

# Jazyk 9 literatúra

Štátny pedagogický ústav, Bratislava  
ISSN 1339-7184

**3.**  
číslo  
1.ročník/2014

---

## OBSAH

Úvod (*Karol Csiba*) . . . . . 1

### **Vedecké štúdie a odborné články**

Reflexie o kvalite akademických textov  
(*Jana Palenčárová*). . . . . 3

Krajanská literatúra vo vyučovaní literatúry  
na strednej škole (*Július Lomencík*) . . . . . 21

Špecifiká ontológie umeleckého textu v procese  
literárnej výchovy (*Martin Štreba*). . . . . 35

### **Z učiteľskej praxe**

Nespolahlivý rozprávač vo vyučovaní literatúry  
(*Karel Dvořák*) . . . . . 40

### **Diskusie a polemiky**

Návrh odporúčaní na zlepšenie výsledkov žiakov  
v medzinárodnom meraní žiakov OECD – PISA  
v kontexte medzinárodných meraní (*ŠPÚ*) . . . 45

### **Recenzie – anotácie – nové knihy**

*Možnosti autobiografickosti*. Zostavila: Ivana  
Taranenková . . . . . 60

*Hugolín Gavlovič a jeho dielo v dobovom  
literárnom a kultúrnom kontexte*. Zostavila a na  
vydanie pripravila Gizela Gáfriková . . . . . 60

## ÚVOD

Úvodné slová mávajú v sebe ukryté dva dôležité aspekty. Prvý chytá čitateľa symbolicky za rukáv a ťahá ho smerom k aktu čítania. Druhý zdôvodňuje zmysel a adekvátnosť tejto redakčnej stratégie, ktorú by sme mohli prirovnať k publicistickému marketingu. Tento proces je legitímny a podobná ambícia našej redakcie nie je výnimkou. Dôvod je jednoduchý, hoci obsahuje prvky abstraktného dúfania. Dominuje v ňom úsilie o zvýšený záujem o obsah periodika a očakávanie akejkoľvek spätnej väzby. Práve tú očakáva aj aktuálne číslo časopisu *Jazyk a literatúra*.

Prvá štúdia sa v ňom dotýka akademického problému písania odborných a vedeckých textov. Autorka aj týmto spôsobom úročí svoju dlhodobú didaktickú prax. Podľa jej slov minuciózna analýza množstva seminárnych a klasifikačných prác najvýraznejšie poukazuje na nedostatky „študentského písania“. Celý text sa dá vnímať ako príspevok do diskusie týkajúcej sa zlepšenia kvality takýchto písaných textov. Druhá štúdia venuje pozornosť literatúre písanej po slovensky no vznikajúcej v zahraničí. Autor poukazuje na koncepcie stredoškolských učebníc na Slovensku, ktoré nevenovali dostatočnú pozornosť krajanskej literatúre. Vníma to ako dôsledok slabého záujmu o slovenské literárne prostredie existujúce mimo rámec našej krajiny. Autor tretej štúdie uvažuje o podobách vyučovania, pri ktorých berie do úvahy problém zlepšenia čitateľských kompetencií. Upozorňuje na aspekt rozvoja „serióznych“ interpretačných schopností, no nezabúda ani na dôležitosť vlastného čitateľského zážitku.

Nasledujúca rubrika patrí problému využitia nespoľahlivého rozprávača (nespoľahlivého rozprávania) vo vyučovaní literatúry. Autor argumentačne sviežim spôsobom reaguje na „búrku nevôle, kritiky a odsudzovania“, ktoré táto kategória rozprávania vyvolala pri jej pokuse preniknúť do literárneho vzdelávania na slovenských stredných školách. Výrazný podiel viny na vzniku tejto situácie vidí podľa jeho slov v nedostatočnom výklade učiteľom literatúry. Aj týmto spôsobom vstupuje samotný časopis do diskusie o tomto naratívnom jave, ktorý očakáva viaceré vysvetlenia. Tie sú napokon prítomné aj v dokončení správy o medzinárodnom meraní PISA. V tejto súvislosti ponúkajú autori podrobné návrhy opatrení, ktoré by mali ovplyvniť efektivitu slovenského školstva. Záverečná rubrika informuje o nových knihách. Prajem príjemné a zmysluplné čítanie.

*Karol Csiba*

## VEDECKÉ ŠTÚDIE A ODBORNÉ ČLÁNKY

### Reflexie o kvalite akademických textov

JANA PALENČÁROVÁ

*Vysoká škola manažmentu v Trenčíne, Trenčín*

Štúdia sa venuje akademickému písaniu/písaniu odborných a vedeckých textov. Na základe detailného štúdia textov seminárnych a kvalifikačných prác akcentuje najviac vyskytované sa nedostatky študentských diel. V tejto fáze výskumu sa vyhýba hodnoteniu a záverom; len sprostredkúva zistené. Zároveň kladie otázky do diskusie týkajúce sa zlepšenia kvality písaných komunikátov na všetkých stupňoch vysokoškolského štúdia.

**Kľúčové slová:** normostrana, anotácia, abstrakt, predhovor, obsah, štruktúra textu, argumentačná schéma, čitateľnosť textu, autorský plurál, interpunkcia.

Namiesto úvodu drobné „zamyslenie sa“ nad pojmom normostrana. Normostrana (základná jednotka, ktorou meriame text) je strana, ktorá spĺňa administratívnu normu a je definovaná ako množstvo textu na strane => tridsať riadkov, šesťdesiat znakov (počíta sa všetko, t. j. písmená, čísla, znaky, každá medzera, interpunkčné znamienko, ba aj riadok, kde je číslo strany) = 1800 znakov. Dvadsať normalizovaných strán tvorí tzv. autorský hárok (AH = 36 000 znakov).

Normostrana zodpovedá hustote textu napísanému na mechanickom písacom stroji písmom Courier 12 na stranu A4, pri riadkovaní 2. Takto ju chápeme dodnes, hoci rukopisy dávno odovzdávame napísané na počítači, nie na písacom stroji. Na to, aby sme dodržali počet riadkov a znakov, musíme (na počítači) použiť také písmo, ktorého znaky majú rovnakú veľkosť. Pri použití písma Times New Roman 12 sa nám do riadku (pri

štandardnom nastavení strany formátu A4) zmestí viac ako šesťdesiat znakov.

Ak by sme normostranu chceli určiť na základe počtu slov (podľa normostrany), mohli by sme sa riadiť nasledovným pravidlom. Priemerná dĺžka slov v slovenských a českých textoch napísaných písaným slovom je asi 5,3 písmena. Za každým slovom nasleduje interpunkčné znamienko či medzera. Potom nám vyjde na jedno slovo asi 6,3 znaku počítačového súboru. Podľa charakteru textu a pisateľského štýlu autora sa priemerný počet znakov môže pohybovať v rozmedzí 5,7 – 7,0. Normostranu, teda text s 1800 znakmi, by potom tvorilo 280 – 310 slov. Autorský hárok (20 normostrán) = 36 000 znakov, a to je 5 600 – 6 200 slov. Bakalárska práca: rozsah 54 000 – 72 000 znakov, t. j. 30 – 40 normostrán; minimálne 8 400 slov. Diplomová práca: 90 000 – 126 000 znakov, t. j. 50 – 70 normostrán; minimálne 14 000 slov. Dizertačná práca: 144 000 – 270 000 znakov, t. j. 80 – 150 normostrán; minimálne 22 400 slov. Školské práce menšieho rozsahu, napr. seminárna práca/referát v rozsahu aspoň 7 normostrán, by bola vytvorená minimálne 1 960 slovami. (možno uvažovať o tabuľke).

Vo svete, najmä v anglosaských krajinách, je zvykom merať dĺžku textu prostredníctvom počtu slov, čo sa nám javí prirodzenejšie a jednoduchšie. V súvislosti s naznačeným otázkou znie, či nechceme byť viac „in“?

Pravda, dôležitejším prvkom ako rozsah práce je jej kvalita a úroveň spracovania. Pri písaní odborných a vedeckých textov je dôležité dbať na vyváženosť/proporcionálnosť jednotlivých častí práce (výstavba/štruktúra/organizácia textu), argumentáciu (argumentačné schéma ako kompozičný postup) a čitateľnosť (štylizácia/štylová výstavba a koherencia/prepojenosť textu), ktorá ovplyvňuje porozumenie.

Čo sa týka etiky a formálnej stránky prác je potrebné poznať techniky citovania a odkazovania (dokumentácia prameňov). Nezanedbateľnou stránkou práce je

i grafická úprava jej textu (riadkovanie, okraje, odseková segmentácia/odsadzovanie textu, číslovanie a interpunkcia).

In medias res: alebo informácie a zistenia z praxe (štylisticky nejasný text, na nič nenadväzujúci a sám nič nehovorí). Na základe nášho (nateraz neukončeného) výskumu, zameraného na kvalitu školských a (najmä) záverečných prác, sme pripravili niekoľko poznámok, ktoré zachytávajú najčastejšie sa vyskytujúce nedostatky v prácach našich študentov.

Téma výskumu: Zručnosť písať : proces transakčného písania (v rukopise).

Cielová skupina: študenti vysokých škôl.

Metóda výskumu: analýza textových dokumentov (seminárne, bakalárske, diplomové a dizertačné práce); dotazník.

Čelkový počet prác: doteraz 457

Časové obdobie: minuciózna analýza náhodne vybraných textov od r. 2010 (nateraz tri roky).

Ciele výskumu:

1. Zistiť, aká je kvalita a úroveň spracovania školských a záverečných prác na vysokých školách z týchto piatich aspektov: organizácia textu, argumentácia, čitateľnosť, dokumentácia prameňov a grafická úprava textu.
2. Získanú poznatkovú bázu využiť ako východisko k didakticko-transformačnej časti výskumu (venovať pozornosť interaktívnym činnostiam, cvičeniam a sprievodným aktivitám zameraným na proces transakčného písania, t. j. na nácvik písania argumentačných textov).
3. Na základe výsledkov a metodiky premyslieť možnú pozíciu akademického písania ako predmetu v študijných programoch na vysokých školách v Slovenskej republike, jeho časové zaradenie, určenie cieľov a obsahové naplnenie, definovať ciele.

Sprostredkovanie čiastkových výsledkov. Nateraz nám vychodí, že 57 % odovzdaných záverečných prác nezodpovedá požiadavkám kladeným na záverečné práce. Aké sú najčastejšie nedostatky? Pokúsime sa na pozadí celku o rozbor jednotlivostí, hoci si uvedomujeme vzájomnú prepojenosť jednotlivých aspektov:

1. Štruktúra textu.
2. Argumentácia.
3. Čitateľnosť a porozumenie/zrozumiteľnosť textu.
4. Techniky citovania.
5. Grafická stránka prác.

Táto štúdia nám nedovoľuje detailnú reflexiu, takže vyberieme len najproblematickejšie prvky školských prác, tie, ktorých výskyt presiahol 50 % z celkového počtu.

Na obale (pevná väzba práce) je povinné uviesť názov práce, meno autora a rok vydania práce. Na obal sa nepíše (je to redundantné) spojenie bakalárska/diplomová/dizertačná práca (tzv. typ práce). Z informačného a dokumentačného hľadiska nemá toto označenie na obale žiadnu výpovednú hodnotu, ide len o zlozvyk, ktorý sa prenáša z generácie na generáciu, hoci sa neopiera o žiadny štandard. Na obale uvádzame iba základné údaje, ktoré umožňujú rýchlu identifikáciu publikácie.

V záhlaví sa uvedú identifikačné údaje autora (priezvisko, meno, názov a typ práce, fakulta, katedra, meno a tituly vedúceho práce, vydateľské údaje a počet strán práce). Nasleduje vlastný text abstraktu. Abstrakt je skrátené, ale presné/výstižné vyjadrenie obsahu záverečnej práce (stručné zhrnutie, aby čitateľ získal prehľad o tom, čo nájde v jednotlivých častiach práce). Obsahuje najdôležitejšie body z jadra práce (ide o opis toho, kde a čo čitateľ nájde; hlavný cieľ, metodika, výsledky, závery); potom píšeme kľúčové slová. Kľúčové slová sa píše (zväčša) malými písmenami, oddelujú sa čiarkou, končia bodkou. Nemá zmysel udávať dĺžku abstraktu v počte riadkov, znakov či slov. Základom je hutnosť, vecnosť a obsažnosť.



Anotácia sa nachádza medzi názvom a vlastným textom prác menšieho rozsahu, napr. seminárnych prác. Je to stručná, kondenzovaná informácia o problematike, ktorú autor spracúva, akcentuje základné myšlienky, na ktoré sa vo svojom texte sústreďuje (zámer/intencia/cieľ práce). Anotácia je povinnou súčasťou prác menšieho rozsahu. Slovo anotácia je zvýraznené tučným písmom a za ním nasleduje dvojbodka. Veľkosť písma je rovnaká ako v ostatnom texte. Býva napísaná (zväčša) v materinskom jazyku. Odporúčaný rozsah je max. 4 – 5 viet.

Poznámka. Na základe našich skúseností z praxe odporúčame venovať pozornosť viac globálnym anotáciám. Podľa nás anotácie nútia študentov, aby sa zamysleli nad tým, o čom ich text je, aká je jeho hlavná myšlienka, aké je riešenie naznačeného problému a čo zo svojich zistení odporúčajú pre prax. V lineárnych anotáciách je zachytená línia výkladu, jeho štruktúra. Autor len vymenúva problémy, informuje čitateľa, o čom všetkom text je. Prirodzene, hlavná myšlienka má byť explicitne vyjadrená aj v tomto type anotácie.

