

# Jazyk a literatúra

Štátny pedagogický ústav, Bratislava  
ISSN 1339-7184

3.-4.

číslo

3. ročník/2016

---

## OBSAH

Úvodník (*Karol Csiba*) . . . . . 1

**Vedecké štúdie a odborné články . . . . . 2**

Vyučovanie slovenčiny ako materinského jazyka  
v kontexte nových výzev a perspektív

(*Milan Ligoš*)

**Z učiteľskej praxe . . . . . 34**

Práca s pojmom socialistický realizmus na hodinách  
slovenského jazyka a literatúry

(*Karol Csiba*)

Zážitkové učenie ako forma zvyšovania jazykovej  
kultúry žiakov

(*Dagmar Zlatošová*)

**Diskusie a polemiky . . . . . 48**

K možnostiam čítania knihy Sekerou a nožom

(*Ivana Taranenková*)

K povahe spoločnej prozaickej tvorby Petra Pišťanka  
a Dušana Taragela

(*Vladimír Barborík*)

Poznámky k situácii

(*Michal Jareš*)

**Recenzie – anotácie – nové knihy . . . . . 76**

Najnovšia slovenská próza

**Informatórium . . . . . 80**

Slovenská a česká regionálna akadémia . . . . . 80

Demokratické školské prostredie . . . . . 82

## ÚVODNÍK

Vážení čitatelia,

v aktuálnom dvojčísle časopisu *Jazyk a literatúra* dominuje téma premeny vyučovania predmetu slovenský jazyk a literatúra po roku 1989. V rubrike Vedecké štúdie a odborné články to potvrdzuje rozsiahly a zámerne syntetizujúci príspevok, v ktorom sa autor zameriava na analýzu vývoja tendencií vyučovania tohto predmetu na slovenských školách. Základom textu je podrobná deskripcia jeho kvalitatívnych premien v tomto období a rovnako aj úsilie autora definovať viaceré ťažiskové tematické okruhy výziev jeho ďalšej transformácie. Pri nej sa nezabúda na profiláciu a ďalšie vzdelávanie učiteľov, resp. komplexné formovanie osobnosti žiaka. Konštatujeme, že podobné personálno-tematické aspekty procesu vyučovania sledovaného predmetu rezonujú aj vo všetkých ostatných príspevkoch, ktoré nájdete v rubrikách Z učiteľskej praxe a Diskusie polemiky. Okrem toho sme samozrejme nezabudli ani na informácie o aktuálne vydaných slovenských prózach. Prajeme zmysluplné čítanie.

*Karol Csiba*

## VEDECKÉ ŠTÚDIE A ODBORNÉ ČLÁNKY

### Vyučovanie slovenčiny ako materinského jazyka v kontexte nových výzev a perspektív

(Z teórie a praxe vyučovania slovenského jazyka a literatúry)

MILAN LIGOŠ

*Katedra slovenského jazyka a literatúry, Filozofická fakulta KU, Ružomberok*

Cieľom štúdie je priblížiť vývoj v teórii a praxi vyučovania slovenského jazyka a literatúry po roku 1989 do súčasnosti a na tomto základe poukázať na nové výzvy v oblasti ďalšej kvalitatívnej transformácie učebného predmetu. Podľa autora perspektívne medzi ťažiskové patria najmä tri tematické okruhy: profilácia učiteľa SJL a jeho celoživotné vzdelávanie, koncipovanie projektu učebného predmetu (štátne a školské kurikulum) a rozvíjanie komplexnej gramotnosti na báze transkurikulárneho poňatia a v integrálnom prepojení na kognitívno-kultúrne dimenzie osobnosti žiaka.

**Kľúčové slová:** vyučovanie slovenského jazyka a literatúry, teória, prax, odborová didaktika, učiteľ, vzdelávací program, vzdelávací štandard, koncepcia, pedagogický dokument

**1. Vývoj v teórii a praxi vyučovania slovenského jazyka a literatúry po r. 1989 do súčasnosti.** Do roku 1989<sup>1</sup> bolo vyučovanie slovenčiny ako materinského jazyka v základných i stredných školách riadené jed-

<sup>1</sup> Sondy do tohto obdobia z pozitívneho hľadiska sme publikovali v tematickom súbore – LIGOŠ, M.: Zo studnice prác pred rokom 1989 pre súčasnú prax vyučovania slovenčiny 1., 2., 3. In: *Manažment školy v praxi s prílohou Didaktika*, 9. roč., 2014, č. 5; *Didaktika*, II/2014, 15 s.

notne centrálnymi pedagogickými dokumentmi, pričom učebné plány a pedagogické dokumenty koncepcného charakteru boli spoločné pre vyučovanie slovenského i českého jazyka a literatúry. V praxi to znamenalo plniť ústredne stanovené plány pre vyučovanie materinského jazyka a literatúry, ktoré boli konkretizované aj v centrálnne vypracovaných časovo-tematických plánoch, v učebniciach slovenčiny a literatúry s podrobne pripravenými metodickými príručkami. Do popredia tradične vystupovala pedagogická kategória učebného obsahu, z ktorej si mal učiteľ odvodiť výchovno-vzdelávacie ciele. Učebný obsah pritom predstavoval istú „skrátenu či zjednodušenú“ verziu poznatkov vedných disciplín, z ktorých vychádzala tematická náplň učebného predmetu, t. j. z jazykovedy, štylistiky a literárnej vedy. Do začiatku 80. rokov minulého storočia takto prevažovala systémovo-štruktúrna a funkčná podoba vyučovania jazyka a slohu, v literárnej výchove zasa žánrovo-tematické osnovanie na nižšom stupni sekundárneho vzdelávania a v stredných školách výberovo historicko-literárny pohľad na slovenskú i svetovú literatúru. Dôraz bol kladený na zvládnutie istého penza poznatkov, vedomostí a istých pravopisných, výslovnostných, čitateľských a iných zručností. Len veľmi opatrne a fragmentárne sa v koncepcii učebného predmetu aj vo vyučovaní prejavoval lingvopragmatický, kognitívny a literárno-estetický a komunikačný obrat v jazykovede a literárnej vede v 2. polovici 20. storočia. Možno povedať, že kognitívno-komunikačný a literárno-komunikačný prístup sa v 80. rokoch výraznejšie prejavoval v koncepcii vyučovania slovenského a českého jazyka a literatúry pre stredné školy, a to v novokoncipovaných pedagogických dokumentoch (učebné plány a osnovy), osobitne aj v učebniciach slovenského alebo českého jazyka, t. j. v jazyko-

vo-komunikačnom a slohovo-komunikačnom vyučovaní materinského jazyka. V 90. rokoch minulého storočia sme sa už v samostatnej SR (od r. 1993) skôr pomalými, čiastkovými, povrchovými a nepodstatnými úpravami hlásili k moderným prúdom výchovno-vzdelávacieho procesu. Napriek viacerým inovatívnym strategickým dokumentom i novej legislatíve celospoločenského charakteru (dokumenty *Duch školy*, *Konštantín*, *Milénium*, zákony k riadeniu škôl a školskej samospráve) ku kvalitatívnej transformácii vzdelávacích oblastí a učebných predmetov v podstate neprichádzalo, resp. nové koncepcie, ako napr. tvorivo-humanistická, kognitívno-komunikačná, orientácia na žiaka, konštruktivistická či integračno-tematická a i. sa dostávali do popredia primárne v deklaratívnej podobe.

V odborovo-didaktickej oblasti slovenskej aj českej proveniencie vychádzali teoretické publikácie zamerané na kvalitatívnu zmenu chápania i procesu výchovno-vzdelávacieho pôsobenia vo vyučovaní materinského jazyka a literatúry. V ČR to boli najmä práce, ako napr. M. Čechová – Vl. Styblík *Čeština a její vyučování* (1998) alebo M. Čechová *Komunikační a slohová výchova* (1998), osobitne od K. Šebestu *Od jazyka ke komunikaci* (1999, 2005), J. Svobodovej *Jazyková specifika školské komunikace a výuka mateřštiny* (2000), E. Höflerovej *Školský dialog a jeho vliv na rozvoj řeči dětí* (2003) a J. Palenčárovej – K. Šebestu *Aktivní naslouchání při vyučování* (2006). V tomto rámci ešte pripomenieme závažné práce P. Gavoru ako: P. Gavora a kol. *Pedagogická komunikácia v základnej škole* (1988), P. Gavora *Žiak a text* (1992), od tohto autora tiež: *Učitel a žáci v komunikaci* (2005) alebo P. Gavora a kol. *Ako rozvíjať porozumenie textu u žiaka* (2008). Ak si všimneme slovenské diela odborovej didaktiky v oblasti jazykovo-ko-

munikačného a komunikačno-slohového vyučovania, tak v enumeratívnej podobe tu uvedieme najmä učebné texty od G. Mošku a F. Maukšovej *Kapitoly z didaktiky slovenského jazyka a literatúry* (1989), viaceré práce M. Ligoša: *Možnosti rozvíjania vnútorných dynamických síl osobnosti žiaka vo vyučovaní slovenského jazyka* (1999), *Motivačné a duchovné rozmery vyučovania slovenského jazyka* (2003), dvojzväzkové *Základy jazykového a literárneho vzdelávania I., II.* (2009 a, b) či M. Ligoš a kol. *Rozvíjanie motivácie u žiakov vo vyučovaní slovenčiny* (2011), monografiu B. Murínovej *Motivácia vo vyučovaní slovenského jazyka* (2013). Významným počinom v tomto období bolo vydanie kolektívnej didaktiky J. Palenčárovej – J. Kesselovej – J. Kupcovej orientovanej na primárne vzdelávanie *Učíme slovenčinu komunikačne a zážitkovo* (2003), osobitne priekopnícke dielo syntetického charakteru od L. Liptákovej a kol. *Integrovaná didaktika slovenského jazyka a literatúry pre primárne vzdelávanie* (2011, 2015), takisto špecificky zameranej publikácie L. Liptákovej *Kognitívne aspekty vyučovania materinského jazyka v primárnej edukácii* (2012) alebo kolektívne novokoncipované dielo *Encyklopédia jazyka pre deti* (2014) s editormi L. Liptáková a M. Klimovič. V rámci kvalitatívnej prestavby učebného predmetu vyšlo takisto dielo R. Bílika a kol. *Teoretické aspekty jazykového a literárneho vzdelávania* (2011) a v kontexte novej školskej reformy jednak *Návrh kurikulárnej transformácie predmetu slovenský jazyk a literatúra* od kolektívu autorov (2007) a *Metodika výučby slovenského jazyka a literatúry v rámci nových pedagogických dokumentov* (2011) od K. Hincovej a A. Húskovej.

V našej štúdii sa ťažiskovo primárne venujeme jazykovo-komunikačnej a slohovo-komunikačnej zložke vyučovania slovenského jazyka a literatúry (ďalej SJL).

Na potvrdenie literárno-komunikačného a analyticko-interpretačného prístupu vo vyučovaní literatúry po roku 1989 aspoň ilustračne na tomto mieste spomenieme didaktické diela troch vybraných autorov (okrem už uvedených vyššie v integračných didaktických prácach, napr. Moško – Maukšová, Ligoš, Liptáková, Bílik), a to V. Oberta s publikáciami: *Nové pohľady na vyučovanie slovenskej literatúry v súčasnej škole* (1992), *Komunikatívnosť v čitateľskej recepcii a interpretácii* (1998), *Rozvíjanie literárnej kultúry žiakov* (2003), M. Germuškovej s moderne koncipovanou monografiou *Literárny text v didaktickej komunikácii* (1995) a R. Bílika s *Interpretáciou umeleckého textu* (2009). To by bol aspoň rámcový prehľad teoretického podložia z odborovo-predmetovej oblasti vyučovania SJL ako materinského jazyka po r. 1989 do súčasnosti, ktoré vytvára istý základ na kvalitatívnu prestavbu kurikulárnych dokumentov a celkove tohto profilového učebného predmetu z hľadiska koncepcie i procesuálnej stránky v konkrétnej pedagogickej praxi. Natíska sa nám teda otázka, ako sa toto nové, resp. inovačné teoretické podložie premietlo jednak do základných pedagogických dokumentov a jednak v reálnej pedagogickej praxi?

Podstatný je fakt, že s novou legislatívou po r. 1989 sa v 90. rokoch minulého storočia postupne prechádzalo na dvojstupňový model riadenia výchovno-vzdelávacieho procesu, to znamená na centrálnej alebo štátnej úrovni a na miestnej, resp. školskej úrovni. Takto v zmysle demokratizácie pri spracúvaní základných pedagogických dokumentov bola delimitovaná istá participácia a zodpovednosť na úroveň konkrétnej školy, predmetovej komisie či jednotlivého učiteľa učebného predmetu. Smerovanie ku rozvíjaniu komunikačnej kompetencie žiaka v materinskom jazyku v ČR priná-



šali už v 90. rokoch viaceré projekty (ako napr. projekt *Obecná a Občanská škola, Základní škola*, 1994, 1996; podľa Šebestu, 2005, s. 59 a i.) s množstvom rozličných novokoncipovaných vydaní učebníc češtiny (rôznej kvality až v neprehľadnej podobe), čo vyústilo v roku 2007 k *Rámcovým vzdělávacím programům pro základní/gymnaziální a odborné vzdělávání*.<sup>2</sup> Na Slovensku 90. roky minulého storočia tiež predstavovali prechodné obdobie na uplatnenie dvojúrovňového riadenia výchovno-vzdelávacieho procesu.<sup>3</sup> Nové, resp. inovované učebné osnovy učebných predmetov z centra už mali časti a kategórie, ktoré boli pre učiteľa záväzné, resp. povinné, ďalej mal možnosť vyberať si (najmä z metód, foriem, postupov a pod.) a odporúčajúce položky. V tejto súvislosti a nadväznosti boli spracúvané viaceré varianty vzdelávacích štandardov s cieľovo-obsahovými kategóriami, ktoré pozostávali z výkonového a obsahového štandardu ako istého záväzného vzdelávacieho programu, a to užitočne aj s istými exemplifikačnými úlohami. Učiteľ mal napr. povinne plniť: stanovenú ročnú časovú dotáciu hodín, ciele a obsah vzdelávacieho programu v učebnom predmete SJL. Dá sa povedať, že učiteľ mal na jednej strane určitú voľnosť a výraznejší priestor na koncipovanie vlastného výchovno-vzdelávacieho programu, na druhej strane však aj väčšiu zodpovednosť a samostatnosť, čo vyžadovalo od neho aj patričnú kompetenciu pri plánovaní, profilácii aj realizácii výchovno-vzdelávacieho procesu.

2 *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání*, upravený v r. 2013; *Rámcový vzdělávací program pro gymnázia*; *Rámcový vzdělávací program pro střední odborné vzdělávání*. Dostupné na: [www.vupraha.cz](http://www.vupraha.cz); [www.msmt.cz](http://www.msmt.cz); <http://www.nuv.cz>.

3 *Zákon SNR č. 542/1990 z 26. novembra 1990 o štátnej správe v školstve a školskej samospráve a n. zákony*. Dostupné na: [www.minedu.sk](http://www.minedu.sk).

K novej školskej reforme komplexného charakteru prišlo od r. 2008 prijatím zákona o výchove a vzdelávaní č. 245/2008 Z. z.<sup>4</sup> Na tomto základe boli vypracované pedagogické dokumenty centrálneho charakteru, a to predovšetkým štátne vzdelávacie programy pre jednotlivé stupne a oblasti vzdelávania (so všeobecnými cieľmi výchovy a vzdelávania, charakteristikou stupňa vzdelávania, profilom absolventa, charakteristikou vzdelávacích oblastí a prierezových tém, vzdelávacích štandardov a rámcových učebných plánov, pokynov na výchovu a vzdelávanie žiakov so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami, tiež s pokynmi k organizačným podmienkam, personálnemu zabezpečeniu i materiálne-technickému vybaveniu, takisto k podmienkam bezpečnosti a ochrany zdravia až po zásady a podmienky na vypracovanie školských vzdelávacích programov). Okrem rámcových učebných plánov (povinné aj voľné týždenné časové dotácie hodín pre jednotlivé stupne, oblasti i učebné predmety vzdelávania), ako sme už vyššie spomenuli, na centrálnej úrovni boli spracované vzdelávacie štandardy pre jednotlivé učebné predmety, ktoré pozostávali z cieľov vzdelávania, obsahového a výkonového štandardu. Oproti tradičnému chápaniu spracovania učebných osnov, v ktorom bol východiskovou kategóriou učebný obsah a z neho determinované ciele výchovy a vzdelávania, v novokoncipovaných vzdelávacích štandardoch sú východiskom ciele vzdelávania v podobe komunikačných kompetencií a spôsobilostí a učebný obsah sa nachádza v sekundárnej pozícii ako základný didaktický prostriedok na dosahovanie cieľov a výkonového štandardu v podobe získania očakáva-

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

ných kompetencií, t. j. vytvárania vedomostí, zručností a návykov, spôsobilostí, schopností, hodnôt a postojov v rámci rozvíjania osobnosti žiakov. Obsahový štandard určuje učebný obsah, resp. učivo, na ktorom sa požadovaný výkon realizuje. Dá sa povedať, že „ciele vyučovacieho procesu sú konkretizované (operacionalizované – pozn. M.L.) v učive a iba prostredníctvom neho sa dajú realizovať“ (Turek, 2008, s. 20). Teda obsahový štandard určuje obsahovú náplň očakávaného výkonu. „Zmena v sústave vzdelávacích cieľov úzko súvisí s novou štruktúrou všeobecných cieľov vzdelávania, ktoré sa orientujú na kompetenčno-pojmový model výchovy a vzdelávania“ (Kol., 2007, s. 49). „V obsahovom usporiadaní predmetu sa do popredia dostávajú komunikačné spôsobilosti a v úzadí sa ocitli jazykové pojmy (predovšetkým na ZŠ), t. j. opustila sa jednostranná tendencia obsiahnuť „školskú podobu“ vednej disciplíny“ (ibid., s. 49). Naznačeným spôsobom sa potom v štruktúre vzdelávacieho štandardu vychádza z komunikačných kompetencií a spôsobilostí úzko prepojených s kľúčovými kompetenciami (najmä kognitívnymi, personálnymi, interpersonálnymi, kultúrnymi), prechádza sa k obsahovému a výkonovému štandardu (v sekundárnom vzdelávaní sa pracuje aj s optimálnym a minimálnym požadovaným výkonom). Z tohto štátneho vzdelávacieho programu (ďalej ŠVP) a vzdelávacieho štandardu (ďalej VŠ) vychádzajú autori učebníc slovenského jazyka a na úrovni školy podľa neho spracúvajú učitelia SJL svoje tematické výchovno-vzdelávacie plány (forma nie je predpísaná) ako základ pre prípravu a realizáciu vyučovacích hodín. Tematické výchovno-vzdelávacie plány učebných predmetov tvoria súčasť školského vzdelávacieho programu (ďalej ŠkVP).

**2. Súčasný stav v teórii a praxi vyučovania slovenského jazyka a literatúry.** Osem rokov od „spustenia“ novej školskej reformy na Slovensku zákonom č. 245/2008 Z. z. možno konštatovať solídne teoretické podložie v oblasti odborovej didaktiky SJL v úzkej prepojenosti na vývoj lingvistiky a literárnej vedy (pozri napr. Ligoš, 2014, 2015 a). Už zahrňajúc základné pedagogické dokumenty novej školskej reformy, bola vydaná dvojzväzková didaktika *Základy jazykového a literárneho vzdelávania I., II.* M. Ligoša (2009) všeobecného charakteru pre sekundárne vzdelávanie. Neskôr vyšla *Metodika výučby slovenského jazyka a literatúry v rámci nových pedagogických dokumentov* od autoriek K. Hincovej a A. Húskovej (2011), osobitne tiež od L. Liptákovej a kol. *Integrovaná didaktika slovenského jazyka a literatúry pre primárne vzdelávanie* (2011, 2. vyd. 2015). V duchu nových zámerov školskej reformy (v ČR od r. 2007, v SR od r. 2008) vyznievajú aj vyššie uvedené práce M. Čechovej – Vl. Styblíka (1998), M. Čechovej (1998), K. Šebestu (2005), J. Svobodovej (2000) a E. Höflerovej (2003). Treba pripomenúť, že rozvoj slovnej zásoby v prepojení s kognitívnym vývinom žiaka ponúka relevantné dielo od L. Liptákovej – K. Vužňákovej *Dieťa a slovo tvorba* (2009), špecificky *Kognitívne aspekty vyučovania materinského jazyka v primárnej edukácii* od L. Liptákovej (2012). Tu sa žiada spomenúť aj monografiu J. Průchu *Dětská řeč a komunikace (Poznatky vývojové psycholingvistiky)*, 2011). A ešte nové poznatky z oblasti učebnej motivácie vo vyučovaní materinského jazyka prináša rozsiahla publikácia M. Ligoša a kol. *Rozvíjanie motivácie u žiakov vo vyučovaní slovenčiny* (2011) a samostatne od B. Murínovej *Motivácia vo vyučovaní slovenského jazyka* (2013). Z prác orientovaných na tvorivosť na tomto mieste pripomenieme aspoň tri,

a to: M. Zelina *Rozvíjanie tvorivosti v slovenskom jazyku* (1999), M. Čechová – K. Oliva *Hrátky s češtinou* (Jazyková a slohová cvičení, 1993) či *Jazykové hry* od S. Pišlovej (2008). Dôležité je, že táto nová didaktika bude orientovaná na sekundárne vzdelávanie vo vyučovaní SJL. Aspoň na ilustráciu tu vyzdvihneme, že aj pre zložku literatúry/literárnej výchovy vychádzajú diela v intenciách súčasnej školskej reformy na Slovensku, napr. učebné texty od I. Hajdučekovej pre učiteľov v sekundárnom vzdelávaní *Inovatívnosť foriem a metód v zážitkovo-komunikačnom modeli vyučovania literatúry* (2015).

