a spoločenskej lyriky. Analogicky má vyvodíť pojmy protiklad a významový paralelizmus. Umelecké texty sú mu pomôckou pri vytváraní vlastných sylabických básní s využitím osvojených pojmov a štylistických umeleckých prostriedkov.⁴ Povinným dielom je nešpecifikovaný výber z básnickej skladby *Marína*, štandardizovaným je skladba *Detvan*. Zachováva sa rozdelenie diel na epické a lyrické.

V súčasných pedagogických dokumentoch sa kládie dôraz práve na kreatívne zručnosti a na schopnosť použiť na základe čitateľskej skúsenosti získané kompetencie v praxi.

Spoločnými znakmi štátnych pedagogických dokumentov je analytická zložka kompetencií a identifikácia genologických foriem jednotlivých diel autora.

Učebnice literatúry

Základnými učebnými pomôckami študenta, ktoré som analyzovala sú učebnice Literatúra 1 pre SVŠ a SOŠ (Minárik – Marčok – Gašparík, 1969), Literatúra 1 pre 1. ročník gymnázií a SOŠ (Minárik – Koutun, 1978), Literatúra 1 pre 1. ročník gymnázií a stredných škôl (Obert – Ivanová – Kerulová, 1994), Literatúra pre 1. ročník gymnázií a SOŠ (Gregorová – Lapitka, 2009), Literatúra pre 2. ročník gymnázií a SOŠ (Gregorová – Lapitka, 2009) a Literatúra II pre stredné školy (Polakovičová a kol., 2011).

3 GREGOROVÁ, Ivana – LAPITKA, Marián – SOMOROVÁ, Renáta – VAŠKANINOVÁ, Katarína – DVORÁK, Karel: *Štátny vzdelávací program. Slovenský jazyk a literatúra*. Bratislava : ŠPÚ, 2009, s. 36.

4 Tamže, s. 40 a 46.

Učebnice sú prehľadne členené na tematické celky v zmysle členenia učebných osnov, zväčša podľa literárnych období.⁵ Na začiatku tematického celku sa uvádza charakteristika príslušného literárno-historického obdobia, nasleduje prehľad zaradených autorov, pri ktorých sa uvádza charakteristika ich tvorby, prehľad vytvorených literárnych diel, pričom hlavné, resp. najznámejšie diela sú viac alebo menej analyzované.

Andrej Sládkovič je zaradený do tematického celku Romantická literatúra, podcelok Slovenská romantická literatúra, príp. Epická poézia a Lyrika.⁶ Autorský kontext obsahuje základné informácie o mieste narodenia, rodinných pomeroch, štúdiu v Banskej Štiavnici a Halle. Vymenované sú miesta, kde pôsobil ako farár. V kontexte ideových východísk sa zdôrazňuje vplyv Heglovej filozofie, s ktorou sa zoznámil pri štúdiu v Nemecku, a v osobnom živote vzťah s Máriou Pišlovou v Banskej Štiavnici. Manželka Júlia Sekovičová sa spomína len v starších učebniciach.⁷

V analytickej časti učebnice sa nachádza rozbor najznámejších Sládkovičových diel. V učebnici Minárik – Koutun (1978) je v nadväznosti na text v čítanke stručne charakterizovaná filozofická báseň *Sôvety v rodine Dušanovej*, študent sa dozvedá o jej kompozičnom členení, prepojení na Heglovu filozofiu, hlavných myšlienkach a hlavných štylistických prostriedkoch.⁸

Najväčší priestor je vo všetkých učebniciach venovaný analýze a interpretácii skladieb *Marína* a *Detvan*. Z hľadiska literárneho druhu je skladba *Detvan* zaraďovaná k epike, *Marína* k lyrike. V učebnici Minárik – Koutun autori poukazujú na žánrovo-druhový synkretizmus a obe skladby sú vnímané ako epicko-lyrické. Rozlišuje sa miera epickosti – *Detvan*, označovaný ako epos, má výraznejší epický rámec, ktorý reprezentuje aj delenie na spevy. V *Maríne*, označovanej ako poéma, je dejový rámec len naznačený vývinom a neskorším zánikom ľúbostného citu. Vystihnutie romantického synkretizmu sa nachádza aj v učebniciach posledných desaťročí.

- 5 Výnimkou sú učebnice autorov Gregorová – Lapitka, ktoré sa riadia podľa druhovo-žánrového členenia.
- 6 Tematický celok môže byť nazvaný aj Preromantická a romantická literatúra, toto členenie sa používa po roku 1990.
- 7 Minárik – Marčok – Gašparík, 1969, Minárik – Koutun, 1978.
- 8 Podobne je to v učebnici OBERT, Viliam a kol.: *Literatúra pre 1. ročník gymnázií a SOŠ*. Bratislava : SPN, 1994. V nadväznej čítanke však úryvok chýba.

Orientáciu v texte uľahčujú marginálne podnadpisy, príp. iný typ písma. Text obsahuje kompozičnú, formálnu aj myšlienkovú analýzu, ktoré autori vhodne dopĺňajú citátmi zo skladieb alebo číslami strof, kde sa daný jav nachádza (napr. „K Maríne prichádza motýľ – symbol zvodcu a nevery. Po tejto predtuche nasledujú slohy, v ktorých sa objavuje skutočný zvodca, 91 – 97.“).⁹

V závere výkladového textu sú spomenuté ďalšie Sládkovičove diela – príležitostné básne s tematikou revolúcie alebo matičných udalostí, lyricko-epické básne čerpajúce z histórie Slovanov s pomenovanou témou. Najčastejšie sa odkazuje na básne *Nehaňte ľud môj*, *Svätomartiniáda* a *Mikuláš Šubič Zrínsky na Sihoti*.

Autori podávajú aj stručnú syntetizujúcu charakteristiku úlohy A. Sládkoviča v slovenskom literárnom kontexte, poukazujú na jeho úlohu pri vytváraní novej podoby poézie, jeho vplyv na ďalšie generácie (napr. na P. O. Hviezdoslava). Básnik je označený ako jeden z hlavných tvorcov novodobej slovenskej poézie, vyzdvihuje sa jeho viera v silu ľudu a vývin ľudstva k dobru.

Napriek tomu, že výkladový učebnicový text má byť objektívny, má spĺňať kritériá vedeckého textu alebo aspoň populárno-náučného textu, autori často siahajú po expresívnych prívlastkoch a vyjadreniach, pri pomenovaní charakteru diel používajú hodnotiace častice a hovorové konštrukcie. Miera subjektívnosti je v jednotlivých učebniciach rôzna. A. Sládkovič je pomenovaný napr. ako protipól „búrliaváckeho Kráľa“ či ako „knieža slovenskej poézie“,¹⁰ „Marína sa teší veľkej pozornosti čitateľov“, zostala najväčšou básňou venovanou láske „hľadám až dodnes“. Hoci v učebnici by sa žiadala presná informácia, vyskytujú sa aj vágne formulácie („má možno skôr podvedomú kompozíciu“).¹¹

Hybridnými učebnicami sú pomôcky autorov Gregorová – Lapitka (2009) a Polakovičová a kol. (2011).¹² Obe majú v názve Literatúra, ale

9 MINÁRIK, Jozef – MARČOK, Viliam – GAŠPARÍK, Mikuláš: *Literatúra 1*. Bratislava : SPN, 1969, s. 249.

10 MINÁRIK, Jozef – MARČOK, Viliam – GAŠPARÍK, Mikuláš: *Literatúra 1*. Bratislava : SPN, 1969, s. 246, 253.

11 LAPITKA, Marián – GREGOROVÁ, Ivana: *Literatúra pre 2. ročník gymnázií a SOŠ*. Bratislava : SPN, 2009, s. 87, 88.

12 LAPITKA, Marián – GREGOROVÁ, Ivana: *Literatúra pre 1. ročník gymnázií a SOŠ*. Bratislava : SPN, 2009; LAPITKA, Marián – GREGOROVÁ, Ivana: *Literatúra pre 2. ročník gymnázií a SOŠ*. Bratislava : SPN, 2009; POLAKOVIČOVÁ, Alena a kol.: *Literatúra II*. Bratislava : Orbis pictus Istropolitana, 2011.

sú komponované ako učebné texty s príkladmi umeleckých textov a dokumentov sprevádzaných didaktickým materiálom. Učebnica Gregorová – Lapitka sa líši aj svojím usporiadaním, keďže reflektuje žánrovo-druhové vyučovanie literatúry. Skúmaná problematika sa preto nachádza v dvoch ročníkoch – básnická skladba Detvan v oddiele Epická poézia v učebnici pre 1. ročník a básnická Marína v oddiele Lyrická poézia pre 2. ročník. Učebnice obsahujú základné, štandardizované pojmy, ktoré má študent pri danom tematickom celku ovládať a ktoré si má precvičiť. Autori zakomponovali do učebnice aj kreatívne úlohy a využili v mnohých prípadoch aj medzipredmetové vzťahy, čím naplnili požiadavku prierezových tém vo vyučovaní (mediálna výchova, multikultúrna výchova, ekologická výchova a iné).¹³

Textovú časť v učebniciach dopĺňajú obrázky, v prípade A. Sládkoviča je najčastejšie jeho portrétny obraz od slovenského maliara Jozefa Božetecha Klemensa, alebo ukážka autorského rukopisu niektorého diela.¹⁴

Skúmané učebnice boli vydané v obdobiach, ktoré boli ovplyvnené rôznou mierou ideologickosti. V učebniciach spred roku 1989 sa ideologické momenty výraznejšie prejavujú len v príručke z roku 1978. Zdôrazňuje sa v nej využitie dialektického princípu zobrazovania javov, ktoré prebral Sládkovič od Hegla. Vyzdvihuje sa, že v boji protikladov zvíťazia pozitívne hodnoty. Na druhej strane polaritu možno chápať aj ako jeden zo spôsobov romantického zobrazovania skutočnosti (zobrazovanie v polarite, harmónia kontrastov a pod.). Vo všeobecnej charakteristike Sládkovičovho spôsobu zobrazovania javov autori poukazujú na fakt, že „neupadol do romantickej rezignácie, neuzatvára sa do seba, do neúčelných úvah a rojčenia“, ale vyzdvihuje čínorodosť a čin.¹⁵ Pri analýze *Sôvetov* je v učebnici vybraný úryvok z tretieho oddielu („*Kapitalista bohatý / každému sa milo smeje, / za vlasť chcel by život dati, / nad chudobným slzy leje, / na úroky dá čím vládne, / ale tridsať od sto kra... ichý!*“), v ktorom autori vidia „veľmi vážnu kritiku niektorých negatívnych javov v živote jednotlivca a spoločnosti“ a charakteristiku

13 Pozri nižšie.

14 Napr. zo skladby *Marína* in: OBERT, Viliam a kol.: *Literatúra pre 1. ročník gymnázií a SOŠ*. Bratislava : SPN, 1994, s. 164.

15 MINÁRIK, Jozef – KOUTUN, Juraj: *Literatúra pre 1.ročník gymnázií a pre 1.ročník stredných odborných škôl*. Bratislava: SPN, 1978, s. 194.

kapitalistu.¹⁶ Zo skladby *Marína* je zase vybraná časť, v ktorej sa Sládkovič vyjadruje kriticky k súdobej spoločnosti („*Vek náš je taká próza netrebná, / že nič v ňom nemáš svätého; / idea mu je snárstvo velebná, / a vo fabrikách boh jeho: / Do šiat lásky sa sova oblieka, / krása v otroctve potrieb narieka / a vernosť každý vysmeje.*“). Táto časť je vnímaná ako kritika nespravodlivého feudálneho poriadku.¹⁷ V interpretácii rozchodu lyrického subjektu s Marínou je ako príčina označená „všemocná moc peňazí“ a „predajná morálka“. Obe skutočnosti majú dokumentovať protest voči súdobej (triednej) spoločnosti, ktorá si neváža úprimný ľudský cit a uprednostňuje materiálne hodnoty.¹⁸ V závere analýzy *Detvana* je zdôraznené triedne hľadisko pri posudzovaní postáv – kráľ Matiš je panovačný a povýšenecký, vykreslené je jeho záletníctvo, kým pri Elene a Martinovi sú to úprimné city a prirodzené správanie sa. Takéto zobrazenie zodpovedá „obrazu ľudového génia“ – ľud je nositeľom pozitívnych vlastností a pokroku.¹⁹

V učebniciach autori obraz vlasti vnímajú jednoznačne ako obraz Slovenska, aj keď v dobových súvislostiach sa za vlasť považovalo Uhorsko, príp. sa pojem vlasť rozširoval na Slovanov. V konkrétnych obrazoch slovenskej prírody, geografických pomenovaní (Hron, Sitno, Detva) sa prejavuje Sládkovičovo vnímanie „malej otčiny“, teda Slovenska, ktorá však prerastá do obrazu národa. Vlastenectvo sa u neho spájalo aj so Slovanstvom, ktoré predstavovalo znásobenie národnej sily pre možné budúce politické akcie. Takéto usmernenie vnímania textu pre študentov v učebniciach absentuje.

Z tohto hľadiska je zaujímavé, že žiadny z autorov nevyužil potenciál Sládkovičovej cirkevnej a príležitostnej tvorby. V učebniciach pred roku 1989 je absencia náboženskej tvorby pochopiteľná, vôbec ju však neuvádzajú ani učebnice, ktoré sú považované za moderné a inovatívne. Vzhľadom na obsah učiva, ktorý je daný ŠVP, postačí rozbor skladby *Marína*, resp. *Detvan*. Na druhej strane sa v nich sčasti venuje priestor (v úlohách k textu skladby *Marína*) Sládkovičovej kultivovanej slovenčine, žiaci pracujú so širokým diapazónom Sládkovičovej lexiky a úlohy sú orientované aj na využitie biblizmov v texte. Žiaci tak

16 Tamže.

17 Tamže, s. 196.

18 MINÁRIK, Jozef – MARČOK, Viliam – GAŠPARÍK, Mikuláš: *Literatúra 1*. Bratislava : SPN, 1969, s. 249.

19 Tamže, s 198.

majú možnosť skúmať Sládkovičov jazyk a pochopiť jeho modernosť/aktuálnosť/bohatosť v dobe vzniku diel.

Čítanky

Čítanky sú učebnice, ktoré študenti pri štúdiu predmetu slovenská literatúra používajú najčastejšie. Pri analýze som využila nasledovné vydania: Čítanka pre 1. ročník SVŠ a SOŠ (Minárik – Marčok – Gašparík, 1970), Čítanka pre I. ročník gymnázií a I. ročník SOŠ (Minárik – Koutun, 1975), Čítanka pre 1. ročník gymnázií a SOŠ (Ihnatková a kol., 1994). Čítanky obsahujú úryvky z literárnych diel, príp. ucelené básnické celky, ktoré majú funkciu kanonického textu alebo majú dokumentovať charakteristické znaky daného autora. Čítanky sú v tomto zmysle antológiami literárnych textov jednotlivých literárnych období. Niektorí autori čítaniek v úvode k vybranej ukážke vytvárajú čiastočnú osnovu diela, ktorá má pomôcť lepšie pochopiť dejové alebo myšlienkové súvislosti diela. Texty slúžia pre študentov na precvičenie praktických literárnovedných zručností, analytických a interpretačných kompetencií.

V analyzovaných čítankách sa opakovane nachádzajú úryvky zo štandardizovaných diel *Marína* a *Detvan*, ojedinele ukážky aj z iných Sládkovičových diel.

Najčastejšie vybranými časťami z básnickej skladby *Marína* sú strofy 1, 2, 41, 72, 73, 183 – 185, 221 – 222 a 291. Ide o textové fragmenty z jednotlivých častí diela (strofy 1 – 2 ako Predspev, strofy 41, 72 – 73, 183 – 185 sú ukážky z druhého spevu Krása a Lúbosť, strofy 221 – 222 zastupujú tretí spev Lúčenie a 291 – Dospev),²⁰ ktoré zároveň dokumentujú vývin vzťahu lyrického subjektu k Maríne. Ich prostredníctvom môžu študenti identifikovať prvé vyznanie lúboštného citu Maríne, vyjadrenie prepojenia citov k žene a ku krajine, nenahraditeľnosť citu pre lyrický subjekt či nemožnosť obrany voči úprimnému citu lásky. Nachádza sa tu aj polemika s požiadavkou L. Štúra na bezvýhradné oddanie sa práci pre národ, v ktorej nie je miesto pre individuálny lúboštný cit. V strofách je definovaný hodnotový systém lyrického subjektu, ktorý by si mal osvojiť aj čitateľ. Na ich základe je možné takisto porovnanie zobrazenie lúboštného citu u A. Sládkoviča a u iných slovenských básnikov, nielen v rámci poetiky romantizmu, ale aj starších poetík preromantizmu a klasicizmu, predovšetkým Jána Kollára („*pol srdca Míne, pol*

20 Pomenovanie jednotlivých častí vychádza jednak z rukopisných poznámok, jednak z doslovu P. Vongreja in: SLÁDKOVIČ, Andrej: *Marína*. Martin : Vydavateľstvo Osveta, 1988, s. 155 – 162.

srdca vlasti proti obe v jednom objímat“, príp. „*ty zostaň tam v svojom nebi – / mňa ešte zemské viažu potreby – / a vlasť moja je na zemi!*“).²¹ Ukážkovo reprezentujú aj najčastejšie autorom používané štylistické figúry a trópy, typické aj pre celú slovenskú romantickú poéziu, prirovnanie, anaforu (napr. strofy 183 – 185 o mladosti), apostrofu (priame oslovenie dievčiny menom Marína alebo symbolicky ako „víla“ alebo „siréna“), symbol (geografické pomenovania Slovenska – Tatry, Hron, prírodné prvky – kvety, stromy, drahé kamene), syntaktické štylistické prostriedky (básnické a rečnícke otázky, zvolania).

Ojedinele sa v čítankách objavujú aj iné strofy z *Maríny*, ktoré rozširujú charakteristiku ženskej lyrickej postavy Maríny, opisujú jej krásu v prepojení na slovenskú krajinu, dokumentujú rozorvanosť lyrickeho subjektu, jeho márnú obranu voči úprimnému citu. Opisujú duchovný svet lyrickeho subjektu a cez poukázanie na aspekt autorskej štylizácie smerujú k rozšíreniu morálneho profilu samotného autora. Iné príklady zas môžu podčiarkovať prevtelenie Maríny do magickej, nadpozemskej bytosti (víly alebo sirény), čo opäť umožňuje porovnanie s Jánom Kollárom (Mína ako dcéra bohyně Slávy). Len zriedkavo sa zdôrazňuje obraz A. Sládkoviča ako „rebela“ voči Ľ. Štúrovi (napr. v strofe 287).²²

Autori čítaniek volia rôzne prístupy pri uvádzaní úryvkov z diel. Nejde len o označenie nadpisu a časti diela, ale je použitý aj motivačný text. Netradičný úvod k skladbe využil napr. kolektív Natálie Ihnatkovej. Úryvky zo samotnej skladby sú uvedené citátom z textu literárneho historika Milana Pišúta, v ktorom sa kombinuje vyjadrenie o mieste skladby v slovenskom literárnom vývine s pôsobením skladby na čitateľov: „Je súčasne i výraz myslenia a čítania predrevolučnej mladi. Je nevyčerpateľným prameňom, inšpirujúcim, je v našej literatúre najväčšou úľostnou básňou, zdroj úľostného lyrizmu a básnickej reči.“²³ To umožňuje študentom konfrontáciu vlastného čitateľského zážitku a vnímania textu s názorom odborníka.