Predhovor nie je v prelimináriách povinný; sú práce, ktoré ho majú, iné nie. Umiestňuje sa na samostatnej strane, hneď za abstraktom. Navrhujeme predhovor zo záverečných prác I. a II. stupňa vysokoškolského štúdia úplne vynechať. Je typický skôr pre monografie či učebnice. Nazdávame sa, že v bakalárskych a diplomových prácach jeho absencia nebude prehréškom voči norme. Na rozdiel od úvodu, ktorý je konkrétny a jednoznačne nadväzuje na tému, pretože ním sa začína hlavná časť práce, v predhovore je pisateľ „viac osobnejší“. Predhovor je subjektívna charakteristika východísk, má viac-menej spoločenský charakter; je to všeobecná informácia o práci, obsahuje hlavnú charakteristiku práce a okolnosti jej vzniku; vhodné je spomenúť spoluprácu s externými pracoviskami. Týmto sa často začínajú úvody v záverečných prácach, preto sa nám predhovor javí ako redundantný.

K obsahu. Strana, na ktorej je umiestnený obsah, t. j. zoznam kapitol, podkapitol, príloh a pod. spojený s uvedením strán, sa nečísluje (ale do stránkovania sa

započítava); je súčasťou preliminárií. Aj v prípade obsahu je potrebné dodržať isté štandardy; odporúča sa prácu štruktúrovať a do obsahu zaradiť názvy jednotlivých častí maximálne do tretej úrovne (formálne odlišené aj typom písma).

Poznámka. Za samostatným číslom prvej úrovne sa spravidla nedáva bodka; inak sa bodka kladie vždy medzi čísla označujúce jednotlivé úrovne; za posledné číslo sa bodka zväčša nedáva. Avšak, je to na rozhodnutí autora. Môže (zdôvodnenie: *v slovenčine poradie označujeme radovou číslovkou, v písanej podobe je to číslica s bodkou*) a nemusí klásť za posledným číslom bodku, potrebné je dodržať jednotnosť v celej práci. **Odporúčame nedávať za posledné číslo bodku;** pre odborné a vedecké práce je to štandard.

Úvod (introduction) je prvou komplexnou informáciou o práci. Mal by byť vecný a jasný. Jeho cieľom je zaujať čitateľa a zorientovať ho v problematike. Autor uvedie tému (zaujímavé fakty, informácie, dôležitosť), cieľ a obsah práce a načrtne (ale nemusí) jej štruktúru.

Úvod sa vzťahuje na spracovanú tému konkrétne, obsahuje stručný a výstižný opis problematiky, charakterizuje stav poznania alebo praxe v oblasti, ktorá je predmetom školskej práce (uvedie a zhodnotí relevantné informácie predchádzajúcich bádání; poukáže na nedostatky či medzery v doterajšom výskume), a oboznamuje s významom, cieľmi a zámermi predkladaného diela (nastolí výskumné otázky; načrtne hlavnú myšlienku).

Autori v úvode často zdôrazňujú, prečo je práca dôležitá a prečo sa rozhodli spracovať danú tému (tzv. vlastná motivácia). Pripomíname, že potom je namieste zrozumiteľne uviesť odborné a objektívne dôvody a motívy pre spracovanie témy a zodpovedanie výskumných otázok (prínos a dôvod, prečo je dobré to vedieť). Úvod ako názov kapitoly sa nečísluje a jeho rozsah tvoria v záverečných prácach spravidla dve strany. Píše sa ako posledná časť textu (spolu so záverom), avšak z lineárneho aspektu je na prvom mieste.

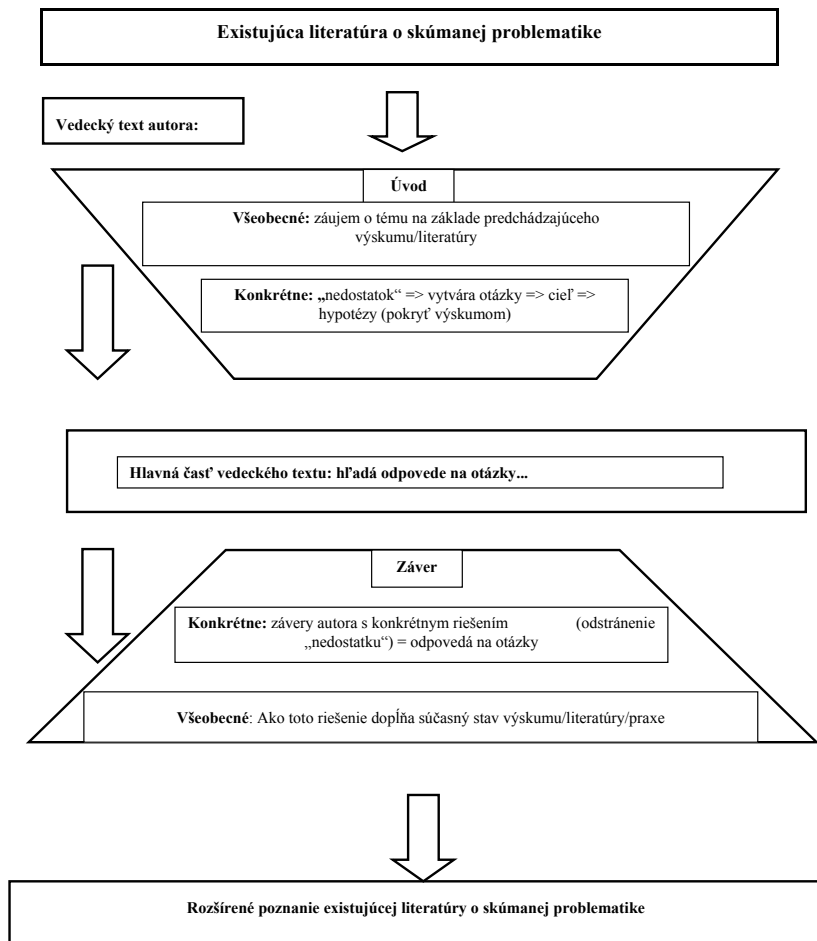
V závere je potrebné v stručnosti zhrnúť dosiahnuté výsledky vo vzťahu k stanoveným cieľom (snažíme sa akoby z nadhľadu „prejsť“ svojimi závermi, zisteniami a výstupmi). Záver nám slúži na sumarizáciu hlavnej myšlienky a hlavných argumentov, prípadne naznačí ďalší možný výskum v danej oblasti. Rozsah záveru tvoria v záverečných prácach približne dve strany. Záver ako kapitola sa nečísluje.

Kým v úvode postupujeme od všeobecného k jedinečnému, v závere píšeme presne naopak: od jedinečného k všeobecnému. Napriek zdanlivej dichotómii je medzi záverom a úvodom úzka previazanosť. Možno konštatovať, že záver zrkadlí úvod.

Jadro by si vyžadovalo samostatnú pozornosť. Vo vedeckých a odborných prácach u nás sa dodržiava kompozičný model IMRaD (Introduction, Methods, Results and Discussion), ktorý vychádza z anglicko-americkej odbornej literatúry. Jadro má spravidla tieto časti:

- a) súčasný stav riešenej problematiky doma a v zahraničí = tzv. teoretické východiská;
- b) cieľ práce a (najmenej dve) hypotézy;
- c) metodika práce a metódy skúmania;
- d) výsledky práce a diskusia = skutočné JADRO PRÁCE.

Vzťah medzi úvodom a záverom v záverečných prácach



(Swales, J. ad.:citované podľa Staroňová, 2009, s. 145)

Nateraz sa dotkneme len časti cieľ práce, ktorá má jasne, výstižne a presne charakterizovať predmet riešenia. V tejto časti práce autor formuluje základné výskumné problémy/otázky a z nich vyplývajúce hypotézy (pokiaľ si to výskum vyžaduje) a hlavný cieľ práce. Prirodzenou

súčasťou môžu byť aj rozpracované čiastkové ciele, ktoré podmieňujú dosiahnutie hlavného cieľa.

Hypotéza je predikcia záverov výskumu; ide o odborný predpoklad. Ten, zdôrazňuje P. Gavora (2010), musí byť premyslený, reflektovaný a zdôvodniteľný. Tvar hypotézy je presne daný. Pravidlá, podľa ktorých sa hypotézy formulujú, sú nasledovné:

1. hypotéza je oznamovacia veta, – (Bod hypotéza asi nie je dobrý. Všetko sa určuje sémanticky, len hypotéza formálno-gramaticky. Myslím, že bod 1 by mal znieť „Hypotéza je výrok, tým je určená aj jej forma)

2. obsahuje dve premenné,

3. jedna premenná má dve roviny, medzi ktorými je vzťah vyjadrený 2. stupňom prídavného mena alebo príslovky (menší ako, slabší ako, intenzívnejšie ako a pod.), druhá premenná nemá roviny,

4. premenné sa dajú presne zisťovať (merať, kategorizovať).

Hypotézy sa však dajú formulovať aj pomocou výrazov vyjadrujúcich príčinu a následok (ak – tak; čím – tým). Všetky hypotézy sa dajú formulovať obooma spôsobmi (viac pozri Gavora, 2010).

Poznámka. Prečo musí mať výskum hypotézu? Nestačí len výskumná otázka? P. Gavora (2010, s. 30) hovorí, že „hypotéza obsahuje vlastnosti, ktoré výskumná otázka nemá. Je operatívnejšia, núti výskumníka odpovedať priamo: áno, alebo nie. V jazyku metodológie výskumu sa to vyjadruje takto: Hypotéza bola potvrdená alebo hypotéza bola zamietnutá. Proces potvrdzovania a zamietania hypotéz sa v jazyku metodológie výskumu nazýva testovanie hypotéz. Ide o metodologický test, nemýľte si ho s testami vedomostí a zručností. Hypotézy súvisia s výskumnými otázkami a obyčajne sa z nich odvodzujú“.

Zoznam použitej literatúry obsahuje úplný zoznam bibliografických odkazov a spracúvame ho podľa metódy prvého údaja a dátumu (najpoužívanejšia citačná technika, tzv. harvardský systém). Rozsah tejto časti je daný počtom použitých literárnych zdrojov, ktoré musia korešpondovať s citáciami a parafrázami použitými v texte. Zoznam bibliografických odkazov sa stránkuje

(zobrazuje sa číslo strany), avšak k jednotlivým autorom sa čísla nedávajú, t. j. nečíslujú sa jednotlivé dokumenty použité v práci. Položky sa uvádzajú v abecednom poradí podľa priezviska autora, resp. názvu, ak je dielo bez autora. Každý záznam v zozname odkazov treba umiestniť na samostatný riadok; píšeme od ľavej zvislice, text zarovnáваме len zľava; na každý ďalší riadok jedného záznamu (pokiaľ presahuje jeden riadok) využívame odsekovú segmentáciu (druhý a ďalšie riadky sú odsadené zľava o 1,27 cm alebo 0.50“). Používame buď jednoduché riadkovanie, alebo (najčastejšie) riadkovanie 1,5 (ako v celom texte). Nedostatky v zápise použitých zdrojov sa (doteraz) vyskytovali v každej tretej práci, čo je podľa nás vcelku alarmujúci stav.

Poznámka k termínu Bibliografia. Zreteľne treba odlišovať zoznam bibliografických odkazov od bibliografií (bibliografických súpisov, prehľadových bibliografií, súpisov odporúčanej literatúry a pod.) Zväčša sa termínom *Bibliografia* (v prácach väčšieho rozsahu) pomenúva súpis záznamov o zdrojoch, ktoré neboli citované, ale sú odporúčané k téme, poskytujú ďalšie doplňujúce informácie o danej téme; môžu byť pre čitateľa zaujímavé.

Pravidlá bibliografického popisu pre bibliografiu sú iné ako pre bibliografické odkazy. Na spracovanie záznamov pre bibliografiu platia štandardy pre Medzinárodný štandardný bibliografický popis – ISBD (International Standard Bibliographic Description). Ak sa k textu/k práci pripája takáto bibliografia, musí byť zreteľne označená, najlepšie, ak je pripojená ako príloha.

Študenti vo svojich záverečných prácach termín Bibliografia (s obľubou) využívajú, hoci bibliografia ako taká do seminárnych a záverečných prác nepatrí. Synonymá k spojeniu Použitá literatúra môžu byť napr. Citovaná literatúra, Zoznam citovanej literatúry, Zoznam použitej literatúry, Odkazy na literatúru, Literatúra, Referencie, Zoznam citovaných prameňov, Zoznam citovaných dokumentov a pod.

Spôsob argumentácie významne ovplyvňuje zrozumiteľnosť a obsažnosť textu. Základná argumentačná schéma: tvrdenie/téza, dôvod/argumentovanie, dôkaz/objasnenie (viac o tom Horecký, 1988; Slančová, 1996) je v tejto trojčlennej štruktúre realizovaná zriedka (64 % odovzdaných prác vykazuje nedostatky). Tvrdenie = hlavná myšlienka; stanovisko/téza sa uvádza na začiatku odseku a ďalej sa s ním (v danom odseku) pracuje, lebo tvrdenie sa musí opierať o dôkazy. Je dôležité neodbiehať od naznačeného. Argumentačná schéma sa končí zhrnutím/objasnením, ktoré nadväzuje na predchádzajúce dve časti, ale zároveň sa vracia k myšlienke vypovedanej na začiatku odseku. Tvrdenia a vlastné závery študenta si vyžadujú náležitú argumentáciu, a to s podporou zistení výskumu, logickou a teoretickou argumentáciou alebo odkazmi na relevantných autorov.