Do rámca zmien odbornej podpory či opory patria minimálne ešte dve skutočnosti celoslovenského rozsahu. Po prvé ide o vznik stavovskej organizácie Slovenská asociácia učiteľov slovenčiny (SAUS) v r. 2002, ktorá o. i. zorganizovala od r. 2003 sedem odborných konferencií k aktuálnym otázkam vyučovania SJL, pričom výstupy účastníkov boli pravidelne publikované. Po druhé hodno tu spomenúť ďalšie fórum na publikovanie poznatkov z teórie a skúseností z praxe v podobe odborného-metodického periodika. Na jednej strane sa, žiaľ, stalo, že odborný-metodický vyprofilovaný časopis *Slovenský jazyk a literatúra v škole* po takmer 60 rokoch (vychádzal 58 rokov!) v r. 2012 zanikol. Na druhej strane však od roku 2014 začali vychádzať dve odborné periodiká zamerané na teóriu a prax vyučovania SJL. Jeden s názvom *Slovenčinár* vydáva v elektronickej aj printovej podobe SAUS,<sup>5</sup> druhý pod titulom *Jazyk a literatúra* v elektronickej forme Štátny pedagogický ústav v Bratislave.<sup>6</sup>

5 *Slovenčinár*. Dostupné na: <http://saus2002.sk/casopis.html>.

6 *Jazyk a literatúra*. Dostupné na: <http://www.statpedu.sk/clanky/jazyk-literatura-casopis>.

Od roku 2009 do súčasnosti boli ŠVP a vzdelávacie štandardy pre učebný predmet SJL dvakrát inovované, a to v r. 2011 a naposledy s platnosťou od septembra 2015.<sup>7</sup> Pozitívom tejto zmeny je najmä priblíženie formálnej stránky VŠ jazykovo-komunikačnej a literárnej zložky učebných predmetov s čiastočným zjednodušením a redukciou ich spracovania. I naďalej však platí, že VŠ zo SJL, osobitne pre nižšie i vyššie sekundárne vzdelávanie, je zložitý, komplikovaný, neprehľadný a rozsiahly základný pedagogický dokument (pozri napr. Ligoš, 2016, s. 80 a i.). Ako píšeme na inom mieste (ibid., s. 82), okrem úvodnej charakteristiky učebného predmetu a koncepcie VŠ v jadre tohto dokumentu odporúčame v prehľadnej podobe rozpracovať najmä tri kategórie, a to: ciele (predmetové kompetencie a ich konkretizáciu), potom obsahový (nielen pojmy a termíny, ale obsahovú náplň, tematiku učebného predmetu) a výkonový štandard (ako požiadavky na výstup z učiva, resp. obsahového štandardu). Dôležité je usmerenie pre učiteľov zo strany centra, t. j. zo ŠPÚ, že ŠVP a VŠ nahrádzajú aj učebné osnovy, ktoré už nemusia na úrovni školy spracovávať, čím sa súčasne zníži administratívne zaťaženie učiteľov v praxi. Týmto spôsobom ŠVP a VŠ učebných predmetov postupne nadobúdajú charakter kurikula ako komplexného výchovno-vzdelávacieho programu na úrovni jednotlivých stupňov, oblastí vzdelávania i jednotlivých učebných predmetov. Treba ich teda chápať a prijať ako dynamický, otvorený a perspektívny základný pedagogický dokument, ktorý bude obsahovať celé spektrum didaktických kategórií a parametrov v zmysle istého vzdelávacieho programu

7 *Inovovaný štátny vzdelávací program.*

Dostupné na : <http://www.statpedu.sk/clanky/inovovany-statny-vzdelavaci-program>.

či projektu (charakteristika, ciele, obsah, požiadavky, stratégie, metódy, kontrola a pod. v rôznych rovinách, ako plánované i realizované kurikulum učebného predmetu; porov. Průcha – Walterová – Mareš, 1995, s. 106). Na úrovni centra boli spracované a realizované aj štandardné výstupy v podobe testov, a to T5 – Testovanie 5, T9 – Testovanie 9 a EČMS – Externá časť maturitnej skúšky, ktoré zabezpečuje Národný ústav certifikovaných meraní vzdelávania (NÚCEM).<sup>8</sup> Takisto centrálnu úroveň majú aj metodické pokyny na hodnotenie a klasifikáciu v základnej a strednej škole,<sup>9</sup> tiež učebnice, resp. učebnicovo-učebný komplex pre vyučovanie SJL (učebnice, cvičebnice, metodické príručky, pracovné zošity, čítanky a pod.). V súčasnosti sú k dispozícii po 3 alebo 4 alternatívne novokoncipované učebnice slovenského jazyka pre základné a stredné školy, pričom jazykovo-komunikačná aj slohovo-komunikačná zložka je spracovaná v jednej integrovanej učebnici buď pre každý ročník alebo pre celý stupeň vzdelávania. Na úrovni školy v rámci školského vzdelávacieho programu (ŠkVP) učiteľ SJL spracováva svoj tematický výchovno-vzdelávací plán podľa ročníkov, z ktorého vychádza pri plánovaní, organizácii a kontrole vyučovania, resp. pri príprave, realizácii a kontrole vyučovacích hodín. V naznačenom rámci sme sa dostali na miesto, na ktorom v stručnosti odkryjeme odpoveď na otázku, aká je súčasná koncepcia vyučovania SJL v kontexte poslednej školskej reformy podľa základných pedagogických dokumentov?

8 Dostupné na: <http://www.nucem.sk/sk/>.

9 *Metodický pokyn č. 22/2011 na hodnotenie žiakov základnej školy. Metodický pokyn č. 21/2011 na hodnotenie žiakov strednej školy.*  
Dostupné na: <https://www.minedu.sk/data/att/462.rtf>; <https://www.minedu.sk/data/att/461.rtf>.

**3. Charakteristika súčasnej koncepcie vyučovania SJL.** V rámci tvorivo-humanistickej koncepcie výchovy a vzdelávania (projekt *Milénium* ako *Národný program výchovy a vzdelávania v SR*, MŠ SR, 2001) v centre pozornosti školy je žiak a jeho komplexný, vyvážený rozvoj osobnosti. Učebný predmet SJL v ŠVP patrí do základnej vzdelávacej oblasti Jazyk a komunikácia.<sup>10</sup> Z hľadiska celkového poňatia tu do popredia vystupuje princíp konštruktivismu, pragmatizmu (komunikatívni), kognitivismu a humanizmu (porov. Liptáková a kol., 2015, s. 14). Dôležité je, aby žiak vo výchovno-vzdelávacom procese získal schopnosť všestrannej práce s textom a informáciami v intenciách adekvátneho zvládnutia rozmanitých životných komunikačných situácií, t. j. získal rozvinutú jazykovo-komunikačnú a literárnu kompetenciu v kontexte integrovanej kultúrnej osobnosti. V novej koncepcii učebného predmetu SJL na všetkých stupňoch vzdelávania sa východiskovou didaktickou kategóriou stal cieľ a učebný obsah (učivo) základným prostriedkom dosahovania tohto cieľa či požadovaného výkonu. V tomto zmysle hovoríme o kompetenčno-pojmovom modeli výchovy a vzdelávania, v ktorom sa na prvé miesto dostávajú kompetencie ako cieľové kategórie, pričom aj v obsahovej náplni sú v popredí komunikačné zručnosti, činnosti aj spôsobilosti a v sekundárnom postavení sa nachádzajú jazykové, slohové alebo literárne pojmy a termíny, t. j. ako isté opory nadobúdania vyšších úrovní znalostí a schopností (od faktuálnych, cez konceptuálne, procedurálne až po metakognitívne). V tomto zmysle potom tieto znalosti hodnotíme ako čiastkové rečové a literárne kompetencie (porov. Liptáková a kol., 2011, s. 286

<sup>10</sup> Dostupné na: <http://www.statpedu.sk/tema/jazyk-komunikacia>.



– 428; Liptáková, 2012, s. 48 – 64). Pozrime sa teraz na základné znaky novej koncepcie vyučovania SJL podľa inovovaného Štátneho vzdelávacieho programu (ŠVP), platného od r. 2015.<sup>11</sup>

V ŠVP a VŠ sa SJL ako materinský a vyučovací jazyk nachádza v postavení centrálného a profilového učebného predmetu, ktorý tvorí základ pre ostatné učebné predmety a celého výchovno-vzdelávacieho procesu v škole. Materinský jazyk slúži ako nástroj myslenia a komunikácie, ako potenciálny zdroj osobného i kultúrneho obohatenia človeka, prostriedok vyjadrovania emócií či mnohotvárnny prostriedok na získavanie a odovzdávanie informácií, je bázou na zvyšovanie jazykovej kultúry ústnych a písomných prejavov žiakov a na rozvíjanie čitateľských kompetencií zameraných na recepciu, analýzu a hodnotenie či interpretáciu textu. Takto VŠ je istým programom v podobe rôznych činností a príležitostí v otvorenom zmysle na rozvíjanie jazykovo-komunikačných a literárno-komunikačných schopností žiaka ako základ celého učebného procesu v intenciách integrálnej a komplexnej profilácie osobnosti žiaka. V popredí je tu analýza, hodnotenie a interpretácia textov na jednej strane a produkcia textov/prejavov na strane druhej, a to v adekvátnom prepojení na konkrétne komunikačné situácie, zodpovedajúce potenciálnym vývinovým, skúsenostným a vzdelanostným možnostiam žiakov. Učivo je štruktúrované podľa zložiek predmetu a kľúčových i jednotlivých predmetových kompetencií, pričom sú jazykovo-komunikačná, slohovo-komunikačná a literárna zložka úzko zviazané, obsahovo sa prelínajú. VŠ pozostávajú z obsahového

<sup>11</sup> *Inovovaný štátny vzdelávací program*. Dostupné na: <http://www.statpedu.sk/clanky/inovovany-statny-vzdelavaci-program>.

a výkonového štandardu. Jazykovo-komunikačná zložka je spracovaná podľa komunikačných činností a kompetencií, t. j. čítanie s porozumením, počúvanie, písanie a hovorenie, ktoré sa ďalej konkretizujú na čiastkové kognitívno-rečové a textové komunikačné kompetencie. V literárnej zložke sú uplatnené tiež kľúčové kompetencie tesne prepojené s kognitívno-čitateľskými, komunikačnými a textovými predmetovými kompetenciami. V štruktúre učiva je aplikovaný čitateľsko-vývinový, žánrovo-tematický a literárnovedný model (primárne literárno-teoretický a literárno-historický). VŠ stanovujú nielen výkonovú a tematickú (obsahovú) oblasť, ale roztvárajú aj spektrum individuálnych učebných možností žiakov. V tomto zmysle sa oslabuje tendencia sprostredkovania a zapamätania si hotových poznatkov, ktorá sa v minulosti opierala o tézu, učivo obsahuje školskú podobu vedných disciplín profilujúcich príslušný učebný predmet, ale do popredia sa dostáva koncepcia, aby si žiak aktívne osvojoval vedomosti, znalosti, zručnosti, spôsobilosti, návyky, postoje, hodnoty a kompetencie, pritom si má uvedomiť jazykovú a kultúrnu pestrosť v rámci jednotlivých sociálnych prostredí, Európy i sveta. Ťažisko vyučovania je najmä v konštruktivistickom prístupe, či už z hľadiska personálno-kognitivistického alebo socio-kultúrneho, tiež v iných moderných koncepciách vyučovania, a to predovšetkým v jeho komunikačno-zážitkovom modeli, v otvorenom, projektovom, integrovanom tematickom či v kooperatívnom vyučovaní a pod. Komunikačno-zážitkový model vyučovania umožňuje uplatniť a posilňovať úsilie osvojiť si istý súhrn predmetových kompetencií a spôsobilostí ako cieľovú kategóriu a obsahovú náplň požadovaných výkonov (vzdelávací obsah). Osobitné miesto tu má oblasť práce s informáciami, vecnými a umeleckými textami i mé-

diami. Učebný predmet má teda kľúčový význam pre získanie čitateľskej a nadobúdanie kultúrnej gramotnosti žiaka, ktorý prechádza od elementárneho čítania k analytickému, študijnému až po kritické a hodnotiace, interpretačné či diskurzívne čítanie. V podobnom duchu s otváraním perspektívnych tendencií vyznievajú aj odborové didaktiky SJL. Na ilustráciu problému charakteristiky novej koncepcie sme vybrali tri takéto práce, ktoré vyšli v časovom kontinuu od začiatku platnej školskej reformy na Slovensku (od r. 2008) do súčasnosti.

Nová koncepcia vyučovania bola priekopnícky predznamenaná v spracovaní publikácie *Učíme slovenčinu komunikačne a zážitkovo* od autoriek Palenčárová – Kesselová – Kupcová (2003). Zdôrazňuje sa tu rozvíjanie schopností „dieťaťa pohotovo používať lingválne i paralingválne výrazové prostriedky v dialogických komunikátoch i v monologických útvaroch v závislosti od všetkých vektorov komunikácie“ (ibid., s. 16). Ide o snahu osvojenia si komunikačnej kompetencie v intenciách adekvátneho rečového a jazykového zvládnutia rôznych životných komunikačných situácií, a to so zreteľom na vývinové i skúsenostné možnosti žiakov (ibid., s. 17 – 27). M. Ligoš v dvojzväzkovej didaktike *Základy jazykového a literárneho vzdelávania I., II.* (2009 a, b) prierezovo, implicitne aj explicitne zdôrazňuje kognitívne, afektívne a konatívne zložky v zážitkovom vyučovaní SJL. Osobitne vyzdvihuje „**komplexné, holistické a integrované pôsobenie na osobnosť žiaka**“ takisto píše „o **funkčnej, čitateľskej a kultúrnej gramotnosti** ako cieľových kategóriách“ (2009 a, s. 40). Na inom mieste uvádza, že už „v 1. polovici 80. rokov uplynulého storočia **začíname u nás s komunikačno-poznávacou koncepciou vyučovania SJL**“ (ibid., s. 57). Podľa neho zákonom č. 245/2008

Z. z. o výchove a vzdelávaní sme jednak nadviazali na pokrokové tradície slovenského školstva a jednak sme sa zaradili do moderného európskeho vzdelávacieho priestoru. V duchu projektu *Milénium* (2001) v rámci tvorivo-humanistickej koncepcie výchovy a vzdelávania „to znamená dôsledne prejsť na jazykovo-komunikačnú a literárno-komunikačnú koncepciu v intenciách rozvoja jazykovej a literárnej kultúry žiaka v kontexte komplexného pôsobenia na jeho osobnosť“ (Ligoš, 2009 a, s. 58). V *Metodike výučby slovenského jazyka a literatúry v rámci nových pedagogických dokumentov* od autoriek Hincová – Húsková (2011, s. 9) sa uvádza, že predmetové kompetencie boli vymedzené po stanovení všeobecných cieľov a princípov vzdelávania (štyri strategické piliere pre Európu, osobné formatívne procesy KEMSAK a tzv. účely vzdelávania zamerané na základné sociálne roly absolventa školy), prostredníctvom ktorých sa budú tieto všeobecné ciele realizovať. V tejto publikácii nájdeme hlavne novú orientáciu na didaktický konštruktivistický model novej koncepcie vyučovacieho predmetu SJL s komunikačno-zážitkovým vyučovaním (ibid., s. 11 – 13). Istý kvalitatívny posun v poňatí učebného predmetu SJL predstavuje osobitne monografia L. Liptákovej *Kognitívne aspekty vyučovania materinského jazyka v primárnej edukácii* (2012) a komplexne najmä dielo L. Liptákovej a kol. *Integrovaná didaktika slovenského jazyka a literatúry pre primárne vzdelávanie* (2015), v ktorej, ako už názov naznačuje, ide o „**integračnú kognitívno-komunikačnú a zážitkovú** koncepciu vyučovania slovenského jazyka a literatúry“, ktorá „nadväzuje na doterajšie výskumy slovenskej a českej lingvo-didaktiky a didaktiky literárnej výchovy a súčasne sa inšpiruje najnovšími trendmi vo vyučovaní materinského jazyka v európskom a svetovom kontex-

te“ (ibid., s. 14). Táto koncepcia zdôrazňuje súvzťažnosť jazykových a kognitívnych štruktúr, posilňuje kognitívno-lingvistický a komunikačno-pragmatický pohľad na jazyk a jeho fungovanie, opiera sa o základy literárno-komunikačnej a recepcnej estetiky, taktiež o model komplexnej gramotnosti, t. j. okrem štyroch základných komunikačných činností a zručností, ako je počúvanie, čítanie, písanie a hovorenie s porozumením aj prezerať a vizuálne spracovanie myšlienok či pohľadov, ktorý „predstavuje holistické chápanie gramotnosti založené na interaktívnom prístupe k rozvíjaniu recepcných a produkčných komunikačných zručností žiaka“ (ibid., s. 15; pozri aj s. 11 – 19). Integračnú kognitívno-komunikačnú a zážitkovú koncepciu vyučovania SJL vymedzuje celkovo takto:

„ - Uplatňovanie komplexného prístupu na úrovni vnútrozložkovej, medzizložkovej, medzipredmetovej, prierezovej a kompetenčnej integrácie.

- Rozvíjanie gramotnosti žiaka – od ranej k funkčnej, resp. komplexnej gramotnosti.

- Rozvíjanie komunikačnej a literárnej kompetencie ako súčasti kľúčových kompetencií žiaka.

- Rozvíjanie kognitívnych a metakognitívnych procesov žiaka.

- Emocionalizácia a kreativizácia dieťaťa.

- Formovanie kultivovaného čitateľa a recipienta iných druhov umenia.

- Formovanie kultivovaného používateľa slovenského národného jazyka“ (ibid., s. 12 13).

Na základe uvedeného môžeme na tomto mieste zhrnúť, že súčasná koncepcia vyučovania SJL v SR je založená na princípoch kognitívizmu, konštruktivismu, pragmatizmu a humanizmu. Má integračný, kognitívno-komunikačný a zážitkový charakter, ktorý smeruje

nielen k napĺňaniu cielovych požiadaviek v podobe predmetovych a kľucovych kompetencií, ale aj k tzv. uelom, komplexným personlnm a socio-kultrnm kvalitám osobnosti žiaka, napokon i k základným eurpskm stratégiám vzdelávania. V tomto zmysle mžeme hovoriť o kompetenčno-pojmovom modeli vychovy a vzdelávania v intenciách tvorivo-humanistickej koncepcie školy. Z našej analýzy vychodí, že tvorba základných pedagogických dokumentov na centrálnej i miestnej, lokálnej úrovni, takisto pedagogick prax, prirodzene, zostáva za teóriou integračnej, kognitívno-komunikačnej a zážitkovej koncepcie vyučovania slovenčiny ako materského jazyka, spracovanej v najnovších publikáciách odborovej didaktiky.