Básnická skladba *Detvan* je prezentovaná väčšinou v celom svojom dejovom pláne. Autori čítaniek sa snažili predstaviť dielo komplexne, preto sú v ukážkach zastúpené jednotlivé spevy skladby. Spoločným

21 Tamže s. 139.

22 MINÁRIK, Jozef – KOUTUN, Juraj: Čítanka pre I. ročník gymnázií a I. ročník SOŠ. Bratislava : SPN, 1975, s. 420.

23 IHNATKOVÁ, Natália a kol.: Čítanka pre 1. ročník gymnázií a SOŠ. Bratislava, SPN, 1994, s. 337.

znakom ukážok je, že je vynechaný spev Slatinský jarmok. Z ďalších spevov sa tradične pracuje len s istými strofami: Martin – strofy 1 – 3, Družina – strofy 58 a 61, Vohľady – strofy 182 – 183,²⁴ Lapačka – strofy 237 a 249 (v poslednom prípade sa často vyskytujú tiež strofy 241 – 246, v ktorých je možné identifikovať hrdošť Martina na národné atribúty a jeho odvahu brániť svoje aj pred kráľom). V čítankách z rokov 1970 a 1994 sa medzi jednotlivými ukážkami zo spevov nachádza aj autorské usmernenie pre študentov, pomáhajúce identifikovať hlavné myšlienky či zámery autora. Napr. pred spevom Družina je uvedená formulácia: „Výjavy zo života na salaši sú básnikovi príležitosťou, aby sa zamyslel nad budúcnosťou národa.“²⁵ Pred spevom Lapačka sa zas uvádza: „V rozhovore s Matiašom takto Martin Hudcovie bráni valašku, fujaru, huňu a vrkoče – znaky príslušnosti k národu.“²⁶ Ukážky predstavujú študentovi kraj okolo Detvy (spev Martin a jeho úvodné strofy), vyzdvihujú krásu ľudovej kultúry a súčasne ukazujú odvolávanie sa autora na Herderovu myšlienku o budúcnosti Slovanov (spev Družina). Použitie záverečnej strofy 249 má zástupnú funkciu. Keďže sa v žiadnej z čítaniek nenachádza ukážka z úvodnej básne Vrstovníkom, jej prostredníctvom sa vyjadruje prepojenie autorského subjektu s čitateľom a ideové posolstvo autora: „Kde bujně v duši rastú zárody, / tam pyramída vstáva slobody – / a to je naše zrkadlo!“²⁷

Skladba *Detvan* je v čítanke z roku 1994 uvedená citátom z *Rozpomienok na Andreja Sládkoviča* od Jána Kalinčiaka. Dopĺňa sa ním obraz A. Sládkoviča ako básnika „ľahkého pera“, „obrazovej plasticity“, zdôrazňuje úloha *Detvana* pri presadzovaní novej slovenčiny a súčasne sa tematicky prepájajú obe Sládkovičove skladby.²⁸ Na tento motivačný text je naviazaná aj úloha za tematickým celkom: „Pokúste sa ho komentovať, dokázať jeho opodstatnenosť. Doplníte ho vlastnými hod-

24 Ukážka z tohto spevu sa nachádza len v čítanke autorov Minárik – Kotoun z roku 1975.

25 MINÁRIK, Jozef – MARČOK, Viliam – GAŠPARÍK, Mikuláš: Čítanka pre 1. ročník SVŠ a SOŠ. Bratislava : SPN, 1970, s. 492; IHNATKOVÁ, Natália a kol.: Čítanka pre 1. ročník gymnázií a SOŠ. Bratislava, SPN, 1994, s. 343.

26 Tamže, s. 493 a tamže, s. 345.

27 Tamže, s. 495.

28 IHNATKOVÁ, Natália a kol.: Čítanka pre 1. ročník gymnázií a SOŠ. Bratislava, SPN, 1994, s. 342.

notiacimi súdmi a pocitmi z vlastného čítania.²⁹ Týmto spôsobom sa majú posilňovať prezentačné kompetencie, kompetencie hodnotenia a sebahodnotenia, analytické a syntetizujúce zručnosti študentov. Autori čítanky sa tak pokúsili naplniť požiadavku ŠVP rozvíjať rôzne kompetencie študentov.

Karel Dvořák rozdelil Sládkovičove texty do dvoch čítaniek rôznych ročníkov v súlade s literárnodruhovým systémom vyučovania predmetu literatúra.³⁰ Básnické skladby majú dokumentovať nielen Sládkovičov hodnotový systém a jeho pohľad na najpálčivejšie problémy doby, ale sú aj ukážkou „jeho básnického génia“.³¹ Súčasne v nich má študent identifikovať pre Sládkoviča typický strofický a prozodický systém (oneginská strofa).

V čítanke z roku 1975 použili autori aj úryvok z druhého oddielu filozofického diela *Sôvety v rodine Dušanovej*. Pre študenta je v nej určujúce vystihnúť pravdivosť poézie („matka Dušica mi to poručila, / aby Pravdušu verne som ľúbila“)³² a úlohu fantázie, ktorá je v protiklade s jednotvárnosťou skutočnosti („často šíre lúky skutočnosti / tak jednotvárna, chladná zima kryje“).³³ V úryvku je skrytý aj cieľ Sládkovičovej poézie – odkrývať krásu skutočnosti („zber všetko, čomu svet vydáva chválu, / vyber najkrajšie formy z krajín citu / a vystav krásu v božskom ideálu“).³⁴ Rovnaký úryvok je aj v čítanke z roku 1994, v ktorej je však uvedený stručnejšie: „Ukážka (...) uvažuje o ich úlohách a mieste v súvislosti s krásami a hodnotami života a sveta.“³⁵ O oboch čítankách preto možno povedať, že podávajú najkomplexnejší prehľad úryvkov z kľúčových diel A. Sládkoviča.

29 Tamže, s. 372.

30 Básnická skladba *Detvan* sa nachádza v DVOŘÁK, Karel: Čítanka pre I. ročník gymnázií a SOŠ. Harmanec : VKÚ, 2009, s. 41 – 47, básnická skladba *Marína* v DVOŘÁK, Karel: Čítanka pre I. ročník gymnázií a SOŠ. Harmanec : VKÚ, 2009, s. 187 – 194. Táto čítanka dopĺňa učebnicu autorov Gregorová – Lapitka, 2009.

31 Tento prívlastok sa vyskytuje vo všetkých skúmaných učebniciach.

32 MINÁRIK, Jozef – KOTOUN, Juraj: Čítanka pre I. ročník gymnázií a I. ročník SOŠ. Bratislava : SPN, 1975, s. 416.

33 Tamže.

34 Tamže, s. 417.

35 IHNATKOVÁ, Natália a kol.: Čítanka pre 1. ročník gymnázií a SOŠ. Bratislava, SPN, 1994, s. 336.

V žiadnej z analyzovaných čítankových učebníc sa nenachádzajú príklady alebo úryvky z príležitostnej Sládkovičovej poézie alebo z jeho inak zameranej tvorby.

Čítanky, ktoré vyšli po roku 1989, majú aj bohatý didaktický aparát. Postupne sa totiž mení jeho postavenie v učebnom materiáli, autori nevytvárajú všeobecné úlohy za tematickým celkom, ale špecializujú jednotlivé otázky a úlohy k jednotlivým textom. Dvoma protikladnými prístupmi sa vyznačujú čítanky z rokov 1994 a 2009.³⁶ Kým v čítanke N. Ihnatkovej a jej autorského kolektívu sa didaktický aparát nachádza za tematickým celkom Slovenská romantická literatúra a úlohy k jednotlivým textom treba hľadať, K. Dvořák formuluje úlohy hneď za ukážkou. Jeho úlohy majú komparatívny charakter (porovnanie poézie A. Sládkoviča, S. Chalupku a J. Bottu, formulovanie odklonu od ľudovej slovesnosti), sú zamerané na makrokompozíciu textu (pomenovanie slohového postupu, príp. hľadanie príkladov na rozprávanie a opis), študent si zopakuje komplexne vedomosti o literárnych druhoch (dramatické prvky, dialóg, monológ), využije vedomosti z oblasti štylistiky a syntaxe. Na prezentačné a komunikačné kompetencie sú zamerané dlhodobejšie úlohy, napr. príprava slávnostného prejavu pri príležitosti folklórnych slávností alebo príprava prednesu časti skladby. Nejednoznačné riešenia majú úlohy, ktoré K. Dvořák formuluje v zmysle „nájdiť zaujímavé štylistické prostriedky“.³⁷ Práca s textom skladby *Marína* je prostredníctvom úloh dobre aktualizovaná. Študenti sa majú vyjadriť k vlastnej skúsenosti s podobami lásky, prostredníctvom rozhovoru s rodičmi sa môžu posilniť sociálne a rodinné väzby. Do úloh je zakomponovaná aj voľnočasová aktivita – počúvanie súčasnej populárnej hudby s tematikou lásky. Na použitie komparatívnych metód práce vyzývajú úlohy, v ktorých majú študenti porovnať zobrazenie lásky u J. Kollára a A. Sládkoviča,³⁸ a v úlohe s prepojením na Ľubomíra Feldeka (báseň *Milovanie pod obrazom Andreja Sládkoviča*). V staršej čítanke sú úlohy uverejnené pod názvom *Námety a podnety*. Tomu zodpovedá aj charakter úloh: študenti majú postupovať analogicky a komparatívne pri posudzovaní slovenskej romantickej prózy a poézie, vysvetliť na základe

36 IHNATKOVÁ, Natália a kol.: Čítanka pre 1. ročník gymnázií a SOŠ. Bratislava, SPN, 1994, DVOŘÁK, Karel: Čítanka pre 1. ročník gymnázií a SOŠ. Harmanec: VKÚ, 2009, DVOŘÁK, Karel: Čítanka pre 2. ročník gymnázií a SOŠ. Harmanec: VKÚ, 2009.

37 DVOŘÁK, Karel: Čítanka pre 2. ročník gymnázií a SOŠ. Harmanec: VKÚ, 2009, s. 194.

38 Táto úloha sa nachádza vo všetkých analyzovaných zdrojoch.

diel pojmy vlasť a národ. Presah do iných oblastí umenia predstavuje úloha, v ktorej majú študenti nájsť diela slovenských umelcov, ktorých inšpirovala básnická skladba *Marína* k spracovaniu v ich vlastnom diele.

Autori Lapitka – Gregorová spracúvajú učivo o A. Sládkovičovi v tematickom celku Epická poézia a Lyrická poézia – druhy lyriky. Cieľom učebného textu je správne pochopiť pojmy metrum, rytmus, rým a naučiť sa ich identifikovať v umeleckom texte. V prípade *Maríny* sa precvičujú štylistické prostriedky metafora, anafora, významový plán básne. Študent je vedený k pochopeniu pojmov tvorivými metódami a sám má na základe poznaného sformulovať správnu definíciu a overiť si jej pravdivosť v praxi. Pomerne výrazne je v úlohách prepájané učivo z jazyka a literárnej teórie (napr. zo syntaxe: „Mennú časť prísudku (...) tvorí zaujímavý trópus, básnický obraz. Pomenujte ho“).³⁹ Z umeleckých textov je použitá ukážka zo skladby *Detvan* (spev Lapačka, strofy 210 – 213, 235 – 236), zo skladby *Marína* 1 – 2, 38, 98, časť strofy 289 a záverečná strofa 291.⁴⁰

Učebný text autorov Lapitka – Gregorová obsahuje autorský kontext. Na margu sú definície pojmov, príp. informácie dopĺňajúce genealógiu rodiny Braxatorisovcov (brat Karol, syn Martin, vnuk Pavol). Zaujímavosťou pre študentov môže byť etymológia Sládkovičovho pseudonymu (braxator – sládkov v pivovare ako rodinné povolanie), uvádza sa tiež, že Sládkovičovým spolužiakom bol Alexander Petrovič, neskorší maďarský básnik Sándor Petőfi. Štylizácia textu je podprahovo vnucujúca: „mal pozoruhodného spolužiaka (...) odišiel zo Štiavnice s hnevom v srdci.“⁴¹ Výraznejšie marginálie sú pri výklade a úlohách z *Maríny*. Výberovo si môže študent doplniť vedomosti prostredníctvom citátov z literárno-vedných prác Alexandra Matušku, Viliama Turčányho, Dagmar Mocnej, Miroslava Červenku alebo Jarmily Kubovej.

Inú metódu zvolil kolektív autoriek A. Polakovičovej. Učivo o A. Sládkovičovi sa nachádza v kapitole Romantizmus, v podkapitole Lyrika. Okrem autorského a literárneho kontextu sa študent zoznámí s pomerne rozsiahlymi príkladmi zo skladby *Marína* a pomocou otázok

39 LAPITKA, Marián – GREGOROVÁ, Ivana: *Literatúra pre II. ročník gymnázií a SOŠ*. Bratislava : SPN, 2009, s. 90.

40 LAPITKA, Marián – GREGOROVÁ, Ivana: *Literatúra pre I. ročník gymnázií a SOŠ*. Bratislava : SPN, 2009, s. 17 – 19, 86 – 87.

41 LAPITKA, Marián – GREGOROVÁ, Ivana: *Literatúra pre II. ročník gymnázií a SOŠ*. Bratislava : SPN, 2009, s. 87.

a úloh je vedený pri analýze a interpretácii diela. Autorky zakomponovali do úloh aj porozumenie textu (úlohy na význam menej používaných slov, napr. stín, cherubín, holomok, krahnúť, svetlonos), genologické určenie úryvkov (napr. „nájdite príklad na ódu“) alebo aktualizáciu. Úlohy sú formulované problémovo, využíva sa nielen samostatná, ale aj skupinová či projektová práca.

Hoci sa obrazové dokumenty vyskytujú skôr v učebniciach literatúry, i niektoré čítanky siahli po ozvláštnení vydania prostredníctvom obrazu. V čítanke z roku 1970 je vyobrazený titulný list prvého vydania *Maríny* z roku 1846 a tiež rukopisu Andreja Sládkoviča z *Detvana*. Lapitkova učebnica využila na spestrenie textu najčastejšie publikovaný portrét A. Sládkoviča od J. B. Klemensa, okrem neho aj portrét od Fraňa Štefunka a portrét Márie Pischlovej-Geržovej. Posilnená je hlavne obrazová dokumentácia k skladbe *Marína*. Autori použili ilustrácie k rôznym výberom ľúbostnej poézie, tematické obrazy Augusta Renoira alebo Antonína Slavíčka, vyobrazená je aj socha A. Sládkoviča v Krupine. Žiaľ, autori nevyužili potenciál doplňujúceho materiálu a neviaže sa naň žiadna úloha pre študentov. V tejto učebnici sa nachádza aj ukážka z ilustrácií vydania *Detvana* z roku 1960 od Martina Benku.

Testy, monitory, testové príručky

Po roku 1992 prechádzali jednotlivé predmety rôznymi reformnými úpravami. Následne sa pristúpilo na zmenu systému maturitnej skúšky, ktorá mala odrážať nové vyučovacie metódy, vystihovať európske trendy v písomnom testovaní a zabezpečiť lepšie prepojenie teoretických vedomostí a praktických zručností študentov. V súlade s týmto trendom sa pedagogické vydavateľstvá rozhodli pomôcť študentom aj učiteľom pri príprave na maturitnú skúšku prehľadovými textami a testovými príručkami. Prehľadové publikácie mali umožniť študentom lepšie sa zorientovať v štandardizovanom obsahu učiva, sumarizovať poznatky v súvislosti s cieľovými požiadavkami na maturitnú skúšku, prostredníctvom príručiek si mohli vyskúšať rôzne typy testových úloh. Modelové úlohy v prvých príručkách boli zamerané na exaktné fakty, postupne sa zvyšoval počet úloh na čítanie s porozumením a pretestovanie analytických a interpretačných zručností študentov.

Na analýzu som vybrala nasledovné príručky a prehľadové texty: *Sprievodca dielami slovenskej a svetovej literatúry. Výber I.* (Caltíková, 1996), *Zmaturuj z literatúry 1.* (b. d.), *Maturujem zo slovenčiny* (Lorencová – Polakovičová – Štarková, 2003), *Nová maturita. Slovenský jazyk a literatúra. Monitor – testy.* (Hincová – Húsková, 2004), *Príručka slovenskej literatúry*

pre stredoškólkov (Varšányiová, 2006), *Slovenský jazyk a literatúra* (Caltíková, 2006), *Úspešná maturita. Slovenský jazyk a literatúra* (Kol., 2019), *Literatúra 2. Pracovný zošit pre stredné školy a gymnáziá* (Kol., 2019). Prehľadové texty svojím obsahom kopírujú informácie z učebníc, informácie o A. Sládkovičovi sa preto sústreďujú hlavne na sprostredkovanie obsahu štandardizovaných skladieb *Marína a Detvan*, ozrejenie ich literárneho kontextu a ideovo-štylistickú analýzu. Zdôrazňujú sa osobitosti Sládkovičovej poézie – oscilovanie medzi duchom a predmetnosťou, citom a rozumom, objektom a subjektom, odklon od jednoduchosti ľudovej poézie a polemiku s názorom, že žena oslabuje mužovu oddanosť práci pre národ. V neposlednom rade sa v texte nachádza porovnanie vnímania lásky u A. Sládkoviča a J. Kollára.⁴²

Testové príručky v prvých vydaniach obsahovali výber z testových otázok, ktoré obsahovali štátne testy cvičného maturitného monitoru zo slovenského jazyka a literatúry. Keďže učivo sa sústreďovalo na memorovanie a exaktné informácie, testy mali formu úlohy s výberom odpovede, prípadne formu priradovania. Správna bola práve jedna odpoveď. Testovalo sa identifikovanie literárneho útvaru, literárneho žánru, správne priradenie diela k autorovi, identifikovanie umeleckého štylistického prostriedku. Niektoré úlohy zvyšovali svoju obťažnosť negatívnym zadaním (napr. formuláciami typu „z textu nevyplýva“, „text neobsahuje“ a pod.). Najčastejšie bol A. Sládkovič porovnávaný s ďalšími romantickými autormi, len minimálne dochádzalo k prepojeniu s európskymi autormi (iba v jednej testovej otázke: „Rozhodnite, ktoré dielo je román. A. Máj; B. Childe Haroldova púť; C. Detvan; D. Chrám Matky božej v Paríži“).⁴³

Formulovanie úloh bolo v prvých rokoch písomného testovania vrátane monitoru (2000 – 2009) závislé aj od typu školy, pre ktorý bol test určený. Najvyššiu obťažnosť mali testy úrovne A určené pre gymnáziá, nasledovala úroveň B pre stredné odborné školy a úroveň C bola určená pre školy s vyučovacím jazykom maďarským (pre predmet slovenský jazyk a slovenská literatúra, na rozdiel od dvoch predchádzajúcich, kde sa zaužíval názov slovenský jazyk a literatúra). Od roku 2009 boli testy

42 Napr. *Zmaturuj z literatúry 1*. Bratislava : Didaktis, b. d., s. 63 – 64, CALTÍKOVÁ, Milada: *Spríevodca dielami slovenskej a svetovej literatúry. Výber I*. Sereď : Enigma, 1996, s. 89 – 102.

43 HINCOVÁ, Katarína – HÚSKOVÁ, Alexandra: *Nová maturita. Slovenský jazyk a literatúra. Monitor – testy*. Bratislava : SPN, 2004, s. 20 (úloha bola použitá v monitore v roku 2002, úroveň B).

zjednotené a rozlišujú sa už len školy s vyučovacím jazykom. Od roku 2002 sa ustálila forma testov v podobe východiskový text a osem otázok/úloh. Päť úloh je s výberom odpovede, tri sú doplňujúce s krátkou odpoveďou. Testové úlohy sa sústreďujú na vedomosti z oblasti štylistiky (napr. správne pomenovanie rýmovej schémy, slohového postupu, žánru), literárnej teórie (napr. pomenovanie štylistickej figúry alebo trópu). Pri formulovaní úloh je zohľadnená Bloomova taxonómia učebných cieľov, pričom sa najmenej vyskytujú úlohy na hodnotenie, keďže odpovede na ne sú v testoch ťažko objektívne posudzované a jednotne hodnotené.

V prvom decéniu 21. storočia bol v testových úlohách A. Sládkovič obsiahnutý v piatich zadaniach rôznych úrovní, v druhom decéniu v troch rokoch.⁴⁴ Len v jednom teste nešlo o priamu súvislosť s autorovým umeleckým textom, ale bol použitý literárnovedný text od Júliusa Lomenčíka Sládkovičova Marína v „oku duše“ rovesníkov.⁴⁵ Z umeleckých textov sú používané úryvky zo štandardizovaných diel *Detvan* a *Marína*.

Záver

Hoci analyzované pedagogické dokumenty a učebnice pokrývajú časové obdobie polstoročia (1970 – 2020), v ktorom došlo aj k výraznej spoločensko-politickej zmene, na zásadnejšej premene obrazu básnika a jeho diela po roku 1989 sa to neodrazilo. Žiaci sa z literárneho diela A. Sládkoviča stretávajú prostredníctvom školského vzdelávania prevažne len s kanonickými básnickými skladbami *Marína* a *Detvan*, iné podoby jeho tvorby ostávajú v úzadí. Zaujímavé by bolo v učebniciach slovenského jazyka použiť ukážky z jeho názorov na vývin slovenčiny, prípadne použiť podobné citáty ako motivačné texty aj v literárnej čítanke. Sľubované otvorenie trhu s učebnicami a vytvorenie konkurenčného prostredia dáva priestor autorom učebníc a čítaniek na využitie výsledkov najnovších výskumov a zakomponovanie úryvkov z literárno-teoretických a kritických štúdií (A. Sládkoviča a o ňom) s cieľom podpory kritického myslenia žiakov a precvičenia ich hodnotiacich kompetencií.

44 Testové úlohy obsahovali súvislosti s dielom Andreja Sládkoviča v rokoch 2000, 2002, 2003, 2004, 2009, 2012, 2016 a 2019.