Argumentačná schéma môže variovať, môže byť (pri zachovaní všetkých komponentov, ktoré vyplňajú jej základnú trojčlennú štruktúru) rôzne schematizovaná. Jej štruktúra vždy závisí od voľby a preferencií pisateľa, od cieľov, ktoré sleduje. Vo vzťahu k problému/téme si vyberá spôsob, akým bude prezentovať svoje názory a postoje, spôsob, akým bude argumentovať a motivovať čitateľa k vyššej pozornosti. Autor si sám volí štruktúru argumentácie, ktorá zvyšuje zvedavosť čitateľa a jeho záujem o čítanie predloženého textu.

## Štruktúra argumentačného textu

Téma /problém	tvrdenie/téza	argumenty na podporu tézy	antitéza	argumenty na podporu antitézy	Popretie /vyvrátenie protiargumentov	Riešenie /uzavretie /syntéza
Téma /problém	antitéza	argumenty na podporu antitézy	popretie/vyvrátenie protiargumentov	tvrdenie/téza	argumenty na podporu tézy	Riešenie /uzavretie /syntéza
Téma /problém	argumenty na podporu tézy	tvrdenie/téza	argumenty na podporu antitézy	antitéza	Popretie /vyvrátenie protiargumentov	Riešenie /uzavretie /syntéza
Téma /problém	argumenty na podporu tézy	antitéza	argumenty na podporu antitézy	Popretie /vyvrátenie protiargumentov	tvrdenie/téza	Riešenie /uzavretie /syntéza

Poznámky:

Prvý riadok predstavuje všeobecne platnú štruktúru argumentácie, tzv. argumentačnú štruktúru v jej „najklasickejšom“ poňatí.

Druhý riadok je „prevrátením“ (tzv. inverziou) tézy a antitézy; neraz sa stáva, že autor vyjadrí hneď na začiatku protiargumenty; argumenty na podporu svojho tvrdenia vyjadruje až v závere.

Tretí riadok ukazuje tzv. argumentačný zvrat (opak) vzhľadom na vyslovenú tézu/tvrdenie; niekedy pisateľ najprv prezentuje argumenty na podporu svojho tvrdenia; až potom vysloví svoj postoj (tému).

Štvrtý riadok je „posunom“ tvrdenia/tézy až na záver textu; občas autor nevyjadrí svoje stanoviská v úvode, ale po prezentácii všetkých argumentov, protiargumentov a ich eventúálnych námietok, vyjadrí svoj názor.

Poznámka. V niektorých krajinách sa písaniu argumentačných textov učia deti od základnej školy (a nielen na hodinách jazyka). U nás sa s požiadavkou napísať argumentačný text stretávajú študenti (prvýkrát) až na vysokej škole. A priznajme si, je to pre nich šok. Jedna z najťažších úloh, a to napriek tomu, že štátny vzdelávací program, ktorý je záväzným dokumentom (stanovuje všeobecné ciele vzdelávania a kľúčové kompetencie, ku ktorým má vzdelávanie smerovať) od 1. stupňa ZŠ (v časti Komunikačné zručnosti/Poznávacie a rečové kompetencie) akcentuje požiadavku naučiť žiaka verejne prezentovať a obhájiť svoj názor.

Na 2. stupni ZŠ a v 1. – 4. ročníku gymnázií s osemročným štúdiom sa žiaci pri téme *Názor*, diskusia stretávajú s pojmami argument, dokazovanie, protiargument. Ako edukačné ciele sú vymedzené 1. spôsobilosť kriticky myslieť (kognitívna kompetencia) a 2. spôsobilosť formulovať svoj názor a argumentovať (komunikačná kompetencia). Na gymnáziách a stredných školách sa v celku *Učenie sa a práca s informáciami* v už osvojenom pokračuje, zručnosť sa prehľbuje, študenti sa stretávajú s termínom titulok, anotácia, abstrakt, kľúčové slová, bibliografický záznam, citácia a parafráza, téza, register, resumé. Osvojujú si a uvedomujú myšlienkové operácie: dedukcia, indukcia, komparácia, analýza, syntéza, analógia, ktoré argumentácii napomáhajú. Pýtame sa, prečo je teda argumentačná schéma v odbornom texte pre 90 % vysokoškolských študentov problémom?



Čo sa týka čitateľnosti textu, na tomto mieste by sme pripomenuli základnú požiadavku štylovej výstavby textu: vyhýbame sa dlhým vetám a súvetiam. Pokojne zopakujeme podmet, vypúšťajme zámená (najmä ukazovacie), vetné členy vyjadrujúce množstvo (napr. veľa, príliš, až, často a pod.) a vedľajšie vety. Prirovnáme odborný text k telegramu, a teda učme študentov písať tak, akoby sme mali za každé slovo zaplatiť. Vynecháme všetko, čo nie je relevantné.

Používame všetky interpunkčné znamienka, avšak tri bodky (nedokončená výpoveď) a výkričníky (rozkazy, zvolania, údiv) do odborných textov nepatria. Vyhýbame sa rovnako používaniu gerundia (vplyv angličtiny), radšej používajme zvrätané zámeno *sa* alebo vedľajšiu vetu. Napr. píšeme „program sa používa“, nie „program je používaný“. Píšeme „program, ktorý sa používa“, nie „používaný program“.

Vysvetľujeme a definujeme všetky odborné termíny, s ktorými sa čitateľ v texte stretne. Nie sme ironickí, sarkastickí, ani vtípní. Naše vyjadrovanie musí byť vecné a bezpríznačkové. Je prijateľné občas použiť niektorú z rétorických či štylistických figúr. Robia náš text výraznejším a presvedčivejším, avšak nevysvetľujeme ich.

Odborné práce spravidla používajú tzv. autorský plurál (my = 1. osoba množného čísla; prítomný alebo minulý čas). 53 % analyzovaných prác používa JA-vyjadrenie. Písanie je akt spoločenskej komunikácie a autorský plurál (*pluralis auctoris* či *pluralis modestiae*) ako taký pomáha nevnašať do odborného textu/výkladu žiadne príznakové slová a osobný tón. Autorský plurál, tzv. plurál skromnosti, je znakom skromnosti (a zároveň písateľskej zručnosti) pisateľa a čitateľa prirodzene vtahuje do deja (pisateľ predpokladá, že čitateľ zdieľa jeho názory).

Poznámka. V slovenskom jazyku si latinská rétorická tradícia vyžaduje v tomto type textov používanie autorského plurálu, teda používanie prvej osoby množného čísla v referencii na autora textu. Autorský plurál je v našom jazyku konvencia a zaužívaný štandard, ktorý vyjadruje objektivitu a neosobnosť odborného textu.

Ak má študent pocit, že autorský plurál je neprirodený, takto napísaný text mu „nesedí“, môže (norma nie je dogmou) písať v prvej osobe jednotného čísla (ja), čím však znižuje úroveň a erudovanosť svojho textu, lebo (zväčša) sklzáva k citovo podfarbenej štylizácii vlastných myšlienok. Takýto text má bližšie k slohovej práci stredoškolača ako k odbornému textu vysokoškolského študenta.

Dodržiavanie gramatických pravidiel slovenského jazyka a pravidiel slovenského pravopisu sa považuje ako v ústnom, tak i v písanom prejave za samozrejmosť. Avšak, pri rozbere jazykovej stránky záverečných prác nám vyvstáva otázka, kde robíme chybu, keď učíme jazykový systém? Učíme ho správne, keď text napr. seminárnej práce vysokoškolského študenta v rozsahu približne siedmich strán (z toho prvá je titulný list) obsahuje v priemere 28 chýb?

Techniky citovania a odkazovania sú „večným“ problémom, čoho dôkazom je nesprávnosť zápisov v 69 % odovzdaných prác.

Problematickou citovania a bibliografických odkazov, ako aj formálnej úpravy prác sa zaoberajú medzinárodné štandardy:

STN ISO 2145:1997. *Dokumentácia. Číslovanie oddielov a pododdielov písaných dokumentov.*

STN ISO 690:1998. *Dokumentácia – Bibliografické odkazy – Obsah, forma a štruktúra.*

STN ISO 214:1998. *Dokumentácia. Abstrakty (referáty) pre publikácie a dokumentáciu.*

STN 01 6910:1999. *Pravidlá písania a úpravy písomností.*

STN ISO 1086:1999. *Informácie a dokumentácia – Titulné listy kníh.*

STN ISO 690-2:2001. *Informácie a dokumentácia. Bibliografické citácie. Časť 2: Elektronické dokumenty alebo ich časti. Platí aj ako ČSN ISO-2:2000.*

STN ISO 999:2001. *Informácie a dokumentácia – Zásady spracovania, usporiadania a grafickej úpravy registrov.*

STN ISO 690:2012. *Informácie a dokumentácia – Návod na tvorbu bibliografických odkazov na informačné pramene a ich citovanie.*

Grafická stránka prác (riadkovanie, okraje, odseková segmentácia/odsadzovanie textu, číslovanie a interpunkcia; pozri aj Staroňová, 2011).

Ako najväčší problém (61 %) sa v odborných a vedeckých textoch javí jednotný systém interpunkcie. Každý prvok v odkaze musí byť zreteľne oddelený od nasledujúceho prvku interpunkčným znamienkom (bodka, čiarka, dvojbodka a pod.). Jednotne sa oddelujú aj podriadené prvky v rámci základných prvkov.

Štandard ISO 690 neurčuje priamo, aké interpunkčné znamienka sa majú používať. Ich použitie je vecou národnej interpretácie štandardu, ktorá je zohľadnená v STN ISO 690. Všeobecné zásady používania interpunkcie podľa pravidiel slovenského pravopisu sa vzťahujú aj na bibliografické odkazy. Niektoré interpunkčné znamienka sa však v odkazoch používajú odlišne od pravidiel slovenského pravopisu.

Odporúčané interpunkčné znaky (medzera je označená znakom \_):

- na oddelovanie prvkov (skupín údajov) bodka a medzera (.\_);
- každý prvok (skupina údajov) je ukončený bodkou (.);
- ak nasleduje za prvkom hranatá zátvorka, bodka sa nedáva;
- preklad názvu, druh nosiča či dátum citovania sa dávajú do hranatých zátvoriek ([ ]); pred hranatou zátvorkou nikdy nie je bodka;
- na oddelovanie viacerých autorov, ak sú v menách iniciálové skratky krstných mien, používame čiarku a medzeru (, \_); ak sú krstné mená neskrátené dávame medzeru, pomlčku a medzeru (\_ \_);

- na oddelenie názvu a podnázvu či mesta a vydavateľstva používame medzeru, dvojbodku a medzeru (.:\_);
- niekoľko miest vydania alebo niekoľko vydavateľov oddelíme bodkočiarkou a medzerou (;\_);
- rok vydania oddelíme od vydavateľa (alebo od miesta vydania, ak vydavateľ chýba) čiarkou a medzerou (,);
- nedokončená výpoveď, napr. pri skracovaní názvu/podnázvu, sa ukončí tromi bodkami, za ktorými nasleduje medzera (...\_);
- vynechanie známej alebo pravidelne sa opakujúcej časti istého znaku (zvyčajne je vyjadrený číslom) naznačujeme apostrofom (odsuvníkom), pred ktorým je medzera (\_'); napr. Taliansko '90.
- čísla strán v rozpätí uvádzame vždy so spojovníkom (-), bez medzier;
- slovno-číselne vyjadrený dátum má takúto podobu, napr. Bratislava 13. apríla 2013.

### Písanie skratiek

V slovenskom jazyku sa čiarka, bodka, dvojbodka, otáznik, výkričník, bodkočiarka píšu hneď za slovo a za každým interpunkčným znamienkom nasleduje medzera.

Po bodke nasleduje medzera, aj keď je súčasťou skratiek, napr. s. r. o. Výnimkou sú monogramy, napr. Ján Hančinský napíšeme takto: J.H.

Ak je za skratkou viac interpunkčných znamienok (napr. tzv., t. j., a i.), medzera sa dáva až za posledné z nich.

Ak je skratka na konci vety, bodka za skratkou je zároveň aj bodkou na konci vety.

Čo povedať na záver? Nateraz nechceme hodnotiť, nechceme robiť závery. Naším cieľom bolo upozorniť na niektoré z nedostatkov v školských a záverečných prácach, otvoriť diskusiu k téme písania na vysokých školách a spoločne uvažovať o tom, ako zvýšiť úroveň odovzdávaných diel (a dielok) našich študentov.

Svoje úvahy skončíme myšlienkou J. Šanderovej (2009, s. 85), ktorá pripomína, že „odborný text by mal vyhovovať trom základným požiadavkám:

1. mal by podať úplné a konzistentné informácie o všetkých použitých zdrojoch,
2. mal by jasne odlíšiť vlastné myšlienky, formulácie, dáta a údaje od prevzatých,
3. mal by čo najpresnejšie reprodukovať použité texty.

Na pozadí týchto požiadaviek stoja praktické i etické dôvody“. Dodávame, že odborný text by mal mať istú informačnú hodnotu a kritické myslenie autora, prejavujúce sa v hodnotení a zaujatí postojov, by malo byť zjavné.