**4. Nov výzvy a vízie vo vyučovaní slovenského jazyka a litertry (ako materského jazyka a litertry).** Podľa naňho názoru na prvom mieste treba zabezpečiť adekvátnu prípravu a dalie vzdelávanie uitelov SJL (pozri napr. Ligoš, 2014, s. 60 – 61). Tu predkladáme tézy: „1. Reformu školy treba začať reformou vo vzdelávaní a profilácii uitela, lebo uitel je rozhodujícím činiteľom kvalitatívnej prestavby školy a učebného predmetu. 2. Kvalitu školy posilníme otvorenou kooperáciou a spoluprácou uitelskch prpraviek/univerzít a pedagogickej praxe, t. j. najmä prepojenm teórie a praxe“ (ibid., s. 60 – 61). Pri reforme vzdelávania a profilácii uitela máme na mysli adekvtn výber uchádzačov s predpokladovmi prijmacmi skskmi, tiež zredukovanie teoretickej zložky odborného základu učebného predmetu s vyvenm posilnenm pedagogicko-psychologickej prípravy, odborovej didaktiky aj kvalitnej klinickej pedagogickej praxe na fakultných školách, takisto zmenou formy ukončenia súvislého dvojstupnvho štúdia, a to v ústnej časti štátnej

skúšky upustením od encyklopedického pozitivistického reprodukčného charakteru k prechodu na formu riešenia modelových situácií v úzkej korelácii s vypracovaním diplomovej/záverečnej práce a v intenciách svojho budúceho učiteľského pôsobenia v pedagogickej praxi. Iným okruhom je problematika ďalšieho a celoživotného vzdelávania učiteľa a jeho kvalitatívnej profilácie. S týmto úzko súvisí zásadné posilnenie spoločenského statusu učiteľského povolania a premyslená koncepcia kontinuálneho vzdelávania učiteľa i jeho kariérneho rastu s motivačno-stimulačným akcentom.

Iným tematickým okruhom výziev je oblasť tvorby projektu učebného predmetu na centrálnej a miestnej, resp. školskej či lokálnej úrovni. V novšom ponímaní hovoríme o štátnom a školskom kurikule. Ide o súbor základných pedagogických dokumentov pre plánovanie (modelovanie), riadenie a kontrolu výchovno-vzdelávacej sústavy, školy, vzdelávacích oblastí a učebných predmetov v jednotlivých zložkách i tematických okruhoch učiva. Ako sme sa v ostatnom období na rôznych miestach vyjadrili (pozri napr. Ligoš, 2016, s. 73 – 83) terajší inovovaný Štátny vzdelávací program (ŠVP), najmä vzdelávací štandard pre SJL treba zjednodušiť, zredukovať a sprehľadniť. ŠVP pre predmet SJL obsahuje tieto základné pedagogické dokumenty: Charakteristiku ŠVP pre jednotlivé stupne vzdelávania, vrátane vzdelávacej oblasti Jazyk a komunikácia, rámcový učebný plán a vzdelávacie štandardy. Do tohto radu patria na výstupe aj štandardné testy (Testovanie 5, 9 a v externej časti maturitnej skúšky), metodické pokyny na hodnotenie a klasifikáciu a tiež schválené učebnice SJL ako nepovinný a alternatívny pedagogický dokument. Podľa nášho názoru zo strany centra na štátnej úrovni by postačili rámcové vzdelávacie progra-

my (takéto majú v ČR, platné od r. 2007, pre základné vzdelávanie upravované v r. 2013)<sup>12</sup>, v ktorých by okrem charakteristiky a cieľov vzdelávacieho stupňa boli kľúčové kompetencie, vzdelávacie oblasti tiež s ich charakteristikou a cieľovým zameraním, napokon v rámci vzdelávacích oblastí učebné predmety s charakteristikou a prehľadným (rámcovým, stručným) vzdelávacím obsahom, t. j. očakávanými výstupmi a učivom. Vo VŠ by potom tiež postačilo, ak by pozostávali z položiek, ako sú predmetové kompetencie a spôsobilosti, od ktorých sa odvíja obsahový a výkonový štandard. Učiteľom i autorom učebníc by pomohlo, keby ciele a výkon boli ilustrované v exemplifikačných úlohách (ako to bolo v prvých verziách VŠ v SR z r. 1999 – 2001). Vo VŠ pre český jazyk a literatúru v ČR sa v tabuľkách nachádzajú tieto položky: predmet (vzdelávaci obor), výstupný ročník, zložka predmetu ako tematický okruh, očakávaný výstup podľa RVP ZV, nové sú iba indikátory (konkretizujú výstup, ciele učiva) a ilustratívne úlohy<sup>13</sup>. V podstate podľa východísk štandardy pomocou indikátorov konkretizujú obsah očakávaných výstupov z RVP ZV a predstavujú minimálnu úroveň ich zvládnutia, resp. minimálne cieľové požiadavky na vzdelávanie, ktoré sú záväzné koncipované v RVP, teda treba ich dosahovať so všetkými zdravými žiakmi. Dôležité je, že ciele a výkony je možné dosahovať len prostredníctvom určitého učebného obsahu (učiva). Tieto ciele (kompetencie)

12 *Upravený rámcový vzdelávaci program pro základní vzdělávání*. Dostupné na: [www.msmt.cz/vzdelavani/zakladni-vzdelavani/upraveny-ramcovy-vzdelavaci-program-pro-zakladni-vzdelavani](http://www.msmt.cz/vzdelavani/zakladni-vzdelavani/upraveny-ramcovy-vzdelavaci-program-pro-zakladni-vzdelavani).

13 Pozri. *Standardy pro ČJL v Upravenom rámcovom vzdelávacom programe pro základní vzdělávání*. Dostupné na: [www.msmt.cz/vzdelavani/zakladni-vzdelavani/upraveny-ramcovy-vzdelavaci-program-pro-zakladni-vzdelavani](http://www.msmt.cz/vzdelavani/zakladni-vzdelavani/upraveny-ramcovy-vzdelavaci-program-pro-zakladni-vzdelavani).



a výkony sú v ňom operacionalizované. Do obsahového štandardu totiž nepatria iba pojmy a termíny (ako sa to explicitne avizuje v novom ŠVP),<sup>14</sup> ale tu ide aj o tematickú, resp. obsahovú náplň výkonu alebo o učebný obsah, na ktorom sa očakávaný výkon realizuje. Ako je to v ŠVP uvedené, znalosti v podobe obsahového štandardu majú dimenzie faktuálnych, konceptuálnych, procedurálnych a metakognitívnych poznatkov, t. j. na úrovni vedomostí, činností, zručností, stratégií, postojov, návykov a schopností. Výkon potom smeruje k cieľovej dimenzii kognitívneho, afektívneho a psychomotorického procesu, a to s obsahovým štandardom, t. j. k cieľovým kategóriám: zapamätať si, rozumieť, aplikovať, analyzovať, hodnotiť a tvoriť. V uvedenom zmysle potom pre tvorcov učebníc i učiteľov v praxi by mali byť ako východiskové jednak cieľové kategórie v podobe špecifických spôsobilostí a kompetencií, jednak tematické usporiadanie učiva v obsahovom štandarde. Napr. nepriama, elektronická komunikácia (ako jedna z druhov interpersonálnej kompetencie) a e-mail, sms (ako tematika, obsahový štandard). Z týchto kategórii možno jednoducho formulovať požadovaný výkon. Napr. v našom prípade by mohlo ísť o: dokázať napísať, odoslať alebo prijať súkromný/úradný e-mail, podobne prostredníctvom sms, vedieť elektronicky komunikovať, aplikovať poznatky o súkromnom liste v mailoch a pod. Dá sa povedať, že podobne ako na základe istej kompetencie vyberáme vhodný obsah, tematiku a s ním očakávaný výkon, tak zasa cez učebný obsah, resp. obsahový a výkonový štandard žiak získava požadované schopnosti a kompetencie. Uvedené vzťahy a vektory platia teda recipročne,

---

<sup>14</sup> *Inovovaný štátny vzdelávací program*. Dostupné na: <http://www.statpedu.sk/clanky/inovovany-statny-vzdelavaci-program>.

dynamicky sa prestupujú a ďalej sa potom majú analógicky prejavieť aj v školskom kurikule, jadro ktorého na úrovni učiteľa predstavujú tematické výchovno-vzdelávacie plány a jeho konkrétne prípravy na vyučovanie.

Tematické výchovno-vzdelávacie plány (ďalej TVVP) učebného predmetu SJL vypracúva učiteľ v spolupráci s ostatnými učiteľmi v rámci predmetovej komisie príslušnej školy. Na jednej strane sa pritom opiera o ŠVP a vzdelávacie štandardy predmetu, vypracované z centra, a na strane druhej zohľadňuje podmienky, profiláciu školy i svoje ambície v naplňaní zámerov komplexného rozvoja osobnosti žiaka prostredníctvom vyučovania SJL. Zdôrazňujeme tu označenie tematický plán, teda do popredia vystupuje kategória obsahového štandardu, ktoré sa zvyčajne v TVVP učiteľa člení na tematické okruhy, celky a témy, a to v novom chápaní vychádzajúce z cieľovej kategórie na úrovni špecifických spôsobilostí a kompetencií, prierezovo koncipovaných s kompetenciami rôznej úrovne (predmetové, personálne, nadpredmetové, účely a piliere vzdelávania). Takto TVVP má pozostávať minimálne z týchto položiek: časový plán (dotácia vyučovacích hodín v šk. r. v jednotlivých mesiacoch a týždňoch), ciele (spôsobilosti a kompetencie), obsahový štandard (tematický plán) a výkonový štandard (očakávaný výstup v učive). Prirodzene, vhodné sú aj ďalšie položky, ktoré vyplývajú z predbežnej (plánovacej) vecnej a didakticko-metodickej analýzy učiva daného ročníka. Môže teda ísť napr. o metódy, formy, stratégie, zdroje, učebnice a učebné pomôcky, prierezovú tematiku a pod. Pripomíname, že vecná analýza učiva sa primárne vzťahuje na princíp vedeckej korektnosti, súladu či aktuálnosti jazykovedných a literárnovedných poznatkov. Didaktická analýza smeruje k základným didaktickým kategóriám, ktoré sme vyššie

spomínali, a to najmä k cieľom, koncepcii, učivu, metódam, formám, stratégiám, úlohám a i. Metodická problematika sa zasa pri učive orientuje už na určitý rámcový metodický postup, ktorý sa ďalej potom konkretizuje v príprave i v realizácii výchovno-vzdelávacieho procesu. Spomenuté analýzy v rámci spracovania TVVP a priprav na vyučovanie učiteľ robí jednak na pozadí základných centrálnych pedagogických dokumentov pre predmet SJL (ŠVP, VŠ a i.) a zvyčajne tiež aj podľa učebnicovo-učebného komplexu, pre ktorý sa rozhodne (ide najmä o alternatívny výber z učebníc SJL).

V opísanom projekte učebného predmetu na centrálnej a miestnej úrovni sa prierezovo má zachovať duch platnej školskej reformy premietnutej do novej koncepcie vzdelávacieho programu. V tejto perspektívnej koncepcii je dôležité, aby sa žiak stal bádatelom v učebnej problematike a učiteľ zaujal najmä pozíciu jeho facilitátora. Špecificky sa táto rola žiaka ako bádateľa, aktéra alebo stratéga učenia v intenciách sebaregulácie a seba-profilácie prejavuje vo vyučovaní materinského jazyka a literatúry, a to najmä s prirodzeným, organickým prepojením tohto procesu na všetky sféry osobnosti žiaka, t. j. jej komplexným rozvíjaním. Preto sa nosným má stať kognitívno-komunikačný a zážitkový prístup k vyučovaniu, v ktorom sa do popredia dostávajú dimenzie konštruktivizmu, pragmatizmu a humanizmu s princípmi komplexnosti, integrity, orientácie na žiaka, aktuálnosti jazykovedných a literárnovedných poznatkov, jednoty poznávania a zážitkovosti či princípu rozvíjania jazykovo-komunikačnej a literárnej kultúry žiaka (porov. Liptáková a kol., 2015, s. 37 – 41). Aj z hľadiska rozvíjania učebnej motivácie žiaka sa nám ukázali ako účinné a perspektívne predovšetkým tieto zásady: princíp komplexnosti a integrity, uplatnenia a rozvíja-

nia sociálno-komunikačných a kultúrnych potrieb žiaka, menších skupín v triede i školskej triedy, tematickej variabilnosti a rôznorodosti kontextov učiva (Ligoš a kol., 2011, s. 105). Tieto princípy úzko súvisia so špecifikami vyučovania SJL. Napr. možnosť voľby tematiky komunikátov a učebných textov podľa podmienok v triede alebo v reláciách s očakávaniami, potrebami, záujmami či aktuálnymi aktivitami žiakov na úrovni kognitívnych i nonkognitívnych dimenzií. Celkove sa dá povedať, že naznačené črty novej koncepcie vyučovania SJL sa v implicitnej aj explicitnej podobe nachádzajú v súčasných základných pedagogických dokumentoch na úrovni centra i školy (ako ŠVP a ŠKVP) s tým, že ich bude treba v perspektíve ďalej prepracovávať a inovovať v intenciách s deklarovávaným zámerom platnej školskej reformy v SR. V tejto súvislosti nám prichodí ešte vyzdvihnúť niektoré nové výzvy a vízie, ktoré vyvstávajú pred vzdelávacím programom a realizáciou výchovno-vzdelávacieho procesu vo vyučovaní SJL, a to vychádzajúce najmä z teórie a ďalšieho výskumu v oblasti didaktiky materinského jazyka.

Na prvom mieste nám tu vyhodí najmä prepojenie kognitívnych a nonkognitívnych funkcií (sfér) osobnosti žiaka v súvislosti s jazykom, komunikáciou a literatúrou tak, ako sa to objavuje v relevantných prácach pedagógov, jazykovedcov, literárnych vedcov alebo didaktikov MJ (o. i. napr. M. Zelina, I. Turek, P. Gavora, F. Miko, V. Obert, J. Dolník, M. Čechová, F. Šebesta, J. Svobodová, J. Kesselová, J. Palenčárová, M. Ligoš, L. Liptáková). Integrácia jazyka, literatúry a komunikácie ako súčasť kultúry spoločnosti, komunity i jednotlivých žiakov s ich kognitívnymi, afektívnymi, psychomotorickými, hodnotovými alebo vôľovými procesmi považujeme za východisko nového chápania jazykového a lite-

rárneho vzdelávania (porov. Ligoš, 2009 b, s. 53 – 61). V rámci tohto poňatia sa potom žiada jednota, prierezovosť a zreteľná kompatibilita nového projektu učebného predmetu na úrovni ŠVP a ŠkVP. Ako sme už vyššie poukázali, z centrálnych pedagogických dokumentov treba sprehľadniť a zjednodušiť najmä VŠ zo SJL pre primárne i sekundárne vzdelávanie. Tu je potrebné rozšíriť chápanie obsahového štandardu (nejde iba o pojmy a termíny, ale o tematiku učiva), úzko prepojeného s cieľmi a výkonmi žiaka (spôsobilosťami a kompetenciami, výkonovým štandardom) najmä v tom zmysle, že tvorí obsahovú, resp. tematickú náplň týchto kategórií. Istým príkladom takéhoto poňatia vzdelávacieho štandardu zo SJL predstavuje návrh tímu z Pedagogickej fakulty Prešovskej univerzity pre primárne vzdelávanie (pozri Liptáková a kol., 2015, s. 408 – 460; porov. aj Ligoš, 2016, s. 75 – 82). Podľa tohto modelu VŠ zo SJL by pozostával z troch základných položiek, a to z kompetencií (spôsobilostí, cieľov), obsahu (obsahového štandardu, tematiky učiva) a výkonu (výkonového štandardu ako požadovaných výstupov z učiva v intenciách dosahovania daných cieľov a kompetencií (ibid., s. 80). Aj v priezore tohto dokumentu možno vidieť, ktoré položky majú byť minimálne zastúpené v TVVP učiteľa (pozri vyššie v texte). Z uvedeného je zrejmé, že takého poňatie vzdelávacieho štandardu by adekvátne zorientovalo jednak autorov učebníc, jednak aj učiteľov slovenčiny v praxi pri spracovaní TVVP a prípravách na vyučovanie. Ako sme už poukázali, z hľadiska zjednodušenia, redukcie, operatívности a zrozumiteľnosti sa môžu stať pre nás inšpiratívnymi tiež nové kurikulárne dokumenty v ČR.

Ďalším tematickým okruhom, ktorý nás v súvislosti s výzvami i víziami zaujíma, je problematika rozvíjania

komplexnej gramotnosti v úzkej korelácii s jazykovo-komunikačnou a literárnou kultúrou žiaka. V podstate nám ide o to, aby žiak vo vyučovaní SJL dosiahol adekvátnu, kultivovanú úroveň svojej jazykovo-komunikačnej a literárno-komunikačnej kompetencie v úzkom prepojení na kogníciu, resp. mentálny svet v širokom zmysle slova. Podľa L. Liptákovej (2015, s. 91) pri komplexnom chápaní gramotnosti ide o šesť základných komunikačných zručností a činností, a to: čítanie, písanie, hovorenie, počúvanie, prezeranie nelineárnych textov a vizuálne stvárňovanie myšlienok aj emócií. Okrem toho sa koncept gramotnosti okrem základného obsahového modelu (čitateľskej a pisateľskej gramotnosti) rozširuje aj na spektrum nadstavbových obsahových modelov (matematický, digitálny, mediálny, prírodovedný, dopravný, finančný atď.). Ďalej cit. Liptáková (ibid., s. 91 – 94) uvádza „rodinnú gramotnosť“ alebo multimediálnu a multimodálnu gramotnosť, obsahovú a procesovú gramotnosť, pričom v úzkej prepojenosti práce s textom a kognitívnych funkcií sa do popredia dostávajú rôzne úrovne gramotnosti. Týmto spôsobom potom do komplexnej gramotnosti patrí nielen vyššie spomenutých šesť komunikačných zručností, ale celkove i také kompetencie, ktoré bude potrebovať žiak v 21. storočí, ako „kritické myslenie a riešenie problémov; tvorivé myslenie; využívanie technológií; spolupráca, tímová práca a riadenie tímov; multikultúrna kompetencia, komunikácia a rozvíjanie vedomia globálneho prístupu k svetu a životu“ (Robinson-Zanartu, Doerr, Portman, 2015; podľa Liptákovej., ibid., s. 92). Podľa tohto zdroja s rozvíjaním čitateľskej gramotnosti žiaka a spracovaním textových informácií pri uvedenom kritickom myslení a riešení problémov súvisí celý rad kognitívnych procesov: „získanie a spracovanie informácií súčasne z viace-

rých informačných zdrojov; sústredenie sa na problém a udržanie pozornosti; presná a dôkladná selekcia užitočných informácií; hľadanie súvislostí a vzťahov medzi informáciami, porovnávanie, vyvodzovanie súvislostí (hypoteticko-deduktívne uvažovanie); konštruovanie nových znalostí, produkovanie nových verbálnych a neverbálnych výtvorov“ (ibid., s. 92 – 93). V zhode s priblíženým širokým a komplexným chápaním gramotnosti žiaka potom v perspektíve prijímame ako únosný, plodný, produktívny a perspektívny prístup, v ktorom sa vyzdvihuje aj prierezový, viacdimenzionálny a najmä transkurikulárny charakter gramotnosti, na podloží ktorého je základom interakcia gramotnostného a kognitívneho rozvíjania osobnosti žiaka (ibid., s. 92 – 93). Aj I. Turek (2003, s. 9) uvádza tieto najžiadanejšie zručnosti a kompetencie človeka v 21. storočí (získané z celosvetového prieskumu v najúspešnejších organizáciách): tímová práca, riešenie problémov, interpersonálne zručnosti, ústna komunikácia, počúvanie, osobný rozvoj a rozvoj kariéry, tvorivé myslenie, vodcovstvo, stanovovanie cieľov a motivácia, písanie a organizačný rozvoj. Je zjavné, že tieto zručnosti úzko korelujú so zámermi nového poňatia vyučovania SJL, ktoré má potenciál ich adekvátneho rozvíjania u žiaka.

Podobne ako gramotnosť možno vidieť celú oblasť jazykovo-komunikačnej a literárnej kultúry žiaka. Takisto tieto ciele a kompetencie majú komplexný, viacdimenzionálny, prierezový a transkurikulárny charakter. Ťažisko a špecifiká získavania týchto kompetencií patria do náplne učebného predmetu SJL, avšak vzhľadom na ich komplexnosť a univerzálnosť treba počítať aj s ich transkurikulárnym rozmerom. Žiak si teda na SJL osvojuje čiastkové i textové, literárno-estetické komunikačno-kognitívne kompetencie, ale tieto sa používajú,

a mali by sa aj rozvíjať, v celom systéme výchovno-vzdelávacieho pôsobenia školy, t. j. vo všetkých učebných predmetoch. Jednak preto, že ide o materinský a vyučovací jazyk, jednak komunikácia a interakcia, práca s textom či informáciami je základom, podstatnou črtou výchovno-vzdelávacieho procesu i osobnosti človeka. Zhrňujúc možeme konštatovať potrebu rozvíjania gramotnosti, jazykovo-komunikačnej a literárno-komunikačnej kultúry i kompetencie u žiakov vo vyučovaní SJL v komplexnom a transkurikulárnom zmysle.

#### LITERATÚRA:

BÍLIK, R.: *Interpretácia umeleckého textu*. Trnava : TU – Veda SAV, 2009.