45 Maturitný test v roku 2019.

Literatúra

- BORGULOVÁ, Jana: Ján Botto a Banská Bystrica. In: *Bystrický Permon*, 24. 1. 2014 [cit. 12. 5. 2020]. Dostupné na: <https://www.permonrevue.sk/jan-botto-a-banska-bystrica/>.
- BOTTO, Ján: *Na blahú pamäť Sládkoviča*. [cit. 12. 5. 2020]. Dostupné na: https://zlaty-fond.sme.sk/dielo/694/Botto_Na-blahu-pamat-Sladkovicovi/1#ixzz6MFvsijNd
- CALTÍKOVÁ, Milada: *Slovenský jazyk a literatúra*. Nitra : enigma, 2006.
- CALTÍKOVÁ, Milada: *Sprievodca dielami slovenskej a svetovej literatúry*. Výber I. Nitra : Enigma, 1996.
- DVOŘÁK, Karel: *Čítanka pre 1. ročník gymnázií a SOŠ*. Harmanec : VKÚ, 2009.
- DVOŘÁK, Karel: *Čítanka pre 2. ročník gymnázií a SOŠ*. Harmanec : VKÚ, 2009.
- GREGOROVÁ, Ivana – LAPITKA, Marián: *Literatúra pre 1. ročník gymnázií a SOŠ*. Bratislava : SPN, 2009.
- GREGOROVÁ, Ivana – LAPITKA, Marián: *Literatúra pre 2. ročník gymnázií a SOŠ*. Bratislava : SPN, 2009.
- GREGOROVÁ, Ivana – LAPITKA, Marián – SOMOROVÁ, Renáta – VAŠKANINOVÁ, Katarína – DVOŘÁK, Karel: *Štátny vzdelávací program. Slovenský jazyk a literatúra*. Bratislava : ŠPÚ, 2009.
- HINCOVÁ, Katarína – HÚSKOVÁ, Alexandra: *Nová maturita. Slovenský jazyk a literatúra. Monitor – testy*. Bratislava : SPN, 2004.
- IHNATKOVÁ, Natália a kol.: *Čítanka pre 1. ročník gymnázií a SOŠ*. Bratislava, SPN, 1994.
- Literatúra 2. Pracovný zošit pre stredné školy a gymnáziá*. Košice : Taktik, 2019.
- LORENCOVÁ, Zuzana – POLAKOVIČOVÁ, Alena – ŠTARKOVÁ, Ľubica: *Maturujem zo slovenčiny*. Bratislava : SPN, 2003.
- LUKAČKOVÁ, Renáta: *Testami k maturite. Slovenský jazyk a literatúra*. Bratislava : Didac-tis, 2004.
- MINÁRIK, Jozef – KOUTUN, Juraj: *Čítanka pre I. ročník gymnázií a I. ročník SOŠ*. Bratislava : SPN, 1975.
- MINÁRIK, Jozef – MARČOK, Viliam – GAŠPARÍK, Mikuláš: *Čítanka pre 1. ročník SVŠ a SOŠ*. Bratislava : SPN, 1970.
- MINÁRIK, Jozef – MARČOK, Viliam – GAŠPARÍK, Mikuláš: *Literatúra 1*. Bratislava : SPN, 1969.
- MINÁRIK, Jozef – KOUTUN, Juraj: *Literatúra pre 1. ročník gymnázií a pre 1. ročník stredných odborných škôl*. Bratislava : SPN, 1978.
- Ministerstvo školstva Slovenskej socialistickej republiky: *Slovenský jazyk a literatúra. Učebné osnovy gymnáziá. Literárny seminár (voliteľný predmet)*. Bratislava : Slovenské pedagogické nakladateľstvo, 1970, s. 36.
- OBERT, Viliam a kol.: *Literatúra pre 1. ročník gymnázií a SOŠ*. Bratislava : SPN, 1994.
- POLAKOVIČOVÁ, Alena a kol.: *Literatúra II*. Bratislava : Orbis pictus Istropolitana, 2017.

SLÁDKOVIČ, Andrej: *Dielo*. Zostavila I. Bilińska. Bratislava : Kalligram – Ústav slovenskej literatúry SAV, 2014.

SLÁDKOVIČ, Andrej: *Marína*. Martin : Vydavateľstvo Osveta, 1988.

Úspešná maturita. Slovenský jazyk a literatúra. Košice . Taktik, 2019.

VARŠÁNYIOVÁ, Marta: *Príručka slovenskej literatúry pre stredoškóľákov*. Komárno : Varia print, 2006.

Zmaturuj z literatúry 1. Bratislava : Didaktis, b. d.

<https://www.nucem.sk/sk/merania/narodne-merania/maturita>

PhDr. Adelaida Mezeiová
 Ústav slovenskej literatúry SAV
 Dúbravská cesta 9
 841 04 Bratislava
 Slovenská republika
adelaida.mezeiova@savba.sk

Percepcia extrémistických sloganov študentmi stredných škôl

Peter Gregorík

Filozofická fakulta, Katedra slovenského jazyka a literatúry,
Univerzita sv. Cyrila a Metoda, Trnava

Resumé

V príspevku sa zaoberáme tým, ako študenti strednej odbornej školy a gymnázia vnímajú politické slogany z billboardov politických strán na základe ich jazykovej štruktúry, pričom primárne sledujeme to, či študenti dokážu stotožniť extrémistický slogan s extrémistickou stranou. V úvode príspevku sa zaoberáme tým, aké sú výsledky slovenských študentov v schopnosti kritického vnímania textu a informácii a aké sú ich politické preferencie, potom sa venujeme vymedzeniu propagandy, ktorá na študentov vplýva a pravicového extrémizmu, ktorý pomerne vysokého percento mladých ľudí na Slovensku akceptuje. V záverečnej časti vyhodnocujeme výsledky dotazníka o percepcii extrémistických sloganov študentmi. Zo zistených výsledkov vyplýva, že študenti prisudzujú silové, represívne, protidemokratické slogany dominantne strane Kotlebovci – ĽSNS. V našom prieskume sme toto tvrdenie overili na základe vnímania jazykového obsahu sloganov a v nich použitých jazykových prostriedkov.

Kľúčové slová: extrémizmus, propaganda, slogan, billboard, Kotlebovci – ĽSNS

Vzdelávanie je jeden zo základných pilierov úspešného fungovania akéhokoľvek spoločenstva, a preto mu treba venovať veľkú pozornosť, starať sa oň, keď dosiahne úspech, tak ho pochváliť, keď má problém, tak mu pomôcť vyriešiť ho. Bohužiaľ, tých problémov má slovenské vzdelávanie viac, ako úspechov. Ak sa pozrieme na výsledky testovania PISA, tak v roku 2018 dosiahli slovenskí žiaci podpriemerné výsledky v čitateľskej gramotnosti, priemerné v matematike, ale v jednom parametri bolo slovenské vzdelávanie na čelných priečkach. Ironicky, no presne to zhodnotil Fedor Blaščák⁴⁶: „*Nová PISA: poväčšine podpriemer*

46 <https://dennikn.sk/blog/1681124/vysledky-pisa-opat-nepotesili/>

pre Slovensko, no existuje kategória, kde nám pódiové umiestnenie TOP 3 krajín ušlo len veľmi tesne: segregácia znevýhodnených študentov. V tom sme dobrí, svetoví, predbehlo nás len Bulharsko, Mexiko a Kolumbia. Na budúce to už dáme.“ Na prvý pohľad možno bezvýznamná pripomienka, ktorá nesúvisí s cieľom tohto príspevku, avšak netreba zabúdať, že práve nízka úroveň analytických schopností, či už prijímaných textových prejavov alebo vzorcov správania, či nízka schopnosť empaticky a objektívne vnímať segregované skupiny nielen spolužiakov, ale aj celých etnických alebo sociálnych skupín sa viac či menej určite prejavujú aj v neskoršom veku, a to napríklad vo vyššom štúdiu, v pracovnom prostredí alebo pri vnímaní politických strán, na čo sa zameriavame v našom príspevku. Inštitút vzdelávacej politiky⁴⁷ tvrdí, že „títo žiaci nemajú elementárne zručnosti zodpovedajúce ich veku, napríklad majú veľké problémy s interpretáciou informácií, nevedia zhodnotiť text, ktorý má neobvyklý obsah či formu, a zriedkavo vedia z textu určiť hlavnú myšlienku, prepojiť niekoľko častí textu, dedukovať, argumentovať či rozlíšiť protichodné informácie.“ Riaditeľka Národného ústavu certifikovaných meraní Romana Kanovská⁴⁸ sa domnieva, že to znamená, že žiaci budú mať problém ďalej sa vzdelávať, orientovať sa vo svete, zodpovedne sa rozhodovať napríklad ako voliči. Môžu byť ľahko vmanipulovateľní do rozhodnutí, ktoré nevedia kriticky vyhodnotiť.

To, čo sme doposiaľ uviedli, má určite vplyv na to, že podľa prieskumu agentúry Focus⁴⁹, ktorý si objednala Rada mládeže slovenska a ktorý sa uskutočnil v októbri a novembri 2019 na vzorke 585 respondentov, by najviac mladých vo veku 18 – 29 rokov volilo extrémistickú stranu Kotleba – Ľudová strana Naše Slovensko. Získala by výrazný voličský podiel 18,9 percenta, druhá strana v poradí Za ľudí len 12,8 percenta. Rozhodnutých nebolo zhruba 17 percent účastníkov prieskumu, ďalších asi 10 percent deklarovalo, že by vôbec nevolilo. Respondenti dostali otázku: „Predstavte si, prosím, že by sa budúci víkend na Slovensku konali parlamentné voľby. Zúčastnili by ste sa ich? Ak áno, ktorej strane alebo hnutiu by ste dali svoj hlas?“ Podľa vyhodnotenia prieskumu sú

47 <https://dennikn.sk/1673031/tretina-15-rocnych-nerozumie-citanemu-textu-v-pisa-nas-predbehli-aj-ukrajina-ci-bielorusko/?ref=list>

48 <https://domov.sme.sk/c/22274814/slovenski-ziaci-sa-v-matematike-dotiahli-na-priemer-krajin-oecd-co-moze-byt-za-tym.html>

49 <https://www.aktuality.sk/clanok/744811/ak-by-volili-len-mladi-volby-by-vyhrala-lsns-smer-by-vyrazne-padol/>

mladí voliči ĽSNS často ľudia, ktorí necítia prínosy zmeny režimu po roku 1989. Sú presvedčení, že zo Západu neprišlo nič dobré, a preto sa podľa nich treba orientovať na východ. Mnohí mladí Kotlebovi prívrženci si nemyslia, že demokracia je pre Slovensko tým najlepším politickým systémom a súhlasia s tým, že voľby sú plytvaním času a peňazí. Ak pripustíme, že je to pravda, je to otrasné zistenie o tom, ako premýšľa naša mládež a ako ľahko je ovplyvniteľná extrémistickou propagandou krajnej pravice, no zároveň sa musíme vrátiť späť k predchádzajúcemu odseku, kde sa to všetko začína v nízkej schopnosti kriticky a objektívne posudzovať informácie. Z hľadiska podpory pravicovo populistickéj strany Kotlebovci – ĽSNS medzi mladými sa ukazuje kolísavá krivka, lebo ak porovnáme spomenutý voličský prieskum z roku 2018, voličský prieskum z roku 2019⁵⁰ a výsledky parlamentných volieb 2020, tak zistíme, že v roku 2018 by stranu Kotlebovci – ĽSNS volilo 11,7 percenta respondentov, v roku 2019 až 18,9, ale napokon vo voľbách 2020 to bolo podľa exit pollov agentúry FOCUS⁵¹ len 12 percent. Z toho vyplýva, že mladí ľudia sú ľahšie ovplyvniteľní a ich politické preferencie sú menej ustálené. V našom príspevku sa zaoberáme práve tým, ako ich môže ovplyvniť politická propaganda.

Propaganda

Našu analýzu sme založili na vnímaní politických sloganov na bilbordoch a ich vnímaním žiakmi na stredných školách. Práve politické slogany sú jedným zo silných prostriedkov na manipuláciu s ľuďmi, s ich zmyšľaním, s ich pohľadom na svet. Extrémisti sa silno spoliehajú práve na populistickú propagandu, na ktorú využívajú najmä sociálne siete. Propaganda aj manipulácia patria medzi najstaršie nástroje ovplyvňovania, hoci systematickosť a prepracovanosť získali až v 20. storočí počas dvoch svetových vojen, no ich koncom sa ich používanie neskončilo. Propaganda a manipulácia idú ruka v ruku. Obidve sú určene na presvedčanie, zmenu názoru. Krátky slovník slovenského jazyka (2003) definuje propagandu ako rozširovanie myšlienok s cieľom získať prívržencov. K väčšiemu rozkvetu propagandy došlo prvýkrát počas prvej svetovej vojny, ktorá sa bojovala nielen na bojisku, ale aj v tlači.

50 <https://kosicednes.sk/udalosti/mladi-ludia-volia-extremistov-prec>

51 <https://dennikn.sk/1788029/kto-a-ako-volil-vo-volbach-2020-kde-bralo-volici-cov-olano-a-kto-volil-smer>

Ako uvádza P. Verner⁵² napríklad Creelovmu⁵³ úradu propagandy v Spojených štátoch sa tak podarilo zmeniť americkú verejnú mienku z pacifizizmu na nepriateľov Nemecka. Na druhej strane sveta ruskí komunisti rovnako pochopili manipulatívny potenciál tlače a pre negramotných vytvárali propagačné nástenky (nástenné noviny). Druhá svetová vojna bola rovnako ako prvá bojevaná aj v médiách a už nielen v časopisoch, ale aj v rádiu a vo filme. Vďaka šikovnej manipulácii s mŕtvym vojakom a článkom v novinách sa Britom podarilo presvedčiť Nemcov, že vylodenie sa odohrá na Sardínii a v Grécku, nie v Normandii. P. Verner⁵⁴ rozdeľuje nárast významu propagandy do štyroch štádií podľa zvyšujúcej sa úrovne komunikácie medzi ľuďmi. Prvou je éra gest, teda obdobie, keď sú posunkami a mimikou zdieľané pokyny dôvodom väčších ziskov pri love či boji, čo posilňuje vodcu. Druhou je éra reči, velitelia majú príhovory k vojakom a kňazi k veriaci. Treťou je éra písania, teda čas vytvárania záznamov ľudského poznania a idey. Poslednou, štvrtou, éra médií, ktoré rozmnožujú správy a ovplyvňujú stále väčší počet ľudí s použitím mediálnych prostriedkov (noviny, televízia, rádio, internet atď.). Propaganda môže byť tak pozitívna, keď sa snaží poukazovať na dosiahnuté úspechy (napríklad pri politických stranách či kandidátoch obhajujúcich svoj mandát), ale môže byť aj negatívna. Práve na negatívnej propagande je vybudovaný politický boj extrémistických strán. Negatívna propaganda má za úlohu ukázať nepriateľa v tom najhoršom svetle a emócie, s ktorými pracuje najčastejšie, sú frustrácia a hnev. Opiera sa o silné kontrasty (zlo – dobro, chaos – poriadok atď.) a každý z týchto kontrastov slúži na vytváranie presne daného uhla pohľadu, pretože pre extrémistov je dôležité, že chcú, aby sa veci videli čierno-bielo a čo najjednoduchšie. Nenávisťou voči nepriateľovi sa dá potom dobre manipulovať k naplneniu žiadaného cieľa, pretože zdieľaný hnev je v spoločnosti obrovskou hybnou silou. Na vytvorenie obrazu nepriateľa sa dajú použiť rôzne techniky, no najčastejšie sa využívajú tie, ktoré sú v súlade so zaužívanými stereotypmi a mýtmi. Tak napríklad dnešní

52 VERNER, Pavel: *Propaganda a manipulace*. Praha : Univerzita J. A. Komenského, 2011, s. 8.

53 George Edward Creel (1876 – 1953) bol investigatívny novinár a spisovateľ, politik a vládny úradník. Pôsobil ako vedúci Amerického výboru pre verejné informácie (United States Committee on Public Information), propagandistickej organizácie, ktorú vytvoril prezident Woodrow Wilson počas prvej svetovej vojny.

54 VERNER, Pavel: *Propaganda a manipulace*. Praha : Univerzita J. A. Komenského, 2011, s. 14.

extrémisti na Slovensku vytvorili nepriateľa z Rómov a migrantov, čím nahradili Maďarov a Čechov z 90. rokov. Každá skupina, na ktorú je propaganda cielená, má svoje zdieľané hodnoty. Obraz nepriateľa teda musí byť opísaný ako hrozba týmto zdieľaným ideálom. Pokiaľ je teda cieľom rast hodnôt, oponent je, samozrejme, prekážkou na ich realizáciu a naopak v prípade snahy vykresliť lídra v pozitívnom svetle musí byť prezentovaný ako ich ochrana a ideál slušnosti. Najdôležitejším kritériom politickej propagandy je zachovanie jednoduchosti. Zakladá sa na emóciách a musí byť vyjadrená tak, aby sa s ňou nedalo diskutovať. Časté je prekvapenie ako mohli ľudia propagande uveriť, avšak tu treba mať na pamäti, že vytváranie skutočných či domnelých nepriateľov nie je nič nové a myslenie v kategóriách „my“ a „oni“ nezostalo ani dnes. V prípade nacionalistickej propagandy, ktorá je typická aj na Slovensku, ide o súhrn aktivít smerujúcich k utvoreniu, posilneniu a utvrdeniu národného vedomia v čo najväčšom počte príslušníkov rôznych spoločenských tried, vrstiev a skupín (naprieč sociálnou štruktúrou). Jej hlavným nástrojom je zosobnenie obrazu národného nepriateľa všetkými dostupnými prostriedkami. V prípade, že do výbavy nacionalistickej propagandy budeme počítvať tiež náboženské motívy, spadá do poľa jej pôsobnosti aj odpor voči nepriateľským náboženstvám (v našom prostredí proti islamu) či propaganda antisemitizmu. Nacionalistická propaganda si proti obrazu nepriateľa vytvorila tiež obraz priateľa, ktorý napríklad u nás postavila na základe slovanskej príslušnosti. Ide o akýsi iluzórny panslavizmus, na ktorý sa odkazuje vo viacerých kontextoch – dnes najmä v kontexte Putinovho Ruska ako jedinej sily, ktorá je schopná udržať poriadok a bezpečnosť. To, ako túto schému, využíva politický extrém na Slovensku si ukážeme v ďalšej časti príspevku.

Propaganda a jazyk

V našom príspevku sa zaoberáme tým, ako slúži na účely propagandy jazyk, konkrétne jazyk politických sloganov. Základnou súčasťou verbálnej manipulácie sú jednotlivé lexikálnosémantické techniky, teda tie, ktoré v rámci manipulácie používajú jednotlivé odtiene významu slov. Ide o presné významy slov, ktorými sa opisuje skutočnosť a apeluje na vedomie poslucháčov (pole psycholingvistiky). Význam môže a nemusí mať manipulačný potenciál v závislosti od zámeru hovoriaceho. Viditeľné sú napríklad rôzne volebné kampane, keď je v prípade jednotlivých hesiel kandidátov dávaný dôraz na každé slovo. Heslovitosť je vlastnosť jazyka, keď je jedno slovo nabité mnohými významami. Jedno slovo sa rovná jednej úlohe. Politický, ale aj iný marketing je postavený

na používaní správnych slov a fráz, ktoré sú často zviazané s použitým jazykom a prostredím. Je to hra so slovami. Jedným z hlavných faktorov spôsobujúcich vplyv jazyka na vedomie človeka je asymetria medzi jazykovým znakom a významom, pretože jeden jav môže byť pomenovaný rôznymi slovami a jedno slovo môže označovať viacero javov. Práve heslovitosť jazyka je využívaná médiami, marketingom a aj pri písaní politických prejavov pre svoju jednoduchosť, priamočiarosť, no zároveň schopnosť podprahovej manipulácie.