## LITERATÚRA

- CENTRÁLNY REGISTER ZÁVEREČNÝCH PRÁC: *Usmernenia jednotlivých VŠ pre študentov* [online]. Dostupné na: <http://www.crzp.sk/> [cit. 2012-07-31].
- GAVORA, P. a kol. 2010. *Elektronická učebnica pedagogického výskumu* [online]. Bratislava : Univerzita Komenského, 2010. Dostupné na: <http://www.emetodologia.fedu.uniba.sk/>.
- HORECKÝ, J. 1988. Argumentačný text. In: *Kultúra slova*. 1988, roč. 22, s. 65-71.
- SLANČOVÁ, D. 2004. *Praktická štylistika*. Prešov : Slovacontact, 2004.
- STAROŇOVÁ, K. - DECSI, K. 2009. *Techniky vedeckého písania v spoločenských vedách*. Bratislava : ADIN, s. r. o., 2009.
- STAROŇOVÁ, K. 2011.(?) *Vedecké písanie : Ako písať akademické a vedecké texty*. Martin : Osveta, 2011. ISBN 978-80-8063-359-2.
- ŠANDEROVÁ, J. 2009. *Jak čítať a písať odborný text ve spoločenských vedách*. Praha : SLON, 2009. ISBN 976-80-86429-40-3.
- ŠTÁTNY VZDELÁVACÍ PROGRAM. Dostupné na: <http://www.statpedu.sk/sk/Statny-vzdelavaci-program.alej> [cit. 2014-02-16].
- PALENČAROVÁ, Jana. – KROČITÝ, P. 2012. *Akademická príručka na tvorbu odborných textov* [online]. 2. vydanie. Trenčín : Vysoká škola manažmentu, 2012. Dostupné na: <http://www.>

vsm.sk/sk/studenti/akademicka-etika/pravidla-postupy/. ISBN 978-80-89306-16-9.

PALENČÁROVÁ, Jana. 2013. *Zručnosť písať: proces transakčného písania*. V rukopise.

*Pravidlá slovenského pravopisu*. 3. upravené a doplnené vydanie.

Ed. M. Považaj. Bratislava : Veda, 2000. 592 s. ISBN 80-224-0655-4. Dostupné na: <http://www.juls.savba.sk/publications/psp.html> [cit. 2012-07-31].

*PaedDr. Jana Palenčárová, PhD.*

*Vysoká škola manažmentu v Trenčíne*

*Bezručova 64*

*911 01 Trenčín*

*jpalencarova@vsm.sk; 0918/23 45 73*

## Krajanská literatúra vo vyučovaní literatúry na strednej škole

JÚLIUS LOMENČÍK

*Katedra slovenského jazyka a komunikácie Filozofickej fakulty UMB, Banská Bystrica*

V príspevku ponúkame pohľad na reflektovanie literatúry písanej po slovensky vo viacerých Dejinách slovenskej literatúry, ktoré boli základnou študijnou pomôckou v príprave učiteľov literatúry základných a stredných škôl. Následne poukazujeme na koncepcie stredoškolských učebníc literatúry, ktoré nevenovali primeranú pozornosť krajanskej literatúre. Bol to dôsledok všeobecne nedostatočného záujmu o slovenský literárny proces v zahraničí. Výraznejšie zmeny v poznávaní tejto literatúry v školskej praxi nenastali ani za ostatné štvrtstoročie. V závere z naznačeného stručného pohľadu na využitie literatúry písanej v zahraničí v stredoškolskom literárnom vzdelávaní konštatujeme, že ostáva skôr na učiteľoch, aby v rámci možností zaradili do vyučovania aj diela slovenských spisovateľov žijúcich v zahraničí. Dávame podnet aj pre učiteľské fakulty, aby podľa príkladu z Filozofickej fakulty UMB v Banskej Bystrici zaraďovali do študijných plánov aj poznatky o krajanskej literatúre.

**Kľúčové slová:** slovenská literatúra, krajanská literatúra, dejiny literatúry, učebnica, literárne vzdelávanie, stredná škola

V kultúrnom povedomí verejnosti na Slovensku prevláda názor, že slovenskú literatúru tvorili a aj v súčasnosti tvoria len spisovatelia, ktorí žili, resp. žijú na území dnešnej Slovenskej republiky. Takáto predstava vyplynula aj z prieskumu medzi vysokoškolskými študentmi na učiteľskej fakulte a z osobných rozhovorov so stredoškolskými učiteľmi v Banskobystrickom kraji. Podľa nej budúci učitelia slovenského jazyka a lite-

ratúry ani netušia, že národnú literatúru vytvárajú aj Slováci žijúci za hranicami Slovenska. Spomedzi oslovených okolo 500 študentov nikto nepoznal ani jedno meno spisovateľa – Slováka žijúceho aspoň v niektorých častiach Európy. Samozrejme tento jav nemožno zovšeobecňovať. Jedno je však isté, že literárne vzdelávanie na stredných školách vôbec neposkytuje dospievajúcej generácii čo i len najmenšiu informáciu o krajanskej literatúre. Aj stredoškolskí učitelia vo svojich vyjadreniach uviedli, že na vyučovacích hodinách literatúry neposkytujú budúcim maturantom žiadne informácie o tejto literatúre. Pozrime sa však na tento problém bližšie. Ako je teda vnímaná a reflektovaná krajanská literatúra v školskej praxi za ostatných viac ako päťdesiat rokov, čiže od roku 1960 po súčasnosť?

Najskôr sa pristavme pri termíne „krajanská literatúra“, ktorý je diskutabilný. Neodráža vo svojom základnom význame podstatu literatúry, ktorá vzniká mimo územia Slovenska. Aj podľa literárneho vedca Viliama Marčoka bude potrebné tento pojem terminologicky ujasniť. Označenie *krajanská literatúra* pre potreby nášho pohľadu tejto literatúry v literárnom vzdelávaní na stredných školách v Slovenskej republike preberáme od Michala Babiaka, ktorý za krajanskú literatúru považuje „*po slovensky, ale aj v štátnom jazyku našimi krajanmi napísané literárne diela, ktoré boli vydané na území Juhoslávie (dnes Srbsko a Čierna Hora), Maďarska a Rumunska*“. (M. Babiak, 2005, s. 440) Toto označenie uvádzame aj preto, lebo v doterajšom literárnom vzdelávaní sa stretávali len s termínom „dolnozemska literatúra“, ktoré podľa M. Babiaka „... je častou historicky prekonaného modelu, v ktorom dominovala idea o jednotnom kontexte slovenskej literatúry pred rokom 1918“ (tamtiež, s. 440). Takéto označenie pre potreby literárneho vzdelávania preto možno vnímať už ako nenáležité.

Pre reflexiu krajanskej literatúry v školskej praxi od roku 1960 sme sa rozhodli z dôvodu, že v šesťdesia-



tych rokoch 20. storočia dochádzalo aj v našich podmienkach k zjavnému uvoľňovaniu a k demokratizácii spoločenského života. S tým súvisel aj nový, tvorivý rozvoj slovesného umenia, ktorý sa následne prejavil aj v jeho literárno-kritickej, literárnoteoretickej i literárno-historickej reflexii. Od tohto obdobia bolo napísaných a knižne vyšlo aj viacero dejín slovenskej literatúry. Pozreli sme sa na ich obsah z pohľadu nášho predmetného záujmu, pretože jednotlivé vydania *Dejín slovenskej literatúry* sa odporúčali ako základná študijná literatúra pre poslucháčov študujúcich slovenský jazyk a literatúru na učiteľských fakultách pripravujúcich budúcich učiteľov slovenského jazyka a literatúry pre druhý stupeň základných deväťročných škôl a pre stredné školy. Príprava budúcich učiteľov literatúry sa následne prejavila aj v kvalite vyučovania literárnej výchovy na základných školách a literatúry na jedenásťročných stredných školách, gymnáziách, stredných odborných školách a neskôr aj stredných odborných učilištiach.

Pri pohľade na tzv. osvetové *Dejiny slovenskej literatúry* (prvé vydanie 1960, druhé vydanie 1962) pod vedením Milana Pišúta zisťujeme, že ich koncepcia sa opiera o obraz spoločenských bojov a ucelené portréty význačných tvorcov slovenskej literatúry. Slovenská literatúra z rokov 1945 – 1960 sa hodnotí predovšetkým z nových ideologických pohnútok pozitívne, pretože „... položila zvýšený dôraz na myšlienkové, ideologické a politické zložky umeleckého diela, na jeho obsahovú stránku“. (1962, s. 635) Zaviedol sa základný model predstaviť slovenskú literatúru básnickou, prozaickou, dramatickou tvorbou, tvorbou pre deti a mládež a literárnou vedou bez zmienky, že sa slovenská literatúra rozvíja aj mimo štátneho územia. *Dejiny slovenskej literatúry II.* autorov O. Čepana, J. Gregorca, V. Petrika a P. Petrusa z roku 1965 boli dokonca schválené ako dočasná vysokoškolská učebnica pre pedagogické fakulty. Vladimír Petřík v kapitole Slovenská literatúra od roku 1945 po súčasnosť (s. 429 – 497) síce trochu

otupil ideologické ostrie z predchádzajúceho hodnotenia konštatovaním, že „... spisovatelia sa veľmi aktívne zúčastňujú na odstraňovaní pozostatkov kultu osobnosti, že praniajú prehmaty proti socialistickej zákonitosti (...) zvýšil autoritu literatúry vo verejnom živote, získal spisovateľom znovu vážnosť v čitateľských masách“ (s. 432), ale pôvodná koncepcia v predstavovaní najvýznamnejších autorov slovenskej literatúry tohto obdobia sa nezmenila. Uvedené publikácie tvorili základnú študijnú literatúru pre poslucháčov vtedajších pedagogických fakúlt, ktoré v roku 1964 vznikli zlúčením pedagogických inštitútov a filozofických fakúlt.

Začiatkom šesťdesiatych rokov sa zásluhou Jána Sírackeho začali intenzívnejšie uskutočňovať výskumy dejín juhoslovanských Slovákov, čo čiastočne bolo ovplyvnené autorovým pôvodom z Báčskeho Petrovca. Bol to prvý profesionál, ktorý sa výskumne venoval tejto téme. V roku 1964 pripravil na vydanie monografickú prácu *Stahovanie Slovákov na Dolnú zem v 18. a 19. storočí* (1966, 2. vydanie 1971). Venoval sa v nej pôvodom vzniku a vývinu slovenského osídlenia na území Maďarska, Rumunska, Bulharska a samozrejme vtedajšej Juhoslávie, pričom popri hospodárskom a sociálnom vývine slovenského obyvateľstva Dolnej zeme pozornosť venoval aj kultúrnemu vývinu. Aj keď v centre jeho pozornosti bola predovšetkým história vystaňovalstva a usádzania sa Slovákov na Dolnej zemi, predsa len priblížil aj niektoré literárne aktivity.

Koncom šesťdesiatych rokov, v apríli 1968, Predsedníctvo SNR zriadilo v Matici slovenskej špecializované profesionálne pracovisko pre výskum dejín a života zahraničných Slovákov a na udržiavanie kultúrnych stykov s nimi, Ustav pre zahraničných Slovákov Maticy slovenskej. (bližšie pozri T. Winkler – M. Eliáš, 2003, s. 386 – 390). Výskumy boli v značnej miere ovplyvnené ideológiou vtedajšieho spoločensko-politického systému, čo potvrdil Michal Eliáš konštatovaním, že „...základným obmedzením bolo, že celá táto činnosť musela byť v súlade s princípmi zahraničnej politiky

ČSSR. (...) *Matica sa musela obmedziť len na kultúrnu starostlivosť – materiálnu a metodickú pomoc folklórnym, speváckym a divadelným súborom, na pomoc školám a učiteľom pri výučbe slovenčiny a podobne.*“ (2003, s. 387). Aj pri tomto obmedzení sa zintenzívnila výskumná činnosť v oblasti literatúry Slovákov žijúcich na Dolnej zemi – v Maďarsku, Juhoslávii a v Rumunsku, ktorá sa neskôr rozšírila aj na krajanú literatúru v zámorí.

Veľká pozornosť sa zásluhou riaditeľa Jána Siráckeho venovala juhoslovanským Slovákom z národnokultúrneho pohľadu, čoho výsledkom boli zborníky zo sympózií: Výročie časopisu Svit ako päťdesiat rokov organizovaného literárneho života Slovákov vo Vojvodine (z roku 1975), Výročie vzniku časopisu Dolnozemskej Slováky ako 75 rokov kontinuity slovenskej publicistiky vo Vojvodine (z roku 1979) (bližšie pozri Ján Sirácky, 1985, s. 433 – 434). Postupne sa upriamovala pozornosť aj na novšie obdobia s cieľom poznávania významných osobností, ktorých činnosť sa stala majetkom celonárodnej kultúry. Významným podujatím tohto druhu bola vedecká konferencia na tému *Zahranieční Slováci a národné kultúrne dedičstvo*.