BÍLIK, R. – BELÁKOVÁ, M. – CHUDÍKOVÁ, E. – RAFFAJ, R.: *Teoretické aspekty jazykového a literárneho vzdelávania*. Trnava : PdF TU, 2011.

ČECHOVÁ, M. – STYBLÍK, VĽ.: *Čeština a její vyučování*. Praha : SPN, 1998.

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

ČECHOVÁ, M. – OLIVA, K.: *Hrátky s češtinou*. Praha : SPN, 1993.

GAVORA, P. a kol.: *Pedagogická komunikácia v základnej škole*. Bratislava : Veda, 1988.

GAVORA, P.: *Žiak a text*. Bratislava : SPN, 1992.

GAVORA, P.: *Učiteľ a žáci v komunikaci*. Brno : Paido, 2005.

GAVORA, P. a kol.: *Ako rozvíjať porozumenie textu u žiaka*. Nitra : Enigma, 2008.

GERMUŠKOVÁ, M.: *Literárny text v didaktickej komunikácii (na 2. stupni základnej školy)*. Prešov : PdF UPJŠ, 1995.

HAJDUČEKOVÁ, I.: *Inovatívnosť foriem a metód v zážitkovo-komunikačnom modeli vyučovania literatúry*. Košice : FF UPJŠ, 2015.

HINCOVÁ, K. – HÚSKOVÁ, A.: *Metodika výučby slovenského jazyka a literatúry v rámci nových pedagogických dokumentov*. Bratislava : MPC, 2011.



HÖFLEROVÁ, E.: *Školský dialog a jeho vliv na rozvoj řeči dětí*. Ostrava : PdF OU, 2003.

*Inovovaný štátny vzdelávací program.*

Dostupné na : <http://www.statpedu.sk/clanky/inovovany-statny-vzdelavaci-program>.

*Jazyk a literatúra*. Dostupné na: <http://www.statpedu.sk/clanky/jazyk-literatura-casopis>.

Kol.: *Návrh kurikulárnej transformácie predmetu slovenský jazyk a literatúra*. Bratislava : ŠPÚ, 2007.

LIGOŠ, M.: *Možnosti rozvíjania vnútorných dynamických síl osobnosti žiaka vo vyučovaní slovenského jazyka*. Ružomberok : KPF ŽU, 1999.

LIGOŠ, M.: *Motivačné a duchovné rozmery vyučovania slovenského jazyka*. Ružomberok : FF KU, 2003.

LIGOŠ, M.: *Základy jazykového a literárneho vzdelávania I., II.* Ružomberok : Verbum KU, 2009 a, b.

LIGOŠ, M. a kol.: *Rozvíjanie motivácie u žiakov vo vyučovaní slovenčiny*. Ružomberok : Verbum KU, 2011.

LIGOŠ, M.: Zo studnice prác pred rokom 1989 pre súčasnú prax vyučovania slovenčiny 1., 2., 3. In: *Manažment školy v praxi s prílohou Didaktika*, roč. 9, 2014, č. 5, príloha *Didaktika*, II/2014, 15 s. Bratislava : Wolters Kluwer s. r. o., 2014. ISSN 1336-9849.

LIGOŠ, M.: K transformácii učiva zo slovenčiny v kontexte nových odborovo-didaktických a slovákistických podnetov. In: *Jazyk a literatúra*. Roč. 1, 2014, č. 4, s. 31 – 52; Roč. 2, 2015, č. 1, s. 3 – 23. ISSN 1339-7184.

Dostupné na: <http://www.statpedu.sk/clanky/jazyk-literatura-casopis>.

LIGOŠ, M.: Nad inovovaným štátnym vzdelávacím programom zo slovenského jazyka a literatúry pre sekundárne vzdelávanie. In : *Slovenčinár*. Roč. 3, 2016, č. 1, s. 73 – 83. ISSN 1339-4908. Dostupné na: <http://www.saus2002.sk/casopis.html>.

*Metodický pokyn č. 22/2011 na hodnotenie žiakov základnej školy. Metodický pokyn č. 21/2011 na hodnotenie žiakov strednej školy.*

Dostupné na: <https://www.minedu.sk/data/att/462.rtf>; <https://www.minedu.sk/data/att/461.rtf>.

<http://www.statpedu.sk/tema/jazyk-komunikacia>.

LIPTÁKOVÁ, L.: *Kognitívne aspekty vyučovania materinského jazyka v primárnej edukácii*. Prešov : PdF PU, 2012.

LIPTÁKOVÁ, L. a kol.: *Integrovaná didaktika slovenského jazyka a literatúry pre primárne vzdelávanie*. Prešov : PdF PU, 2015.

LIPTÁKOVÁ, L.: Kontexty rozvíjania gramotnosti a edukačný systém. In: *O dieťaťi, jazyku a literatúre*. Roč. 3, 2015, č. 2, s. 91 – 95. ISSN 1339-3200.

LIPTÁKOVÁ, L. – VUŽŇÁKOVÁ, K.: *Dieťa a slovo tvorba*. Prešov : PdF PU, 2009.

LIPTÁKOVÁ, L. – KLIMOVIČ, M. (Ed.): *Encyklopédia jazyka pre deti*. Prešov : PdF PU, 2014.

MOSKO, G. – MAUKŠOVÁ, F.: *Kapitoly z didaktiky slovenského jazyka a literatúry*. Košice : FF UPJŠ, 1989.

MURÍNOVÁ, B.: *Motivácia vo vyučovaní slovenského jazyka*. Ružomberok : Verbum KU, 2013.

PALENČÁROVÁ, J. – KESSELOVÁ, J. – KUPCOVÁ, J.: *Učíme slovenčinu komunikačne a zážitkovo*. Bratislava: SPN, 2003.

PALENČÁROVÁ, J. – ŠEBESTA, K.: *Aktivní naslouchání při vyučování*. Praha : Portál, 2006.

PIŠLOVÁ, S.: *Jazykové hry*. Praha : Fortuna, 2008.

OBERT, V.: *Nové pohľady na vyučovanie slovenskej literatúry v súčasnej škole*. Bratislava : ÚÚVU, 1992.

OBERT, V.: *Komunikatívnosť v čitateľskej recepcii a interpretácii*. Nitra : FHV UKF, 1998.

OBERT, V.: *Rozvíjanie literárnej kultúry žiakov*. Bratislava : Poľana, 2003.

PRŮCHA, J.: *Dětská řeč a komunikace. Poznatky z vývojové psycholingvistiky*. Praha : Grada, 2011.

*Rámcový vzdelávací program pro základní vzdělávání*. Praha : VÚP, 2007; upravený MŠMT ČR, 2013. Dostupné na: [www.vuppraha.cz](http://www.vuppraha.cz); [www.msmt.cz/vzdelavani/zakladni-vzdelavani/upraveny-ramcovy-vzdelavaci-program-pro-zakladni-vzdelavani](http://www.msmt.cz/vzdelavani/zakladni-vzdelavani/upraveny-ramcovy-vzdelavaci-program-pro-zakladni-vzdelavani).

*Rámcový vzdelávací program pro gymnázia*. Praha: MŠMT ČR, 2007. Dostupné na: [www.vuppraha.cz](http://www.vuppraha.cz); [www.msmt.cz](http://www.msmt.cz).

*Rámcový vzdelávací program pro střední odborné vzdělávání*. Praha: MŠMT ČR, 2007. Dostupné na: [www.msmt.cz](http://www.msmt.cz); <http://www.nuv.cz>.

ROSA, V. – TUREK, I. – ZELINA, M.: *Koncepcia rozvoja výchovy a vzdelávania v SR na najbližších 15 – 20 rokov. Národný program výchovy a vzdelávania v Slovenskej republike (projekt Milénium)*. Bratislava: MŠ SR, vláda SR, 2001.

- Slovenčinár*. Dostupné na: <http://saus2002.sk/casopis.html>.
- Slovenský jazyk a literatúra v škole*. Roč. 56, 2011/12, č. 3 – 4.
- SVOBODOVÁ, J.: *Jazyková špecifika školskej komunikácie a výuka materštiny*. Ostrava : OU, 2000.
- ŠEBESTA, K.: *Od jazyka ke komunikaci*. Praha : UK, 2005.
- TUREK, I.: *Kľúčové kompetencie. Úvod do problematiky*. Banská Bystrica : MPC, 2003.
- TUREK, I.: *Didaktika*. Bratislava: Iura Edition, 2008.
- Zákon SNR č. 542/1990 z 26. novembra 1990 o štátnej správe v školstve a školskej samospráve a n. zákony*. Dostupné na: [www.minedu.sk](http://www.minedu.sk).
- Zákon č. 245/2008 Z. z. o výchove a vzdelávaní (školský zákon) a o zmene a doplnení niektorých zákonov*. Dostupné na: <https://www.minedu.sk/12272-sk/zakony/>.
- ZELINA, M.: *Rozvíjanie tvorivosti žiakov v slovenskom jazyku*. Banská Bystrica : MC, 1999.

prof. PaedDr. Milan Ligoš, CSc.  
Katedra slovenského jazyka a literatúry  
Filozofická fakulta KU  
Ružomberok  
SR  
[milan.ligos@ku.sk](mailto:milan.ligos@ku.sk)

## Z UČITEĽSKEJ PRAXE

Predložený metodologicky zameraný príspevok je jednou z foriem aktívneho vstupovania redakcie časopisu *Jazyk a literatúra* do diskusie o funkciách literatúry na gymnáziách. Materiál chce byť v prvom rade pomôckou pre stredoškolských učiteľov, no kľúčový je v tejto diskusii študent a predovšetkým jeho kritické čítanie.

### Návrh metodického listu

(práca s pojmom socialistický realizmus na hodinách slovenského jazyka a literatúry)

**1. K slovnému spojeniu *socialistický realizmus* napíšte ďalších 5 pojmov, ktoré s ním tematicky súvisia.**

a) Identifikované pojmy si porovnajzte so spolužiakmi.

b) Vytvorili ste spoločnú databázu pojmov, ktoré sa vám so slovným spojením *socialistický realizmus* spájajú. Ktoré pojmy boli najfrekvencovanejšie? Poznačte si ich k vašim slovám.

**2. Vysvetlite slovné spojenie *socialistický realizmus*. Svoje vysvetlenie si overte v odbornej príručke (slovníku, encyklopédii a pod.).**

Socialistický realizmus (moje vysvetlenie):

Socialistický realizmus (vysvetlenie v odbornej príručke):

**3. Vybrali sme pre vás niekoľko tematicky podobných titulov. Pozorne si ich prečítajte.**

- Boj za slobodu tlače (časopis *DAV*)
- Zápas o davy na Slovensku (časopis *DAV*)
- Súčasná fáza imperializmu (časopis *DAV*)

- Obzory sovietskej mládeže – najlepšia traktoristka piatej brigády (časopis *DAV*)

- Príklad študentov pracujúcej mládeži (časopis *DAV*)

- Socializmus a náboženstvo. Príčiny rozporov medzi socializmom a náboženstvom. „Duchovný život človeka“ v pojatí socializmu a náboženstva. Je dnešná kríza sveta sporom náboženstva a socializmu? (časopis *DAV*)

- Súdruh Bozonča – ideálna pracovná sila (*Peter Pišťánek – Dušan Taragel: zbierka Sekerou a nožom*)

- Do práce, v práci, po práci, vždy spolu, v každom počasi (*Peter Pišťánek – Dušan Taragel: zbierka Sekerou a nožom*)

- O vplyve pitia kávy na riešenie bytovej otázky (*Peter Pišťánek – Dušan Taragel: zbierka Sekerou a nožom*)

- Budme apoštolmi komunizmu na Slovensku (*Peter Jilemnický: Publicistika*)

- O možnostiach rozvoja slovenskej revolučnej a proletárskej literatúry (*Peter Jilemnický: Publicistika*)

- Čím je protifašistickému umelcovi a spisovateľovi Sovietsky zväz literatúry (*Peter Jilemnický: Publicistika*)

- Zrkadlo komunistickej reči (*Petr Fidelius: Řeč komunistické moci*)

- Stavebné princípy „sveta socializmu“ (*Petr Fidelius: Řeč komunistické moci*)

**a)** Rozdeľte titulky do skupín na osi subjektívnosť – objektívnosť. Pomôžte si frekvenciou termínov a hodnotiacich a expresívnych prostriedkov. Na základe analýzy priradte jednotlivé titulky k jazykovým štýlom.

### **subjektívnosť objektívnosť**

**b)** Porovnajzte, koľko skupín titulkov ste vytvorili. Vysvetlite a obhájte kritériá, ktoré ste použili pri zaradení titulkov do jednotlivých skupín.

**4. Na základe doterajších vedomostí o vzťahu medzi literatúrou a vonkajším svetom (literárny text tvorený ako umelecký obraz aktuálnej skutočnosti) napíšte 4 body, ktoré budú reprezentovať názor skupiny na charakteristiku:**

„Slovenská literatúra oddávna vo zvýšenej miere reagovala na vonkajšie zmeny a podnety, pretože jej vývin viac závisel od spoločenských podmienok ako od vlastných interných potrieb. Február 1948 znamená z tohto hľadiska len enormné zosilnenie týchto tendencií. Zmena, ktorú prinášal, bola oveľa podstatnejšia ako všetky ostatné, ktoré jej predchádzali, pretože sa týkala nielen všetkých oblastí života spoločnosti, ale aj jednotlivého individua (...) Pofebruárové obdobie sa formálne pokladalo za vyústenie tých tendencií, ktoré sa odvodzovali od októbrovej revolúcie v Rusku a ktoré sa ustálili v dvadsiatych rokoch ako proletárska literatúra a v tridsiatych rokoch ako socialistickorealistickej román. Fakticky sa však nijako nenadväzovalo ani na tieto tendencie a jediným vzorom pre domácu literatúru sa stala sovietska prozaická tvorba (...) Úspech celej prestavby spoločnosti (od ekonomickej základne po ideologickú nadstavbu) závisel práve od zrodu nového človeka a o ten zrod sa mali významnou mierou pričiniť práve umenie a literatúra. Do rúk umelca, spisovateľa tým vložil nový režim obrovskú zodpovednosť; urobil z nich spolutvorcov socialistickej budúcnosti. Prakticky to však znamenalo len to, že sa stali propagátormi dobových hesiel, teda služobnými individuami, a mali len vychovávať“ (*Poetika a politika*).

Zvoľte jedného zo skupiny, ktorý prednesie názor skupiny pred triedou

1. bod

2. bod

3. bod

4. bod

Poznámky:

**Je socialistická koncepcia nového života ideálnym obrazom šťastnej budúcnosti (rajom), v ktorej predovšetkým každý poctivo pracuje, alebo je to mýtus?**

„O šiestej večer je zmena. Zagarinskaja odovzdá svoj traktor Golovanovovi. Táto scéna sa neodohráva tak, že Jevgenija Ivanovna presne o šiestej hodine zastaví traktor, zoskočí z neho a odbehne hneď na bazu. Nie. Ona traktor odovzdá! Rozpráva Golovanovovi krátko, ako traktor pracoval, koľko kruhov urobila, koľko spotrebovala horľavín a oleja. Aby si to vedel! Aby si tiež tak pracoval! A konečne: ten traktor akosi patrí jej a Golovanovovi. Oni oba zaň zodpovedajú“ (*Eduard Urx: Najlepšia traktoristka piatej brigády*).

„Hodnotovým podložím umenia prestáva byť estetická funkcia a nahrádza ju funkcia *agitačno-propagačná*. Umenie začína plniť *špeciálne funkcie* (termín M. Šútovca), pričom výrazom tejto špeciálnej funkčnosti sa stáva účelové spojenie estetického termínu *realizmus* s politicko-ekonomickým termínom *socializmus*. Socialistický realizmus ako ideologický konštrukt a politický nástroj reprezentoval potom kultúrny život celej prvej polovice päťdesiatych rokov. Jeho základom je predstava o umení ako o nástroji budovania nového sveta, model kultúry založený na predstave fungujúceho stroja a chápania umeleckej tvorby ako manuálnej kolektívnej práce“ (*René Bílik, Teoretické a metodologické aspekty výskumu kultúrneho života na Slovensku v rokoch 1948 – 1956, alebo – prečo práve kultúrny život*).

„Jednotlivci, kolektívy, závody aj podniky uzatvárajú záväzky ku kvalitnejšiemu a rýchlejšiemu splneniu úloh druhého roku šiestej päťročnice a hľadajú cesty, ako ešte účinnejšie prispieť ku zdaru spoločného diela. A to je jeden z najdôležitejších prejavov našej socialistickej demokracie“ (ako hlavný prejav demokracie sa v oficiálnej propagande často uvádza neustále stupňovanie pracovného úsilia – tzv. pracovné hrdinstvo) ... „Pracovné hrdinstvo, aktivita a iniciatíva patrí už neodmysliteľne do výzbroje socializmu, jeho demokratických vymožeností“ (...) „Každý, kto poctivo pracuje v prospech spoločnosti, má zabezpečené nielen životné a sociálne istoty, ale i plnú slobodu, demokraciu a všetky práva. Nemusí o ne bojovať, ale môže ich všestranne pre seba aj na prospech spoločnosti využívať“ (*Petr Fidelius: Řeč komunistické řeči*).

„(...) robotník už konečne vstal na vlastné nohy a utláčať sa ďalej nedá, nedá, nedá! (...) pôjde sám, on, silný a krásny robotník, novodobý rytier najkrajších cností, a vybojuje si ju pre seba, pre šťastie svojich žien a detí, aby dokázal svetu, kde vlastne je srdce (...) svojím srdcom som s vami rástol, súdruhovia moji, poznám dobre vašu dobrotu a mäkkosť, opravdivosť, prirodzenosť a vôľu k činu. Víťazstvo je naše! Náš bude deň! Máme toľko rúk pracujúcich – ako by sme neznali pracovať pre seba? Kto sa spýta, ako som sa stal komunistom, poviem: Moje srdce ma k tomu priviedlo“ (*Peter Jilemnický: Prečo som sa stal komunistom*).

„Pri práci najprv rozmýšľa a potom koná. Celú svoju pozornosť sústreďuje na vykonávanú prácu. Nikdy sa nedá nikým a ničím vyrušiť. Spolupracovníci ho dobrácky prezývajú „robot Emil“ (...) je vážny. Vtipom, ktoré



rozprávajú spolupracovníci, sa spočiatku nesmial, lebo im nerozumel. Neskôr ich vôbec prestal počúvať a robí si svoje (...) pred prácou ani pri nej súdruh Bozonča nepožíva alkoholické nápoje (...) pracovisko nie je miestom na oslavy spojené s požívaním alkoholu. Preto ich súdruh Bozonča sám nikdy neorganizuje a ani sa na nich nezúčastňuje (...) súdruh Bozonča vyzerá presne ako ideálna pracovná sila, zobrazovaná na prvomájových plagátoch, ešte aj s ostro a hranato vymodelovanou bradou a s jasnými očami, plnými energie a pracovného elánu (...) vo voľnom čase si rád prečíta noviny alebo časopisy, napríklad Život, Svet socializmu, Svet práce, Slovenku a občas i Mladé rozlety (...) obsah jeho žalúdočných štiav je v rozmedzí normy. Váži sedemdesiatpäť kilogramov, meria meter sedemdesiatpäť. Sliznice má ružové, chrup bezchybný, stolicu pravidelnú (...) život súdruha Bozonču je šťastným, pokojným a radostným životom aj pre jeho ženu, aj pre jeho deti – pracovné sily budúcnosti“ (*Peter Pišťanek – Dušan Taragel: Súdruh Bozonča – ideálna pracovná sila*).

„Keď je Jano opitý, učni majú po chlebe. Kmitajú ako na vojenčine. Ján ich pozoruje prísnyim okom (...) majster mu strhne prémie. Ján reku za čo. Majster reku za to, že si naslopaný v robote. Mohol by som ťa aj poslať domov a dať ti absenciu, reku. Ján len zatne päste. Mlčí. Keď človek chce, dostane sa k fľaši. Môže poslať učňa von po butilku. Požičia si od židáka Šulca a pošle učňa po pol litra borovičky“ (*Peter Pišťanek – Dušan Taragel: Sekerou a nožom*).

**5. Pozorne si prečítajte všetkých 6 ukážok patriacich k otázke: *Je socialistická koncepcia nového života ideálnym obrazom šťastnej budúcnosti***

**(rajom), v ktorej predovšetkým každý poctivo pracuje, alebo je to mýtus?**

**a)** Vráťte sa k úlohe 4 a nájdite spojivá a súvislosti medzi vlastnými stanoviskami a stanoviskami vyjadrenými v ukázkach.

**b)** Uveďte, ktoré zo 6 stanovísk je najbližšie k vašej skupine.

**c)** Ako by ovplyvnili informácie uvedené v ukázkach stanovisko vašej skupiny, keby ste si texty prečítali pred tým, ako ste spísali jednotlivé body.