Pravicový extrémizmus v slovenskej politike

V našom príspevku sa zaoberáme tým, ako študenti vnímajú politické slogany strany Kotlebovci – Ľudová strana Naše Slovensko. Túto stranu považujeme vzhľadom na minulosť a názory jej čelných predstaviteľov za krajne pravicovú, a preto považujeme za nevyhnutné objasniť, prečo je podľa nás dôležité zistiť, ako ju vnímajú študenti stredných škôl a prečo je medzi nimi taká populárna. Ako píše J. Charvát⁵⁵ pojem krajná pravica sa v politológii stretáva s terminologickou nejednoznačnosťou a jej používanie sa líši. V praxi je krajná pravica, ktorej synonymom je používaný aj termín ultrapravica, označením pre skupiny v rozmedzí od ultrakonzervatívneho nacionalizmu, cez pravicový populizmus, až po neofašizmus a neonacizmus. Ideologický rozptyl môže byť v tomto používaní naozaj veľký. Z organizačného hľadiska môžu pod krajnú pravicu patriť etablované politické strany, mimoparlamentné politické strany, občianske združenia, nadácie, think-tanky, neformálne združenia či teroristické organizácie. Ideológia krajnej pravice je v opozícii s demokratickým presvedčením a javí sa ako antisystémová. Spoločnosť vníma hierarchicky, pri čom sa rovnako ako v predošlom koncepte odvoláva na prírodu. Ľudia sa jednoducho rodia odlišní a z toho vyplýva aj ich odlišné sociálne postavenie. Ideológiu krajnej pravice možno zovšeobecnene definovať piatimi charakteristikami, ktorými sú etnický nacionalizmus, anti-materializmus, anti-demokratizmus, anti-parlamentarizmus a teória sprisahania. Teória sprisahania vysvetľuje, prečo je národ oslabený. Vínu vzťahuje na politických oponentov, ktorí by nemali vôbec existovať a tiež na korupciu, ktorá je v demokracii rozšírená medzi politickými predstaviteľmi. Táto charakteristika sa podľa nášho názoru vzťahuje aj na stranu Kotlebovci – Ľudová strana Naše Slovensko, ktorá sa vyprofilovala z občianskeho hnutia Slovenská

55 CHARVÁT, Jan: *Současný politický extremismus a radikalismus*. Praha: Portál, 2013, s. 18.

pospolitosť (SP), no a tú súd v roku 2006 rozpustil pre jej extrémistický charakter. ĽSNS v skutočnosti vychádza z princípov neoludáctva a tradície vojnového Slovenského štátu. Ideológia pravicovo extrémistických strán je založená na radikálnom nacionalizme, bigotnom katolicizme, rasizme, antisemitizme a xenofóbii. Súčasný politický systém považujú za skorumpovaný a zločinecký a jeho demokratickosť spochybňujú. Takéto strany vystupujú aj proti politikom ostatných strán, ktorí sú pre ne zločincami a zlodejmi. Napríklad Kotlebovci – ĽSNS verejne vyjadrujú sympatie k nacistickému Slovenskému štátu a jeho prezidentovi Jozefovi Tisovi. Dôkazom toho je napríklad každoročné pripomínanie si výročia narodenia Tisa pri jeho hrobe na Martinskom cintoríne v Bratislave alebo vzniku Slovenského štátu.

Vyhodnotenie dotazníka

Primárnym cieľom nášho príspevku je analyzovať, ako študenti vnímajú politické slogany z billboardov a či dokážu priradiť slogan ku konkrétnej politickej strane. Stanovili sme si hypotézu: Študenti dokážu správne priradiť slogany strany Kotlebovci – ĽSNS. Vychádzame z predpokladu, že študenti buď priamo tieto slogany vedia identifikovať alebo že nacionalistický a extrémistický charakter týchto sloganov ich priamo navedie k tomu, že ich priradia k extrémistickej politickej strane. Naším cieľom je potvrdiť, že stranu Kotlebovci – ĽSNS študenti identifikujú s konkrétnym obsahom.

Prieskum sme robili na Strednej odbornej škole obchodu a služieb v Trnave a na Gymnázium v Topoľčanoch v januári a februári 2020. V oboch prípadoch išlo o žiakov 3. a 4. ročníka. Na strednej obchodnej škole to bolo 54 žiakov, na gymnázium 58 žiakov. Dotazník bol anonymný, nezisťovali sme žiadne osobné údaje. Hodnoty v tabuľkách udávame v percentách.

1. Ktoej politickej strane by ste prisúdili slogan: Zodpovedná zmena

	SOŠ	Gymnázium	Spolu
SMER	21	48	34
ĽSNS	31	12	21
PS-SPOLU	5	20	13
Iná strana	24	12	18
Neviem	19	8	14

Ide o slogan z billboardu SMER-u, pre ktorý je typická ešte tvár Petra Pellegriniho. Z jazykovej stránky obsahuje dve neutrálne lexémy, z hľadiska významu slov je zaujímavé to, že zodpovedný je konotačne kladná lexéma, ktorá kladie dôraz na rozum a stabilitu, oproti nej stojí zmena, ktorá zas odkazuje na to, že strana už je iná, ako keď stál na jej čele Róbert Fico. Slogan dotvára aliterácia v podobe opakovania spoluhlásky z na začiatku oboch slov. V prieskume vyšlo, že celkovo študenti správne identifikovali slogan a stranu v 34 percentách, avšak na SOŠ študenti slogan priradili v najvyššom zastúpení k ĽSNS. Tento fakt zrejme poukazuje na to, že ĽSNS vnímajú ako protiklad k zabehnutému, teda zlému politickému poriadku a stavu spoločnosti a že práve táto strana, ktorá sa pomerne ostro vymedzuje voči súčasnej politike „štandardných“ strán, je vo vnímaní študentov spomínanou zmenou.

2. Ktoej politickej strane by ste prisúdili slogan: Hrdo, odborne, slušne

	SOŠ	Gymnázium	Spolu
SNS	7	26	16
ĽSNS	17	8	12
SMER	17	10	14
Iná strana	25	32	29
Neviem	34	24	29

Ide o slogan z billboardu SNS, pre ktorý je typická tvár predsedu strany Andreja Danka. Z lexikálneho hľadiska slogan tvoria tri neutrálne príslovky s pozitívnym obsahom, ktoré majú evokovať nekonfliktný spôsob politiky riadenej odborníkmi, ako aj dôraz na národne orientovaný politický prístup. Výsledky dotazníka sú nejednoznačné, keďže najčastejšou odpoveďou bolo neviem. Možno je to spôsobené tým, že slová zo sloganu si študenti so slovenskou politikou nespájajú, prípadne to, že takto koncipovaný slogan je príliš všeobecný na to, aby si ho študenti spojili s konkrétnou stranou.

3. Ktoej politickej strane by ste prisúdili slogan: Spravíme poriadok s parazitmi v osadách

	SOŠ	Gymnázium	Spolu
ĽSNS	81	88	84
Iná strana	8	6	7
Neviem	11	6	9

Ide o slogan z bilboardu Kotlebovci – ĽSNS. Väčšina študentov tak SOŠ, ako aj gymnázia ho správne priradila k tejto extrémistickej strane. Z lexikálneho hľadiska je slogan predvídavo zložený z multiverbizovaného výrazu *spravíme poriadok*, ktorý je v budúcom čase a má evokovať, že v tejto chvíli poriadok nie je, druhou lexémou je pejoratívne slovo parazit, ktorého úlohou je pomenovať spoločenského príživníka z pohľadu strany, a slogan uzatvára predložkové spojenie v osadách, ktoré vyjadruje, kde treba takýchto príživníkov hľadať. Keďže slovo osada sa frekventovane spája s rómskym etnikom, je pravdepodobné, že ide o rasistický slogan, a toto tvrdenie sme si overili aj ďalšou otázkou:

4. Kto sú podľa vás paraziti zo sloganu: Spravíme poriadok s parazitmi v osadách

	SOŠ	Gymnázium	Spolu
Rómovia (Cigáni)	93	94	93
Neviem	3	4	4
Iní	4	2	3

Až 93 percent študentov si myslí, že parazitmi v osadách sú Rómovia, resp. Cigáni (pomenovanie Cigáň tvorilo takmer 50 percent odpovedí). Hoci ĽSNS tvrdí, že nemieri na Rómov, ale na každého neprispôsobivého občana, z odpovedí študentov je jasné, že v súvislosti s ĽSNS si slovo parazit spájajú práve s rómskym etnikom.

5. Ktoej politickej strane by ste prisúdili slogan: My sme tu doma! Slovensko je naše! Na Slovensku my chceme byť pánmi!

	SOŠ	Gymnázium	Spolu
ĽSNS	78	82	80
Iná strana	12	6	9
Neviem	10	12	11

Ide o heslo strany Slovenská pospolitosť, ktorú súd v roku 2006 rozpustil pre jej extrémistický charakter a z ktorej v podstate vznikla ĽSNS, hoci tá tvrdí, že so Slovenskou pospolitosťou nemá ĽSNS ani jej členovia nič spoločné. Napriek tomu heslo študenti vo veľkej väčšine priradili práve k ĽSNS, čím sa potvrdilo, že slogan, ktorého obsah i použité lexikálne a morfológické prostriedky (zvolacie vety) evokujú

nacionalizmus v jeho agresívnej podobe, si študenti spájajú práve s touto stranou.

6. Ktoej politickej strane by ste prisúdili slogan: Demokracia zlyhala! Nastolíme znova právo a poriadok!

	SOŠ	Gymnázium	Spolu
ĽSNS	78	82	80
Iná strana	12	6	9
Neviem	10	12	11

Ide o vymyslený slogan s protidemokratickým obsahom a s dôrazom na represívny charakter vládnutia. Aj v tomto prípade študenti slogan priradili až v 80 percentách ĽSNS, čo svedčí o tom, že z politického spektra práve túto stranu vnímajú ako represívnu a protidemokratickú.

Záver

Hypotéza, ktorú sme si v úvode kapitoly stanovili, sa potvrdila. Slogan ĽSNS vedeli študenti k tejto strane priradiť vo vysokej miere – až v 84 percentách, zároveň ĽSNS priradili aj heslo zaniknutej extrémistickej Slovenskej pospolitosti a vymyslený protidemokratický slogan. Z toho vyplýva, že študenti vnímajú stranu Kotlebovci – ĽSNS ako silovú, represívnu a protidemokratickú stranu. V našom prieskume sme si túto teóriu overili na základe vnímania jazykového obsahu sloganov na základe použitých jazykových prostriedkov.

Príspevok vznikol v rámci APVV-projektu (APVV-17-0128) Komparácia jazykových stratégií pravicového populizmu (Nemecko - Rakúsko - Česko - Slovensko): lexika - texty – diskurzy

Literatúra:

CHARVÁT, Jan: *Současný politický extremismus a radikalismus*. Praha: Portál, 2013.

Krátky slovník slovenského jazyka (kolektív autorov). Bratislava : VEDA, 2003.

VERNER, Pavel: *Propaganda a manipulace*. Praha : Univerzita J. A. Komenského, 2011.

Internetové odkazy

<https://www.aktuality.sk/clanok/744811/ak-by-volili-len-mladi-volby-by-vyhrala-lsns-smer-by-vyrazne-padol/> (29. 1. 2020)

<https://dennikn.sk/blog/1681124/vysledky-pisa-opat-nepotesili/> (29. 1. 2020)

<https://dennikn.sk/1673031/tretina-15-rocnych-nerozumie-citanemu-textu-v-pisa-nas-predbehli-aj-ukrajina-ci-bielorusko/?ref=list> (29. 1. 2020)

<https://dennikn.sk/1788029/kto-a-ako-volil-vo-volbach-2020-kde-bralo-volicov-olano-a-kto-volil-smer>

<https://domov.sme.sk/c/22274814/slovenski-ziaci-sa-v-matematike-dotiahli-na-priemer-krajin-oecd-co-moze-byt-za-tym.html> (29. 1. 2020)

<https://kosicednes.sk/udalosti/mladi-ludia-volia-extremistov-prec/> (29. 1. 2020)

Mgr. Peter Gregorík, PhD.

Univerzita sv. Cyrila a Metoda

Filozofická fakulta, Katedra slovenského jazyka a literatúry

Nám. J. Herdu 2, 917 00 Trnava

Tel.: +421335565145

E-mail: peter.gregorik@ucm.sk

K vzťahu slovenského a nemeckého jazyka pri výučbe slovenčiny ako cudzieho jazyka

Jaroslava Šaková

Ústav cudzích jazykov, Lekárska fakulta Univerzity Komenského, Bratislava

Resumé

Cieľom tohto príspevku je pomenovať špecifiká výučby slovenčiny ako cudzieho jazyka v rámci skupiny študentov pochádzajúcich prevažne z nemecky hovoriacich krajín, respektíve študentov ovládajúcich nemecký jazyk na dostatočne vysokej úrovni, aby mohli benefitovať z poznania niektorých konkrétnych príkladov vzťahu nemeckého a slovenského jazyka. Výsledkom zhodnotenia autentickej pedagogickej praxe v opisovanom prostredí výučby cudzieho jazyka na lekárskej fakulte je pozitívny prínos zapojenia komparatívneho prístupu k jazykom v rámci výučby a takisto väčšie možnosti individuálneho posudzovania lingvodidaktických problémov vzniknutých počas vyučovania, napríklad cez prizmu komparácie viacerých jazykov.

Kľúčové slová: nemecký jazyk, slovenský jazyk, osvojenie si jazyka, preklad, sprostredkujúci jazyk

Z historického hľadiska je vzťah slovenského a nemeckého jazyka veľmi blízky. Tento vplyv môžeme pozorovať v lexike slovenčiny, ale takisto aj na iných jazykových rovinách. Okrem blízkosti by sme toto pôsobenie nemeckého jazyka na slovenský mohli pomenovať aj príznakom výnimočnosti, nakoľko ide v porovnaní s inými jazykovými vplyvmi v našom prostredí skutočne o špecifickú situáciu: „V jazykovo-kontaktovej dejinách slovenčiny má výnimočné postavenie nemecký jazyk. V prácach, ktoré sa zaoberajú historickými jazykovými vplyvmi, resp. ktoré konkrétne spracúvajú prevzatú slovnú zásobu nemeckého pôvodu, sa často konštatuje, že germanizmy tvoria najpo-

četnejšiu vrstvu prevzatej lexiky v historickom vývine slovenčiny“. ⁵⁶

Aj na základe tohto východiska sa v nasledujúcom texte budeme zaoberať konkrétnymi vplyvmi takejto výnimočnej blízkosti daných dvoch jazykov na výučbu slovenčiny ako cudzieho jazyka v prostredí Ústavu cudzích jazykov Lekárskej fakulty Univerzity Komenského v súčasnej situácii. Výskum, ktorý sa stal podkladom tejto štúdie, pracuje s dotazníkom z akademického roka 2020/2021, a zohľadňuje neštandardnú situáciu online vyučovania, ktoré tvorilo prevažnú väčšinu daného akademického roka.

U zahraničných študentov všeobecného lekárstva, ktorí navštevujú slovenský jazyk, sa v mnohých prípadoch nemčina objavuje buď ako materinský jazyk alebo ako cudzí jazyk, ktorý ovládajú aktívne alebo pasívne na vysokej úrovni. Tak to bolo aj v skupinách študentov, s ktorými sa pracovalo v rámci spomínaného výskumu. Toto tvrdenie platí, samozrejme, najmä u študentov prichádzajúcich z nemeckojazyčného prostredia (Nemecko, Rakúsko), ale aj mimo neho. Nemecký jazyk teda plní v skupinách, kde prevažujú študenti z nemecky hovoriacich krajín, funkciu „jazyka študentov“, ⁵⁷ komunikujú ním medzi sebou v prestávkach medzi výučbou a dávajú mu prirodzeným spôsobom prednosť aj vtedy, keď si chcú v rámci hodín navzájom niečo dovysvetliť, takisto pri tvorivých úlohách typu príprava dialógov – keďže pri opisovanej vzorke študentov išlo o úroveň A1, študenti ešte na prípravu krátkych dialógov a iných komunikačných situácií nemohli používať výlučne slovenský jazyk. V prípade, že sa ocitli v skupinke so študentom, ktorý nemecký jazyk neovládal, vždy si automaticky zvolili niekoho vo funkcii, ktorú by sme mohli vyhodnotiť ako funkciu prekladateľa, a ten ich spoločné závery v skratke tlmočil nemecky nehovoriacemu členovi skupiny, vďaka čomu príprava úloh prebiehala veľmi hladko a s prevahou nemeckého jazyka. Takýto prístup k rozvrhnutiu používania jazykov v skupine sa javí ako rešpektujúci, keďže zohľadňuje väčšinový princíp, ale zároveň nevyčleňuje ani študentov, ktorí zvolený komunikačný jazyk neovládajú.

Aj keď angličtina, samozrejme, plní funkciu *lingua franca*, je nadmieru obohacujúce, ak sa pri výučbe organickým spôsobom zapájajú

56 MÚCSKOVÁ, Gabriela: Prestíž ako motivačný faktor pri preberaní cudzích jednotiek a špecifická nárečovej adaptácie (na príklad historických germanizov). In: ORGOŇOVÁ, O., MUZIKOVÁ, K., POPOVIČOVÁ SEDLÁČKOVÁ, Z.: *Jazyk a jazykoveda v interpretácii*. Bratislava : Univerzita Komenského, 2014, s. 68.

57 Tento pojem je upravenou verziou pojmu „jazyk žiakov“, s ktorým pracuje napríklad publikácia *Vzdelávanie detí cudzincov na Slovensku* (2011).

aj iné jazyky, respektíve ak sa podporuje materinský jazyk študentov v skupine. Zvyšuje sa tým ich ochota učiť sa nový cudzí jazyk, pretože si ho vedia automaticky asociovať s prekladmi do svojho rodného jazyka. Práve toto funkčné využívanie viacerých jazykov počas online výučby prispievalo k väčšej efektivite a hladšiemu priebehu skupinového riešenia úloh (učiteľ počas výučby v MS Teams síce môže navštevovať jednotlivé virtuálne „miestnosti“, v ktorých si študenti úlohu a jej následné odprezentovanie pripravujú, avšak takýmto spôsobom nikdy nemá pod dohľadom naraz všetky skupiny, ako by to bolo počas prezenčného vyučovania, kde má možnosť vidieť a počuť naraz všetkých študentov. O to vítanejšia bola už spomenutá funkcia „prekladateľa“ v rámci skupinových úloh.

Ukazuje sa tiež, že anglický jazyk, s ktorým v rámci prekladov slovenských fráz výučbové materiály používané pre slovenčinu ako cudzí jazyk apriori pracujú, nepredstavuje pre danú špecifickú skupinu študentov ideálnu voľbu. Pozrieme sa teda na možnosti doplnenia nemeckého jazyka ako kontrastného pozadia pri výučbe študentov z nemeckojazyčného prostredia. Na tomto mieste je žiaduce zdôrazniť, že súčasný stav spôsobu výučby slovenského jazyka ako cudzieho jazyka a aj stav výučbových materiálov možno považovať za vyhovujúci a tento príspevok je len snahou o spretrenie pohľadu na možnosti, ktoré sa v istých špecifických kolektívoch študentov môžu otvárať. Obzvlášť ak ide o študentov so záujmom o osvojenie si cudzieho jazyka a hľadanie paralel so svojím či už materinským alebo iným cudzím jazykom, ktorým hovoria. Takáto prirodzená zvedavosť je v prípade výučby slovenčiny ako cudzieho jazyka veľmi vítaným javom, spestrujúcim výklad jazyka a obohacujúcim výučbovú situáciu. Ako už bolo naznačené, výskum, ktorý sa stal podkladom k napísaniu tejto štúdie, bol realizovaný v čase online výučby nariadenej z dôvodu pandémie COVID-19. Práve v tomto neštandardnom období plnom výziev sa naplno prejavilo, akú špecifickú úlohu zohrávajú možnosti inovatívneho prístupu k vyučovaniu slovenčiny ako cudzieho jazyka. Študenti, ktorí sa zúčastnili dotazníka, boli v prvom ročníku svojho štúdia. Fakt, že ich online forma vyučovania zastihla hneď na začiatku štúdia, markantne poznamenal ich prístup k novému jazyku, ktorý začali študovať. Najbadateľnejšie bola, samozrejme, postihnutá fonetická rovina jazyka, keďže kvalita prenosu obrazu a zvuku sa u jednotlivých študentov rôznila v dôsledku rozdielnej stability internetového pripojenia. Avšak aj ostatné jazykové roviny takýmto spôsobom nanešťastie prišli o časť autentickosti pri výučbe. Naopak, pozitívom bolo zvýšené využívanie najrôznejších online aplikácií, či už

na vysvetlenie nového učiva (v sledovaných skupinách išlo najmä o prácu s learningapps.org) alebo na precvičenie a upevnenie toho, čo už študenti vedia (tu boli najobľúbenejšie online testy kahoot.it).