Všetky snahy, ktoré sa vyvíjali v poznávaní života Slovákov v zahraničí aj zásluhou Matice slovenskej, sa však v podmienkach mnohých obmedzení vytvorených vinou studenej vojny ani v priebehu 70. a 80. rokov nedostávali do oficiálnych dejín slovenskej literatúry, ktoré boli naďalej najvýznamnejším študijným prameňom pre budúci učiteľov slovenského jazyka a literatúry na ZŠ a SŠ. Následne sa to prejavovalo aj v koncepciách stredoškolských učebníc literatúry. Aj keď v druhej polovici 60. rokov v obrodnom procese spoločnosti vyšli dovedy najkvalitnejšie *Dejiny literatúry pre 3. ročník stredných všeobecnovzdelávacích škôl a 4. ročník stredných odborných škôl* (autor Miloš Tomčík), z nášho predmetného záujmu neprinesli nič nové. Priniesli do vyučovania literatúry len nový pohľad na tvorivé úsilie autorov v jednotlivých kraji-

nách. Značný priestor je v nich venovaný autorom zo západných literatúr. Zo štátov, v ktorých sa formovali aj spisovatelia so slovenským pôvodom, bol predstavený len rumunský autor Eugène Ionesco. Pokiaľ by celý obrodný proces spoločnosti nebol zastavený vojenskou silou v auguste 1968, je pravdepodobné, že pokračujúcou demokratizáciou by sa už v tom čase bol postupne otvoril priestor aj pre reflektovanie tvorivých literárnych snáh našich krajanov. Takúto domnienku vyslovujeme aj na základe už uvedeného, že aj napriek nepriaznivým podmienkam sa na začiatku 70. rokov predsa len postupne otvárali dvere k poznávaniu kultúrnych aktivít aspoň Slovákov z Dolnej zeme. Preto pokiaľ by pokračovala cesta nastúpená Pražskou jarou, tak proces poznávania a vzájomnej výmeny kultúrnych hodnôt Slovákov z domovského prostredia so Slováckmi mimo tohto prostredia by sa bol zdynamizoval na obojstranný prospech.

Tzv. normalizácia po roku 1970 však opäť, aj keď na iných základoch ako v 50. rokoch, začala obmedzovať, kádrovat' a meniť. To následne zasiahlo aj do literárneho vzdelávania na základných a stredných školách najmä vydaním nových učebníc literárnej výchovy pre ZŠ a literatúry pre SŠ. Ustúpilo sa z nastúpenej doby spomínaných učebníc z roku 1968 a v prvej polovici 70. rokov stredoškolské učebnice pri predstavovaní autorov zo socialistických krajín, najmä z Maďarska a Rumunska, nebolo ani zmienky o tvorbe našich krajanov. V tomto smere sa úplne obchádzala najmä vtedajšia Juhoslávia, ktorá svojím systémom nepatrila medzi štáty svetovej socialistickej sústavy. Tento stav ostal bez zmeny v priebehu celých 70. a 80. rokov. Dokonca už pri viacerých zmenách, ktoré od roku 1985 prinášala Gorbačovova „perestrojka“ aj v bývalom Československu, učebnica *Literatúra pre 4. ročník stredných škôl (gymnázií, stredných odborných škôl, stredných odborných učilíšť a štúdiá popri zamestnaní)* bola naďalej ideologicky poplatná. Popri dôležitých charakteristikách národnej literatúry po roku 1945

zdôrazňovala „... *nadnárodný kontext svetovej socialistickej literatúry...*“, pričom, ako autori v slove „Na úvod“ zdôraznili, „... *s ohľadom na jej zjednocovanie sa na spoločnom marxisticko-leninskom ideovom východisku a tvorivej metóde od neho závislej oproti buržoáznemu ideovému východisku a jemu zodpovedajúcim metódam bolo potrebné venovať v učebnici pozornosť podmienkam utvárania a vývinu socialistickej literatúry v krajinách socialistickeho spoločenstva a vo svete vôbec*“ (P. Mazák – J. Mazáková, 1987, s. 5 – 6).

Vtedajší maturanti sa tak naďalej zoznamovali skôr encyklopedicky s nanútenými vybranými autormi z maďarskej a rumunskej literatúry. Aj v tejto učebnici pokračovala absencia informácií o juhoslovanskej literatúre. Pritom v priebehu 70. a 80. rokov sa v Maďarsku, Rumunsku a tiež v Juhoslávii presadzovali aj autori píšuci po slovensky. Práve táto literatúra je integrálnou súčasťou spoločného slovenského národného a kultúrneho dedičstva. Podľa Gregora Papučeka „... *nie preto, že ju písali Slováci, ale preto, že je napísaná po slovensky. Aj z našej súčasnej literatúry sem patrí iba to, čo sme tu napísali v našej slovenskej reči. Co tu naši Slováci napísali po maďarsky, patrí do kultúry maďarského národa. Aj Slovák, ktorý píše výlučne po maďarsky, je – aj napriek jeho slovenskosti – maďarským spisovateľom.*“ (1989, s. 11).

Z hľadiska témy nášho príspevku sme považovali za potrebné urobiť prehľad o tom, ako bola literatúra písaná po slovensky v zahraničí reflektovaná vo viacerých vydaniach Dejín slovenskej literatúry, ktoré boli základnou študijnou literatúrou v príprave učiteľov literatúry ZŠ a SŠ. Naznačený stručný pohľad spolu aj s koncepciami stredoškolských učebníc jasne naznačuje, že všetky generácie do roku 1989 v rámci stredoškolského vzdelávania nezískali ani najmenšie poznatky o Slovákoch píšucich po slovensky v zahraničí. Dost výrazne pod túto neznalosť krajanskej literatúry sa podpísal aj mylne chápaný internacionalizmus. A tu sa v sprístupnení hodnôt tejto literatúry urobila

zásadná chyba, lebo jedine jej zaradením do školského literárneho vzdelávania sa mohli vychovať čitatelia aj tejto slovenskej literatúry. Tým by sa u všetkých dospievajúcich generácií upevňovalo vedomie, že Slováci žijúci v zahraničí sú, povedané s Gregorom Papučekom, „... prirodzenými deťmi našej matky, nášho slovenského materského národa“ (1989, s. 1). V tomto smere sa však udiala zásadná chyba, ktorú tesne pred pádom totalitného systému výstižne pomenoval Gregor Papuček vyjadrením: „*Nebola to dobrá rada, podľa ktorej riešenie menšinových otázok má byť výlučne vnútornou záležitosťou toho štátu, na území ktorého dané menšiny žijú. Ona totiž predpokladá, že sú len dobré macochy, ktoré nerobia žiadny rozdiel medzi deťmi vlastnými a nevlastnými. My dobre vieme, že to zďaleka nie je tak. Naše ľudové piesne poznajú aj takú macochu, ktorá „Keď mi chleba krája, / na nože ho merá, / a keď mi ho dáva, / škarede pozírá /“.*“ (1989, s. 1)

Samozrejme príčin, prečo na Slovensku ľudia nepoznali a ani v súčasnosti veľa nevedia nielen o existencii slovenskej literatúry aj mimo územia Slovenska, ale ani o živote Slovákov žijúcich v ktorejkoľvek časti sveta, je viacej, pričom spočívajú najmä v rôznych vonkajších činiteľoch. Žiaľ, práve tieto potom dost podstatne ovplyvňovali vedomie Slovákov. Prejavilo sa to aj vo vzdelávaní, keď sa generácie v školskom prostredí dlhé desaťročia nedozvedeli prakticky nič o kultúrnych hodnotách, ktoré síce vznikali v inonárodnom prostredí, ale vyrastali z domácich slovenských koreňov. Veď tvorcovia píšuci v zahraničí sú všetci deťmi predchádzajúcich generácií, ktoré prichádzali do cudzích krajov za skyvou chleba, a tak svojím umeleckým postojom vedú rovnaký zápas o národnú identitu. A z tohto podhubia vyrastá aj jeden z názorov na spisovateľov národnostných menšín, že symbolom národného bytia a vedomia človeka vo svete je národný jazyk ako prostriedok umeleckej tvorby. Čiže povedané s Andrejom Červeňákom „... v slove a štýle žije duch národa, ktorý ich vytvoril na svojej historickej púti“ (2001,

s. 14). Z iného uhla pohľadu sú Slováci píšuci v zahraničí autormi príslušnej národnej literatúry, napr. Gregor Papuček z Maďarska je spisovateľ maďarský. Podľa Andreja Červeňáka sa „*slovo a štýl v tejto paradigme stáva sekundárnym vyjadrovateľom primárnych (sociálno-historických a pragmatických) aspektov a modusov bytia človeka vo svete*“ (tamže, s. 14). Tretia koncepcia v tomto smere predstavuje syntézu, výsledkom ktorej podľa A. Červeňáka je, že „*slovenskí autori mimo Slovenska sú tvorcami nadnárodných syntéz, integračných kvalít, korelujúcich s rôznymi kontextovými formami integrácie a globalizácie. Sú, polemicky povedané, širší (hádám aj „svetovejší“) ako autori, ktorí zostávajú úplne v zajatí génia loci, regionalizmu a tradicionalizmu. Zároveň však manifestujú, že sú takými iba vďaka ukotvenosti v dvoch národne genetických, duchovných a kultúrnych invariantoch svojej tvorby. Stojac pevne na dvoch žriedlách života a tvorby, vytvárajú tretí modus bytia a estetického vedomia.*“ (tamže, s. 14 – 15).

Z doteraz uvedeného jednoznačne vyplýva, že výsledky slovenského literárneho procesu existujúceho v zahraničí sa v období socializmu prehliadali a podceňovali, čo sa následne prejavilo aj v školskom literárnom vzdelávaní. Pozrime sa však, ako sa zmenila situácia v školskom prostredí po roku 1989. Podobne ako v celej spoločnosti, aj vo výchovno-vzdelávacom procese dochádzalo k zásadným zmenám. Do škôl prenikali rôzne alternatívne koncepcie výchovy a vzdelávania. Hlavná pozornosť sa sústredila na vyučovanie cudzích jazykov, najmä angličtiny, nemčiny, ale postupne aj ďalších európskych jazykov. Toto uprednostňovanie bolo také silné, že výučbu slovenského jazyka zatlačilo do úzadia. Svedčí o tom aj nová stredoškolská učebnica literatúry z prvej polovice 90. rokov, ktorá koncepcie nepriniesla nič nové. Prakticky bola len doplnená o portréty autorov, ktorí dovtedy absentovali v učebniciach z ideologických dôvodov.

Zásadnú zmenu aj z nášho predmetného hľadiska priniesla až učebnica *Literatúra pre 4. ročník gymnázií a stredných škôl* (autorský kolektív prof. PhDr. Viliam Obert, CSc., PhDr. Mária Ivanová, PhDr. Igor Hochel, PhDr. Jozef Špaček), ktorú Ministerstvo školstva Slovenskej republiky zaradilo do zoznamu odporúčaných učebníc pre stredné školy. Autori si pri jej koncipovaní plne uvedomili skutočnosť, na ktorú sme poukázali, že „... s viacerými dielami slovenských exilových autorov alebo spisovateľov zamlčovaných sa celé generácie v súčasnosti oboznamujú ako s literatúrou novou a s istým vzdialenostným odstupom vnímajú zobrazovanú skutočnosť, prípadne myšlienkový „charakter“ výpovede, poslanie a zmysel diela v čase a mieste jeho vzniku.“ (s. 9) Toto v plnej miere platí aj pre poznávanie literatúry napísanej po slovensky, ale vzniknutej mimo domovského územia. Po prvýkrát sa takto do učebníc dostali aj takíto tvorcovia slovesného umenia, konkrétne z Dolnej zeme, čo je podľa Márie Ivanovej, autorky textu kapitoly *Literatúra dolnozemských Slovákov* (s. 241 – 246), „... zaužívané pomenovanie pre územie bývalého Uhorska južne od dnešnej hranice Slovenska, kde sa od 17. storočia po vyhnaní Turkov sťahovali Slováci. Od tohto pomenovania je odvodený aj názov dolnozemskí Slováci, t. j. Slováci žijúci v Maďarsku, Vojvodine a v Rumunsku.“ (s. 241). Mária Ivanová v didakticky zameranom texte predstavila v závere učebnice tvorbu slovenských spisovateľov v Maďarsku (Juraj Antal-Dolnozemský, Gregor Papuček, Alexander Kormoš, Mária Fazekašová, Pavol Kondáč a Michal Hrivnák), zo slovenskej literatúry v Rumunsku tvorbu Ivana Miroslava Ambruša, Ondreja Štefanka, Dagmar Márie Anocovej, Adama Suchanského, Pavla Bujtára, Štefana Dováľa a bratov Ivana a Ruda Molnárovcov. Z celého literárneho života Slovákov vo Vojvodine po 2. svetovej vojne predstavila tvorbu básnikov Juraja Mučajiho a Paľa Bohuša, Michala Babinku a Vítazoslava Hronca ako „výraznú osobnosť súčasného literárneho života vojvodinských Slovákov“ (s. 245). Spo-



menula tiež prozaikov Janka Čemana, Pavla Čániho, Jána Kopčoka, Miroslava Kriváka a literárneho vedca Michala Harpáňa, ktorý podľa nej „... v enkláve slovenských literárnych tvorcov vo Vojvodine má osobitné postavenie...“ (s. 246).