**6. Charakterizujte jazykové prostriedky v textoch úlohy 5. Odôvodnite rozdiely vo výbere jazykových prostriedkov.**

**a)** Na základe jazykovej a sémantickej analýzy textov určte spoločné a rozdielne znaky (vlastnosti) textov.

**b)** V ktorých textoch sa so zameraním na adresáta výrazne uplatňuje informačná, resp. estetická funkcia a v ktorých textoch sa na ňu navrstvuje presvedčacia, ideologicko-agitačná, získavacia a ovplyvňovacia funkcia.

**c)** Jednotlivé texty priradte k jazykovému štýlu. Svoje tvrdenie nezabudnite podporiť príkladmi z textov.

**7. V ukázkach v úlohe 5 ste sa mohli stretnúť s pojmami a slovnými spojeniami *manuálna práca, robotník, pracovný kolektív, pracovné hrdinstvo*.**

**a)** Charakterizujte významové odlišnosti ich využitia v jednotlivých textoch. Svoje vysvetlenia si porovnajte v triede.

**b)** Pokúste sa identifikovať, v ktorých textoch sa k nim navrstvuje komickosť. Určte jej druh.

**8. Uvažujte o tom, akým spôsobom sa v jednotlivých ukázkach v úlohe 5 odhaľuje vzťah medzi aktuálnou skutočnosťou a literárnou fikciou.**

a) Porovnajte typy rozprávania, resp. pri umeleckej literatúre aj typy postáv.

b) Do akých literárnych období by ste zaradili jednotlivé ukážky.

c) Napíšte, akým spôsobom súvisia jednotlivé ukážky so spojením *socialistický realizmus*. (max. 150 slov)

**9. Predstavte si, že sa zúčastnili na literárnom stretnutí o *socialistickom realizme* v slovenskej literatúre. Boli na ňom prezentované príspevky z úlohy 5.**

Napíšte krátku správu o tomto stretnutí, v ktorej oboznámite čitateľa s jednotlivými témami z pohľadu literárneho vedca alebo spisovateľa. Môžete si pomôcť aj titulkami z úlohy 3.

## LITERATÚRA

BÍLIK, René: Teoretické a metodologické aspekty výskumu kultúrneho života na Slovensku v rokoch 1948 – 1956. In: *Umenie v službách totality 1948 – 1956*. Bratislava : Ústav slovenskej literatúry SAV, 2001, s. 9 - 15.

časopis DAV

FIDELIUS, Petr: *Řeč komunistické moci*. Praha : TRIÁDA, 1998.

JILEMNICKÝ, Peter: *Publicistika I*. Bratislava : Nakladateľstvo Pravda, 1980.

PETRÍK, Vladimír: Mýtus nového človeka. In: PAŠTÉKOVÁ, Jelena a kolektív: *Poetika a politika*. Bratislava : Ústav slovenskej literatúry SAV, 2004, s. 58 – 66.

PIŠTANEK, Peter – TARAGEL, Dušan: *Sekerou a nožom*. Bratislava : Slovart, 2011.

Karol Csiba

## Zážitkové učenie ako forma zvyšovania jazykovej kultúry žiakov

DAGMAR ZLATOŠOVÁ

*Základná škola, Nevädzová 2, Bratislava*

Príspevok oboznamuje s projektom „Spoznávame krásy Malých Karpát“, realizovaným v Základnej škole, Nevädzová 2 v Bratislave, s jeho cieľom a dosiahnutým prínosom v 1. etape projektu. Poukazuje na využívanie zážitkového učenia, ktoré predstavuje prirodzený a pre žiakov zábavný a nenútený spôsob získavania informácií. Ich následné spracovanie v anglickom a slovenskom jazyku a prezentácia vlastných prác spolužiakom prostredníctvom IKT prostriedkov pozitívne posilňuje jazykovú, slohovú zložku vedomostí a zároveň prispieva k rozvíjaniu komunikačných zručností žiakov

**Kľúčové slová:** zážitkové učenie, jazyková kultúra, komunikačné zručnosti, IKT v jazykovom vyučovaní

**Zážitkové učenie** predstavuje v súčasnosti jednu z moderných foriem získavania poznatkov žiakov. Avšak, ak hlboko načrieme do minulosti, do čias nášho pedagogického veľikána J. A. Komenského, zistíme, že už v tom čase sa kládol dôraz na prirodzenú metódu, podávajúcu všetko našim vonkajším a vnútorným zmyslom, pretože sa zakladá na samotnej ľudskej prirodzenosti. Ako uvádza sám Komenský: *„Prirodzenosť predpisuje i spôsob, ako si počínať v školách. Lebo čo sa týka teoretických znalostí vecí, nikdy celkom neverí cudzím očiam, ani zprávam; radšej používa svojich zmyslov. Nech teda i školy podávajú všetko vlastnými zmyslami*

žiakov, aby všetko sami videli, počuli, voňali, chutnali, hmatali, čo môžu a majú vidieť.“<sup>1</sup>

Domnievame sa, že paralely medzi spôsobom získavania poznatkov podľa ponímania Komenského prirodzenosti a súčasným zážitkovým učením sú zjavné. Terajšia doba, vyznačujúca sa snahou pedagógov o tvorivú aplikáciu zaujímavých a pre žiakov pútavých foriem a metód v pedagogickej činnosti, prináša mnohé kreatívne a praxou už verifikované poznatky v spomínanej oblasti. Veď koniec koncov je to v rukách nás, učiteľov, aby sme využili princíp účinku vlastných zážitkov žiakov na naplnenie nami stanoveného cieľa. Pretože, ako píše Kratochvílová, „*pedagogika zážitku – výchova zážitkom je cieľavedomé vytváranie podmienok na zážitky a premena zážitkov na skúsenosti, teda premena na kognitívne a nonkognitívne štruktúry osobnosti.*“<sup>2</sup>

Uvedené nás viedlo k rozhodnutiu zrealizovať v školskom roku 2016/2017 pre žiakov 8. A a 9. A triedy zo Základnej školy, Nevádzová 2 v Bratislave **projekt „Spoznávame krásy Malých Karpát“**. Jeho prioritou je zvyšovanie jazykovej kultúry žiakov v slovenskom jazyku a zdokonaľovanie ich komunikačných schopností v anglickom jazyku s akcentom na vlastnú tvorbu jazykových prejavov. Projekt je zameraný na rozvíjanie tvorivosti žiakov prostredníctvom regionálnej výchovy – poznanie blízkeho okolia svojho rodiska i environmentálnej výchovy a na poznanie a ochranu prírodných krás Malých Karpát a ich historicko-kultúrnych pamiatok.

1 Komenský, Jan Amos: *Vybrané spisy II*. Bratislava : SPN, 1956, s. 422.

2 Kratochvílová, Emília: *Pedagogika voľného času*. Bratislava : UK, 2004, s. 225.

Vychádzame z motta, ktoré sme si vytýčili: „*KTO NEPOZNÁ KRÁSY OKOLIA SVOJHO RODISKA, AKOBY V ŇOM ANI NEŽIL*“.

Jednotlivé stanovené aktivity svojou pútavou formou a obsahom vytvárajú priestor na získanie množstva informácií, ktoré sú následne podkladom na ich spracovanie podľa predstáv a schopností žiakov.

**Cieľom projektu** je podporiť a upevniť u žiakov konverzačné kompetencie v anglickom jazyku a viesť ich k vytváraniu vlastných prejavov v slovenskom a anglickom jazyku s dôrazom na rozvíjanie schopnosti argumentácie a samostatnej prezentácie.

Domnievame sa, že zážitková forma získavania poznatkov je pre žiakov prirodzená, zábavná, nenútená a prináša intenzívnejšie prežívanie, čo im umožňuje hlbšie zapamätanie si informácií. Zároveň v sebe zahŕňa dopracovanie sa k integrovaným poznatkom, ktoré sa navzájom prelínajú a dopĺňajú. Následne je ich spracovanie pre žiakov hravejšie a prirodzenejšie, čo pozitívne vplýva na dosiahnutie očakávaného cieľa.

**Prínos nášho projektu**, teda očakávané kvalitatívne výsledky, vidíme ako v získaní a prehĺbení vedomostí o historických a prírodných krásach v regióne Malé Karpaty, tak v tom, že žiaci tieto informácie získajú prirodzeným spôsobom. Tie ďalej spracujú vo vlastných prácach v anglickom a slovenskom jazyku. Predpokladáme, že následné prezentovanie žiackych výtvorov, vypracovaním ktorých sa **posilňuje jazyková a slohová zdatnosť žiakov**, pozitívne prispieje k zvýšeniu ich jazykovej kultúry, k rozvíjaniu **komunikačných zručností**, ako i schopností hodnotiť seba samého i ostatných spolužiakov. **Komunikácia zážitkov prostredníctvom IKT** vytvorí priestor na rozvoj tvorivosti žiakov. Zároveň sa posilní uvedomenie

si hodnôt prírodného a kultúrneho bohatstva v oblasti svojho rodiska – Malých Karpát a prehľbi sa pozitívny vzťah k prírode.

**Projekt „Spoznávame krásy Malých Karpát“ je rozčlenený do troch etáp** – jesenná časť, Vianoce a letná časť.

**Prvá etapa projektu – jesenná časť** – bola zrealizovaná 21. 9. 2016, keď sa 42 žiakov s triednymi učiteľkami zúčastnilo tematickej exkurzie – **Jaskyňa Driny a hrad Červený Kameň**.

Našou prvou zastávkou bola jediná sprístupnená jaskyňa na západnom Slovensku Driny, nachádzajúca sa v Smolenickom krase. Po úvodných informáciách o histórii jej objavovania a postupnom sprístupňovaní verejnosti sa začala samotná prehliadka jaskyne. Žiaci získali zaujímavé vedomosti o druhoch krasových útvarov, ich pôvode a zafarbení. Mali možnosť ich bezprostredne vidieť, ba niektorých sa i priamo dotknúť počas prechodu úzkymi puklinovými chodbami. Nezabudnuteľnými zážitkami boli i náhle prelety netopierov a poznanie o pozitívnom vplyve pobytu v jaskyni na naše zdravie.

Naše putovanie ďalej smerovalo na hrad Červený Kameň. Pri príležitosti budúcoročného 300. výročia narodenia Márie Terézie sme si vybrali tematický okruh „Ako bolo za Márie Terézie“, ktorý je určený žiakom ôsmeho a deviatego ročníka. Touto prehliadkou sme sa snažili u žiakov prehľbiť a rozšíriť vedomosti týkajúce sa života tejto významnej panovníčky, ktorej vplyv bol znateľný i v našej krajine. Z výkladu sprievodcu sme sa dozvedeli mnohé zaujímavosti. Jednou z nich bola skutočnosť, že rod Pálffyovcov, jeden z najvýznamnejších majiteľov hradu Červený Kameň, bol na neďalekom dvore vo Viedni veľmi dobre zapísaný. Veď brat Márie Eleonóry, manželky grófa Pálffyho z Erdödu, bol 39 ro-

kov kancelárom cisárovnej Márie Terézie. Teda informácie z viedenského dvora (aj tie zákulisné) sa dostali na hrad Červený Kameň, ako sa hovorí, „z prvej ruky“. Prehliadkou a odborným výkladom získané informácie budú pre žiakov nápomocné i v ďalšom projekte z nemeckého jazyka. Ten sa na našej škole pri spomínanom výročí cisárovnej Márie Terézie uskutoční na jar 2017.

Národná prírodná pamiatka jaskyňa Driny i štátny kultúrny majetok hrad Červený Kameň patria medzi najvýznamnejšie dominanty Malých Karpát. Ich návšteva priniesla žiakom **silné zážitky**, ktoré ako **pilier zážitkového učenia** sa stali pevným základom pre ich ďalšie spracovanie. Žiaci prostredníctvom IKT prostriedkov vytvárali vlastné príbehy v anglickom a v slovenskom jazyku, ktoré počítačovo upravovali a obohatovali o fotodokumentáciu. Následne autori prezentovali svoje práce svojim spolužiakom, čím bol vytvorený priestor na rozvíjanie a **zdokonaľovanie ich komunikačných kompetencií**. Počas predvádzania jednotlivých príspevkov žiaci využívali vlastnú argumentáciu a zo strany poslucháčov sa uplatňoval hodnotiaci postoj k prezentovaným prácam.

Myslíme si, že jesenná časť projektu „Spoznávame krásy Malých Karpát“ splnila vytýčený cieľ. Prostredníctvom intenzívnych zážitkov obohatila žiakov o nové znalosti, prehĺbila doterajšie vedomosti a posilnila ako ich jazykovú kultúru, tak i hrdosť na skutočnosti, ktoré ukrýva región Malé Karpaty. Žiakmi vytvorené projekty, ktoré môžu slúžiť ako podklady pre učenie mladších spolužiakov, sú alebo neskôr budú uverejnené na internetovej stránke školy v časopisoch – „Nevädza“ (v slovenskom jazyku), „English Corner“ a „Práce žiakov“ (v anglickom jazyku).



Čakajú nás ešte dve etapy projektu. Na Vianoce si pozrieme Trnavu „Malý Rím“, a navštívime trnavské vianočné trhy. V lete podnikneme 2-dňové putovanie – prehliadku podzemia v Čachticiach a výstup na Čachtický hrad. Následne navštívime Podolie – Park miniatúr a v neďalekej Modrovej sa tešíme na voľne žijúce zvieratá v ZOOfarme Nový Zéland. Tým ukončíme naše cestovanie za krásami Malých Karpát.

Očakávame, že i plánované cesty prinesú intenzívne zážitkové učenie, ktoré prispeje nielen k dosiahnutiu výsledného cieľa, ale hlavne k celkovému obohateniu každého účastníka ako osobnosti.

#### LITERATÚRA

KOMENSKÝ, Jan Amos: *Vybrané spisy II*. Bratislava : SPN, 1956. 436 s.

KRATOCHVÍLOVÁ, Emília: *Pedagogika voľného času*. Bratislava : UK, 2004. 308 s. ISBN 80-223-1930-9

*PhDr. Dagmar Zlatošová, PhD.*

## DISKUSIE A POLEMIKY

### K možnostiam čítania knihy *Sekerou a nožom*

Verejná diskusia o zaradení zbierky poviedok *Sekerou a nožom* autorskej dvojice Peter Pišťanek a Dušan Taragel do povinného čítania pre maturitné ročníky (teda pre študentov vo veku osemnásť až devätnásť rokov), ktorá prebehla v prvej polovici tohto roka a vyvrcholila vyradením tejto knihy, odignorovala odborné aspekty, problémy, a to didaktické, ako i literárnohistorické či estetické. Zo strany jej odporcov zaznelo mnoho nekorektných až zavádzajúcich argumentov – od protestov, že v textoch chýba „kritický odstup“ voči zobrazovanému, „nemorálnemu“ životu, až po nekompetentné stanovisko občianskeho združenia Aliancia za rodinu, tvrdiace, že kniha má byť povinným čítaním pre študentov prvého ročníka stredoškolského štúdia. Uvedené vyhlásenie nielenže chybné uviedlo mená oboch autorov, ale dokonca zavádzajúco označilo celú knihu za pornografické čítanie, čo mali potvrdiť z kontextu vytrhnuté vulgarizmy, ktoré jeho autori našli v dvoch alebo troch poviedkach knihy. Uvedené reakcie vychádzali z elementárneho nepochopenia estetických, poetologických a literárnohistorických súvislostí, z ktorých poviedková zbierka *Sekerou a nožom* vychádza, ako aj ignorovania možností edukatívneho čítania, ktoré kniha študentom posledného ročníka stredoškolského štúdia pri výučbe súčasnej slovenskej literatúry, ale i mnohých literárnoestetických problémov ponúka.

Poviedkový súbor autorov Petra Pišťanka a Dušana Taragela vyšiel v prvom vydaní v roku 1999 (v tých neskorších pribudli nové texty), pôvodne však boli jednot-

livé poviedky publikované v časopisoch väčšinou v priebehu osemdesiatych a deväťdesiatych rokov. Poukazujú na dobový kontext druhej polovice osemdesiatych rokov, ktorý charakterizuje rozpad reálneho socializmu a s ním súvisiaca dezilúzia z nefungujúcej spoločnosti či jej parodizovanie (napríklad poviedky O vplyve pitia kávy na riešenie bytovej otázky, Do práce, v práci, po práci, vždy spolu v každom počasí). Okrem toho však v nich môžeme identifikovať aj postupy postmoderného písania, ktoré v slovenskej, ale i vo svetovej literatúre dominovalo predovšetkým v deväťdesiatych rokoch.

Autori pracujú s niekoľkými momentmi (nielen) domácej literárnohistorickej tradície. K tým najzreteľnejším patrí literatúra socialistického realizmu, prejavujúca sa subverzívnym zobrazovaním ideálu pracujúceho človeka (poviedka Súdruh Bozonča, ideálna pracovná sila) či priamy odkaz na poviedky jeho výrazného predstaviteľa Vladimíra Mináča, predovšetkým jeho prózy zo zbierky *Na rozhraní* (Ako sa Ďuro obesil). Ako priznané inšpiračné zdroje tu pôsobia i sovietske socialistickorealistické romány, filmy a televízne seriály.

V jednotlivých poviedkach však zároveň možno nájsť aj parodické alúzie na slovenský literárny realizmus 19. storočia, naturalizmus či lyrizovanú prózu, a to tematizovaním svojráznej povahy predstaviteľov slovenského „ľudu“, zvyrazňovaním ich plebejskosti, zaťatosti, iracionality a temperamentu, ironizovaním stereotypu slovenskej dediny a podobne (O tom, ako Emil Hačík po papuli dostal a ako sa on potom pomstil). Napokon, jeden zo spoluautorov v Autorských poznámkach ku knihe nazýva tvorivú metódu oboch autorov ako „Slovenskú obrodenu lyrizovanú sociálno-kritickú prózu (SOLSKRP)“.

K najzreteľnejším prejavom postmodernej poetiky v týchto textoch patrí okrem irónie a paródie životného sveta, ako i zaužívaných rétorických prostriedkov aj intertextualita, hyperbola, čierny humor a koncept literatúry ako hry. Rovnakého pôvodu je i využívanie prvkov žánrov populárnej kultúry (hororová poetika v poviedke Dušana Taragela Mato Grosso). Tieto postmoderné postupy nie sú samoučelné, v konečnom dôsledku vedú k zdôrazneniu absurdnosti prezentovaného diania, ako aj k síce nie explicitnému, ale neprehliadnutelnému kritickému odstupe voči nemu. Poviedky Pišťanka a Taragela sa totiž pohybujú v žánroch paródie a satiry, ktoré sú na kritickom odstupe založené, pretože práve ten je ich ústredným princípom. Ich texty sa tak včleňujú do kontextu diel slovenskej literárnej tradície, ktorej počiatky môžeme identifikovať pri osvieteneckej románe Ignáca Bajzu *René mládenca príhody a skúsenosti*, pokračujúcou románom *Bendeguz* Jána Chalupku a jeho komédiami o Kocúrkove cez pamfletické texty Jonáša Záborského až po novely *Večne je zelený* a *Slovenský Casanova* Pavla Vilikovského, ale aj povedzme, scény Milana Lasicu a Júliusa Satinského.

Peter Pišťanek a Dušan Taragel nezosmiešňujú len prázdne klišé rôznych literárnych poetík – realizmu, lyrizovanej prózy alebo socialistického realizmu. Obaja prozaici sú kritickí aj k rutinným a ubíjajúcim spôsobom života, keď sa ľudia podriaďujú predstavám, ako má vyzerať „správne manželstvo“ (napríklad v titulnej poviedke Sekerou a nožom), „správne socialistické spolunažívanie“ (O vplyve pitia kávy na riešenie bytovej otázky, Do práce, v práci, po práci...) alebo správny socialistický „káder“ (Súdruh Bozonča, ideálna pracovná sila). Títo autori predvádzajú svet bez ideálov, ale ich subverzívnosť smeruje k ideálom falošným. Zdôrazňovaná život-

ná nízkosť, vulgárnosti a redukovanie psychológie postáv na napĺňanie ich materiálnych a fyzických potrieb pôsobia práve ako dôležitý prostriedok na spochybnenie dogiem a stereotypov, ktoré mrzačia ľudské životy. Dôležitú rolu tu preto zohráva aj tematizovanie a zdôrazňovanie nevlúdnych, nízkych javov života, ktoré má i v dejinách svetovej literatúry svoje uplatnenie. Môže pôsobiť, ako upozorňuje ruský literárny vedec Michail Michailovič Bachtin, ako súčasť karnevalovej kultúry, ktorá je napríklad v Boccacciovom *Dekamerone* či Rabelaisovom diele reakciou na tlak spútavajúcich spoločenských mechanizmov, voči ktorým animálnosť a živelnosť či parodizovanie spoločenských konvencií pôsobia subverzívne a uvoľňujúco – čo je prípadom reakcie oboch autorov na dobovú ideológiu. Zároveň však môže upozorňovať i na stav spoločnosti a demaskovať ho, ukázať, že je to svet, ktorý stratil plnohodnotný zmysel.