Dalším faktorom, ktorý si je pri výskume takéhoto charakteru za daných podmienok potrebné obzvlášť uvedomiť, je to, že prístupy k výučbe cudzích jazykov sa môžu rôzniť, či už ide o rozdiely medzi jednotlivými krajinami alebo aj v rámci tej-ktorej krajiny a jej tradície výučby cudzích jazykov. Postupnosť krokov pri výučbe slovenčiny ako cudzieho jazyka napríklad nie je jednotná ani naprieč učebnými materiálmi používanými v slovenskom kontexte. Študenti sa aj v dôsledku toho opakovane pýtali na to, kedy príde rad na ten-ktorý gramatický jav, či už ide o časy (futúrum a préteritum) alebo deklinácie v jednotlivých pádoch. Otázka je na mieste, keďže aj poradie prezentovaných javov, respektíve ich korelácia s tvarmi v materinskom jazyku študentov (v tomto prípade v nemčine), ovplyvňuje autentickú rýchlosť, s ktorou si ich študenti eventuálne osvoja. Tradovaným príkladom je v danej situácii existencia podobnosti medzi systémom pádov v nemeckom a slovenskom jazyku (opäť napríklad v opozícii k systému menšieho počtu pádov v anglickom jazyku), ktorá by študentom osvojenie si slovenského jazyka mala uľahčiť, avšak zároveň sa môže stať aj istou formou prekážky. V súvislosti s tým možno podotknúť, že prílišné „spoliehanie sa“ na podobnosť môže byť pre študentov zradné a vyústiť do hypertrofiie intereferencií.⁵⁸

Komunikatívno-pragmatický prístup je spočiatku do určitej miery nadradený dokonalému ovládaniu slovenčiny ako flektívneho jazyka. Aj preto je vhodné postupovať formou porovnávania slovenského a (v tomto prípade) nemeckého jazyka a práve prostredníctvom takejto metódy objasniť niektoré momenty preberaného učiva (praktickým príkladom môže byť použitie reflexívnych pronomín „sa/si/seba“ v slo-

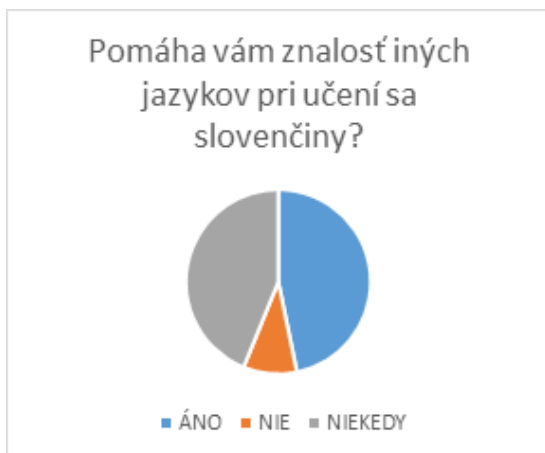
58 „V nemčine patrí gramatický slovosled k výrazným a centrálnym gramatickým javom, špecifická je hlavne pozícia určitého slovesného tvaru, vetný rámec a slovosled komponentov zloženého prísudku. K spoločným slovosledným javom v oboch jazykoch v rámci subordinácie patria: pozícia spojok, substantív a zámen vo funkcií subjektov a objektov a pozícia morfémy sa (sich). Špecifickým a charakteristickým syntaktickým javom v slovenskom jazyku je existencia viet s nevyjadreným podmetom, kde takisto dochádza v porovnaní s nemeckým jazykom ku kontrastom, čo môže mať za následok prípadnú intereferenciu. LAUKOVÁ, Jana: K niektorým vybraným hľadiskám subordinácie v nemeckom a slovenskom jazyku. In: IVANOVÁ, M., OLOŠTIAK, M. (ed.): *VARIA XVIII*. Zborník abstraktov z XVIII. Kolokvia mladých jazykovedcov. Prešov : Filozofická fakulta Prešovskej univerzity a Slovenská jazykovedná spoločnosť pri SAV, 2009, s. 400.

venčine a pronomina „sich“ v nemčine). Funkčné zapojenie jazykových kontrastov pomáha študentom vnímať jednotlivé jazyky a vzťahy medzi nimi citlivejšie.

Vyhodnotenie dotazníka

Študentom bol na konci zimného semestra akademického roka 2020/2021 poskytnutý dotazník obsahujúci nasledujúcu otázku: „Ako vnímate vzťah slovenčiny a svojho materinského jazyka, prípadne iných jazykov, ktorými hovoríte? Sú tam podobnosti? Uľahčujú Vám tieto podobnosti štúdium slovenského jazyka?“ Túto otázku v dotazníku zodpovedalo celkovo 38 študentov prvého ročníka, ich odpovede boli anonymné.

Výsledky ich odpovede na to, či im znalosť iných jazykov pomáha v učení sa slovenského jazyka možno zhrnúť do nasledujúceho grafu:



47 % študentov usúdilo, že im znalosť iných jazykov, predovšetkým nemeckého jazyka, značne pomohla pri štúdiu slovenského jazyka, zatiaľ čo 44 % uvádza, že sa tak stalo niekedy, čiže nepokladajú tento vplyv za významný, ale rozhodne potvrdzujú jeho existenciu. Iba 9 % študentov uviedlo, že medzi jazykmi, ktorými hovoria, a slovenským jazykom nezaznamenali žiadnu podobnosť, ktorá by im pri štúdiu bola nápomocná.

Niektorí študenti vo svojich odpovediach vystihli ambivalentnosť situácie: „Sometimes it helps understanding, but sometimes it is also irritating, since in German and or English grammar rules can be dif-

ferent“ / „Niekedy to pomáha porozumeniu, ale niekedy je to aj iritujúce, keďže v nemčine a angličtine sa môžu gramatické pravidlá líšiť“ (preložila J.Š.), „I think some things are helpful because we're already familiar with cases. But sometimes it is also confusing because the genders of a lot of words are different in the languages“ / „Myslím si, že niektoré veci boli nápomocné, pretože už sme oboznámení napríklad s pádmi. Ale niekedy je to aj mäťúce, pretože rod mnohých slov je odlišný v rôznych jazykoch“. Spomenuté odlišnosti v rode sú skvelou príležitosťou na zapamätanie si tejto morfolologickej kategórie. Práve kontrast s rodom toho-ktorého konkrétneho slova v nemeckom jazyku umožňuje študentovi vnímať slovo s charakteristickým príznakom, ktorý si vie zapamätať (mnohí študenti si rod slov pamätali aj vďaka vetám typu: „je to inak ako v nemčine“, „u nás je to maskulínium, teda u vás femininínium“ a podobne).

Viacerí študenti vyzdvihli komparatívnu metódu uplatnenú v rámci vyučovacích hodín: „In classes mentioned similarities to German language were helpful. All in all there seem to be more similarities between Slovak and German than Slovak and English“ / „Podobnosti s nemeckým jazykom spomenuté na hodinách boli užitočné. Napokon, zdá sa, že je viac podobností medzi slovenčinou a nemčinou ako medzi slovenčinou a angličtinou“. Ukazuje sa tiež, že študenti sami vnímajú ako výhodu znalosť viacerých jazykov a možnosť ich uplatnenia pri štúdiu nového jazyka: „I have learned quite a few of languages until now and I think all that experience and some similarities between the languages including German really helped to study Slovak“ / „Už som sa učil/a niekoľko jazykov a myslím si, že tieto skúsenosti a podobnosti medzi jazykmi, vrátane nemčiny mi pomohli pri štúdiu slovenčiny“. Študenti sa vo svojich dotazníkových odpovediach zamýšľali aj nad fonetickou rovinou jazykov, vizuálnou reprezentáciou slov (išlo predovšetkým o náročnosť mäkkčeňa a dĺžna ako diakritických znamienok, ktoré boli pre študentov dovedy neznáme) či možnosti doslovného „word-to-word“ / „slovo za slovom“ prekladu z nemčiny do slovenčiny a naopak. Tieto skutočnosti nepochybne svedčia o ich snahe uchopiť jazyk v jeho komplexnosti.

Z pedagogickej praxe

Preklad do anglického jazyka sa v mnohých prípadoch a pri viacerých špecifických témach a komunikačných situáciách ukazuje ako nepostačujúci a žiada sa pracovať aj s inými sprostredkujúcimi jazykmi. Viaceré syntaktické konštrukcie formálne nezodpovedajú svojim anglickým ekvivalentom, resp. prekladom používaným pri výučbe sloven-

ského jazyka. Ako účinnejšia sa javí komparatívna metóda, pri ktorej je študentom popri primárnom anglickom preklade poskytnutý priestor na paralelný preklad slovenského slova či výrazu do akéhokoľvek jazyka, ktorým hovoria, čím sa prirodzeným spôsobom nabádajú k hľadaniu podobností naprieč jednotlivými jazykmi. Učebnica *Slovenčina ako liek. Konverzačná učebnica slovenčiny pre študentov medicíny* nie je monolingválna, obsahuje na konci lekcie slovník, do ktorého si študenti môžu vpisovať preklad slovenských slov, ale aj takisto sa tam nachádzajú aj anglické slová, ktoré je potrebné preložiť do slovenského jazyka. Bolo zaujímavé sledovať, že práve nemecky hovoriace skupiny si často vpisovali dva tvary prekladov – anglický aj nemecký. Na jednom mieste tak aj vizuálne vedľa seba mali možnosť sami pozorovať tri tvary toho istého slova a vzájomne ich porovnať. Tento proces na hodinách ozvlášťovala aj prítomnosť prekladov do španielskeho, chorvátskeho a iných jazykov, ktoré boli študentom blízke. Stalo sa dobrým zvykom, že študenti sa bez vyzvania iniciatívne hlásili, keď sa im podarilo objaviť podobnosť slovenského slova s jeho náprotivkom v inom jazyku. Obľúbené bolo tiež vytváranie synonymických radov, v ktorých sa vedľa pôvodom slovenskej lexémy kládli internacionálne výrazy, ktoré pomohli študentom zapamätať si preberaný význam (napr. vážny – seriózný, medzinárodný – internacionálny, ...).

Vhodný materiál na uplatnenie komparatívnej metódy poskytli úvodné a záverečné frázy formálnych a neformálnych dialógov. Takto sa študenti zaujímali napríklad o frázu „Dobry deň“, ktorá sa v nemčine analogicky vyskytuje v podobe frázy „Guten Tag“, zatiaľ čo v anglickom jazyku výraz „Good day“ nie je natoľko frekventovaný a zvykne sa nahrádzať frázami „Good morning“, prípadne následne „Good afternoon“. Obzvlášť študentov zaujal tvar „Dopočutia“ analogický s nemeckým výrazom „Auf Wiederhören“, ktorý mali ťažkosti preložiť do anglického jazyka (objavili sa ťažkopádne preklady ako „Hear you next time“).

Ako prezrádza už názov učebnice *Slovenčina ako liek. Konverzačná učebnica slovenčiny pre študentov medicíny*, ide o učebný materiál s komunikačným zameraním, poskytujúci študentom množstvo príležitostí pozorovať fungovanie jazyka v autentických komunikačných situáciách, ktoré sú v bežnom živote frekventované. Tento prístup umožňuje komplexný pohľad na jazyk nie ako sériu izolovaných javov, ale ako systém fungujúci vďaka ich vzájomnému prepojeniu: „Keďže gramatické učivo je dôležitým prostriedkom osvojovania si komunikačných zručností, nemôže sa redukovať len na nácvik izolovaných javov, prípadne na zvládnutie formálnej gramatiky, napr. deklinačných a konjugačných typov,

bez toho, aby slúžili ako vzor na odvodzovanie podobných jednotiek. Pochopenie princípov tvorenia a fungovania slov, tvarov a konštrukcií predpokladá pri prezentácii jazykových javov cudzincom, že sa zohľadní popri formálno-paradigmaticom aj sémantické a funkčné kritérium“. ⁵⁹

Spomenuté „pochopenie princípov“ fungovania jazyka a jednotlivých konštrukcií, ktoré majú študenti zvládnuť, možno interpretovať aj ako pozastavenie sa pri jave, ktorý sa vyskytne v autenticknej komunikačnej situácii, hoci jeho vysvetlenie nie je obsahom aktuálne preberanej lekcie. Za všetky možno takto nahliadať najmä tvary negatívnych a neurčitých pronomín (nikto / niekto, nič / niečo, ...), ktoré je vhodné študentom vysvetliť už čo najskôr v začiatkoch ich štúdia, keďže sú pre nich neskôr neustále mäťúcim prvkom. Študent si automaticky asociuje tvar obsahujúci prefix „nie“ so slovom, ktoré je vyjadrením záporu a ktoré sa naučil ako jedno z prvých slovenských slov, a teda slová ako „niekto“ či „niečo“ pre neho automaticky vyjadrujú negatívny význam.

Ďalším pozoruhodným javom sú tzv. Nomen-Verb-Verbindungen, ktoré sa v mnohých prípadoch svojím zložením podobajú slovenským frázam, zatiaľ čo anglické ekvivalenty túto podobnosť vykazujú v menšej miere. Ide napríklad o tieto slovné spojenia:

nemčina: Frage stellen / fragen – slovenčina: klásť otázky / pýtať sa – angličtina: ask question / ask

Nemecký ekvivalent je slovenskému bližší, keďže obsahuje element kladenia otázok vyjadreného samostatným verbom, ktoré je viacvýznamové („stellen“), v angličtine možno použiť to isté verbum („ask“), čím sa táto variabilita stráca. Fenomén takýchto viacvýznamových slov pomáha študentom pochopiť, ako jazyk funguje, preto je dobré na ne priebežne upozorňovať (ide napríklad o verbá ako „klásť“, „dať / dávať“ atď.). Tým sa zároveň objasňuje, prečo si študenti jednoduchšie zafixujú výraz „dávať otázky“ ako výraz „pýtať sa“, čo bolo v priebehu výučby jasne pozorovateľné.

Podobnosť vykazujú aj konštrukcie s treťou osobou singuláru neutra, kde buď nemčina a slovenčina majú dva ekvivalenty, zatiaľ čo anglický jazyk iba jeden (prvý nižšie uvedený príklad), alebo anglický variant nie je morfológicky natoľko podobný ako ten nemecký (druhý nižšie uvedený príklad):

59 PEKAROVIČOVÁ, Jana: Prezentácia a osvojovanie gramatiky slovenčiny ako cudzieho jazyka. In: PEKAROVIČOVÁ, J., VOJTECH, M. (ed.): *Studia Academica Slovaca* 44. Bratislava : Univerzita Komenského, 2015, s. 235.

nemčina: Es reicht., Es ist genug. – slovenčina: To stačí, To je dost.
– angličtina: It is enough.

nemčina: Es lohnt sich. – slovenčina: To sa oplatí. – angličtina: It is worth it. (v nemčine rovnako ako v slovenčine je význam vyjadrený prostredníctvom reflexívneho tvaru verba, zatiaľ čo v angličtine takáto situácia nenastáva)

nemčina: Es ist mir egal. – slovenčina: Je mi to jedno. – angličtina: It doesn't matter. (tu môžeme pozorovať doslovný preklad v nemčine a slovenčiny prostredníctvom slov „egal“ / „jedno“)

nemčina: Es gefällt mir. – slovenčina: Páči sa mi to. – angličtina: I like it / It is likeable to me (v tomto prípade je v anglickom variante frekventovanejší tvar s prvou osobou singuláru, tvar s neutrom je možné vytvoriť, ale znie silene)

nemčina: Es ist mir warm / kalt. – slovenčina: Je mi teplo / zima. – angličtina: I am warm / cold. (tu sa v angličtine jednoznačne presadzuje prvá osoba singuláru oproti tvaru neutra)

Pri niektorých slovných spojeniach sa hľadanie najpresnejšieho prekladu stávalo akosi svojho druhu súťažou v priebehu online hodín, študenti si viacerými jazykovými mutáciami prekladu merali sily a snažili sa prísť na čo najpresnejšiu verziu daného slovenského výrazu v iných jazykoch, apriori v nemčine:

nemčina: Vormittag – slovenčina: predpoludnie – angličtina: before noon (anglický jazyk tento pojem vyjadruje skôr zložením prepozície a substantíva)

nemčina: leider – slovenčina: žiaľ – angličtina: unfortunately (tu by sa k anglickému prekladu dalo prirovnať skôr slovenské slovo „našešťastie“, kým pre dvojicu „leider / žiaľ“ nenachádzame presný anglický ekvivalent)

Pokiaľ ide o vyjadrovanie času, študentom je slovenský spôsob vyjadrovania času bližší na základe porovnania s nemeckým určovaním času (hovorí sa o nasledujúcej hodine), zatiaľ čo ten anglický funguje na inom princípe (hovorí sa o predošlej hodine):

nemčina: halb acht – slovenčina: pol ôsmej – angličtina: half past seven

Nezastupiteľnú úlohu pri pochopení jazyka aj ako kultúrneho fenoménu zohráva tiež práca s frazeologickými jednotkami. Známy príklad frazeologizmu „španielska dedina“, ktorý mal v nemčine pôvodne (predtým, ako Goethe skombinoval dve ľudové frázy a vytvoril tak nový výraz⁶⁰) tvar „böhmische Dörfer“, teda „české dediny“ nám pripomína

60 „Výraz sa vraj v rôznych krajinách uchytil po doslovnom preklade spojenia „spanische

nutnosť všímať si nielen izolované jazykové jednotky, ale aj ich vzťahy a previazanosť na pozadí rozdielnych kultúrnych kontextov či diskurzov. Na hodinách slovenčiny ako cudzieho jazyka teda treba za každých okolností do úvahy brať nielen jazykovú vybavenosť študentov, ale aj možnosti poznania kontextu, v rámci ktorého tá-ktorá frazéma funguje, resp. v rámci ktorého je im predstavená.

Ako najzrozumiteľnejšie a ľahko zapamätateľné sa u študentov osvedčili expresívne výrazy, ktoré možno z nemčiny do slovenčiny preložiť doslovným prekladom:

nemčina: an einem toten Punkt sein – slovenčina: byť na mŕtvom bode

nemčina: eine lange Leitung haben – slovenčina: mať dlhé vedenie

Rôznorodé kultúrne zázemie študentov v jednotlivých skupinách však, samozrejme, môže rovnakou mierou spôsobovať nedorozumenia, ako aj podnecovať zaujímavé situácie vhodné na diskusiu, respektíve možnosť nahliadať na historický vývin jednotlivých jazykov a ich vzájomného spolupôsobenia.⁶¹

Fonetická rovina a pravopis predstavujú u študentov úrovne A1 samostatnú kapitolu, preto im na ploche tejto štúdie nebude venovaný osobitný priestor, spomenúť možno len ilustračné príklady toho, ako sa v tomto smere prejavuje vplyv nemeckého jazyka.

Dörfer“ z Goetheho Utrpenia mladého Werthera. Avšak tento výraz v dobovej nemčine nebol bežne používaný a Goethe ho vytvoril kombináciou ľudového označenia „böhmische Dörfer (české dediny) ,das kommt mir spanisch vor (to je pre mňa španielske)“ DRÁL, Peter (ed.): *Vzdelávanie detí cudzincov na Slovensku*. Bratislava : Nadácia Milana Šimečku a Centrum pre výskum etnicity a kultúry, 2011, s. 37.

- 61 „O aktívnej slovnej zásobe súčasného jazyka by sme už ťažko mohli tvrdiť, že germanizmy tvoria najpočetnejšiu a v komunikácii najfrekventovanejšiu skupinu cudzích prevzatí v slovenčine, pretože väčšina historických germanizmov zanikla v procese historizácie a niektoré germanizmy boli oslabením vplyvu (a prestíže) nemeckého etnika a nemčiny nahradené domácimi ekvivalentmi. Tie slová, ktoré sa udržali v súčasnom jazyku, sú natoľko adaptované, že ich cudzí pôvod si bežný používateľ neuvedomuje. V tejto súvislosti sa veľmi často príklad historického ,nadmerného preberania z nemčiny využíva ako argument proti tvrdeniam o ohrození slovenčiny anglicizmami v súčasnom období. Medzi historickou skúsenosťou s kontaktom s nemeckým jazykom a súčasne prežívaným kontaktom s angličtinou je možné nájsť viacero spoločných javov, a to aj takých, ktoré súvisia s prestížou, a preto sa na túto historickú skúsenosť často poukazuje a niekedy sa z nej vyvodzujú aj možné prognózy o schopnosti jazyka zvládnuť intenzívny cudzojazyčný vplyv.“ MÚCSKOVÁ, Gabriela: Prestíž ako motivačný faktor pri preberaní cudzích jednotiek a špecifiká nárečovej adaptácie (na príklad historických germanizmov). In: ORGOŇOVÁ, O., MUZIKOVÁ, K., POPOVIČOVÁ SEDLÁČKOVÁ, Z.: *Jazyk a jazykoveda v interpretácii*. Bratislava : Univerzita Komenského, 2014, s. 77.

Najčastejšie dochádza k nasledujúcim zámenám hlások: s/z, c/k, z/c („aspoň“, „pracujem“, „nízky“ vyslovené ako „azpoň“, „prakujem“, „nícky“). Študenti si správnu výslovnosť ľahšie zafixujú prostredníctvom jednoduchšej pomôcky: slovenské „s“ vyslovovať ako nemecké „ss“, slovenské „z“ ako nemecké „s“, slovenské „c“ ako nemecké „z“.

Najčastejšie chyby v písanom prejave vyhodnotené na základe písomných úloh v rámci hodín, ale aj krátkych domácich úloh, ktoré študenti odovzdávali, predstavovali kríženie prepozičných väzieb: „môj brat je z Rakúska, vo Viedni“ vzniknuté na základe elipsy časti vety, respektíve zámerného vynechania slov, ktoré študent ešte aktívne neovláda (veta by mohla znieť takto: „môj brat je z Rakúska, žije vo Viedni“). Podobným príkladom je redundantné použitie prepozície v dôsledku interferencie nemeckého jazyka vo fráze „od jedného týždňa“ – nemecky: „seit einer Woche“ (fráza by správne mohla znieť „už týždeň“). Aj keď je vytvorenie súvislejšieho textu pre študentov na úrovni A1 veľmi náročným úlohou, bolo zrejmé, že práve takéto úlohy slúžia študentom na prehľadnú komparáciu javov v jednotlivých jazykoch. Z tohto dôvodu dochádzalo k oprave písomných zadaní v čo najväčšej možnej miere opäť uplatnením komparácie (lektor poukázal na chyby, ale zároveň sa snažil načrtnúť ich možné odôvodnenie a študentovi objasniť vzťah medzi jazykovými jednotkami v slovenskom a anglickom či nemeckom jazyku).