Takto doplnená stredoškolská učebnica literatúry bola určite prínosom. Ale aká je záruka, že študenti pred maturitnou skúškou sa naozaj aspoň v prehľade dozvedeli základné informácie o literatúre dolnozemskej Slovákov? Treba povedať, že prakticky žiadna. Jednak sami učitelia nemali žiadne poznatky o tejto literatúre (možno až na ojedinelé výnimky), lebo počas vysokoškolského štúdia sa o Slovákoch píšucich v Maďarsku, Rumunsku a vo Vojvodine nedozvedeli zo žiadnej z povinných, prípadne povinne voliteľných alebo aspoň voliteľných disciplín. Zároveň si treba uvedomiť realitu, že vzhľadom na nízky počet vyučovacích hodín na stredných školách a množstvo učiva učitelia už tesne pred ukončením štvrtého ročníka venovali zvýšenú pozornosť predovšetkým opakovaniu učiva zahrnutého do maturitných tém. Toto zistenie vyplynulo zo spomenutého prieskumu medzi vysokoškolskými poslucháčmi, ako aj osobných rozhovorov so stredoškolskými učiteľmi v Banskobystrickom kraji. Takže zámer autorov učebnice možno síce oceniť, avšak koncepcne ho bolo potrebné dopracovať, aby sa naozaj reálne vytvoril priestor na zoznámenie sa aspoň s niektorými autormi z vymenovaných literatúr. Z uvedeného možno vyvodiť záver, že pokiaľ sa neurobia zásadné zmeny aj v príprave budúcich učiteľov literatúry, nedostane v stredoškolskom literárnom vzdelávaní táto literatúra priestor.

Pozrime sa preto, či vo vysokoškolskej príprave učiteľov v tomto smere došlo k nejakým zmenám. V prvom rade treba uviesť, že k základnej študijnej literatúre pribudli *Dejiny slovenskej literatúry III* (2004) pod vedením Viliama Marčoka, v ktorých sa nachádza kapitola venovaná *Krajanskej literatúre v rokoch 1945 – 2000* (autor Michal Babiak). V nej je aspoň v zák-

ladných charakteristických črtách zobrazená literatúra juhoslovanských Slovákov (s. 441 – 448), rumunských Slovákov (s. 450 – 453) a maďarských Slovákov (s. 453 – 455). Demokratické podmienky po rozpade východného bloku vytvorili priaznivejšie podmienky pre poznávanie krajanskej literatúry najmä v spomínaných štátoch. Výsledkom okrem iného bola kapitola v učebnici literatúry pre stredné školy a v uvedených *Dejinách slovenskej literatúry III*. Zareagovali na tieto zmenené podmienky v poznávaní krajanskej literatúry katedry slovenského jazyka a literatúry na učiteľských fakultách? Musíme konštatovať, že síce po roku 1989 sa rozrástli, ale takmer žiadna katedra neponúka poslucháčom prednášky a semináre v rámci povinne voliteľných alebo voliteľných predmetov o krajanských literatúrach. Takéto konštatovanie si dovoľíme uviesť na základe informácií získaných z jednotlivých fakúlt o ponuke predmetov v rámci študijného programu pre budúcich učiteľov slovenského jazyka a literatúry.

Výnimku predstavuje len Katedra slovenského jazyka a literatúry Fakulty humanitných vied Univerzity Mateja Bela v Banskej Bystrici (od 1. januára 2014 Katedra slovenskej literatúry a literárnej vedy Filozofickej fakulty UMB), kde v študijnom programe slovenský jazyk a literatúra v študijnom odbore 1.1.1 učiteľstvo akademických predmetov v prvom ročníku magisterského štúdia ponúka poslucháčom povinne voliteľný predmet slovenská vojvodinská literatúra. Cieľom predmetu je poskytnúť študentom základný prehľad o slovenskej vojvodinskej literatúre a prehĺbiť ich vedomosti o kľúčových vývinových momentoch slovenskej vojvodinskej literatúry, autoroch a ich textoch, zároveň aj paralely, podobnosti a odlišnosti vo vývine slovenskej literárnej produkcie z Vojvodiny a zo Slovenska. O túto disciplínu je medzi študentmi záujem, pretože od roku 2005 sa každý rok prihlási okolo 50 študentov. Podmienkou úspešného absolvovania je vypracovanie seminárnej práce, ktorej tému si študent vyberá z tvorby odporúčaných autorov Slovákov

vo Vojvodine, napr. Michala Babinku, Zlatka Benka, Pavla Čániho, Miroslava Dudoka, Vítazoslava Hronca, Jána Labátha, Pavla Mučajiho, Juraja Tušiaka a ďalších. Pri koncipovaní práce sa zameriavajú na nasledujúce body: a) zakontextovať autora a dielo do časového a poetologického rámca; b) zhodnotiť umeleckú kvalitu textu, podať presvedčivé argumenty; c) nájsť paralelu s vybraným slovenským spisovateľom; d) zaujať stanovisko k začleňovaniu/nezačleňovaniu slovenskej literatúry vznikajúcej mimo územia Slovenskej republiky do systému národnej literatúry a uviesť aspoň tri relevantné argumenty na podporu svojho stanoviska.

Z uvedeného stručného pohľadu na krajskú literatúru v školskej praxi na Slovensku vyplýva, že výrazné literárne hodnoty vytvorené Slováckmi v zahraničí kultúrna verejnosť na Slovensku vôbec nepozná. Školský vzdelávací systém na všetkých stupňoch vôbec neumožňuje dospelým generáciám dozvedieť sa aspoň základné informácie o krajskej literatúre. Aj napriek pozitívnemu signálu v stredoškolskej učebnici z roku 1997 treba konštatovať, že najnovšie stredoškolské literárne vzdelávanie podľa nových pedagogických dokumentov už vôbec nepočíta s poznávaním tejto literatúry. Všetko to teda ostáva len na prípadnom osobnom záujme niektorého učiteľa, aby z vlastnej iniciatívy sprístupnil mladej generácii túto súčasť slovenskej literatúry.

## LITERATÚRA

- BABIAK, Michal. 2005. Krajská literatúra v rokoch 1945 – 2000. In: MARČOK, Viliam a kolektív: *Dejiny slovenskej literatúry III : Cesty slovenskej literatúry druhou polovicou XX. storočia*. Bratislava : Literárne informačné centrum, 2005, s. 440 – 456.
- ČEPAN, Oskar – GREGOREC, Ján – PETRÍK, Vladimír – PETRUS, Pavel. 1965. *Dejiny slovenskej II*. Vydanie prvé. Bratislava : Slovenské pedagogické nakladateľstvo, 1965. 516 s.

- ČERVENĀK, Andrej. 2001. Na úvod. In: *Život a dielo troch...* . Nitra : Spolok slovenských spisovateľov – Filozofická fakulta UKF, 2001, s. 13 – 16.
- MAZĀK, Pavol – MAZĀKOVĀ, Jolana. 1987. *Literatúra pre 4. ročník stredných škôl (gymnazií, stredných odborných škôl, stredných odborných učilíšť a štúdia popri zamestnaní*. Bratislava : Slovenské pedagogické nakladateľstvo, 1987.
- OBERT, Viliam – IVANOVĀ, Mária – HOCHĚL, Igor – ŠPAČEK, Jozef. 1997. *Literatúra pre 4. ročník gymnazií a stredných škôl*. Bratislava : IMPRO, spol. s r. o., vydavateľstvo LITERA, 1997.
- PIŠŪT, Milan a kolektív. 1962. *Dejiny slovenskej literatúry*. Druhé opravené a doplnené vydanie. Bratislava : Osveta, 1962.
- SIRĀCKY, Ján. 1985. *Hľadanie domova*. Martin : Matica slovenská, 1985.
- TOMČĪK, Miloš. 1969. *Literatúra pre tretí ročník stredných všeobecno vzdelávacích škôl a štvrtý ročník stredných odborných škôl*. Bratislava : Slovenské pedagogické nakladateľstvo, 1969.
- WINKLER, Tomáš – ELIĀŠ, Michal a kol. 2003. *Matica slovenská. Dejiny a prítomnosť*. Martin : Vydavateľstvo Matice slovenskej, 2003. 496 s.
- Zelená ratolesť na vytatom kmeni : Hovoríme so spisovateľom Gregorom Papučekom. Zhováral sa Ján Bobák*. In: Literárny týždenník, 2, 1989, č. 43, s. 1 a 11.
- <http://www.fhv.umb.sk/app/user.php?user=kubealakova&ID=1355>

*Doc. PaedDr. Július Lomenčík, PhD.*  
*Filozofická fakulta UMB*  
*Katedra slovenského jazyka a komunikácie*  
*Tajovského 51*  
*974 00 Banská Bystrica*

## Špecifická ontológia umeleckého textu v procese literárnej výchovy

**MARTIN ŠTREBA**

*Katedra slovenského jazyka a literatúry Filozofickej fakulty UCM,  
Trnava*

Cieľom príspevku je obohatiť uvažovanie o podobe vyučovania literatúry z hľadiska rozvoja čitateľských kompetencií. Literárne vzdelávanie by sa malo viac zamerať na interpretáčnej schopnosti, na ich rozvoj, na schopnosť odkryť a identifikovať jednotlivé ontologické, hermeneutické a štruktúrne súčasti textu, identifikovať vlastný čitateľský zážitok a „verbalizovať“ ho.

**Kľúčové slová:** literatúra, vyučovanie, ontológia literárneho textu, čitateľské kompetencie

Dôležitou skutočnosťou, pred ktorú je v súčasnom čase dopytu po technickom vzdelávaní a rozvoji technických zručností literárne vzdelávanie postavené, je potreba obhájiť či skôr nanovo definovať a formulovať úlohu a miesto literárneho vzdelávania v celom systéme vzdelávania. Tento problém nerieši len literatúra, ale aj ostatné umenovedné a umelecké súčasti vzdelávania, pretože sa ich účinnosť a poznatky s ňou súvisiace môžu z čisto pragmatického pohľadu zdať v dnešných podmienkach nepodstatné a zanedbateľné. Z tohto aspektu sa naozaj zdá, že redukovať literárne vzdelávanie iba na poznanie a sprostredkovanú recepciu svetového a národného literárneho čitateľského kánonu je nedostačujúce, ba dokonca neprijateľné. Možno povedať, že z hľadiska užitočnosti a praktickosti nadobudnutých vedomostí je takýto pohľad vlastne neobhájitelný. Literárne vzdelávanie na školách má do veľkej miery charakter zoznamovania sa s už spo-

mínaným čitateľským kánonom, a to prostredníctvom najmä metatextov.

Zámerom literárnej výchovy nemá byť iba rozumieť konkrétnemu (umeleckému) textu v rovine významov slov a syntaktických celkov, lepšie povedané – iba poznať ho (v rovine obsahu diela), ale ide o to rozvíjať schopnosť vnímať text systémovo, poznať literatúru nielen ako sumu diel a súbor bio-bibliografických informácií o týchto dielach, ale o schopnosť kompetentne čítať, rozumieť jednotlivým aspektom literárnej komunikácie, jej výrazovým osobitostiam a špecifikám. Ulohou literárnej výchovy na školách má byť výchova a príprava kompetentného čitateľa.

Celá naša realita (vedomie o nej) je tvorená textami, verbálnymi alebo písanými. Literárna výchova (ako integrálna súčasť jazykového vzdelávania) má rozvíjať schopnosť komunikovať, rozumieť komunikácii, selektovať podstatné od marginálneho, schopnosť identifikovať problém, formulovať otázku i odpoveď na ňu. Má však tieto základné schopnosti aj ďalej aplikovať na umelecký text ako estetickú hodnotu, rozvíjať schopnosť rozumieť a orientovať sa v štruktúrach textu, v ich systéme a logike.

Tu je však aj zdroj najvýraznejších problémov v školskom literárnom vzdelávaní a jeho výstupoch. Keďže skutočnú recepciu umeleckého textu nahrádza zväčša iba informácia o ňom, rozvoj kompetentného prístupu k textu, k problematike rozumenia textu a aplikácia tejto schopnosti na rozličné texty rôzneho charakteru sa pohybuje kdesi v úzadí. Recepcie ide skôr o absorpciu metatextov ako primárnych textov, a to aj na úrovni vysokoškolského vzdelávania, pričom, samozrejme, nemožno odmietat, že istý modelový konštrukt ako súčasť spoločenského vedomia je tiež jedným z rozmerov vzdelávania. Často prichádza prvá predrecepčná informácia o texte práve zo sféry všeobecného spoločenského diskurzu o danej literatúre a jednotlivých textoch, ktoré ju tvoria. Túto v podstate štandardizovanú recepciu a všeobecné čitateľské povedomie však

nemožno vydávať za hlavný cieľ literárneho vzdelania (možno ju azda vnímať ako pomôcku pri recepcii, ako akúsi interpretačnú oporu). Teória nemôže nahradiť empiriu, môže byť len jej podhubím či komplementom.

Spoločenské povedomie o hodnote diela vytvára istý rámec pre individuálne vedomie, ktoré sa spätne utvára ako súčasť spoločenského vedomia/kultúrnej pamäti národa a tvorí jeho stavebnú jednotku. To však nemôže byť cieľom literárneho vzdelávania. (Tu sa už dotýkame literatúry ako sociálneho fenoménu, textu ako výsledku sociálnej komunikácie.) Umelecký text musí byť chápaný ako svojbytná samostatná entita, ako predvedenie novej verzie sveta, ktorého zmysel sa rodí v pulzujúcom kontakte s príjemcom, nie ako inštitucionalizovaný bio-bibliografický údaj. Nesmie prichádzať k zamieňaniu alebo stotožňovaniu sveta mimo textu (reálneho sveta) a sveta konštruovaného textom (fiktívneho sveta). Je problémom, ak sa poznanie a vnímanie intencie a pragmatiky textu mení na snahu o rekonštrukciu autorského zámeru, jeho dešifrovanie v texte. Literárne dielo sa vtedy nesprávne mení na „štatistickú jednotku“ panteónu národnej či svetovej literatúry.