Obviňovanie knihy *Sekerou a nožom* a jej autorov z nemorálnosti a vulgárnosti je založené na nedostatku čitateľských kompetencií a nepochopení estetických funkcií literatúry, ako aj na nepochopení poetologických pojmov (literárna paródia) či rozprávačských techník, ako je napríklad nevlastná priama reč, ktoré sú v Pišťankových a Taragelových poviedkach použité. V dejinách literatúry nie je takéto nepochopenie, ktoré viedlo k morálnemu rozhorčeniu verejnosti, spútanej dobovými konvenciami, zriedkavým prípadom.

Ako príklad tohto nepochopenia uvidieme súdny proces proti Gustavovi Flaubertovi v roku 1857. Francúzsky románopisec bol obvinený, že vo svojom románe *Pani Bovaryová* schvaľoval a propagoval cudzoložstvo, čím mal ohroziť spoločenskú morálku. Pritom však len jeho žalobcovia nepochopili inovatívny rozprávačsky postup pri reprezentácii duševného rozpoloženia jeho hrdin-

ky. Išlo o kombináciu princípu neosobného, resp. nezúčastneného rozprávania a nevlastnej priamej reči, ktorá sa mylne chápala ako prejav autorovho stanoviska: „Flaubertův žalobce však podlehł omylu, jak mu obhájce okamžitě vytkl. Neboť inkriminované věty nejsou objektivním konstatováním vypravěče, jemu může čtenář věnovat svou důvěru, ale způsobem charakteristiky hrdinčiny citů, zformovaných románovou četbou. (...) Čtenář musí sám rozhodnout, zda má větu přijmout jako pravdivou výpověď, nebo jí má rozumět jako názoru charakteristickému pro postavu.“<sup>1</sup>

Uvedená epizóda týkajúca sa klasického diela svetovej literatúry, ale i súčasné dianie spojené so zaradením a následným vyradením knihy *Sekerou a nožom* zo zoznamu povinného čítania poukazuje na dva dôležité momenty.

Tým prvým je, že literatúra by sa nemala redukovať na didaktický, moralizujúci a ani ideologický nástroj, pretože jej estetická funkcia má byť autonómna. Mala by sprostredkovať to, akú podobu mal život ľudí v rôznych historických epochách, ale aj životných situáciách, a používať na to adekvátne výrazové prostriedky. A práve dodať kompetencie pre ich pochopenie má sprostredkovať aj literárna výchova na školách. „Dobrá“ literatúra má v prvom rade prezentovať rôznorodosť životných situácií a dávať možnosť čitateľom naučiť sa chápať a akceptovať, že existujú aj iné pohľady na svet, ako je ten ich. Akýkoľvek prístup, ktorý uprednostňuje ideologické kritériá, dané svetonázorom či vierovyznaním, literatúru deformuje a robí ju neslobodnou.

Ďalším dôležitým momentom je problém literárneho kánonu. Literárny kánon, súbor diel, ktoré spoloč-

1 JAUSS, Hans Robert: Dějiny literatury jako výzva literární vědě. In: *Čtenář jako výzva. Výbor z prací kostnické školy*. Brno : Host, 2001, s. 36.

nosť uzná za hodnotné a pre seba určujúce a z ktorého následne vychádza i zoznam povinnej literatúry, je bohatý na diela pôvodne sa rozchádzajúce s obmedzenými dobovými konvenciami. Dejiny napokon dali za pravdu Flaubertovi a z jeho románu spravili neoddeliteľnú súčasť svetového literárneho dedičstva. Rovnaký osud mali aj iné klasické literárne diela – spomeňme len zopár príkladov z 20. storočia – Lawrenceov román *Milenc lady Chatterleyovej*, *Ulyseas* Jamesa Joycea, Gingsbergovu básnickú skladbu *Kvílenie*. Literárny kánon totiž nie je daný naveky, definuje sa stále nanovo, spochybňuje sa, reviduje, zohľadňujúc i to, čo sa súčasníkom prihovára. Dožadovanie sa, aby literatúra a umenie sprostredkovali iba krásne či nekonfliktné veci života je pomýlená a nezodpovedá ich podstate. Za súčasným hlasmi vehementne a nekompetentne odsudzujúcimi knihu *Pišťanka* a *Taragela* je i predstava o „cnostnej“ slovenskej literatúre, ktorá má pôvod v tradíciách národného obrodzenia a nezohľadňuje realitu a zážitkový svet nielen moderného človeka.

Na hodinách slovenskej literatúry sa ešte stále prezentujú slovenskí spisovatelia ako dokonalé monumentálne mramorové pomníky, a nie živé ľudské bytosti so všetkými nedokonalosťami a chybami. V tomto výklade ešte stále prezenujú pozostatky doby, keď sa literatúra chápala vždy jediným a záväzným spôsobom – často podmieneným dominujúcou ideológiou –, ako výraz národnej alebo spoločenskej myšlienky. V školách sa možno ešte tak hovorilo o Štúrovej nevôli v súvislosti so Sládkovičovou *Marínou* a o podivíntve Janka Kráľa, menej sa hovorilo o osudoch „národného hriešnika“ Jonáša Záborského, cholerickom temperamente Vajanského, melancholickej povahe Kukučina či nešťastnom manželstve Jozefa Gregora Tajovského. O pozoruhodnej knihe

Alberta Škarvana *Zápisky vojenského lekára* sa na stredných školách zrejme nehovorí asi vôbec.

A pritom je zaujímavé, že i v kánone našej národnej literatúry sú diela, ktoré sa v dobe svojho vzniku považovali za nemravné. Svetozár Hurban Vajanský, ktorý mimochodom po celý život ostro brojil proti románom Ęmila Zolu (ďalšieho z klasikov svetovej literatúry) či veľikánom modernej literatúry, ako boli Verlaine či Andrejev, tvrdo odsudzoval za nemravnosť prózy Jozefa Gregora Tajovského. A to len preto, že s ním nezdieľal mýtus o krásnom slovenskom ľude a opisoval ho taký, ako ho videl – ako zúbožený a zaostalý.

V konečnom dôsledku sa ukazuje, že je dobré, ak je zoznam textov kánonu – a nielen školského – diferencovaný a pluralitný. Čím rôznorodejší pohľad na svet ponúka, tým je daná spoločnosť otvorenejšia a v konečnom dôsledku aj myšlienково bohatšia. Mala by v ňom preto dostať miesto aj tá zdanlivo „nezáživná“ klasika, ale aj vybrané texty žánrovej literatúry – veď je napríklad všeobecne známe, že detektívka i moderná poézia majú spoločného pôvodcu, Edgara Alana Poea – ako aj deziluzívne texty autorskej dvojice Pišťanek – Taragel so svojím drsným humorom a tematizovaním nevlúdnych životných javov. Otázkou však zostáva, prečo sa v súčasnom školstve sekularizovaného štátu v tejto oblasti presadzuje prístup z hlbokkej minulosti, zohľadňujúci všetky možné kritériá – len nie odborné a estetické.

#### LITERATÚRA:

JAUSS, Hans Robert: Dějiny literatury jako výzva literární vědě. In: *Čtenář jako výzva. Výbor z prací kostnické školy*. Brno : Host, 2001, s. 7 – 38.

PIŠŤANEK, Peter – TARAGEL, Dušan: *Sekerou a nožom*. Bratislava : Sloart, 2011.

IVANA TARANENKOVÁ



## K povahe spoločnej prozaickej tvorby Petra Pišťanka a Dušana Taragela (Aktualizované čítanie poviedky *Sekerou a nožom*)

Prózy Petra Pišťanka a Dušana Taragela, knižne a časopisecky publikované v 90-tych rokoch minulého storočia, už nepatria k súčasnej literárnej tvorbe. Neznamená to, že dnes už nie sú aktuálne hodnotovo a problémovo, hoci aktualizácia, akej sa im dostalo koncom apríla t. r., nemala práve plodnú podobu. Ide o verejnú diskusiu vyvolanú otvoreným listom predsedu Aliancie za rodinu Antona Chromíka ministromi školstva. O čo autorovi ide, je zrejmé už z titulu, ktorým svoju výzvu vybavil: „Neprikazujte deťom čítať pornografiu v škole!“ V priebehu viac ako mesiaca sa na toto východisko začali nabaľovať aj iné otázky: išlo predovšetkým o problematiku povinného čítania na základných a stredných školách, ale napokon aj o problematiku výučby literatúry, o jej miesto vo vzdelávacom systéme. Tento príspevok nebude venovaný polemike v celej jej šírke, vráti sa iba k niektorým formuláciám a k spôsobu argumentácie, k tomu, čo kauzu iniciovalo. Považujem za dôležité, aby emocionálny tón diskusie neprekryl niektoré legitímne otázky, aby sme nezabudli, čím sa to celé začalo: jednoducho povedané, určitými charakteristikami knihy kratších próz P. Pišťanka a D. Taragela (nie Taragela, ako uvádza petícia) *Sekerou a nožom*. Najjednoduchším a najlepším spôsobom, ako si overiť ich relevanciu, a teda aj relevanciu celého listu, je knihu prečítať a porovnať vlastný čitateľský zážitok a z neho vychádzajúce formulované poznanie s tým, ako knihu čítali a zhodnotili autor listu a jeho signatári.

Čítaniu tu rozumiem ako „návratu domov“, k veci samotnej. Nejde pritom o niečo samozrejmé. Jeden z najvýznamnejších, ale aj skutočne najlepších prozaikov a štylistov domácej povojnovej prózy Pavel Vilikovský kedysi s jasným ironickým zámerom napísal: „Písať vieme všetci, naučili nás to v škole.“ Analogicky k tomu by sa mohlo zdať, že aj „čítať vieme všetci...“: ako inak v dobe takmer stopercentnej gramotnosti. Učítelia, a najmä učítelia slovenčiny o tom vedia svoje. Naozaj, drvivá väčšina populácie vie čítať, ak pod tým rozumieme znalosť písmen a schopnosť skladať ich do slov a viet. Ak však pod čítaním myslíme porozumenie veciam, ich funkcii a významu tak, ako boli myslené (inak cestovnému poriadku a inak umeleckej literatúre), nebude už toľko dôvodov jasat'. Veď aj východiskom polemiky zmienenej na začiatku bola neschopnosť čítať (neviem, či skutočná, alebo predstieraná, s úmyslom upútať pozornosť). Nasledujúce riadky budú pokusom o čítanie primerané veci.

Kniha, na ktorú sa upriamila pozornosť, nesie názov *Sekerou a nožom*. Z praktických dôvodov som vybral titulnú poviedku: pre významovú zaťaženosť názvu, ktorý bol často frekventovaný v polemike, ale hlavne pre to, že ide o dielo oboch autorov, ktoré dobre reprezentuje (štýlom, témou, vzťahom k tradícii a dobou vzniku) ich spoločnú tvorbu. Podľa ohlasu zo seminárov venovaných na vysokej škole súčasnej literatúre prózy Pišťanka a Taragela patria k čitateľsky najvd'ačnejším a najpútavejším z diel vydaných v ponovembrovom období. Ich prístupnosť však výnimočne nie je signálom myšlienkovkej plytkosti či remeselnej povrchnosti. Nepatria do funkčného kontextu tzv. populárnej literatúry, nie sú klišéovité, hoci s niektorými myšlienkovými, kultúrny-  
mi a literárnymi klišé a stereotypmi pracujú.

Pred čítaním prózy Sekerou a nožom môže byť užitočné pripomenúť si literárny a spoločenský kontext, v ktorom bola napísaná a publikovaná. V záverečnej autorskej poznámke situuje Dušan Taragel vznik poviedky do r. 1987, jej prvá verzia bola publikovaná najprv časopisecky (v Slovenských pohľadoch v r. 1990), v prepracovanej podobe sa stala súčasťou rovnomennej knihy, ktorá prvýkrát vyšla v r. 1999. Ide o prózu zo súčasnosti, no vzhľadom na dobu vzniku ide o súčasnosť inú, než je naša terajšia, ide o súčasnosť spred tridsiatich rokov, už historizovanú ako súčasnosť záverečnej fázy normalizácie. Vtedajší režim však v próze nie je stvárnený cez konkrétne odkazy na politiku a ideológiu, ale nepriamo, prostredníctvom určitého životného štýlu, ako každodennosť utváraná nadčasovými stereotypmi prekračujúcimi presné historické vymedzenie. Je to jeden z dôvodov, prečo je tento typ prózy aktuálny aj dnes, prečo sa mohol aktualizovať v podobe kultúrnej kauzy, hoci samotné poviedky knihy vzhľadom na dobu vzniku, sú už súčasťou literárnej histórie.

Pre plnšie pochopenie významového diania vo väčšine próz Pišťanka a Taragela je podstatné postihnúť pohyb medzi zjavným (explicitným, nápadným) a skrytým (implicitným), resp. neutkvieť pri čítaní iba na povrchu. Na prvý pohľad zjavnú vrstvu ich próz tvorí jednoznačný a pomerne jednoduchý príbeh, jeho nekomplikovaní protagonisti, ako aj spôsob podania určený robustným štylistickým profilom rozprávania. V poviedke Sekerou a nožom je to príbeh priemerného manželstva, ktoré nie je ani šťastné, ani tragické, a dezilúzie z neho. Rozprávanie nemá ústredný konflikt, a teda ani riešenie. Je venované Anne a Jánovi, ktorí podľahli tlaku okolia (všeobecne zdieľanej predstave o sociálnej „povinnosti“ založiť si rodinu) a zobrali sa bez toho, aby o sebe

niečo vedeli. Zo zvyku a neschopnosti meniť svoj život v manželstve zotrávajú, pričom ide skôr o fyzickú prítomnosť, než o vnútornú účasť. Pre oboch je dôležitejší iluzívny svet predstáv, denného snívania (ten Annin je kópiou sveta televíznych inscenácií, Jánov sa utvára zo spomienok na hudobné aktivity, s ktorými sa po svadbe musel rozlúčiť). Témou rozprávania sú dve etapy života hlavných postáv (pred svadbou, po svadbe), pričom ani jedna im neprináša uspokojenie.

Zo stručnej parafrázy diania je zrejmé, že príbeh nemá ozvlášťujúci potenciál, sám o sebe nezaujme. Činiteľom rozhodujúcim o jeho schopnosti čitateľsky, a teda aj literárne (hodnotovo) uspieť sa stáva spôsob podania. Dôležitú funkciu tu zohrávajú (1.) kompozícia prózy a (2.) jazyk rozprávania. Kompozícia, teda usporiadanie jednotlivých motivických segmentov, je nelineárna, nekryje sa s časovou postupnosťou diania (sujet sa odlišuje od fabuly). Rozprávanie sa začína v epickej prítomnosti (ako s prvým sa zoznamujeme s Jánom, ktorý sa v dielni vyrovnáva s vnútornou krízou spôsobenou alkoholom, ale aj životnými okolnosťami, predovšetkým manželstvom), nasleduje retrospektíva, návrat do minulosti, k histórii vzťahu Jána a Anny (zoznámenie, svadba a prvé problémy) a opätovné postupné približovanie sa k prítomnosti. Na rozdiel od lineárne vyrozprávaného príbehu tento kompozičný postup dynamizuje náráciu: pohyb v čase zvyšuje nároky na čitateľovu pozornosť, no zároveň ho aktivizuje, ponúka významové súvislosti, možnosti a predpoklady, ktoré sa pri lineárnom podaní neobjavujú (napr. prvá zmienka o Anne na s. 15 – „Za päť rokov, čo sú spolu, stučnela ani sviňa“ – nemá objektívny charakter, je súčasťou vnútorného monológu frustrovaného a alkoholom potúženého man-

žela, a preto vyvoláva očakávanie, do akej miery postava Anny tomuto obrazu zodpovedá).

Najnápadnejším a v kontexte dobovej slovenskej prózy mimoriadne inovatívnym prvkom Pišťankových a Taragelových próz bol jazyk. Priblížme si ho prostredníctvom dvoch úryvkov a následnou krátkou štylistickou charakteristikou: „*Ján sedí v dielni. Slnko pripeká cez okenné tably. Ventilátor nefunguje. Na zemi sa váľajú ohorky a oceľové spony.*“ (s. 14, začiatok rozprávania); „*Otvoria sa dvere šatne. Ján vyjde strmým krokom. Tvár sa mu leskne. Má v nej odhodlanie a zlosť, získané dlhým zvažovaním. Medzi očami zlostná vráska.*“ (s. 15.) Čítame sériu jednoduchých viet, obrazov bez explicitného vyjadrenia vzťahov (tie sa utvárajú prostým priradovaním). Každá veta je konkrétna, vetné jednotky sa skladajú do vyššieho celku (v prvom prípade ide o obraz pracovného prostredia, v druhom postavy). Vety majú okrem základnej funkcie (rozvíjanie deja) ešte jednu úlohu. Rudimentárny, expresívny štýl je čitateľovi povedomý, cíti alebo vie, že sa s niečím podobným už stretol. Štylistický profil rozprávania odkazuje na iné rozprávania z minulosti – na tradíciu (nápadne archaickým, premoderným prvkom v citovanom úryvku je na úrovni pomenovania spojenie „strmý krok“, na úrovni vetnej stavby využitie výpustky v poslednej vete). Výberom lexikálnych prostriedkov i syntakticky nadväzujú Pišťanek a Taragel na dve vrstvy slovenskej literárnej tradície. Prvou je domáci, dnes už klasicizovaný variant dedinskej realistickej a kritickorealistickej prózy (Kukučín, Tajovský, ale najmä Timrava – Pišťankova samostatná próza Mladý Dôňč je priamou alúziou na Ťapákovcov), druhou epika socialistického realizmu (Hečko, Mináč). Toto nadväzovanie má ambivalentnú podobu: nápadnejšie je v polemickej polohe, ktorá na niektorých miestach

prechádza do otvorenej paródie (ide najmä o prvé prózy knihy *Sekerou a nožom*), no sčasti je aj afirmatívne, súhlasné, pretože rozvíja kritický potenciál tradície.

Štylistický profil rozprávania u Pišťanka a Taragela, predovšetkým výber lexiky a stavba vety, bol v čase, keď poviedka vznikla, návratom k predchádzajúcim obdobiam vývinu domácej prózy. Zároveň prinášal inováciu v kontexte vtedajšej literárnej situácie. Rudimentárna strohosť, vecnosť podania predstavovali opak a popretie subjektívizačných modernistických tendencií, ktoré sa aj napriek oficiálne proklamovanému socialistickému realizmu stali v 80-tych rokoch v domácej próze dominantnými (Sloboda, Šikula, Zelinka, Dušek, Puškáš...). Pišťanek a Taragel v druhej polovici desaťročia využili niektoré nápadné štylistické prostriedky socialistického realizmu. Neslúžili im však na jeho renováciu, ale na definitívnu deštrukciu. Tieto postupy im zároveň umožnili zachytiť významnú časť dobovej každodennosti, no nie už oslavne, ódicky, ale kriticky, výsmešne.

Podľa autora a signatárov výzvy ministromi školstva z apríla t. r. „literatúra nemá žiadnu imunitu pred etikou“. Z kontextu, v ktorom táto myšlienka odznela, možno usúdiť, že prozaické dielo Pišťanka a Taragela je pre nich neetické alebo situované „mimo etiku“ („mimo dobra a zla“). No zosmiešňujúce predstavenie niektorých podôb života v diele týchto autorov v sebe nesie zjavnú kritickú intenciu, pričom každá kritika je možná iba z pozície určitých hodnôt. Tie môžu byť konzervatívne alebo liberálne, socialistické alebo kresťanské, no nie je možné ich nevidieť. Pišťanek s Taragelom nadviazali na kritickú (a teda do určitej miery vždy moralizujúcu a etickú) tradíciu svetovej a slovenskej literatúry, tej literatúry, ktorá práve pre svoj kritický postoj mala problémy so spoločenskou akceptáciou (Flaubert, Tolstoj,

Zola, Jesenský, Jégé...). Čo kritizujú a prečo ich prístup vzbudil také rozhorčenie?