Na záver týchto príkladov z autentickej pedagogickej praxe je potrebné dodať, že spomenutý výpočet javov, pri ktorých je nemčina lepším porovnávacím základom ako angličtina, nijakým spôsobom nemá za cieľ zatieniť fakt, že podobný zoznam príkladov by bolo možné vytvoriť aj pre anglický jazyk, prípadne iné jazyky. Centrom pozornosti pre túto štúdiu je však vzťah slovenského a nemeckého jazyka pri výučbe slovenčiny ako cudzieho jazyka, čomu zodpovedajú aj vybrané príklady ilustrujúce tento vzťah a jeho špecifiká.

Záver

V tomto texte bol v centre pozornosti vzťah slovenského a nemeckého jazyka pri výučbe slovenčiny ako cudzieho jazyka. Je pravdepodobné, že pri skúmaní vzťahu slovenského jazyka a iných jazykov, ktoré sú študentom blízke, by bolo možné objaviť iné pozoruhodné súvislosti, respektíve sa pozastaviť pri iných momentoch, ktoré študentom uľahčujú osvojenie si slovenského jazyka. Cieľom tohto uvažovania je napokon upriamiť pozornosť na výučbu cudzieho jazyka v kontexte, v akejsi reálnej jazykovej situácii globalizovaného sveta 21. storočia na rozdiel od izolovaného nahliadania každého z nich samostatne. Nie všetky podobnosti sú natoľko

markantné, ako to bolo v prípade vzťahu nemčiny a slovenčiny, ale je rozhodne na vyučujúcich, ale aj na študentoch, aby sa pokúšali jazyk vnímať v jeho celistvosti, ku ktorej patria aj vzťahy s inými jazykmi.

Záverom tohto príspevku možno konštatovať, že výučba slovenčiny ako cudzieho jazyka v skupinách s prevažne nemecky hovoriacimi študentmi môže benefitovať z nachádzania nových možností uplatnenia teoretických poznatkov o blízkosti nemeckého a slovenského jazyka v praxi. Toto tvrdenie možno ale zovšeobecniť na vyzdvihnutie úlohy ľubovoľného materinského jazyka a kombinácie iných jazykov, ktorými študent hovorí, pri výučbe slovenčiny ako cudzieho jazyka. Globálny pohľad na jazykové kompetencie študenta a ich komplexné využitie pri osvojovaní si nového jazyka predstavuje špecifický spôsob, ako sa priblížiť študentom v čase nezvyčajného odcudzenia spôsobeného online výučbou a ako poukázať na živé kontakty medzi jednotlivými jazykmi, ktoré vnášajú do výučby príznak autenticity.

Literatúra

DRÁL, Peter (ed.): *Vzdelávanie detí cudzincov na Slovensku*. Bratislava : Nadácia Milana Šimečku a Centrum pre výskum etnicity a kultúry, 2011.

HALÁKOVÁ, Milota, KŠIŇANOVÁ, Marína, BÁBELOVÁ, Janka: *Slovenčina ako liek. Konverzačná učebnica slovenčiny pre študentov medicíny*. Bratislava : Univerzita Komenského, 2013.

LAUKOVÁ, Jana: K niektorým vybraným hľadiskám subordinácie v nemeckom a slovenskom jazyku. In: IVANOVÁ, M., OLOŠTIAK, M. (ed.): *VARIA XVIII*. Zborník abstraktov z XVIII. Kolokvia mladých jazykovedcov. Prešov : Filozofická fakulta Prešovskej univerzity a Slovenská jazykovedná spoločnosť pri SAV, 2009, s. 398 – 401.

MÚCSKOVÁ, Gabriela: Prestíž ako motivačný faktor pri preberaní cudzích jednotiek a špecifiká nárečovej adaptácie (na príklad historických germanizov). In: ORGOŇOVÁ, O., MUZIKOVÁ, K., POPOVIČOVÁ SEDLÁČKOVÁ, Z.: *Jazyk a jazykoveda v interpretácii*. Bratislava : Univerzita Komenského, 2014, s. 68 – 80.

PEKAROVIČOVÁ, Jana: Prezentácia a osvojovanie gramatiky slovenčiny ako cudzieho jazyka. In: PEKAROVIČOVÁ, J., VOJTECH, M. (ed.): *Studia Academica Slovaca 44*. Bratislava : Univerzita Komenského, 2015, s. 234 – 251.

Mgr. Jaroslava Šaková, PhD.

Ústav cudzích jazykov

Lekárska fakulta

Univerzita Komenského v Bratislave

Moskovská 2

811 08 Bratislava

jaroslava.sakova@fmed.uniba.sk

Súčasný stav vyučovania didaktiky SJL na vysokých školách. Chýbajúca systematická koncepcia ďalšieho vzdelávania didaktikov SJL

Katarína Hincová

Univerzita sv. Cyrila a Metoda v Trnave, Trnava

Resumé

V rebríčkoch úspešnosti v medzinárodných meraniach zameraných napr. na čitateľskú gramotnosť sa slovenskí žiaci umiestňujú roky na nelichotivých miestach. Zdá sa, že kruh problémov sa začína a končí pri príprave budúcich učiteľov, ktorí by mali dostať významnú metodologicko-odbornú prípravu už počas svojho vysokoškolského štúdia. V našom príspevku sa zamýšľame nad súčasným stavom vyučovania vysokoškolskej didaktiky SJL z perspektívy absencie ucelenej koncepcie ďalšieho vzdelávania didaktikov SJL.

Kľúčové slová: koncepcia vzdelávania didaktikov SJL

Úvod

Stále hlasnejšie zaznievajú hlasy odbornej i rodičovskej verejnosti o nedostatočnej metodologicko-didaktickej pripravenosti absolventov učiteľských odborov vysokých škôl, ktorí vstupujú do vlastnej pedagogickej praxe učiteľa materinského jazyka a literatúry. Medzi dôvody, ktoré spôsobujú uvedenú skutočnosť, sa tradične zaraďuje slabá motivácia študentov zvoliť si učiteľské povolanie, jeho zlé finančné i spoločenské ohodnotenie, nezáujem najnadanejších študentov o štúdium na pedagogických či filozofických fakultách, ale i nízka úroveň výučby na príslušných univerzitách, ktoré vedome či podvedome znižujú latku nárokov a požiadaviek na svojich študentov, aby tak zoslabili napätie medzi ich vedomosťami zo stredoškolského štúdia a požadovanou sumou akademických poznatkov i pedagogických kompetencií, ktoré majú počas vysokoškolského štúdia nadobudnúť.

Významnú úlohu pri príprave budúcich učiteľov slovenského jazyka a literatúry (SJL) majú odboroví didaktici, ktorí by mali byť v neustálom kontakte tak s výsledkami aktuálnych pedagogických výskumov zo všeobecnej didaktiky i svojej odbornej aprobácie, ale zároveň by mali dôkladne poznať a ovládať najnovšiu didaktickú techniku a jej softvérové vybavenie, ktoré sa dá využívať pri výučbe SJL na základných a stredných školách. Len dobre teoreticky vzdelaný i prakticky zručný odborový didaktik môže vychovávať budúcich učiteľov SJL, ktorí budú poznať širokú škálu vyučovacích metód a postupov a zároveň budú pripravení aktívne ich využívať vo svojom vyučovacom procese spolu s najmodernejšou didaktickou technikou.

Kto sa môže stať odborovým didaktikom a čím sa vo svojej práci zaoberá? Kto reálne vyučuje odborovú didaktiku SJL na VŠ? Aké úlohy má plniť odborový didaktik a s čím je konfrontovaný vo svojej činnosti? Existuje koncepcia permanentnej starostlivosti o aktualizáciu poznatkov i zručností odborového didaktika? Tieto otázky nás nabádajú hľadať odpovede v súčasnej pedagogickej praxi.

1 Kto sa môže stať odborovým didaktikom a čím sa vo svojej práci zaoberá?

Študijný odbor odborová didaktika sa podľa Sústavy študijných odborov, vydanej rozhodnutím Ministerstva školstva SR č. 2090/2002-sekr. zo dňa 16. 12. 2002, môže študovať iba v 3. stupni vysokoškolského štúdia (PhD.) so štandardnou dĺžkou interného štúdia 3 roky alebo externého štúdia 5 rokov s ekvivalentným programom štúdia, a to až po absolvovaní odboru učiteľstva určitých odborových predmetov. Absolventi študijného odboru odborová didaktika sú spôsobilí vykonávať profesiu:

1. učiteľa odborovej didaktiky na fakultách pripravujúcich učiteľov pre stredné školy, prípadne pre druhý stupeň ISCED (tzv. nižšie sekundárne školy, čomu koreluje druhý stupeň našej základnej školy),
2. odborového didaktika-výskumného pracovníka v odborovej didaktike pre rezortné výskumno-vývojové a metodické pracoviská,
3. odborového didaktika-koncepcného a programového pracovníka štátnej správy školstva a osvetu (má preukázať spôsobilosť samostatne a zodpovedne tvoriť a tímovo vyvíjať koncepcné projekty a akčné programy v riadení a správe školstva a osvetu; má byť spôsobilý samostatne a zodpovedne identifikovať, analyzovať a riešiť koncepcno-programové odborovo-didaktické problémy empirického a praktického charakteru.¹

Z uvedeného vyplýva, že každý odborový didaktik musí, resp. mal by, absolvovať inštitucionalizovanú prípravu na svoje povolanie riadnym

štúdiom odborovej didaktiky v 3. stupni vysokoškolského štúdia, čím by mala byť naplnená požiadavka na vysokú úroveň jeho teoretických poznatkov v danej problematike. Na druhej strane odborový metodik v ktorejkoľvek z vyššie uvedených pracovných pozícií nie je žiadnym predpisom či nariadením nútený pracovať čo i len istý čas ako učiteľ v regionálnom školstve, t. j. nemusí mať žiadnu osobnú pedagogickú skúsenosť s vekovou skupinou žiakov ZŠ a SŠ. Je paradoxné, že on sám je na jednotlivých katedrách pripravujúcich budúcich učiteľov materinského jazyka a literatúry pre ZŠ a SŠ považovaný kolegami za špecialistu, ktorý odborné poznatky z jednotlivých vysokoškolských kurzov obohatí o primerané vyučovacie metódy vhodné na transformáciu akademických vedomostí vysokoškolských študentov pre potreby vyučovania SJL v regionálnom školstve.²

2 Kto reálne vyučuje odborovú didaktiku SJL na VŠ?

Každá katedra pripravujúca budúcich učiteľov SJL má vlastnú personálnu politiku. Sú pracoviská, kde výučbu predmetov odborovej didaktiky realizujú prizvaní učители z regionálneho školstva. Zvyčajne ide o externú spoluprácu a v prípade skúsených praktikov považujeme toto riešenie za rozumné, i keď v tomto prípade často absentuje výskumná činnosť externých spolupracovníkov. Na iných katedrách realizujú odborovú didaktiku vysokoškolskí učители odborných predmetov, ktorí sa dobrovoľne a cielene špecializujú na didaktickú stránku výučby, t. j. na transfer akademických vedomostí VŠ študentov do reálnych kompetencií budúcich učiteľov v regionálnom školstve. Tento prístup považujeme za optimálny, pretože vychádza z vnútornej motivácie vyučujúcich, čo predpokladá vysokú kvalitu ich výučby. Vážnym problémom je tretí typ riešenia výučby odborovej didaktiky, keď ju realizujú učители odborných predmetov len z dôvodu potreby naplniť svoj úväzok, resp. z dôvodu legislatívnej potreby zrealizovať výučbu odborovej didaktiky sú danou katedrou poverení viesť túto výučbu. V tomto prípade absentuje u vyučujúcich spomínaná vnútorná motivácia a záujem o predmetnú problematiku. Pozícia odborového didaktika je vtedy obrazne povedané chápaná len ako „vytiahnutie si karty Čierneho Petra“, ktorej sa treba čím skôr zbaviť a posunúť ju inému kolegovi na pracovisku.

3 Aké úlohy má plniť odborový didaktik a s čím je konfrontovaný vo svojej činnosti?

Odborový didaktik má v náplni činnosti vedenie prednášok, seminárov, cvičení, pedagogickej praxe študentov a pod. Niekedy vedú pedagogic-

kú prax študentov jednotlivých študijných odborov univerzity pracovníci katedry všeobecnej pedagogiky, čo ale považujeme skôr za negatívny jav, pretože odborový didaktik prichádza o priamy kontakt so študentmi v reálnom prostredí školskej výučby na ZŠ či SŠ.

Najdôležitejšia úloha odborového didaktika (v spolupráci so všetkými vyučujúcimi na katedre) je príprava študentov na reálnu výučbu, čiže napr. na:

1. dôkladnú analýzu platných pedagogických dokumentov; pochopenie ich štruktúry a spôsobov využitia pri realizácii vlastnej výučby (podobne aj platných učebníc, cvičebníc, čítaniek a pod.),
2. oboznámenie študentov so širokým repertoárom vyučovacích metód a učebných stratégií prepojených na konkrétny učebný obsah,
3. predstavenie najmodernejšej didaktickej techniky a dostupného softvérového vybavenia, resp. interaktívnych pomôcok,
4. vystavanie modelových vyučovacích hodín na semináre a cvičenia v rámci študijných skupín i vyučovacích hodín v rámci súvislej pedagogickej praxe s následnou didaktickou analýzou ich výstupov.

Prirodzenými spolupracovníkmi a partnermi sú pre odborového didaktika učitelia odborných predmetov, ale...

Platná pedagogická dokumentácia bola prijatá spolu s tzv. školským zákonom v roku 2008³ (s úpravami v roku 2011). Uplynulo teda viac ako desať rokov a dalo by sa predpokladať, že každý jeden vysokoškolský učiteľ dôkladne pozná Štátny vzdelávací program pre ZŠ⁴ a SŠ⁵ spolu s predmetovými vzdelávacími štandardmi. Ak tento dokument vysokoškolskí vyučujúci poznajú, upravili a prispôbili ciele a metódy svojej výučby platnej pedagogickej dokumentácii v regionálnom školstve? Osobná skúsenosť nás presvedča o opaku. Napr. konštruktivisticky postavené vyučovacie hodiny sú pre mnohých vysokoškolských študentov absolútnou novinkou. A ak sa nám aj podarí zapáliť ich pre zážitkovú pedagogiku, pre aktivizačné vyučovacie metódy, pre indukčný prístup vo výučbe a pod., tak do reality ich opäť prebudí pomyselná facka, ktorú dajú študentom výstupy na pedagogickej praxi, kde im zvyčajne fakultný učiteľ z danej ZŠ či SŠ „predpíše“ nielen obsah, ale i vyučovacie metódy, ktoré od nich očakáva. Žiaľ, zvyčajne ide len o tradičné výkladové metódy.

V súvislosti s čerpaním eurofondov, ale i zapájaním sa ZŠ a SŠ do rôznych projektov sa významne zlepšilo vybavenie regionálnych škôl didaktickou technikou. Využívajú však odborový didaktici rovnakú, resp. porovnateľnú didaktickú techniku, akú majú k dispozícii učitelia v regionálnom školstve? Ak odborový didaktik nemá prístup k najmodernejšej

didaktickej technike a nebol na ňu riadne zaškolený, nemá žiadnu možnosť zakomponovať ju napr. do seminárov či cvičení a naučiť svojich študentov pracovať s ňou. Často potom didaktická technika ostáva i na regionálnych školách nevyužitá, resp. využívajú sa len jej najjednoduchšie funkcie a rýchlo morálne zastaráva bez efektívneho obohatenia výučby materinského jazyka či literatúry.

Rovnakým a možno aj vážnejším problémom je nedostatok kvalitného softvérového vybavenia, ktorý by spracúval učivo SJL. Je prirodzené, že práve materinský jazyk má špecifické miesto v dostupnosti edukačných materiálov. Prírodovedné predmety, matematika a pod. môžu po preklade zahraničných edukačných zdrojov využiť už existujúce materiály, ale slovenčina si potrebuje takéto didakticky spracované učebné pomôcky vytvoriť domácimi autormi. Pri neexistencii centrálnej koordinácie tvorby didaktických pomôcok sa ponúka možnosť spolupráce aspoň na úrovni jednotlivých katedier slovenského jazyka a literatúry. Ak by sa katedry dohodli, ktorý autorský kolektív spracuje tú-ktorú oblasť vyučovacieho predmetu, tak by sa postupne dostali do ZŠ a SŠ toľko očakávané kvalitné pomôcky pre učiteľov v regionálnom školstve.

4 Niekoľko otázok na záver so spoločnou odpoveďou NIE

- Má MŠVWaŠ SR odborových didaktikov-koncepčných a programových pracovníkov štátnej správy školstva pre jednotlivé vyučovacie predmety?
- Existuje ucelená koncepcia ďalšieho vzdelávania odborových didaktikov SJL?
- Existuje cielená príprava didakticky spracovaných interaktívnych médií využiteľných vo výučbe SJL?
- Stačí na priebežnú edukáciu odborových didaktikov účasť na odborných a vedeckých konferenciách, ktoré príležitostne organizujú jednotlivé fakulty?

Literatúra:

Sústava študijných odborov. Dostupné na internete: <https://www.minedu.sk/sustava-studijnych-odborov-sr/> [Cit. 10.12.2020] a k nej náležiacie opisy študijných odborov <https://www.portalvs.sk/sk/studijne-odbory/zobrazit/10110> [Cit. 10.12.2020].

HINCOVÁ, K. 2004. Úroveň vyučovania didaktiky slovenského jazyka a literatúry na vysokých školách a možnosti ďalšieho vzdelávania učiteľov. In: *Slovenský jazyk a literatúra v škole* : časopis pre otázky jazyka a literatúry. - ISSN 1335-2040, Roč. 50, č. 9-10 (2003/2004), s. 293-296.

Zákon č. 245/2008 Z. z. o výchove a vzdelávaní (školský zákon) a o zmene a doplnení niektorých zákonov. [Cit. 12.12.2020] Dostupné na internete: <https://www.minedu.sk/12272-sk/zakony/>

Inovovaný ŠVP pre 2. stupeň ZŠ. Jazyk a komunikácia. [Cit. 12.12.2020] [Dostupné na internete: http://www.statpedu.sk/files/articles/dokumenty/inovovany-statny-vzdelavaci-program/sjl_nsv_2014.pdf](http://www.statpedu.sk/files/articles/dokumenty/inovovany-statny-vzdelavaci-program/sjl_nsv_2014.pdf)

Inovovaný ŠVP pre gymnáziá so štvorročným a päťročným vzdelávacím programom. Jazyk a komunikácia. [Cit. 12.12.2020] Dostupné na internete: http://www.statpedu.sk/files/sk/svp/inovovany-statny-vzdelavaci-program/inovovany-svp-gymnazia-so-stvorrocny-m-patrocnym-vzdelavacim-programom/jazyk-komunikacia/slovensky_jazyk_a_literatura_g_4_5_r_novy.pdf

PhDr. Katarína Hincová, PhD.
Univerzita sv. Cyrila a Metoda v Trnave
Námestie J. Herdu 577/2
917 01 Trnava
katarina.hincova@ucm.sk

K terminologickej nejednoznačnosti v slovenskej próze po roku 2000. Poznámky k pojmu ‚expatovská próza‘

Andrea Fedorková

Katedra slovakistiky, slovanských filológií a komunikácie UPJŠ
v Košiciach

Resumé

V príspevku s názvom *K terminologickej nejednoznačnosti v slovenskej próze po roku 2000. Poznámky k pojmu ‚expatovská próza‘* sa venujeme problematickému novovzniknutému termínu, ktorý vo svojej publikácii *Hľadanie súčasnosti* uvádzajú R. Passia a I. Taranenková. Tento termín má označovať skupinu autorov publikujúcich po roku 2000, ktorí sa vo svojich prózach venujú téme novodobého nomádstva alebo dobrovoľnej migrácie. V našej práci upriamujeme pozornosť na nejednoznačnosť zvoleného termínu, čo potvrdzujeme argumentmi zo slovtvorby termínov, derivatológie, morfológie či z pohľadu spoločenského úzu. Za vhodnejšiu alternatívu považujeme pomenovanie „expatriantská próza“, ktoré nezastiera motivovanosť slova a preto pôsobí pre príjemcu viac zrozumiteľne a prijateľne.