Primárnym faktom, ktorým môžeme literatúru charakterizovať, je jej komunikačný základ. Z povedaného nám potom prirodzene vyplynie, že stretnutie s umeleckým textom, jen len osobitnou komunikačnou situáciou. Na strane autora ide o výpoveď, prehovor, ktorý má podobu (literárneho) diela. Na strane príjemcu ide o recepciu, ktorá vyžaduje schopnosť porozumieť vypovedanému, táto schopnosť však predpokladá rozumieť znakovkej povahe textu, teda „vedieť čítať“, rozumieť jazykovému kódu, jeho grafickému vyjadreniu. Špecifikom recepcie literárneho diela je však to, že nestačí len technická (technická v zmysle učiteľnej a opakovaním rozvíjateľnej techniky porozumenia grafickému systému, grafickému zápisu prehovoru) a pragmatická schopnosť dekódovať znaky, porozumieť im (fonéme priradiť grafému a naopak, vnímať syntaktickú štruk-

túru...)). Je nutné pochopiť performatívnu potenciú znakov, rozumieť jazykovému konštruktú ako predvedenému svetu. Ide o čítanie ako proces semiózy riadenej textom, jeho štruktúrami.

Primárnym stavom, ktorý umelecký text vyvolá, je zložitý fenomén čitateľského zážitku. Na jednej strane je text objektom vedeckého skúmania špecifickými prístupmi a metódami, ktoré do značnej miery eliminovali aktuálny a autentický čitateľský zážitok, na druhej strane je text ako predmet zážitkového čítania. Primárnou ontologickou intenciou textu je jeho zameranosť na čítanie, čo by sme zjednodušene mohli charakterizovať, ako „snahu textu“ byť čítaným. Autor tvorí text preto, aby sa tento stal predmetom recepcie – čítania.

Túto skutočnosť preto musí priznávať a absorbovať aj akademická podoba prípravy učiteľov literatúry. Výsledkom by mal byť učiteľ schopný skvalitňovať čítanie svojich žiakov. Čítanie nielen ako zručnosť umožňujúcu identifikovať znaky, ale čítanie ako schopnosť hlbšie porozumieť textu v jeho všetkých rovinách a preniknúť do štruktúry textu. Práve preto by sa aj príprava učiteľov mala viac zamerať na interpretačné schopnosti, na schopnosť odkryť a identifikovať jednotlivé ontologické a hermeneutické súčasti textu, identifikovať vlastný čitateľský zážitok a racionalizovať ho. Ťažisko vzdelávania by sa malo viac posunúť od literárnohistorického vzdelávania smerom k takej podobe rozvoja schopností a vedomostí, ako je načrtnuté v predchádzajúcich riadkoch.

Súčasná podoba literárneho vzdelávania má najmä charakter zoznamovania sa s dejinami literatúry, isto súvisí aj s nutnosťou klasifikovať a aj kvalifikovať dosiahnuté vedomosti žiakov a študentov a ktorá je v takomto charaktere vzdelávania sofistikovanejšie naplniteľná. Nejde tu samozrejme o spochybňovanie potreby poznania literárnohistorického vývinu. Tak isto aj poznanie kánonu je nevyhnutné už aj z hľadiska zdieľania kultúrnej pamäte society, schopnosti iden-



tifikovať isté interpretačné rámce, stopy, čitateľské konvencie atď.

Pri takto formulovanom probléme sa potom dotýkame aj ďalšieho ťažiskového pojmu, ktorý súvisí s literárnou, ale aj jazykovou výchovou, literárnym a jazykovým vzdelávaním. Týmto pojmom je kultúrna gramotnosť, pričom nejde o základnú schopnosť vedieť čítať či písať. Rámcovo ide o schopnosť kompetentne uchopiť a použiť text (a jazyk) napríklad v konkrétnej komunikačnej či problémovej situácii, rozumieť textu v primárnej rovine v zmysle jeho základnej pragmatiky, identifikovať základnú významovú rovinu textu, schopnosť pracovať s poskytnutou informáciou, relevantne ju použiť, identifikovať problémy (na tematickej a významovej rovine), ktoré text nastoľuje či rieši. Zároveň však treba vnímať a definovať gramotnosť ako široký fenomén zahrňajúci mnohé sociálne aspekty (k nim sa pridávajú aspekty literárne či semiotické, jazykové, psychologické). Čítanie ako aspekt kultúrnej gramotnosti je jedným z kľúčových spôsobov poznávania sveta a prostriedkov, ktoré vedú k porozumeniu svetu a sebe samému v ňom.

*Mgr. Martin Štreba, PhD.*

*Univerzita sv. Cyrila a Metoda,*

*Filozofická fakulta, Katedra slovenského jazyka a literatúry,*

*Nám. J. Herdu 2, 917 00 Trnava*

*E-mail: martin.streba@ucm.sk*

## Z UČITEĽSKEJ PRAXE

### Nespol'ahlivý rozprávač vo vyučovaní literatúry

Zaradenie nespohľadného rozprávača do literárneho vzdelávania na stredných školách vyvolalo búrku nevôle, kritiky a odsudzovania. Najvýraznejším argumentom v tejto kritike bol fakt, že v slovenských podmienkach ide o slabo vysvetlenú literárnu kategóriu, a teda učiteľom literatúry chýba potrebný výklad, o ktorý by sa mohli pri školskom čítaní a interpretácii literárnych diel oprieť. V tomto ohľade sa však situácia zmenila, prinajmenšom preto, že odborná i pedagogická verejnosť má od roku 2011 k dispozícii doplnené vydanie slovníka T. Žilku *Vademecum poetiky*. Učiteľia môžu v tejto knihe pod heslom Rozprávač nájsť ucelenú charakteristiku rozprávačských perspektív a postupov vrátane aktéra nespohľadného rozprávania, ktoré T. Žilka pomenúva spojením *nedôveryhodný rozprávač* (z angl. an unreliable narrator). Z rozsiahleho výkladu uvádzam tú časť, ktorá je ťažisková pre pochopenie nespohľadného rozprávania:

Nedôveryhodný r. je postava, ktorá môže podávať nedokonalý alebo nesprávny popis udalostí, a to vedomie alebo nevedomie. Dôvodom môže byť osobná predpojatosť, psychická nestabilita, mladosť alebo nedostatočné oboznámenie sa s udalosťou z druhej ruky. V takýchto prípadoch musí dať autor čitateľovi informáciu, ktorú r. nemieni prezentovať a čitateľ môže vydedukovať pravdu. Takýto proces vytvára napätie, ktoré je centrálnou silou v pozadí rozprávania v 1. osobe. Toto tiež zabezpečuje nepredpojaté indície, vypovedajúce

o povahe r. V určitom zmysle sú všetci r. nedôveryhodní, líšia sa iba v stupni spoľahlivosti od dôveryhodného. Nedôveryhodným r. je kriminálnik Humbert Humbert v *Lolite* alebo Holden Caulfield v románe *Kto chytá v žite*. (Žilka 2011, s. 313)

Zahrnutie nespoľahlivého rozprávača do vzdelávacieho obsahu stredoškolskej literárnej výchovy má preto hneď niekoľko dôvodov. Prvým dôvodom je potreba zoznamovať mladých čitateľov s literárnymi dielami, v ktorých sú oslabené či potlačené tradičné postupy epického rozprávania a ktoré sa svojou naračnou originalitou vymykajú z rámca klasickej, objektívne vyrozprávanej prózy. Pravdaže, ambícia plnohodnotne interpretovať takéto diela by si vyžadovala vskutku zásadné rozšírenie vzdelávacieho obsahu, ktoré presahuje ciele a zmysel stredoškolskej literárnej výchovy. Nespoľahlivý rozprávač má byť v tomto zmysle pomôckou, ktorá má prispieť k tomu, aby učitelia pripravovali svojich študentov na kontakty s literárnymi dielami s netradičnou epickou stavbou. Druhým dôvodom je previazanie nespoľahlivého rozprávača s konkrétnymi literárnymi dielami – v našom prípade ide o obľúbený a uznávaný román J. D. Salingeru *Kto chytá v žite*, ktorý sa svojím rozprávačským ustrojením približuje mentalite dospievajúceho človeka. Tretím dôvodom je poznanie, že dnešní študenti – vďaka rozšíreniu komunikačných a informačných technológií – vstupujú do rozličných diskurzov, v ktorých sa často vyskytujú jazykové prejavy zamerané na manipuláciu s čitateľom, na cieľavedomú či mimovoľnú dezinformáciu prijímateľov a v ktorých možno natrafiť na zjavné alebo precízne skrývané protirečenia. Znalosť o nespoľahlivom rozprávačovi takto presahuje pôdu literárnej výchovy a vstupuje do oblasti mediálnej výchovy, ktorá má zabezpečovať, aby študenti vstupovali do sveta mediálnej komunikácie pripravení na stretnutia s pochybnými informáciami a nevierohodnými názormi. A napokon s nespoľahlivým podávaním príbehu sa môžu študenti stretnúť aj v iných druhoch

umenia, ktoré sú medzi mladými ľuďmi populárne a vyhľadávané. Nespôľahlivé rozprávanie môže byť účinným nástrojom, ako previazať literárnu výchovu s estetickou výchovou, napr. na základe postupov, ktoré využívajú tvorcovia filmových umeleckých diel (účinnosť nespôľahlivého podávania príbehu môžu študenti zažiť pri sledovaní viacerých filmov, napr. *Vo štvorici po opici, Divosi, Memento*).

Nespôľahlivý rozprávač, s ktorým by sa mal študent strednej školy počas štúdia literatúry zoznámiť, je dozaista Holden Caulfield. Stvárnenie Holdena je výstižným príkladom toho, ako môže autor prozaického diela štylisticky formovať text, a aj toho, ako môže prostredníctvom vecných nejasností a protirečení signalizovať problémovosť životnej situácie postavy. S ňou sa v mnohých ohľadoch môžu študenti stotožniť, pretože ťažkosti a životné okolnosti rozprávača môžu súvisieť s ich vlastnými osudmi a medziludskými vzťahmi. Do podstaty románu *Kto chytá v žite* môžu študenti najlepšie preniknúť cez pochopenie hlavného hrdinu, ktorého reč i myslenie svedčia o citovej nezrelosti, osobnej neistote, ale aj o ilúziách, ktoré si vytvára o sebe a o ostatných postavách.

Účinným postupom, ktorý sa dá realizovať na hodine literárnej výchovy venovanej románu *Kto chytá v žite* a nespôľahlivému rozprávaniu, je postup založený na výzve čítať text románu tak, aby v pásme rozprávača i v pásme postáv hľadali zjavné či nepriame protirečenia. Takéto čítanie prózy sa môže v očiach študentov stať dobrodružstvom objavovania, skúškou ich čitateľskej pozornosti, analytických zručností aj schopnosti vyvodzovať z monologickej i dialogickej reči Holdena postoje a názory, ktoré sú založené na nesprávnych predpokladoch či nepresných hodnoteniach. V tomto duchu sa nesie aj úryvok z románu, ktorý sa nachádza v čítanke. Uvádzam z daného textu tri úryvky, v ktorých by študenti mohli diskutovať o nedôveryhodnosti, nepresnosti či protirečivosti Holdenovho rozprávania a vystupovania:

1) Viac som nepovedal ani D. B., a to je náhodou môj brat. Teraz je v Hollywoode. Nie je to od tejto nemožnej diery tak ďaleko, a tak sem za mnou chodí skoro každý víkend. Odvezie ma aj domov, na budúci mesiac možno už odtiaľto vypadnem. Práve si kúpil jaguára. To malé anglické fáro, čo vyťahne takých tristo kilometrov za hodinu. Bohovsky drahý špás, dal zaň skoro štyri tisícky.

2) Lenže stretnutie sa nekonalo. Nechal som totiž všetky fleurety, dresy a ostatné krámy v metre. Nebola to tak celkom moja vina. Musel som v kuse vstávať a pozeráť na plán, kde máme vystúpiť. A tak sme sa vrátili do Pencey už asi o pol tretej, hoci sme mali prísť až na večeru. Celé družstvo ma vo vlaku cestou späť ignorovalo. Sranda.

3) „Nemáš žiadne výčitky svedomia, že odchádzaš z Pencey?“

„No, také menšie výčitky mám, jasné... ale ani veľmi nie. Aspoň zatiaľ nie. Myslím, že mi to ešte poriadne nedošlo. Mne vždy chvíľu trvá, kým mi niečo dôjde. Teraz myslím iba na to, ako pôjdem v stredu domov. Asi nie som celkom normálny.“

„A na svoju budúcnosť vôbec nemyslíš, chlapče?“

„Ale áno, myslím aj na svoju budúcnosť, čoby nie. Jasné. Jasné, že myslím.“ Chvíľu som o tom uvažoval. „Ale tuším dosť málo. Tuším dosť málo.“

V prvom úryvku Holden zveličuje („anglické fáro, čo vyťahne takých tristo kilometrov za hodinu“) a hneď vzápätí vydáva auto kúpené za štyri tisíc za „bohovsky drahý špás“. V druhom úryvku evidentne zľahčuje situáciu, ktorú spôsobil svojím zavinením. To, že zabudol športový výstroj svojho tímu, určite nebolo vtipným zážitkom, no sám ho hodnotí ako „srandu“. V treťom úryvku si v dialógu s učiteľom Spencerom vyjasňuje svoju situáciu a v rámci jednej výpovede vyjadruje, že má a hneď že nemá výčitky svedomia. Toto svoje „spomalené“ uvažovanie potom kriticky hodnotí a ospravedlňuje

pochybnosťami o svojej normálnosti. Podobný myšlienkový postup uplatňuje aj v reakcii na ďalšiu učiteľovu otázku, keď sa konfrontuje s predstavami o svojej budúcnosti. Nespoľahlivosť rozprávania okrem vecných rozporov posilňuje aj stylistické ladenie rozprávania s množstvom expresívnych slov a konštrukcií.