Základnou témou poviedky Sekerou a nožom je rodina, pre niekoho „základ štátu“ či „základná bunka sociálneho organizmu“. Ako vyzerá v podaní Pišťanka a Taragela? Predovšetkým treba pripomenúť, že ide o rodinu takpovediac funkčnú (Anna a Ján nie sú žiadne „socky“, ako sa dnes zvykne hovoriť). Z tzv. celospoločenského hľadiska jej nemožno nič vytknúť, žena sa stará o deti a muž zarába: „*Anna nie je zlá žena. Päť rokov manželstva ju naučilo. Deti chodia v čistom, najedené, pekne zdravia. Anna vyperie, navarí, udržiava domácnosť. Ráno chodí nakupovať. Nerobí nikde. Ján zarobí dosť. Kým ho nepochytí šajba, robí ako strhaný. Berie si nadčasy, celé dni trávi v dielni. Domov sa príde navečerať a zasa sa náhli späť.*“ (s. 16.) Priamo je tu vyslovená jedna vec: stvárnený konzervatívny model spoluzitia aj v prípade, že navonok funguje, nie je zárukou spokojnosti tých, čo ho tvoria. Obaja členovia funkčnej rodiny sú nespokojní, nešťastní, vzájomne od cudzení. Neporozumenie signalizuje jednu z dôležitých implicitných tém prózy, ktorou je komunikácia a jej absencia: „*Anna osamie v kuchyni a prestane sa pretvarovať. K prísnej vráske okolo úst pribudnú i ďalšie vrásky, vyjadrujúce jej nespokojnosť a zatrpknutosť. Áno, Anna je nespokojná. (...) Ján sa jej sprotivil. Je ako kus mastnej gummy. Klbko žliaz. Zničil jej život. Pobláznil hlavu, narobil deti a vysral sa na ňu. (...) Keď niečo hovorí, tak len o robote a o záhrade. Jeho reči sú také jednotvárne, že Anna zaspáva so žehličkou v ruke. Stále len mudruje a kritizuje. Annine problémy ho nezaujímajú. Stále si melie svoje.*“ (s. 25.) Nejde pritom iba o vzťah protagonistov rozprávania, invalidná, predstieraná podoba komunikačného aktu je charakteristická pre celý svet

príbehu. Aj zdanlivo dialogická situácia krčmového spoločenstva sa triešti do série monologických prehovorov, pozornosť venovaná druhému nemá autentickú, živú podobu, je iba cenou, ktorou si „počúvajúci“ vykupuje pozornosť pre seba: „*Nasleduje obrad pripíjania si. Podané ruky sa nevedia od seba odtrhnúť, oči pozerajú uprene a úprimne, ústa hovoria vety, pri ktorých viac ako na obsahu záleží na intonácii. (...) Jeho spolustolovník naňho hľadí nehybnými okrúhlymi očami nič nechápujúcej slipekky a čaká, kedy Ján skončí. Aj on má pripravený svoj príbeh. (...) Ján skončil. Jeho spoločník kýva hlavou. Hluk je taký veľký, že nič nepočul. Začne rozprávať svoj príbeh – zaujímavú historku o tom, ako okopával vinohrad.*“ (s. 28 – 29.) V čase pred globálnou medializáciou spoločnosti, keď ešte nebol svet tak intenzívne „zosieťovaný“ ako dnes (pred érou počítačov, internetu, mobilných telefónov...), Pišťanek s Taragelom presne vystihli, ako do medziludskej komunikácie a vzťahov vstupujú masmédiá, ako ich „moderujú“. Ich diagnóza je platná aj pre súčasnosť. Stále prítomné blikanie obrazovky televízora je pozadím všetkého domáceho diania, v tomto prostredí sa vyvíja vzťah Jána a Anny, rozhoduje sa o ich životoch, prebieha dvorenie i prvý sexuálny styk. Z televíznych inscenácií je odvodená Annina predstava o ideálnom bezstarostnom svete plnom zábavy a hercov. Aj tu Pišťanek a Taragel nadväzujú na tradíciu: hlavná ženská postava je dobe a prostrediu primeranou verziou Flaubertovej madam Bovary.

K dvom z hlavných dôvodov, pre ktoré petícia vypracovaná Antonom Chromíkom žiada, aby kniha *Sekerou a nožom* bola vyradená z korpusu povinného čítania pre stredné školy, patria „vulgarizmy nepatriace k základom slovenského jazyka“ a „pornografické opisy sexu“. Ak by sme mali dôsledne vychádzať z formulácie



otvoreného listu, bola by namieste otázka, čo z lexikálneho bohatstva slovenčiny patrí k jej „základom“ a čo inam (hádám k „nadstavbe“)? Kompetentne odpovedať by azda mohli jazykovedci, hoci pochybujem, že by citované formulácie niekto z nich zobral vážne. Faktom ostáva, že vulgarizmy sú súčasťou aktuálne vydávaného Slovníka súčasného slovenského jazyka. Pre literatúru je jazyk v celej svojej šírke materiálom a o tom, čo z neho použiť, rozhoduje autor (a jeho rozhodnutie preveruje výsledok). Neexistujú také prvky jazyka, o ktorých by sa vopred dalo povedať, že nesmú byť použité. Platí to aj pre vulgarizmy. Rozhodujúca je ich funkčnosť a tá plynie z ich postavenia vo významovej štruktúre diela ako *celku*. Ako sú využité v próze Sekerou a nožom? Nie ľubovoľne, nie kvôli krátkodobému efektu, nie v snahe šokovať. Každý pozornejší čitateľ veľmi ľahko zistí, že sú prepojené s postavami buď ako súčasť ich výpovedí, alebo vnútorných monológov: „*Ján sa roztrásie od hnevu. Za päť rokov, čo sú spolu, stučnela ani sviňa. Ošpatnela. Len na riti vysedáva a kňučí. Hlúpa je!*“ (s. 15.) Hoci je všetkých päť viet v pásme rozprávača (klasické dialógy v celej knihe absentujú), štyri z nich celkom zrejme patria postave. Všetky hodnotenia a expresívna lexika, s akou sú vyjadrené, majú pôvod v Jánovom mentálnom svete. Ich funkcia je potom charakterizačná, podieľajú sa na stvárnení určitej podoby skutočnosti, určitých postáv používajúcich určité výrazové prostriedky. Sú použité primerane a funkčne.

Obvinenie diela z pornografie je síce efektnou, ale pri vecnom pohľade prázdnu rétorickou figúrou. Je zřejmé – a vedia to aj signatári otvoreného listu – že medzi stvárnením ľudskej sexuality v umení a pornografiou je zásadný rozdiel. Nespočíva v námete či téme, ale vo funkcii zobrazenia. Z tohto hľadiska je pornografia

jednorozmerná, má iba jediný účel, a tým je stimulácia, dráždenie, vzrušenie (podľa známej anekdoty iba blondínky pozerajú pornografické filmy do konca, aby zistili či sa protagonisti zoberú). Uplatňuje sa táto funkcia v próze Sekerou a nožom? Stačí si prečítať, aké pocity mala Anna po prvej súloží: „*Anne bolo zle. Keď bola malá, chlapci pri potoku chytili žabu, strčili jej do zadku slamku a nafúkli ju. Potom ju hodili do vody. Žaba vypliešťa oči a pomaly umierala. Anna mala pocit, že sa jej stalo to isté. Časom si zvykne. Každá si zvykla.*“ (s. 23.) Je zrejmé, že pohlavný akt tu nie je predvedený ako niečo stimulujúce či nasledovaniahodné. V otvorenom liste Antona Chromíka je sugestívna otázka: „Ako sa majú po povinnom prečítaní tejto knihy cítiť chlapci a dievčatá, ktoré neplánujú sexuálne aktivity?“ Odpoveď je jednoduchá: budú mať pocit, že sa rozhodli správne.

Spoločenská diskusia iniciovaná otvoreným listom ministrovi školstva sa dotkla aj problémov, ktoré presahujú rámce jednej knihy. Išlo o to, aké miesto má v súčasnom vzdelávacom systéme slovenský jazyk a literatúra, ako pracovať so živou literatúrou, aké miesto má mať v tomto systéme povinné čítanie. Ide o veci otvorené, preto svoj názor na miesto prozaickej tvorby Petra Pišťanka a Dušana Taragela v kontexte súčasného vzdelávania sformulujem podmienene. Ak študenti na stredných školách majú spoznať slovenskú literatúru ako súčasť niečoho, čo by sme nazvali kultúrnym dedičstvom národa a čo by zároveň bolo aj výpoveďou o tomto národe, o jeho minulosti dejinnej, ale aj o jeho každodennosti, mentálnych dispozíciách a stereotypoch, môžu sa k tomuto cieľu priblížiť aj prostredníctvom tvorby P. Pišťanka a D. Taragela. Aj v súčasnosti sú aktuálne, sugestívne a spontánne čitateľné. Ak súčasťou výučby literatúry má byť aj

poznanie jej vývinových etáp, nie je možné objektívne predstaviť bezprostredne ponovembrové obdobie a celé 90-te roky bez tvorby spomenutých autorov.

Bibliografická pozn.:

Číslo strán za citátmi z poviedky Sekerou a nožom odkazujú na jej uverejnenie v knihe Pišťanek, Peter – Taragel, Dušan: *Sekerou a nožom*. Bratislava : Slovart, 2011.

*Vladimír Barborík*

## Poznámky k situaci

V roce 2015 vychází kolektivní dvojdílné dílo *V obecném zájmu. Cenzura a sociální regulace literatury v moderní české kultuře 1749–2014*. Svazek I, 1749–1938; svazek II, 1938–2014. (Praha : Academia : Ústav pro českou literaturu AV ČR, v.v.i.), jehož hlavními redaktory jsou Michael Wögerbauer, Petr Piša, Petr Šámal a Pavel Janáček. Spíše než jednotlivé komentáře ke kauze *Sekerou a nožom* chápu jako důležité vybrat z knihy *V obecném zájmu* pro pochopení kontextu ty informace, které se svou podobností nebo příbuzností týkají Pišťanekovy a Taragelovy sbírky povídek. Řada informací a poznatků je v tomto článku přímými nebo nepřímými citacemi z knihy mých ctěných kolegů, vzniklé na mém domovském akademickém pracovišti; děkuji jim všem. Tyto informace pak lehce doplňuji i drobnými příklady angloamerické provenience, aby se jen krátce ukázalo ono rozšíření bitevního pole na celý svět.

jar

Již od raného novověku probíhají dlouhodobé regulace a zákazy literatury, do jejichž ranku spadají například regulace fondů žákovských knihoven obecného školství. *Řád školní a vyučovací pro školy obecné a měšťanské* z roku 1905 uvádí, že škola má „pěstovat smysl pro všechno pravdivé, dobré a krásné“ a má vychovávat „přímou, šlechtitou povahu“. Vlivem novely školského zákona z roku 1883 byl nově a explicitně uveden důraz na východu „náboženskomravní“. Knihy, jejichž prvořadým cílem nebylo vzdělání, ale zábava, vzbuzovaly od svých počátků mezi regulátory obavy. Můžeme tady vidět počátek pozvolného konstruování představy tzv.

naivního čtenáře, jehož nekritický přístup k četbě může následně přímo ovlivnit jeho chování, a definování nebezpečného, před čím je třeba naivního čtenáře chránit. V průběhu 19. století byli za naivního čtenáře pokládány zejména nižší sociální vrstvy, děti a ženy. Cenzurní systém liberálního typu se snažil vždy tohoto naivního čtenáře chránit. V roce 1911 se volalo po cenzuře mravní a estetické, takové, kterou by vykonávali „sbory znalců“.

### **Morální panika**

Zákaz a regulace četby souvisí nejen s problémy cenzurními, ale též jej lze připomenout termínem „morální panika“, používaným v souvislosti s reakcí na jevy, jež se dotýkají zejména kriminality (drogy, zločinnost) a subkultur mládeže. V úvodní fázi „morální paniky“ probíhá hledání potenciální hrozby, tedy snadno pranýřovatelného jevu nebo osoby: Jako příklad může sloužit britská kampaň Back to Basics (probíhající v letech 1991–1993) zaměřená především na svobodné matky, které prezentovala jako potenciální hrozbu: jako nezodopovědné osoby, jež pouze zneužívají sociální dávky a jejichž děti pak mívají v průběhu dospívání problémy s kriminalitou. Kampaň vykreslila svobodnou matku jako „lidového démona“, ale skutečná hrozba se skrývala jinde.

Morální panika často operuje s tzv. faktoidy, tedy tvrzeními, jež jsou těžko verifikovatelná, sporná či přímo lživá, ale jsou prezentována jako fakt. Dlouhodobým a častým opakováním bývá takový jev opravdu přijímán jako fakt. V následující fázi tzv. strážci morálky či morální autority vyjadřují pohoršení či neklid a označují původce. Spoléhají se přitom na souhlas široké společnosti, jež si žádá zásah proti danému fenoménu. V těchto chvílích sehrávají klíčovou roli média, která element

označený jako problematický prezentují už s interpretačním posunem (situaci generalizují, zveličují následky apod.). Rovněž mohou vzbuzovat zdání, že si společnost žádá zásah.

Závěrečná fáze, odeznívání, může přinést společenské změny (např. přijetí zákonů regulujících daný jev), ale v řadě případů morální panika mizí bez viditelných výsledků, respektive zůstává přítomna v kulturní paměti společnosti.

Již od počátku 19. století se ze strany některých ochránců morálky útočilo proti populární (čti brakové) literatuře. To, že si právě z populární literatury vzala hodně za svoje literatura postmoderní, ze které vychází Taragelovo a Pišťankovo dílo, je evidentní.

Proto se setkáváme s problémy s tzv. krvavými romány (resp. penny dreadful v anglosaském prostředí), kde zábavná próza se senzačními náměty, vydávaná v sešitech a šířená především kolportáží, ztělesňuje jednu z představ škodlivé literatury. Prakticky od počátku je razantně odmítána ze strany literární kritiky, osvětového hnutí i kléru. Například ve výchovné novele Václava Špačka *Knihy ďáblouy* nacházíme kritické postavení se proti myšlenkovým proudům, jež nesouzněly s dobovým konzervativním náhledem na svět.

V *Knihách ďáblových* se do rodiny pracovitého mistra Zámoty jednoho dne vetře kolportér, který dobromyslnému, ale poněkud naivnímu krejčímu vnutí první svazek sešitového románu. Tragické následky četby se vyjevují záhy. Kromě krvavých románů je v povídce tematizován další typ tabuizované produkce, pravděpodobně pornografie, jejímž zásadním rysem je vazba k městskému prostředí. Z dnešního pohledu může být překvapivé varování před již klasickými texty (Boccaccio) i nejnovější

literaturou (Zola): „Zvláště obsahu oplzlého jsou *Nana* a *Dekameron*.“

Nebezpečí spatřované v četbě beletrie spočívalo v představě, že přepíná nervy, odvádí od reálného života a může skončit až neschopností čtenáře rozlišovat mezi fikčním světem a skutečností. Čtenář je rozrušován napínavou četbou – napětí nepolevuje a seriálová publikace tak napíná čtenářovy nervy k zešílení. Nestřídmé čtení se rovněž podepisuje na fyzickém stavu čtenáře, jenž je nepozorný a unavený.

Špačkova povídka akcentuje především dvě hrozby – ekonomickou škodu a morální rozvrat zvláště nedospělých čtenářů. Dlouhodobé čtení románů mění návyky postav, čte se dlouho do noci, vzrušení vyvolané četbou zhoršuje spánek. Kvůli nočnímu čtení také krejčí není schopen ráno vstávat, pracuje i v neděli ráno a zanedbává bohoslužby, které přestávají povznášet jeho duši a zdají se mu dlouhé. Špatná četba vede i k horším pokleskům, například ke lži a posléze i krádeži.

Jev, spouštějící reakci v podobě morální paniky, prezentován jako nový, ale kořeny jeho problematičnosti jsou hlubší a pochází z repertoáru tradičně stigmatizovaných fenoménů. Problematizovaný jev nezřídka svou neznámostí vyvolává obavy a vyžaduje proto vystoupení **autorit** či **znalců**. Další významnou strategií, jež také dokládá postupující eskalaci pocitu ohrožení, jsou výzvy k radikálnějšímu zacházení s krvavými romány. Nezastupitelnou roli zde hraje očištný oheň, prezentovaný jako univerzální lék. Za vrchol tažení, tedy snahu o společenskou změnu, můžeme považovat návrhy na zákaz kolportáže krvavých románů, ovšem tyto návrhy nebyly uzákoněny. Petiční akce požadující zákaz kolportáže chápeme jako vrcholné vzepětí strachu před zá-

vadnou četbou a jako pokus o prosazení radikální společenské změny, jež však v dané době nenastala.

## Proti nemravným publikacím

### Příklad 1: James Joyce *Odysseus*

Publikován na pokračování v americkém časopisu *The little review* v letech 1918 až 1920, po otištění 13. epizody (*Nausikaá*) ve které se objevují sexuální a masturbáčnické fantazie Leopolda Blooma je kniha označena jako obscénní, takže je její vydání až do třicátých let zakázané ve Spojeném Království. Ke čtyřicátým narozeninám (1922) autora je vydána v nákladu 1000 kusů v nakladatelství Shakespeare and company v Paříži (v angličtině). Ve Spojených státech Amerických byla pasáž z *The little review* označovaná jako nepřístojná, i když obhájci tvrdili, že metaforický jazyk Jamese Joyce nelze považovat za pornografii. V soudním procesu, který byl v roce 1921, byla uznána novela jako obscénní a veřejně byly spáleny neprodané kopie časopisu. Až v roce 1933 (tedy po německém, francouzské a českém překladu) byl znovuotevřen proces (nazvaný Spojené státy versus Kniha jménem *Odysseus*), který knihu osvobodil od označení obscénní a pornografická, což potvrdilo i druhé stání po odvolání. V USA tak kniha mohla vycházet v angličtině (i když už v roce 1929 vyšla pirátsky) ve Velké Británii až rokem 1936. Kniha dnes patří k nejvýznamnějším textům literatury 20. století.

V roce 1893 vznikl Mezinárodní informační úřad proti nemravné literatuře se sídlem v Ženevě, inicioval v dalších letech kongresy v koordinaci v boji proti „nemravným“ publikacím. Období po roce 1918 je spojené s uvolněním knižního trhu a s distribucí „senzačních“ románů, což se projevilo například snahou eliminovat



nevhodnou četbu. V roce 1923 vznikla Mezinárodní úmluva o potlačování obchodu s necudnými publikacemi a jejich rozšiřování, která zavazovala k aktivnímu boji proti výrobcům pornografie. Československo smlouvu ratifikovalo v roce 1927 a souběžně vznikala zákon o ochraně mládeže proti oplzlým publikacím. O podobě zákona se diskutovalo dlouhodobě, v roce 1929 byl připraven k přijetí, ale Národním shromáždění předložen nebyl.

### **Příklad 2: D. H. Lawrence: Milenec Lady Chatterleyové**

Kniha vychází v roce 1928 v angličtině ve Florencii, poprvé publikována ve Velké Británii v roce 1932, poté až do roku 1960 zakázaná kvůli obvinění z pornografie. V průběhu roku 1959 proběhla v Anglii novelizace zákona o obscenitě, kde se nabízel mj. poměr použití slov „fuck“ a „cunt“ v jednotlivém díle. Díky dobrozdání řady spisovatelů a akademiků (např. E. M. Forster), kteří byli povoláni jako svědci, byl román označen jako „nevinný“, což počátkem roku 1961 způsobilo významný tah v chápání svobody a obscenity v anglickém právním systému a literárním díle i ve změně společenských norem. Naopak v Kanadě byla kniha „zproštěna viny“ až v roce 1962. Spojené státy se k obscenitě stavěly podobně jako Velká Británie a román byl společně s *Obratníkem Raka* a s *Fanny Hillovou* omezen ve vydávání až do roku 1959. Ve třicátých letech byla kniha senátorem Reedem Smootem charakterizována: „*Je to naprosto zavrženíhodné dílo! Napsal ho člověk s nemocnou myslí a duší tak černou, že by zastínil i temnotu pekla!*“ Zároveň připomínáme, že kniha vychází poprvé v německém překladu v roce 1930, v českém 1930 a 1932, ve slovenském v roce 1989. Dnes jedno z nejdůležitějších děl dvacátého století.

Nakonec bylo rozhodnuto řešit pornografii a obscenitu v nové podobě tiskového zákona (tzv. malá podoba tiskového zákona z roku 1933). Zde zaznělo mj. v § 5, pokud by některý tiskopis „vázně ohrozil přirozený pohlavní vývoj nebo pohlavní život mládeže nebo by vážně rozvracel mravní vývoj mládeže tím, že v ní budí sklon ke zločinnosti nebo k surovosti, zakáže se jeho rozšiřování mezi osobami mladšími než osmnáct let“. Na základě dalších vnitřních ustanovení ale nebyl zákon sám uveden do plné míry a právní norma ožila až v průběhu válečných let.