Kľúčové slová: slovenská literatúra, expatovská próza, čitateľ

Zavedenie nového termínu do zaužívanej terminológie býva často náročný proces s nejasným koncom. O to komplikovanejšie je pristupovať ku klasifikácii, kategorizácii a terminologizácii⁶² v oblasti súčasnej literárnej vedy. Túto neľahkú úlohu si uvedomovali aj autori Radoslav Passia a Ivana Taranenková, keď sa postavili pred problém systematizovania a kategorizovania slovenskej literatúry na začiatku 21. storočia v monografii *Hľadanie súčasnosti* (2014). V úvode k danej publikácii viackrát opakujú fakt, že „nemôže ísť o prehľad komplexný

62 Podľa E. Schwarzovej je terminologizácia „jazykový proces, pri ktorom sa preberajú slová z bežnej slovnej zásoby do terminologických sústav“ (2005, s. 207)

a faktograficky vyčerpávajúci“⁶³ a že výber textov je „viacnásobne selektívny“⁶⁴. Monografia je rozdelená na tri základné kapitoly – úvodná stať sa venuje kontextu slovenskej literatúry po roku 2000, druhá kapitola sa orientuje na prózu⁶⁵, tretia na poéziu. Prozaickú časť autori členia na podkapitoly „Identity v súčasnej próze“ a „Návraty skutočnosti v súčasnej slovenskej próze“. V prvej časti sa pokúšajú o kategorizáciu autorov do štyroch skupín: autobiografické písanie, feminizmy, expatovská próza a regionalizmus a „lokalizmus“. Kým zvyšné tri pojmy pôsobia pomerne priesračne, pojem „expatovská próza“ nemusí byť celkom zrozumiteľný. V ďalšej časti sa pokúsime poukázať na nejasnosť tohto pojmu, ktorá sa v kontexte vytvárania terminológie súčasnej literárnej vedy javí ako problémová.

Termín „expatovská próza“ autori hneď v úvode podkapitoly vysvetľujú ako „mapovanie životov ,globetrotterov a ,expatov (z angl. *expatriate* – človek dočasne alebo trvalo žijúci mimo rodnej krajiny)“⁶⁶. Vidíme, že novovytvorený pojem je objasnený dvojicou anglických slov. Slovo „globetrotter“ sa v slovníkoch slovenského jazyka nenachádza, jeho výklad možno nájsť len v akademickom *Slovníku cudzích slov* (2005), v ktorom sa týmto pomenovaním označuje človek, „ktorý (kvôli profesii, zo záľuby) navštevuje, navštívil, poznal rôzne krajiny sveta, svetobežník, cestovateľ“⁶⁷. Druhé z pomocných, resp. vysvetľovacích slov – „expat“ – sa v žiadnom slovenskom slovníku nenachádza. Tento fakt možno vysvetliť dvojako: buď ide o novotvar, ktorý sa ešte v slovenskom jazykovom úze neustálil, alebo je pomenovanie „expat“ utvorené umelo mechanickým prenesením z angličtiny. Obe z týchto možností sú potvrdením opodstatnenosti uvažovania o nejednoznačnosti uvedeného pojmu.

Keď uvažujeme o (ne)vhodnosti zvoleného termínu, potrebujeme vymedziť nároky kladené na terminologický aparát. Podľa J. Horeckého

63 PASSIA, Radoslav – TARANENKOVÁ, Ivana (eds.): *Hľadanie súčasnosti. Slovenská literatúra na začiatku 21. storočia*. Bratislava : Literárne informačné centrum, 2014, s. 9.

64 Tamže, s. 9.

65 Autormi časti venujúcej sa próze sú Karol Csiba, Radoslav Passia a Ivana Taranenková.

66 Tamže, s. 60.

67 PETRÁČKOVÁ, Věra – KRAUS, Jiří a kol.: *Slovník cudzích slov (akademický)*. Bratislava : Slovenské pedagogické nakladateľstvo – Mladé letá, 2005, s. 1054.

má mať termín nasledujúce vlastnosti: významová priezračnosť, systémovosť, ustálenosť, nosnosť, jednoznačnosť a presnosť⁶⁸. Novšie zdroje uvádzajú medzi vlastnosťami charakteristickými pre termín motivovanosť, systémovosť, ustálenosť, jednoznačnosť a presnosť, derivatívnosť, krátkosť a preložitelnosť⁶⁹. Z dôvodu aktuálnosti nášho výskumu preto budeme vychádzať práve z Masárovej koncepcie opisu termínov.

Motivovanosť je podľa Masára vlastnosť termínu, ktorá „zo synchronného pohľadu odкрýva motív a spôsob utvorenia termínu, čím uľahčuje jeho chápanie“⁷⁰. V prípade termínu „expatovská próza“ ostáva motivovanosť nejasná, nezreteľná. J. Furdík tvrdí, že motivovanosť je podmienená spoločenským úzom, a teda „vychádza z mimojazykovej skutočnosti, konkrétne zo spoločenskej praxe etnického kolektívu, ktorý je nositeľom daného jazyka“⁷¹. Inak povedané – dôležité z tohto pohľadu je, či používatelia jazyka pociťujú slovo ako motivované a či dokážu jeho motiváciu bez problémov odšifrovať. Pri podrobnejšom skúmaní sa ukazuje, že časť obyvateľstva, ktorá skúsenosť pobytu mimo rodnej krajiny zažila, pojem „expat“ pozná z vlastnej skúsenosti práve z anglického rovnomenného slangového výrazu, ktorý je v tomto jazyku pomerne rozšírený⁷². Viacero príjemcov/čitateľov literatúry, či už odborníkov, alebo laikov, na základe štruktúry samotného slova nevie s istotou interpretovať jeho význam, prípadne ho interpretuje sémanticky nesprávne.⁷³ Ak sú cieľovou skupinou tejto publikácie okrem odborníkov literárnej vedy aj „záujemcovia o súčasnú slovenskú tvorbu z radov stredoškolských a univerzitných študentov, ako aj širšia

68 HORECKÝ, Ján: *Základy slovenskej terminológie*. Bratislava : Vydavateľstvo slovenskej akadémie vied, 1956, s. 45-64.

69 MASÁR, Ivan: *Ako pomenúvame v slovenčine. Kapitoly z terminologickej teórie a praxe*. Bratislava : Slovenská jazykovedná spoločnosť SAV-Jazykovedný ústav L. Štúra, 2000, s. 60.

70 Tamže, s. 15.

71 FURDÍK, Juraj: Metodológia, slovotvorná motivácia a teória poznania. In: *Jazykovedný časopis*, 28, 1977, s. 6.

72 Slovo „expat“ môžeme nájsť napríklad v recenzii M. Součkovej na knihu 57 km od Taškentu autorky Z. Kepplovej (Glosolália, 2014, roč. 3, č. 2, s. 80 – 82).

73 Na sémantiku tohto novovytvoreného termínu sme sa prostredníctvom osobných rozhovorov pýtali jazykovedcov, literárnych vedcov aj laikov, nikomu z opýtaných však význam slova „expatovský“ nebol jasný.

kultúrna verejnosť⁷⁴, je na mieste otázka, nakoľko je zvolený pojem „expat“ vhodným výrazovým prostriedkom na pomenovanie určitej skupiny autorov, a to nielen z hľadiska uplatnenej kategorizácie týchto autorov, ale aj z pohľadu motivácie samotného slova.

Ustálenosť je vlastnosť termínu, ktorá je podmienená jeho diachrónnou zakotvenosťou. Vzhľadom na fakt, že fenomén života, práce a štúdia mimo rodnej vlasti je v našej literatúre pomerne novou tendenciou (autori túto líniu uvádzajú ako líniu „Husákových detí“ debutujúcich po roku 2000), je pochopiteľné, že novovznikajúci termín nemôže byť ukotvený v povedomí spoločnosti alebo v inom odbore. O novosti tohto pojmu svedčí aj konštatovanie R. Majereka: „V slovenskej literárnej vede bol pre skupinu textov, ktoré sa vzťahujú na druhú z týchto skúseností, navrhnutý termín ‚expatovská próza‘⁷⁵. Signifikantné je slovné spojenie „navrhnutý termín“, ktoré je naznačením prirodzeného procesu ustalovania vzniknutého novotvaru a zároveň vypovedá o jeho súčasnom čitateľsky aj literárnovedne neustálenom statuse.

Vlastnosť **jednoznačnosti a presnosti** je úzko spätá s problematikou motivovanosti termínu. Ako sme naznačili, nejasná motivovanosť v tomto prípade spôsobuje aj nepresnosť a nejasnosť v chápaní tohto pojmu. I. Masár pri tejto vlastnosti zdôrazňuje, že pri tvorení termínov je potrebné brať do úvahy aj danosti jazyka a jeho pomenovacie možnosti⁷⁶. Na inom mieste zasa konštatuje: „Žiaľ, vžila sa tu prax, že anglické termíny sa jednoducho neprekladajú, ale mechanicky preberajú, hoci to sťažuje dorozumievanie“⁷⁷. Aj v prípade využitia anglického „expat“ je nekorektným výrazom narušená pomenovacia funkcia slova, ktorá spôsobuje nefunkčnosť v rámci funkcie komunikatívnej. Za vhodnejší postup považujeme nájdenie slovenského ekvivalentu ako domáceho, jednoznačného motíva potrebného termínu. Možnostiam slovenčiny v tomto smere sa budeme venovať neskôr.

74 PASSIA, Radoslav – TARANENKOVÁ, Ivana (eds.): *Hľadanie súčasnosti. Slovenská literatúra na začiatku 21. storočia*. Bratislava : Literárne informačné centrum, 2014, s. 10.

75 MAJEREK, Rafał: K otázke (ne)možnosti prekročenia hraníc v próze Zusky Kepplovej. In: *K poetologickým a axiologickým aspektom slovenskej literatúry po roku 2000*. V. Prešov: Filozofická fakulta Prešovskej univerzity, 2018, s. 258-259.

76 MASÁR, Ivan: Ako pomenúvame v slovenčine. Kapitoly z terminologickej teórie a praxe. Bratislava : Slovenská jazykovedná spoločnosť SAV-Jazykovedný ústav Ľ. Štúra, 2000, s. 19

77 Tamže, s. 45.

Derivatívnosť je schopnosť termínu tvoriť nové slová. V prípade „expatovskej prózy“ je táto vlastnosť značne obmedzená jednak dvojslovnosťou, jednak sufixom – *ovský*, ktorý zužuje derivačné schopnosti termínu. Ako príklad možných, no komplikovaných derivátov môžeme uviesť napr. *expatovizmy*, *expatovsko-prozaický* a pod. Vlastnosť krátkosti a preložiteľnosti Masár nepovažuje za tak podstatné, ako zvyšné, v prípade nami diskutovaného termínu sú aj irelevantné.⁷⁸

Autori publikácie zvolili termín na základe anglického slovesa *expatriate*, ktoré znamená opustiť svoju rodnú krajinu s cieľom života v cudzine, súčasne však môže znamenať aj vyvlastniť niekoho z vlasti. V tomto význame tak na seba naberá konotácie násilného a nedobrovoľného opustenia domoviny, čo je v prípade tejto línie literatúry zavádzajúce. Ak chceme pri vytváraní termínu vychádzať z tohto anglického slova, je potrebné zistiť jeho pôvod a najmä morfeematickú štruktúru slova. Z etymologického hľadiska slovo *expatriate* pochádza z latinčiny (*ex + patrie*) s pôvodom v slove *patria* (vlast'). V rámci jeho morfeematickej segmentácie vieme identifikovať koreňovú morfému **patr-**, ktorá je nositeľkou lexikálneho významu a tým pádom sa ako súčasť tvarotvorného základu stáva motivantom vo vzťahu tvorenia nových slov s daným lexikálnym významom. Na prvý pohľad je jasné, že slovo „expatovský“ neobsahuje uvedený koreň slova – namiesto *patr-* je použitý tvar *pat-*, ktorý z lexikálneho hľadiska nie je nositeľom totožného významu, čím sa zároveň zastiera význam samotného pojmu. Na druhej strane však treba upozorniť na fakt, že v anglo-americkom literárnovednom diskurze existuje termín „American expat literature“, ktorý sa mechanicky aplikoval na označenie autorov tematizujúcich novodobé nomádstvo, a jeho poslovenčená forma – „expatovský“ sa tak v podstate vníma ako synonymum k pôvodnému, t. j. cudziemu pojmu „expat“. „American expat literature“ predstavuje súbor autorov, ktorí trvale žijú v zahraničí mimo svojej domoviny, texty tvoria a publikujú zo zahraničia.⁷⁹ Hlavným indikátorom tejto skupiny je

78 Krátkosť termínu stojí často v rozpore s jednoznačnosťou a presnosťou. V slovenskej terminológii sú časté dvojslovné pomenovania, ktoré síce strácajú vlastnosť derivatívnosti (alebo ju majú výrazne obmedzenú), no sú systémové, jasne motivované, jednoznačné a presné. O vlastnosti preložiteľnosti takisto v prípade „expatovskej prózy“ nemožno hovoriť, keďže sa domnievame, že termín je mechanicky prevzatý z angličtiny.

79 Do tejto skupiny autorov by sme mohli zaradiť I. Brežnú alebo P. Macsovszkého, ktorí dlhodobo žijú mimo rodnej krajiny, no ich texty sa publikujú aj na Slovensku.

preto osobnosť autora a nie tematické zaradenie jeho textov.⁸⁰ V prípade slovenskej línie autorov však ide práve o tematizáciu života v cudzine nezávisle od toho, či autor žije v emigrácii alebo nie. Mechanické prebratie tohto pojmu do slovenskej literárnej vedy sa z tohto dôvodu nejaví ako ideálne riešenie.

V prvej časti sme poukázali na slabiny zvoleného termínu a úskalí, ktoré môžu sťažiť alebo znemožniť jeho adaptáciu a interpretáciu jeho významu v systéme literárnej vedy. O prijatí/neprijatí termínu do „terminologického jadra“ slovenskej literatúry však rozhoduje viacero faktorov. Napriek tomu sa v nasledujúcej časti chceme pokúsiť navrhnúť vhodnejší ekvivalent, ktorý by podľa nás jednoznačnejšie vyjadroval obsah pôvodného pojmu.

Základnou otázkou je, akým pomenovaním môžeme nazvať ľudí dobrovoľne odchádzajúcich z vlasti, ktorí krátkodobo alebo trvale žijú v zahraničí. Najpoužívanejším pojmom v sociálnej a politickej oblasti je slovo *migrant*. To však v našej proveniencii (a momentálnej spoločenskej situácii) pôsobí zavádzajúco a konotuje skôr nútený odchod jedinca z vlasti. Podobné konotácie, navyše zväčša negatívne, majú synonymné výrazy – utečenec, vysťahovalec/prisťahovalec, vyhnanec, emigrant/imigrant, exulant a iné. Podobne nepresne pôsobia synonymné výrazy slova „globetrotter“ (svetobežník, cestovateľ), ktoré v sebe nesú význam cesty za účelom oddychu, spoznávania nových krajín a pohodlného užívania si života. Vhodnejšími pomenovaniami sú dvojslovné, spresňujúce názvy, ako „novodobí nomádi“ alebo „dobrovoľní migranti“, ktoré už priezračnejšie hovoria o danej problematike, sú významovo vhodnejšie, ale z pohľadu ekonómie jazyka nie úplne v(y)hodné („Prózy novodobého nomádstva“). V slovenčine poznáme pomenovanie *patriot* (ktoré je odvodené z latinského *patria* podobne ako anglické *expatriate*) s významom človeka s pozitívnym vzťahom k vlasti. Slovo v sebe síce nenesie význam odchodu z vlasti, no odvodením – pridaním príslušného prefixu – z neho môžeme vytvoriť pomenovanie *expatriot*. Z pohľadu sémantiky tak vzniká podľa nás vhodnejší výraz na označenie danej skupiny autorov, pričom ich tvorba by potom mohla byť pomenovaná ako „Próza expatriotov“ alebo „Expatriotická próza“. Utvorenie príznačného pojmu by mohlo byť motivované aj výrazom *expatriant*, ktorý sa v kontexte povedaného javí ako rovnako adekvátny. Analogicky by sme potom vytvorili termín, ktorým by mohla byť pomenovaná tvorba autorov, a to „Próza expatriantov“ alebo

80 V prípade niektorých textov sa obe skupiny môžu prekrývať, nie je to však stálym pravidlom. Nie každý autor žijúci a publikujúci v zahraničí sa musí tematicky dotýkať skúsenosti života mimo domoviny.

„Expatriantská próza“.⁸¹ Dôležité je, že oba navrhované pojmy obsahujú koreň *patr-*, ktorý je z pohľadu sémantiky jednoznačný a jeho uplatnenie v slovotvornej štruktúre termínu vedie ku korektnej interpretácii jeho významu. V kontexte načrtnutého preto možno protagonistov próz nazývať expatrianti (príp. expatrioti ak pôjde o fenomén straty pozitívneho vzťahu k vlasti) a líniu slovenskej prózy ako expatriantskú prózu.

V poslednej časti príspevku sa pokúsime popísať expatriantskú líniu v prozaickej tvorbe po roku 2000. Autori publikácie charakterizujú túto líniu súčasnej prózy ako problém domova, ktorý „sa tematizuje prevažne na pozadí dlhodobého pobytu v cudzine a z toho vyplývajúcich pocitov izolácie a sociálneho vylúčenia“⁸². Problematické je hľadanie identity (ako osobnej, tak národnej či kultúrnej), ktoré sa demonštruje na protiklade domáce – cudzie, rodina – širší okruh vzťahov, prijateľné – neprijateľné a pod. Podstatnou zložkou v tejto prozaickej línii je dobrovoľnosť odchodu jedinca do zahraničia. Dôvodom tak môžu byť ekonomické (za lepšou prácou), vzdelanostné (za lepším vzdelaním, za účelom naučiť sa jazyk) či osobné pohnútky (túžba cestovať, spoznávať svet). Dôležité je konštatovať, že táto línia prózy reflektuje reálnu spoločenskú situáciu na Slovensku. Typickým javom je odliv, často najmä mladých študentov či pracujúcich do zahraničia, prevažne s víziou lepších životných podmienok ako na Slovensku. Tento fakt potvrdzuje aj dlhodobá štúdia SLICE⁸³, venujúca sa dobrovoľnej migrácii vysokoškolských študentov do zahraničia.⁸⁴ Výskumy ukazujú, že migrácia študentov a mladých pracujúcich je aktuálnym javom nielen na Slovensku, ale aj v iných európskych krajinách.⁸⁵

81 V kontexte inonárodných literatúr je zaužívané aj spojenie „Poetika migrácie“.

82 PASSIA, Radoslav – TARANENKOVÁ, Ivana (eds.): *Hľadanie súčasnosti. Slovenská literatúra na začiatku 21. storočia*. Bratislava : Literárne informačné centrum, 2014, s. 60 – 61.

83 Štúdia SLICE predstavuje longitudinálny zber údajov od vysokoškolských študentov piatich európskych krajín (Slovensko, Bulharsko, Litva, Maďarsko a Belgicko), v ktorej sa okrem iných faktorov pozoruje emigračný zámer a emigračný plán študentov. Po prvom zbere údajov (2011) štúdia ukazuje, že emigračné zábery slovenských študentov sa približujú študentom z Litvy a Maďarska. Zaujímavé však je, že až 36% respondentov plánuje po štúdiu odísť do zahraničia a 41,5% opýtaných študentov ešte nie je rozhodnutých. V štúdiu sa ďalej poukazuje na rôzne faktory ovplyvňujúce emigračné zábery študentov.

84 Pre viac informácií pozri Orosová – Gajdošová, 2017.

85 Témou na ďalšie uvažovanie by bolo sociologické porovnanie skutočnosti na základe empirických dát zo štúdie SLICE (očakávaná študentov odchádzajúcich

Tento fenomén sa, pochopiteľne, odráža aj v literatúre, čo môžeme pozorovať najmä u autorov, ktorý podobný pobyt v zahraničí sami zažili. Do tejto línie autorov tak môžeme zaradiť Ivanu Dobrakovú, Svetlanu Žuchovú, Zusku Kepplovú či Michaelu Rosovú.⁸⁶ Okrem týchto autoriek, ktoré pôsobia ako celistvá, jednoliata skupina (vekom, pohlavím aj životnou skúsenosťou), aj keď každá s diametrálne odlišnou poetikou a špecifickým rukopisom, by sme do nami pozorovanej línie mohli zahrnúť aj Irenu Brežnú či Radovana Potočára (generačne mladšieho, debutujúceho autora), ktorí v oblasti tematizovania pobytu v cudzine vystupujú ako solitéri, nie ako jednotná skupina.⁸⁷ Na druhej strane pri sledovaní obmedzeného okruhu tém expatriantskej prózy a útlme textov tohto typu v posledných rokoch vyvstáva otázka, nakoľko je do budúca možné ďalšie, esteticky kvalitné a čitateľsky atraktívne rozvíjanie tohto typu prózy v slovenskom literárnom kontexte.

Záverom možno konštatovať, že po roku 2000 sa v slovenskej literatúre rozvinul špecifický typ próz, ktoré tematizujú dobrovoľný odchod protagonistov z domova a s ním spojené problémy života v zahraničí. Autori publikácie *Hľadanie súčasnosti* tento fenomén popisujú detailne, jeho označenie „expatovská próza“ však považujeme za sémanticky nepriezračné. Svoje tvrdenia o nekorektnosti pojmu dokazujeme nárokmi kladenými na termíny, narušenou pomenovacou funkciou či morfeomatickou analýzou slova. Z komunikačného a sémantického hľadiska navrhujeme používanie podľa nás vhodnejšieho termínu „expatriantská próza“, ktorý jasnejšie odhaľuje význam a podstatu pomenovanej skupiny textov.