**Příklad 3: Henry Miller: Obratník Raka** a celkově knihy z pařížského vydavatelství Obelisk press (mj. Frank Harris: *Můj život a mé lásky* / Lawrence Durrell: *Černá kniha* / Anais Nin: *Lstivá zima*)

Po vydání ve Francii v roce 1934 byla zakázaná distribuce knihy do USA, pirátské vydání z roku 1940 se tvářilo, že je vydáno v Mexiku (i když kniha vyšla v New Yorku). V padesátých letech proběhl proces, kdy byl *Obratník Raka* i *Kozoroha* označen za obscénní a až teprve v roce 1961, po legálním vydání v Grove press, soustředěném na beatniky a třeba též na Beckettovy hry, se znovuobnovil v řadě amerických států soudní proces v boji s obscenitou. Pensylvánský soudce Michael Musmanno prohlásil, že *Obratník Raka* „není kniha. Je to žumpa, otevřená kanalizace, hnilobná jáma, odporné shromáždění všeho, co je shnilé v troskách lidské zkaženosti.“ Dnes kniha patří opět k podstatným literárním dílům. Český překlad 1938, slovenský z roku 1970.

**Příklad 4: Allen Ginsberg: Kvílení**

V roce 1957 vydal Lawrence Ferlinghetti skladbu *Kvílení* amerického beatníka Allena Ginsberga, která dříve vyšla v londýnském nakladatelství Villiers. Vzhledem k úspěchu ji nechaly místní kalifornské úřa-

dy zabavit s odůvodněním, že by mohla mravně narušit mládež. Ferlinghetti knihu vydal znovu a byl za to zatknut. Za oba se postavila intelektuální Amerika, proti kterým postavil soudní dvůr univerzitního profesora ze San Franciska (ten o díle prohlásil, že je to pozdní výraz dadaismu) a soukromou učitelku (ta dodala, že si při čtení *Kvílení* připadala jako ve stoce). Jednalo se o nejskandálnější proces po druhé světové válce – soudce Clayton Horn prohlásil, že *Kvílení* je obžalobou materialismu, konformismu a mechanizace, které ohrožují Ameriku a ženou ji do války, že má kniha samotná společenský význam a nezáleží na tom, zda je nebo není obscénní. Navíc, co je podstatné i pro nás – **má-li být nějaký text obscénní, musí si klást za cíl mravně narušit nebo zkorumpovat čtenáře, vzbudit v něm lascivní myšlenky nebo tělesné choutky.** Hrubé a vulgární výrazy nejsou obscénní, nejsou-li inspirovány erotickou nebo afrodiziadickou rozkoší. Problém zůstal na počátku: jednalo se tu totiž hlavně o verš „*kteří se nechali mrdat do prdele od svatouškovských motocyklistů a vřeštěli radostí*“ (překlad Jan Zábřana) – opět připomínám soudní rozhodnutí „jedná se o obžalobou materialismu, konformismu a mechanizace“ i to, že vytržením z kontextu lze nacházet problémy všude. V celkovém hodnocení *Kvílení* zaznělo mj. i to, že přes „*všechnu mravní zkázu odhalenou v Kvílení, přes všechny porážky, přes všechnu zoufalost, je život v podstatě posvátný a tak také musí být žitý.*“ (z obhajoby Marka Schorera).

### Současný svět

Regulace svobody slova po roce 1990 – v srpnu 1991 vychází v týdeníku *Kultúrny život* povídka Martina

Kasardy (*azda*) *Posledná večera*. Postmoderní přístup k novozákonnímu námětu líčí událost Kristova ukřižování jako noc plnou obžerství a skupinového sexu, vyvolalo pobouření mezi představiteli KDH, kteří vyzvali autora i časopis aby se omluvil „křesťanské čtenářské veřejnosti“ a pokud tak neučiní, bude souzen dle § 198 trestního zákona (hanobení národa, rasy a přesvědčení). Místopředseda Jozef Mikloško prohlásil, že „tak, ako sa v prípade Satanských veršov reagovalo v Iráne, treba rovnako protestovať.“ Ján Čarnogurský zamítnul žádost o mimořádnou dotaci pro časopis a tlak na redakci pokračoval i po vítězství HZDS v červnu 1992. Dušan Slobodník (ministr kultury za HZDS) odmítl dát Kultúrnemu životu dotaci a časopis přestal vycházet. Zákonná hranice by se ve výsledku v případě literárních i neliterárních projevů měla týkat hlavně extremistických názorů a z nich vycházejících reálných skutků.

Právě proto se po roce 1989 formuje jistá množina hodnot a idejí, které mohou mít na jedince negativní dopad. Jistým podobným příkladem jako je Taragelova a Pišťankova kniha může být i biblická travestie autora Cavanny, uveřejněná v *Čítance pro základní školy a víceletá gymnázia*, která vzbudila v roce 2005 nevoli arcibiskupa Jana Graubnera (i když nezávadnost publikace posvětila Česká biskupská konference). Ve výsledku však šlo o vysvětlení pojmu travestie, přičemž travestie biblické předlohy patří k nejčastějším. Církev pak požadovala (neúspěšně) stažení knihy ze škol. Potlačovány tak jsou ve výsledku pasáže týkající se společenských tabu. Jak ale uvádí Lenka Pořízková: „mez tolerance vůči vulgarismům je v učebnicích oproti dnešní beletrii značně posunuta. Umělecký text se totiž stává součástí textu sdělovacího a přebírá regulační normy na něj vztahované.“ Idealizovaný model světa patří tak dnes,

v době postpostmoderní, v době youtouberovských vlogů a televizních reality-show, do utopie stejně jako patřil kdysi. Nelze mu podléhat, musí se regulovat v mezích, které jsou udržitelné nikoliv ve striktních hranicích, ale v rovnováze a schopností podávat kritéria a hranice.

#### LITERATÚRA

Michael Wögerbauer, Petr Píša, Petr Šámal, Pavel Janáček a kol.: V obecném zájmu. Cenzura a sociální regulace literatury v moderní české kultuře 1749–2014. Svazek I, 1749–1938; svazek II, 1938–2014. Praha : Academia : Ústav pro českou literaturu AV ČR, v.v.i., 2015.

*Michal Jareš*

**RECENZIE – ANOTÁCIE – NOVÉ KNIHY**

CIGÁNOVÁ, Zuza

**Aksál**

Bratislava, Vydavateľstvo Spolku slovenských spisovateľov 2016. 1. vyd. 126 s. Viaz.

Román herečky a spisovateľky (1947), ktorého hlavnou témou je láska, jej rôzne podoby a prejavy.

**ISBN 978-80-8061-910-7**

GRENDEL, Lajos

**Odtienené oblomky.** Z maď. orig. prel. K.

Wlachovský

Bratislava, Marenčin PT 2016. 1. vyd. 460 s. Viaz.

Trilógiu tvoria romány Ostrá strelba (1981),

Odkundesí (1982), Odvodeniny (1986). Autor sa

zamýšľa nad autentickým bytím a miestom človeka v histórii na území strednej Európy.

**ISBN 978-80-8114-668-8**

HAVRAN, Michal st.

**Ruská špiónka**

Bratislava, Marenčin PT 2016. 1. vyd. 350 s. Viaz.

Tretí román spisovateľa a publicistu (1945). Ruská

tajná služba chce prostredníctvom špiónky ovplyvniť politiku Bieleho domu voči Moskve.

**ISBN 978-80-81114-641-1**

JURÁŇOVÁ, Jana

**Cudzie príbehy**

Bratislava, ASPEKT, záujmové združenie žien 2016. 1. vyd. 215 s. Brož.

Kniha prozaičky, dramatičky a prekladateľky (1957)  
zahŕňa tri navzájom prepojené príbehy – Zuzana  
a zopár starcov, Obet a Cudzí príbeh.  
**ISBN 978-80-8151-047-2**

KEPPLOVÁ, Zuzka

**Reflux**

Levice, KK Bagala 2015. 1. vyd. 253 s. Viaz.  
Tretia próza autorky (1982) zachytáva návrat  
študentky africkej literatúry na Slovensko, kde sa  
stretáva s rodinou a priateľmi z detstva.

**ISBN 978-80-8108-058-6**

KOLENIČ, Ivan

**Krajšie ako hriech**

Bratislava, Agentúra Signum 2015. 1. vyd. 148 s. Viaz.  
Štyri prózy spisovateľa (1965) z obdobia prelomu  
20. a 21. storočia z pohľadu dvoch umelcov: básnika  
a výtvarníka.

**ISBN 978-80-970958-9-5**

LAVRÍK, Silvester

**Nedeľné šachy s Tisom**

Bratislava, Dixit 2016. 1. Vyd. 412 s. Viaz.  
Historický román známeho spisovateľa (1964)  
o pôsobení Jozefa Tisa v Bánovciach nad Bebravou  
v rokoch 1938 – 1945.

**ISBN 978-80-89662-19-7**

LUK, Lukáš

**Zlodeji medu.** Ilustr. autor.

Bratislava, PETRUS 2015. 1. vyd. 190 s. Viaz. Edícia  
Arcus

Tretia kniha spisovateľa. V príbehu nazerá na  
klúčové udalosti dejín strednej Európy s nadhľadom.  
Predchádzajúce diela: Príbehy Považského Sokolca,  
Záhada Považského bula.

**ISBN 978-80-89233-83-0**

MACSOVSZKY, Peter

**Tantalópolis**

Bratislava, Drewo a srd – Občianske združenie Vlna  
2015. 1. vyd. 276 s. Brož. Edícia Próza

Román spisovateľa a básnika (1966) zachytávajúci  
boj jednotlivca proti prírodným živlom a byrokratickej  
mašinérii v juhoamerickom meste.

**ISBN 978-80-89550-23-4**

SLOBODA, Rudolf – MARENČIN, Albert

**Orestea**

Bratislava, Marenčin PT 2016. 1. vyd. Viaz.

Poviedka spisovateľa Rudolfa Slobodu (1938 – 1995)  
a literárny scenár Alberta Marenčina (1922) na túto  
poviedku, ktorý sa nikdy nerealizoval.

**ISBN 978-80-8114-662-6**

STAVIARSKY, Vít

**Rinaldova cesta**

Prešov, Vl. nákl. 2015. 1. vyd. 158 s. Viaz.

Tragikomický príbeh o putovaní 14-ročného rómskeho  
chlapca Rinalda zo smetiska do Budapešti od známeho  
prozaika (1960).

**ISBN 978-80-972186-1-4**

ZÁBORSKÝ, Jonáš

**Múdrosť života ve chrámových řečech.** Zost. E.  
Brtnáňová



---

Bratislava, Slavistický ústav Jána Stanislava SAV –  
Ústav slovenskej literatúry SAV 2015. 1. vyd. 479 s.  
Viaz.

Dvojjväzková kazateľská zbierka spisovateľa (1812 –  
1876) sprístupňuje text v pôvodnej podobe z roku 1853  
s komentárom a vysvetlivkami.

**ISBN 978-80-89489-23-7**

## INFORMATÓRIUM

### Slovenská a česká regionálna akadémia. Inkluzívne školské prostredie pre všetkých. Rôznorodosť – Uznanie – Rovnosť

DENISA ĎURANOVÁ, JANKA PÍŠOVÁ

Štátny pedagogický ústav, Bratislava

V kontexte podpory výchovy a vzdelávania k ľudským právam, demokratickému občianstvu a aktivizácie škôl v danej oblasti Štátny pedagogický ústav v spolupráci s Radou Európy a Európskym Wergeland Centrom pripravil a realizoval pilotný ročník Slovenskej a českej regionálnej akadémie *Inkluzívne školské prostredie pre všetkých. Rôznorodosť – Uznanie – Rovnosť* (ďalej i Akadémia), ktorý bol určený pre základné školy a gymnáziá s osemročným vzdelávacím programom. Cieľom aktivity bolo posilniť profesijné kompetencie učiteľov/učiteľiek a riadiacich pracovníkov/pracovníčok škôl v oblasti výchovy a vzdelávania k ľudským právam a demokratickému občianstvu, ako aj podporiť tvorbu inkluzívneho a demokratického školského prostredia pre všetkých žiakov.

V roku 2016 bola realizovaná prípravná fáza Akadémie, tréningový program (2. – 6. novembra 2016) a časť implementačnej fázy, ktorá pokračovala do mája 2017 s finálnou vyhodnocovacou fázou v máji až júni 2017. Program Akadémie bol pripravený v súlade s modulom akademií organizovanými Európskym Wergeland

Centrom, pričom bola zameraný na podporu zabezpečenia a vytvorenia demokratického a inkluzívneho školského prostredia, vrátane metodických a didaktických postupov, ako i výchovu a vzdelávanie k ľudským právam a demokratickému občianstvu, vrátane poznatkov a kompetencií v predmetnej oblasti. Účastníci Akadémie predovšetkým zdôraznili prínos zdieľania skúseností s ostatnými školami a kolegami, vrátane možnosti inšpirovať sa činnosťami a príkladmi dobrej praxe iných škôl. Akadémia im poskytla príležitosť lepšie pochopiť a prehodnotiť otázku inklúzie z inej perspektívy.

Školské tímy, t. j. 8 základných škôl zo Slovenskej republiky a 2 základné školy z Českej republiky, taktiež na základe analýzy školského prostredia pripravili akčný plán v súlade s potrebami školy, ktorý aplikovali vo svojej škole počas školského roka 2016/2017. Akčné plány boli zamerané napríklad na podporu inklúzie nových žiakov a žiačok, budovanie demokratického školského prostredia, zvyšovanie povedomia v oblasti interkulturality a rešpektovania rozmanitosti alebo posilňovania spolupráce medzi školou a rodičmi.

Slovenská a česká regionálna akadémia bola realizovanou aktivitou zameranou na posilnenie bilaterálnych vzťahov medzi Slovenskou republikou a donor-skými štátmi (Nórskom, Lichtenštajnskom a Islandom) – žiadosť o príspevok v rámci sociálneho komponentu bilaterálneho fondu na národnej úrovni na základe oznámenia pre rok 2016, registrovaná pod kódom BFN-SOC16-001 – **aktivita podporená v rámci bilaterálneho fondu na národnej úrovni v rámci grantov z Islandu, Lichtenštajnska a Nórska (Granty EHP a Nórska 2009 – 2014 v Slovenskej republike).**

Slovenská a česká akadémia bola realizovaná i s podporou partnerských organizácií v SR a ČR: Nadácia

otvorenej spoločnosti, Metodicko-pedagogické centrum, Národný ústav certifikovaných meraní vzdelávania a Národný ústav pre vzdelávanie v ČR.



## Demokratické školské prostredie na základných školách

**DENISA ĎURANOVÁ, JANKA PÍŠOVÁ**

**Štátny pedagogický ústav**

Vybraných desať základných škôl aplikuje do vyučovania a školských aktivít metodické postupy predstavené na vzdelávaní s názvom Slovenská a česká regionálna akadémia k vzdelávaniu k ľudským právam a demokratickému občianstvu. Pilotný ročník Akadémie sa uskutočnil na jeseň 2016, školské projekty základných škôl prebiehajú do mája 2017. Realizácia Slovenskej a českej akadémie je podporená v rámci bilaterálneho fondu na národnej úrovni v rámci grantov z Islandu, Lichtenštajnska a Nórska (Granty EHP a Nórska 2009 – 2014 v Slovenskej republike).

Akadémia bola zrealizovaná v spolupráci Štátneho pedagogického ústavu, Európskeho Wergeland Centra

a Nadácie otvorenej spoločnosti. Európske Wergeland Centrum (EWC) je vzdelávacou organizáciou Rady Európy, ktorá bola založená v roku 2008 s cieľom podporovať vzdelávanie k ľudským právam, demokratickému občianstvu a interkultúrnemu povedomiu. EWC poskytuje aktuálne učebné zdroje a realizuje vzdelávania zamerané na implementáciu odporúčaní Rady Európy do vyučovania. Podobný formát vzdelávaní prebieha napríklad aj v Grécku, Čiernej Hore, Poľsku, Litve či v Kosove.

Počas Slovenskej a českej regionálnej akadémie boli formou zážitkového učenia predstavené základné koncepty vzdelávania k ľudským právam a demokratickému občianstvu, akými sú napríklad rôznorodosť, rovnosť, diverzita, demokracia či participácia. Zúčastnené školské tímy mali možnosť čerpať aj z diskusií na tému rovnosti šancí vo vzdelávaní, vyučovania o kontroverzných témach a prevencii xenofóbnych postojov u žiakov.

Školské tímy mali možnosť zvoliť si rôzne formy implementácie kľúčových tém do aktivít školy tak, aby zodpovedali potrebám ich žiakov a prioritám rozvoja základnej školy. Niektoré školy využili metodické postupy zážitkového učenia na hodinách etickej či náboženskej výchovy, dejepisu alebo občianskej náuky, ako napríklad základná škola v Slanci, ktorá pripravila pre žiakov projektové hodiny náboženskej výchovy zamerané na podporu vzájomnej pomoci a kooperatívneho správania.

Viacere školy plánujú zrealizovať projektové dni zamerané na vybrané témy – podpora spolupráce rodičov a školy, podpora interkultúrnej tolerancie či prevencia diskriminácie. Na Základnej škole v Nymburku pripravila v spolupráci s Múzeom Rómskej kultúry putovnú výstavu o Rómskej kultúre a histórii a téme Rómskej

histórie a holokaustu sa bude venovať aj niekoľko žiakov v rámci ročníkových prác, na základnej škole v Čadci zas pripraví výstavu umeleckého zobrazenia piatich hodnôt (priateľstvo, spravodlivosť, empatia, tolerancia, rešpekt k iným kultúram). Zaujímavým spôsobom spracuje tému života rôznych kultúr na Slovensku základná škola v Liptovskom Mikuláši, ktorej žiaci v rámci projektových aktivít vytvoria mapu Slovenska zachytávajúcu interkultúrny charakter krajiny.

Ďalšou možnosťou ako implementovať prístup podporujúci inklúziu a toleranciu na školách, je vzdelávanie a odborná podpora učiteľov, ktorí hľadajú spôsoby ako podporiť žiakov zo sociálne znevýhodneného prostredia a zlepšiť vzťahy v triede aj mimo nej. Základná škola v Spišskom Štvrtku sa preto rozhodla zrealizovať semináre so sociálnymi pracovníkmi pre svojich pedagógov, ktoré by im pomohli riešiť konkrétne situácie a dlhodobé problémy v triedach.

Každý školský projekt je odrazom špecifickej situácie v danom regióne, všetky sú však príkladom rôznorodých prístupov v oblasti vzdelávania k ľudským právam a demokratickému občianstvu a v nemalej miere aj príkladom úprimného nasadenia školských tímov. V roku 2017 sa budú môcť základné školy zúčastniť vzdelávania začiatkom leta, prihlášky budú zverejnené na webovom sídle Štátneho pedagogického ústavu.



## CONTENTS

<b>Introduction</b> ( <i>Karol Csiba</i> ) . . . . .	<b>1</b>
<b>Scientific studies and articles</b> . . . . .	<b>2</b>
Teaching Slovak as a mother tongue in the context of new challenges and perspectives ( <i>Milan Ligoš</i> )	
<b>From teaching practice</b> . . . . .	<b>34</b>
Work with the concept of socialist realism during the lessons of Slovak language and literature ( <i>Karol Csiba</i> )	
Experiential learning as a form of improving pupils' language culture ( <i>Dagmar Zlatošová</i> )	
<b>Discussions and polemics</b> . . . . .	<b>48</b>
Possibilities of reading the book "Sekerou a nožom" ( <i>Ivana Taranenková</i> )	
About the characteristics of prose by Peter Pišťanek and Dušan Taragel ( <i>Vladimír Barborík</i> )	
Notes to the situation ( <i>Michal Jareš</i> )	
<b>Reviews – Annotations – New books</b> . . . . .	<b>76</b>
Recent Slovak prose	
<b>Informatorium</b> . . . . .	<b>80</b>
The Slovak and Czech Regional Academy . . . . .	80
Democratic school environment . . . . .	82

## 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 Pířšová, Marianna Sedláková, Renáta Somorová, Oľga Zápotočná

Jazykový redaktor: Marián Lapitka

IČO: 30 807 506

Vychádza 4 x ročne

Dátum vydania: december 2016

Pluhová 8, 830 00 Bratislava

Webové sídlo: [www.statpedu.sk](http://www.statpedu.sk); e-mail: [redakcia@statpedu.sk](mailto:redakcia@statpedu.sk)

Tel: +421 249 276 313

Fax: +421 249 276 195

ISSN 1339-7184

JAZYK A LITERATÚRA, ročník 3, 2016, č. 3-4. Časopis Štátneho pedagogického ústavu. Adresa redakcie: Pluhová 8, 830 00 Bratislava. Vydáva ŠPÚ. Technická príprava Gabriela Némethová.

Nevyžiadané rukopisy redakcia nevracia.