Štúdiá vznikla v rámci projektu *Nebud' hejter, buď kritik!* (č. vvgv-2020-1472), ktorý je financovaný z VVGS UPJŠ.

do zahraničia, ich spokojnosť so životom mimo domova a plány vrátiť sa domov s literárnym zobrazením danej problematiky v prózach po roku 2000.

86 Zaujímavosťou je, že nami spomínané autorky sú generačne blízke (narodené koncom 80.-tych, začiatkom 90.-tych rokov), čo, pravdepodobne, ovplyvnilo ich tvorbu. Ide o autorky, ktoré zažili kľúčové momenty našich novodobých dejín – socialistické Československo, revolúciu v roku 1989, vznik samostatného Slovenského štátu a neskôr vstup Slovenska do Európskej únie a otvorenie hraníc v rámci Schengenského priestoru (2007). V čase poslednej udalosti autorky študovali na strednej škole (alebo ju práve končili), čo im otváralo nové, neobmedzené možnosti ďalšieho štúdia v zahraničí. S. Žuchová, M. Rosová aj Z. Kepplová študovali na vysokých školách v zahraničí, I. Dobraková od roku 2005 žije v Taliansku.

87 Pozorovaním podôb expatriantskej prózy sa venujeme v príspevku *Podoby expatriantskej prózy po roku 2000* (2020).

Literatúra

FEDORKOVÁ, Andrea: Podoby expatriantskej prózy po roku 2000. In: *K poetologickým a axiologickým aspektom slovenskej literatúry po roku 2000 VI*. Prešov: Filozofická fakulta Prešovskej univerzity, 2020, s. 82 – 96.

FURDÍK, Juraj: Metodológia, slovtovorná motivácia a teória poznania. In: *Jazykovedný časopis*, 28, 1977, s. 3 – 7.

HORECKÝ, Ján: *Základy slovenskej terminológie*. Bratislava : Vydavateľstvo slovenskej akadémie vied, 1956.

MAJEREK, Rafat: K otázke (ne)možnosti prekročenia hraníc v próze Zusky Kepplovej. In: *K poetologickým a axiologickým aspektom slovenskej literatúry po roku 2000 V*. Prešov : Filozofická fakulta Prešovskej univerzity, 2018, s. 448.

MASÁR, Ivan: *Ako pomenúvame v slovenčine. Kapitoly z terminologickej teórie a praxe*. Bratislava: Slovenská jazykovedná spoločnosť SAV-Jazykovedný ústav Ľ. Štúra, 2000.

OROSOVÁ, Oľga – GAJDOŠOVÁ, Beáta (eds.): *Emigration intentions and risk behaviour among university students*. Košice : Univerzita Pavla Jozefa Šafárika, 2017.

PASSIA, Radoslav – TARANENKOVÁ, Ivana (eds.): *Hľadanie súčasnosti. Slovenská literatúra na začiatku 21. storočia*. Bratislava : Literárne informačné centrum, 2014.

PETRÁČKOVÁ, Věra – KRAUS, Jiří a kol.: *Slovník cudzích slov (akademický)*. Bratislava : Slovenské pedagogické nakladateľstvo – Mladé letá, 2005.

SCHWARZOVÁ, Eva: Terminologizácia a determinologizácia odbornej lexiky. In: *Česká a slovenská slavistika na počátku 21. století : (stav - metodologie - mezinárodní souvislosti)*. Brno : Ústav slavistiky Filozofické fakulty Masarykovy univerzity, 2005. s. 363.

SOKOLOVÁ, Miloslava. a kol. *Morfematický slovník slovenčiny*. Prešov : Náuka, 1999, s. 531.

Mgr. Andrea Fedorková
Katedra slovakistiky, slovanských filológií a komunikácie
Univerzita Pavla Jozefa Šafárika v Košiciach
Šrobárova 2, 041 80
Košice
andrea.fedorkovaa@gmail.com

Čarovné hodiny literárnej výchovy na prvom stupni základných škôl

Mgr. Patrícia Tomečková

MŠ Tatranská 10, Košice

Resumé

V príspevku sa poukazuje na zmeny, ktoré je potrebné aplikovať na hodinách čítania a literárnej výchovy v mladšom školskom veku s cieľom rešpektovať potreby a záujem žiakov, estetickú funkciu literatúry, ale aj rozvíjať osobnosť recipienta pozitívnym smerom prostredníctvom tematicko-poznatkovej integrácie.

Kľúčové slová: čítanie a literárna výchova, medzipredmetová integrácia, vnútrozložková integrácia

Súčasnú školstvo sa na hodinách čítania a literárnej výchovy uberať smerom, ktorý nepodnecuje žiakov k čítaniu a prežívaniu zážitkov, ale priam naopak. K literatúre sa pristupuje ako k materiálu, prostredníctvom ktorého sa majú žiaci naučiť správnu techniku čítania a zároveň pochopiť etický kódex, bez uvedomovania si estetickej funkcie. V mnohých školách sú hodiny literárnej výchovy založené na prečítaní ukážkového diela, otázkach od učiteľa, prípadne na úlohách za textom a naučením sa poučiek. Nečudujeme sa, že naše deti nemajú vzťah ku knihám, keď ich oberáme o estetický zážitok, ktorý je súčasťou kvalitnej detskej literatúry. Poskytnime žiakom priestor na rozvoj kritického myslenia, rozvoj prosociálnosti aj komunikačnej kompetencie prostredníctvom estetickej funkcie, ktorá má v literatúre dominantné postavenie.

Praktické námety sú založené na konštruktivistickú stratégiu EUR, ktorá predstavuje trojfázový model pre učenie a rozvoj kritického myslenia⁸⁸. Každá fáza je zameraná na naplnenie funkcií, pričom sa doterajšie vedomosti žiakov konfrontujú s novozískanými.

88 DVORSKÝ, Maroš: *Využitie metód kritického myslenia na hodinách slovenského jazyka a literatúry*. Metodicko-pedagogické centrum v Prešove, 2009.

Námety vychádzajú z literárnych ukážok, ktoré sú súčasťou Čítanky pre žiakov 3. ročníka, od vydavateľstva Poľana, s.r.o.

Daniel Hevier svojou poéziou *Moja mama vidí nebo*, poskytuje priestor na rozvoj tolerancie voči handicapovaným bytostiam. Evokácia začínala metódou zhlukovania, pričom žiaci mali v štvorčlenných skupinách napísať všetko, čo im napadne, keď počujú slovné spojenie Braillovo písmo. Nasledoval krátky rozhovor a ukážka tohto písma na škatuľkách od liekov, ale aj vizuálne priradenie znakov a písmen. Druhá úloha spočívala v tom, aby žiaci hmatom identifikovali slovo napísané Brailloým písmom a premenili ho do písomnej podoby. Práve v tejto časti sa začal zapájať aj iný zmysel, ako sluch a zrak, čo oživilo hodinu. Nasledovalo prvé čítanie poézie učiteľom, prvá časť uvedomovania si významu, čo je veľmi dôležitá zložka, aby žiaci dokázali dané literárne dielo precítiť. Hlasový fond a plynulé čítanie zabezpečí, že sa nevytratí estetická funkcia. Po prečítaní nasledoval krátky rozhovor o pocitoch, druhé čítanie, ktoré už realizovali dievčatá na základe vopred rozdelených veršov a tretíkrát žiaci počuli báseň od chlapčenského zastúpenia triedy. Týmto sa naplnil cieľ precvičovania techniky čítania. Otázky na porozumenie textu nasledovali hneď po dočítaní a boli zamerané na štyri úrovne⁸⁹ – identifikáciu, dedukciu, interpretáciu, kritickú analýzu a hodnotenie. Pri tejto téme si to žiadalo vyvodiť aj hlavnú myšlienku, avšak ešte predtým si žiaci vypočuli zhudobnenú podobu tejto básne. K hlavnej myšlienke sme sa v triede dopracovali na základe pomocných otázok, ktoré sú v tomto veku dôležité. Spôsob správania sa k handicapovaným ľuďom sa stal vstupom poslednej fázy, reflexie. Následne si mali žiaci svoje meno nakresliť bodkami v Braillovom písme, čo sa im páčilo natoľko, že si ho aj doma vyhľadali a dopísali si mená členov rodiny.

Július Balco a jeho *Strigônska oblievačka* ponúka priestor na vyvodenie pojmu príslovie. Dá sa to zrealizovať veľmi jednoduchým spôsobom, pričom sa využije hlavná myšlienka predkladaného diela. V evokácii majú žiaci povedať, aké podstatné mená im napadnú, keď počujú slovné spojenie Veľká noc. Táto časť integruje jazykovú a literárnu zložku slovenského jazyka a literatúry. Po krátkom zopakovaní učiva o podstatných menách majú žiaci vyjadriť svoje názory, o čom bude podľa nich príbeh. Uvedomenie si významu začína opäť prvým čítaním príbehu, ktoré realizuje učiteľ spolu s kladením otázok na porozumenie textu. Otázky na porozumenie textu môžeme so žiakmi realizovať aj s využitím IKT technológií a to nasledovným spôsobom. Vopred si na webovej

89 LIPTÁKOVÁ a kol., *Integrovaná didaktika slovenského jazyka a literatúry pre primárne vzdelávanie*. Prešov: Prešovská univerzita v Prešove, Pedagogická fakulta, 2015, s. 159-162.

stránke www.quizizz.com vytvoríme spektrum otázok, ktoré sa žiakov chceme opýtať. Na hodine sa žiaci prihlásia prostredníctvom tabletov, mobilných telefónov na tento portál a v krátkom čase zistíme, aké sú ich odpovede na tieto otázky.

V tejto časti sa vyvodzuje aj pojem príslovie, preto je dôležité, aby žiaci videli konkrétne príklady prísloví. Tieto príslovia si prečítajú a následne rozhodnú, ktorá veta sa k tejto rozprávke najviac hodí a prečo. Žiaci v tejto chvíli ešte stále nepočuli pojem príslovie. Vybranú vetu označíme ako ľudovú múdrosť, ktorú majú opísať, čo to znamená, čo tým chcel človek, ktorý to vymyslel povedať, až v poslednej fáze im povieme, že je to príslovie a spoločne so žiakmi vyvodíme poučku. V reflexii majú žiaci nakresliť, čo sa im z príbehu najviac páčilo a prečo, ale zároveň majú vyhľadať na internete ešte iné príslovie a vysvetliť ho.

Tematicko-poznatková integrácia⁹⁰ na vnútrozložkovej úrovni, obsahuje prepojenie jazykovej, slohovej a literárnej zložky, sa dá aplikovať ako súčasť autorskej rozprávky, v ktorej je potrebné vytýčiť si jazykové učivo, napríklad produkovanie prídavných mien a synonymia k danej postave, následne je to oboznámenie sa s novým literárnym pojmom, ako napríklad hlavná postava, vedľajšia postava, autorská rozprávka a slohové učivo slúži na vytvorenie osnovy, iného záveru a pod. Ani medzipredmetová integrácia nie je vylúčená, pretože učivo o podstatných menách vieme integrovať s vlastivedou, pričom vychádzame z literárnej ukážky o určitom mieste. Prírodovedné učivo nám ponúka priestor na opis rastliny, živočícha, pričom musíme mať na zreteli, že je nevyhnutné vychádzať z adekvátnej literárnej ukážky.

V tomto článku Vám boli predložené námety, ako vyučovať literárnu hodinu s cieľom neopovrhnuť estetickú funkciu a rozvíjať osobnosť dieťaťa pozitívnym smerom. Pripraviť si pútavú hodinu vyžaduje dlhšiu prípravu, ale o to väčší zážitok pre žiakov.

Literatúra:

DVORSKÝ, Maroš: *Využitie metód kritického myslenia na hodinách slovenského jazyka a literatúry*. Metodicko-pedagogické centrum v Prešove, 2009. Dostupné z: https://www.statpedu.sk/files/articles/dokumenty/sutaze/pedagogicke_citanie_dvorsky.pdf

LIPTÁKOVÁ a kol.: *Integrovaná didaktika slovenského jazyka a literatúry pre primárne vzdelávanie*. Prešov: Prešovská univerzita v Prešove, Pedagogická fakulta, 2015.

ONDRÁŠ, M., HIRSCHNEROVÁ, Z. a FILAGOVÁ, M.: *Čítanka pre 3. ročník základnej školy*. Bratislava: Poľana, spol. s.r.o., 2013.

90 Tamže, s. 37.

On-line vyučovanie v praxi

Lívia Tímárová

Štátny pedagogický ústav, Bratislava

Súčasnú dobu vo vzdelávaní žiakov je špecifické, dištančné vzdelávanie funguje úplne inak ako jeho prezenčná forma. Pri dištančnom vzdelávaní absentuje prostredie triedy, žiaci nemajú osobný kontakt ani s pedagógmi, ani so svojimi rovesníkmi. V on-line prostredí nie je možné robiť to isté, čo priamo v triede na hodinách. Vyučovanie je proces ku ktorému patrí vysvetľovanie učiva, okamžitá spätná väzba a následne aj overovanie. Tieto atribúty v rámci dištančného vzdelávania však fungujú len v obmedzenom režime. On-line hodiny sú menej efektívne ako prezenčné a aj napredovanie je pomalšie. Oveľa náročnejšie sú aj prípravy na hodiny, nakoľko je potrebné veľmi dôsledne si premyslieť, aké učivo a akým spôsobom budeme preberať a precvičovať. Na on-line hodinách z maďarského jazyka a literatúry učivo preberáme pomalším tempom, ale napredujeme. Gramatické javy sa snažím na on-line hodinách vysvetliť jednoducho a zrozumiteľne. Z učiva napíšem poznámky, ktoré zdieľam aj na Meet aplikáciu, kde prebieha on-line vyučovanie. Žiaci tak majú istotu, že budú mať prístup k poznámkam a po hodine s tým môžu pracovať priebežne. Na precvičovanie prebratého učiva sa snažím dávať on-line cvičenia, obľúbené sú úlohy vytvorené na Wordwall a Learningapps. Pri riešení týchto úloh majú žiaci hneď výsledok a keď nie sú spokojní s výsledkom, majú možnosť to opakovane vyriešiť. Aj takým spôsobom si precvičujú dané učivo a mne posielajú len konečný výsledok. Na hodinách literatúry najviac chýba priamy kontakt – okamžitá výmena názorov je veľmi obmedzená v on-line prostredí. Z literatúry dávam žiakom väčšinou úlohy, v ktorých majú možnosť sami vytvárať niečo kreatívne, ako napr. myšlienkovú mapu, komiks a pod. Pri takýchto úlohách žiaci prezentujú svoju kreativitu a výsledkom sú veľmi zaujímavé práce. Pri úlohách pomáham žiakom, podporujem ich v práci, ale žiaci sú odkázaní vo väčšej miere len na seba. Aj v tomto období dávam veľký dôraz na rozvoj čitateľskej gramotnosti, žiaci pracujú so súvislými i nesúvislými textami a informáciami z rôznych zdrojov. Pri dištančnom vzdelávaní je oveľa väčšia individuálna zodpovednosť žiakov a nesmierne dôležitá je ich motivácia, avšak čím dlhšie sme doma,

tým ťažšie je motivovať žiakov a bez motivácie je on-line vyučovanie neefektívne.

V súčasnej situácii sa vynárajú určité otázky. Čo sa stane po návrate žiakov do škôl? Ako bude vyzeráť vyučovanie po pandémie? Pokračujeme tam, kde sme skončili pred uzavretím škôl?

Potrebujeme informácie o úspešnosti on-line vyučovania, alebo necháme toto obdobie za nami a pokračujeme tam, kde sme skončili? Aj to je jedna z možností.

Keď potrebujeme informácie, tak aké a akým spôsobom ich získavať?

Po pandémie sa môžeme vrátiť do tried tak, že sa nič nezmení: učenie sa a vyučovanie budú prebiehať tak ako doteraz. Druhou možnosťou je, že niektoré osvedčené prvky dištančného vzdelávania prenesieme do prezenčnej výučby. Tým pádom by súbežne fungovali osvedčené prvky dištančného i prezenčného vyučovania. Pre mňa je ťažké si predstaviť, že po tak náročnom období pre učiteľov aj pre žiakov by sme pokračovali tam, kde sme skončili pred uzavretím škôl.

PaedDr. Lívia Tímárová
Štátny pedagogický ústav
Pluhová 8
830 00 Bratislava
Livia.Timarova@statpedu.sk

SLOVENSKÁ PRÓZA 2020

Ivana GIBOVÁ:

Eklektik bastard

Bratislava: OZ Vlna, 2020

Vo svojej štvrtej knihe prichádza Ivana Gibová so sarkasticky ladenými príbehmi, pretavenými do formy poviedkového komiksu. Vychádzajú zo života súčasných tridsiatnikov. S cynickým humorom vypovedajú o frustráciách, sebarealizácii, nadváhe, starnutí v korporáciách. Taký bežný život po tridsiatke.

Richard PUPALA:

Ženy aj muži, zvieratá

Bratislava: Lindeni, 2020

Zbierka trinástich poviedok dvojnásobného finalistu Anasoft litera. Príbehy, ktoré odhaľujú to škaredé a temné. Pred čím zatvárame oči.

Vanda ROZENBERGOVÁ:

Spoločný nočný mier

Bratislava: Slovart, 2020

Najnovšia kniha skevej rozprávačky Vandy Rozenbergovej o mužoch z Dolného Valu, ktorí sa schádzajú vo svätostánku – v krčme, kde riešia osobné aj medzinárodné vzťahy. Na výlete v Holandsku stretnú Vanesu, osobu s nevšedným syndrómom a ich svety sa pretnú. Stupňovanie dôvery, stupňovanie ľží a láska, v ktorej víťazí tretí.

Jana JURÁŇOVÁ:

Naničhodnica

Bratislava: Aspekt, 2020

Román nadväzuje na autorkine prózy zo súčasnosti. Cez osud opustenej osemdesiatničky Ľudmily čitatelia prenikajú do rôznych spoločenských prostredí a životov postáv, ktoré sa v nich pohyujú.

Karlos KOLBAS:

Všetko alebo nič

Levice: KK Bagala, 2020

Poviedkový debut autora. Drsné príbehy odzrkadľujúce reálne situácie slovenskej dediny, kde kulturák a krčma sídlia v jednej budove.

Barbora HRÍNOVÁ:

Jednorožce

Bratislava: Aspekt, 2020

Poviedkový debut autorky. Texty autenticky a zároveň humorne reflektujú rôzne podoby inakosti postáv, ktoré sa snažia nájsť svoje šťastie v neistej a tekutej súčasnosti.

Zuzana CIGÁNOVÁ:

Všetko, čo viem

Bratislava: Vydavateľstvo Spolku slovenských spisovateľov, 2020

Najnovšia publikácia Zuzany Cigánovej je zápisníkom zaujímavých, zvláštnych, vážených aj smiešnych, nájdených, odpozorovaných, odpočúvaných, ale aj vlastných myšlienok.

Zuzana ŠMATLÁKOVÁ:

Nič sa nestalo

Bratislava: Marenčin PT, 2020

Druhá kniha mladej autorky. Sme zodpovední za svoje činy alebo sme len obeťami okolností? Novela je sondou do životov súčasných tridsiatnikov, ktorým sa nepodarilo dospieť a vyhýbajú sa zodpovednosti.

CONTENTS

Introduction

(Karol Csiba) 1

Scientific studies and articles

Andrej Sládkovič in Didactic and Educational Documents for Secondary Schools after 1970
(Adelaida Mezeiová) 2

Perception of Extremist Slogans by Secondary School Students
(Peter Gregorík) 20

On the Relationship between Slovak and German in Teaching Slovak as a Foreign Language
(Jaroslava Šaková) 31

Current State of Teaching Slovak Language and Literature Didactics at Universities. Lack of Systematic Concept of Further Education of Slovak Language and Literature Didactics
(Katarína Hincová) 43

On Terminological Ambiguity in Slovak Prose after 2000. Notes on the Term ‚expatovská próza‘
(Andrea Fedorková) 49

From teaching practice

Magic Lessons of Literature in Primary Schools
(Patricia Tomečková) 58

Discussions and polemics

Online Teaching in Practice
(Lívia Tímarová) 61

Reviews – Annotations – New books

Selection of Slovak Prose 2020 63

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 Pířsová, Mariana Sedláková, Renáta Somorová, Oľga Zápotočná

Jazykový redaktor: Marián Lapitka

IČO: 30 807 506

Vychádza 2 x ročne

Dátum vydania: október 2021

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 7, 2021, č. 1. – 2. Časopis Štátneho pedagogického ústavu. Adresa redakcie: Pluhová 8, 830 00 Bratislava. Vydáva ŠPÚ. Technická príprava Gabriela Némethová.

Nevyžiadané rukopisy redakcia nevracia.