Na rozbor literárnej postavy z hľadiska jej myslenia, čítania a prežívania možno potom nadviazať otázkami, ktoré budú študentov motivovať k premýšľaniu o zdrojoch Holdenových protirečení, pochybností či nepresností; ďalej o jeho vzťahu k rodine, k učiteľom a škole vôbec. Aj v tejto rovine rozboru môžeme poskytnúť študentom šancu konfrontovať skúsenosti a postoje rozprávača s ich vlastnými zážitkami a názormi. Od čítania úryvku z literárneho diela a rozboru reči rozprávača (postavy) môže učiteľ prejsť k študentským pokusom vlastnými slovami definovať nespoľahlivé rozprávanie, jeho znaky a využitie vzhľadom na významový plán diela.

Na záver chcem vyjadriť presvedčenie, že diskusia o literárnom diele (napr. o románe *Kto chytá v žite*), v ktorom sa uplatňujú rozličné podoby nespoľahlivého rozprávania, môže priniesť do vyučovania literatúry momenty skutočného zážitkového učenia, o účinnom rozvíjaní čitateľských schopností a interpretačných zručností študentov nehovoriac.

## LITERATÚRA

SALINGER, Jerome David: *Kto chytá v žite*. Bratislava : HEVI, 1995.

ŽILKA, Tibor: *Vademecum poetiky*. Nitra : Univerzita Konštantína Filozofa v Nitre, 2011.

*Mgr. Karel Dvořák, PhD.*

*Súkromná hotelová akadémia HaGMA*

*Biskupická 21*

*821 06 Bratislava*

*e-mail: kareldvorak@gmail.com*

## DISKUSIE A POLEMIKY

### **Návrh odporúčaní na zlepšenie výsledkov žiakov v medzinárodnom meraní žiakov OECD – PISA v kontexte medzinárodných meraní**

(Denisa Ďuranová – Boris Ďuriš – Ivana Gregorová – Darina De Jaegher – Peter Kelecsényi – Viliam Kratochvíl – Mariana Páleníková – Janka Pišová – Monika Reiterová – Mária Siváková – Renáta Somorová)

### **3 Návrh ďalších opatrení v súvislosti so zisteniami PISA**

Sledovaný problém – nízka úroveň čitateľskej gramotnosti (s klesajúcim trendom výkonu) má mnoho-dimenzionálny charakter a tomu majú zodpovedať aj opatrenia. Je málo efektívne aplikovať čiastkové opatrenia (vytrhnuté z globálneho kontextu), preto je potrebné uplatňovať koncepčné riešenia, ktoré by zobrali do úvahy všetky dimenzie (ideálne prijaté na úrovni vlády).

Vzhľadom na to, že ešte neboli sprístupnené všetky výsledky merania (napr. oblasť riešenie problémov), ani sekundárne analýzy, príp. uskutočnené komplexárne výskumy (napr. kvalitatívne), je problematické v súčasnosti navrhnúť konkretizované opatrenia, ktoré by obsiahli všetky dimenzie.

Východiská ( PISA) k návrhom opatrení

- Naši žiaci oproti priemeru OECD najmenej zaostávajú v mentálnej (kognitívnej) stratégii *nájdenie a získanie informácií* (zodpovedajúca úrovni kognitívnych procesov vnímanie, zapamätanie, pochopenie, čomu sa v našich školách najviac venujeme), viac zaostávajú v mentálnej stratégii *integrácia a interpretácia myšlienok* (vyžadujúcej schopnosť aplikácie, analýzy, porovnania, analógie, komparácie...) a významne zaostávajú v mentálnej stratégii *uvažovanie a hodnotenie*, ktorá si vyžaduje kritické myslenie, kritické hodnotenie, syntézu, tvorivosť.
- Čitateľská gramotnosť teda nie je len záležitosť slovenského jazyka, vyučovacích jazykov a cudzích jazykov, ale reálne všetkých predmetov a celého vyučovacieho procesu.
- Veľký vplyv na vzdelávacie výsledky žiakov majú nonkognitívne charakteristiky, ktoré sú často podceňované (napr. naše skúsenosti z experimentálneho overovania poukazujú na to, že žiaci by mohli dosiahnuť v testovaní lepšie výsledky, ale nie sú dostatočne motivovaní, keď nie sú klasifikovaní, takže test jednoducho nevyplnia, ba ani neprečítajú/nedočítajú testové úlohy). Preto je nevyhnutné venovať pozornosť pôsobeniu implicitného (skrytého) kurikula: sociálna interakcia v triede, edukačné prostredie priateľské k žiakom, sociálna klíma školy/triedy. Je potrebné podporiť učiteľov aj v tejto oblasti.

## 4 Inkluzíve vzdelávanie

### Opatrenia na vyrovnávanie rozdielnosti medzi žiakmi

Účinnou depistážou a včasnou diagnostikou je potrebné zachytiť deti s problémami a zabezpečiť im intervenčný program na akceleráciu vývinu uskutočňovanú prostredníctvom poradenských centier. Ak sa s intervenciou začne skoro a pokiaľ je cielene zameraná na



slabé stránky dieťaťa, je predpoklad, že sa problémy eliminujú alebo že sa budú prezentovať menej intenzívne.

### **Predškolská príprava**

Deti, ktoré nechodili do materskej školy, neskôr častejšie zlyhávajú v školskom testovaní. Týka sa to najmä žiakov z rodín s nízkou socioekonomickou úrovňou. Všetky rizikové deti odporúčame zaradiť do predškolskej prípravy v materskej škole, príp. v nultom alebo prípravnom ročníku. Ak rizikové dieťa nemá takúto možnosť, malo by byť v starostlivosti poradenského zariadenia, kde sa zúčastňuje na stimulačnom programe.

### **Posilnenie poradenských a podporných služieb**

Systémové zmeny treba smerovať do podpory rozvoja a skvalitnenia poradenských a podporných služieb. Súčasný trend inkluzívneho vzdelávania si vyžaduje kvalitný suportívny servis, ktorý by žiakom, ich zákonným zástupcom a pedagógom škôl bežného typu mali poskytovať zariadenia výchovného poradenstva a prevencie (Centrá špeciálno-pedagogického poradenstva a Centrá pedagogicko-psychologického poradenstva a prevencie). Podľa dostupných štúdií sú dlhodobé personálne poddimenzované, a preto nie sú schopné zabezpečiť odborné činnosti (depistáž, diagnostiku, poradenstvo, intervenciu, prevenciu) nevyhnutné pre účinnú podporu zlyhávajúcim žiakom.

### **Podporné služby priamo na školách**

Pomoc pedagógom škôl bežného typu pri vzdelávaní detí a žiakov so zdravotným znevýhodnením by mali zabezpečovať predovšetkým špeciálny pedagóg, školský špeciálny pedagóg, terénny špeciálny pedagóg. Paradoxné je, že absolventi vysokoškolského štúdia špeciálnej pedagogiky sú zaradení (podľa zákona NR SR č. 317/2009 Z. z. – § 19 a ďalej) ako odborní, a teda nepedagogickí zamestnanci, čo im zabraňuje aktívne sa podieľať na výchove a vzdelávaní detí a žiakov so zdravotným postihnutím. Prax, ktorá je pre inklúziu bežná vo všetkých

vyspelých krajinách, práve naopak vyžaduje aktívnu účasť špeciálneho pedagóga, školského špeciálneho pedagóga, ako aj terénneho špeciálneho pedagóga. Aktívny vstup týchto odborníkov do edukačného procesu by výrazne odbremenil pedagógov bežných škôl, ktorých najväčším problémom býva, že sa v rámci danej vyučovacej jednotky nemôžu súčasne venovať intaktným žiakom a žiakom so zdravotným postihnutím, zefektívnil a skvalitnil by sa vyučovací proces. Na riešenie a elimináciu rušivého správania je potrebné silné zastúpenie školský psychológov a liečebných pedagógov. Ako ukázali výsledky testovaní, čitateľská gramotnosť (pochopenie textu) sa odráža aj v meraniach matematickej a prírodovednej gramotnosti. Pri rozvíjaní reči a predčitateľských zručností je dôležitý nácvik fonematického a fonologického uvedomovania, ktoré by mal rozvíjať logopéd. Spoluprácu s problematickou rodinou zabezpečí sociálny pedagóg. Nezastupiteľnou je pomoc asistentov učiteľa.

### **Akceptácia rozdielnych potrieb žiakov v triede**

Učitelia by sa mali naučiť narábať s odlišnosťou a vedieť zvládať vzdelávanie heterogénnych žiakov. Mali by venovať pozornosť individuálnym potrebám žiakov, ich učebnému štýlu a prispôsobiť tomu výučbu. Pripraviť a adaptovať kurikulum tak, aby vyhovovalo všetkým žiakom – tým so špeciálnymi potrebami, aj ich rovesníkom. Kľúčovým vo vzdelávaní v heterogénnych triedach je diferencované vyučovanie s diferenciáciou obsahu vzdelávania, procesu vyučovania a školského prostredia. Prispôsobenie vyučovania cez individualizáciu vzdelávania tak, aby vyučovanie bolo „šité“ na potreby každého žiaka s dôsledným individuálnym prístupom. Pre všetkých žiakov, ktorí majú špeciálne vzdelávacie potreby zabezpečiť individuálny výchovnovzdelávacie program, ktorý sa môže týkať celého vzdelávania alebo vybraných predmetov. S týmto súvisí aj uplatňovanie metódy predĺženého výkladu, keď všetci žiaci triedy pracujú na samostatnej práci, učiteľ sa individuálne

venuje žiakovi so špeciálnymi potrebami. Slavin (1986) poukázal na fakt, že ak učiteľ pozná princípy kreovania skupiny, skupinové vyučovanie môže napomôcť zvýšiť vedomosti všetkých žiakov, nielen tých so špeciálnymi potrebami. Žiaci pracujú v malých heterogénnych skupinách na spoločnej úlohe alebo homogénna skupina žiakov pracuje na úlohe podľa úrovne svojich schopností. Skupinová práca podporuje vzájomné učenie sa v skupine rovesníkov cez kooperatívne učenie alebo výmenu rolí učiaceho sa a vyučujúceho rovesníckym tútoringom. V prípade potreby zabezpečiť doučovanie v predmetoch, a to aj v nižšom sekundárnom vzdelávaní. Každá škola by mala mať špeciálneho pedagóga. Je potrebné zavedenie intervenčných programov na zlepšenie čitateľskej a matematickej gramotnosti, pretože existuje vzťah medzi všeobecnou gramotnosťou a špecifickými gramotnosťami. Napríklad za neúspechom v testovaní v matematike môže byť problém s porozumením písaného textu (OECD 2010).

### **Zapojenie rodičov**

Jedným z motivačných aspektov je aktívne zapojenie rodičov tak, aby pomáhali deťom učiť sa a povzbudzovali ich pri učení. Zapojenie rodičov je nevyhnutné pri intervenčných programoch.

### **Vzťah k paradigme vzdelávania**

Prioritou je stabilizovať systém vzdelávania. Minimálne s každou vládou (niekedy aj viackrát počas jednej vlády) sa menia v rezorte školstva priority. Často na základe predstáv a požiadaviek jednotlivcov a náhodných skupín sa preferujú určité oblasti vzdelávania, bez uskutočnenia kvalitných konkrétnych kvantitatívnych a kvalitatívnych analýz sa mení časová dotácia jednotlivých predmetov a pod. Nové koncepčné zámery sú prijímané bez vyhodnotenia predchádzajúcich.

## 5 Odporúčania

### Odporúčania na úrovni systémových zmien – financovanie

Výsledky programu PISA dlhodobou poukazujú na nízku konkurencieschopnosť slovenského školstva v porovnaní s európskymi „ekonomikami“. Považujeme za kľúčové venovať pozornosť edukačnej politike SR ako celospoločenskému projektu.

#### Zmeny v dlhodobom časovom horizonte:

- vytvoriť a zverejniť plán postupného zvyšovania financií do školstva na úroveň štátov v OECD na základe štúdie realizovateľnosti (decízna sféra),
- zaviesť kritériá normatívneho financovania z hľadiska kvality vzdelávacieho procesu v školách na základe zefektívnenia dvojúrovňového vzdelávacieho modelu zavedením národných ukazovateľov kvality na úrovni kurikula (ŠVP a ŠkVP). Tiež odporúčame decíznej sfére rešpektovať výsledky výskumov a návrhov odborných komisií (Kurikulárna rada) a inštitúcií k tomu určených (ŠPÚ, ŠIOV) ako aj prijaté vládne koncepcie a pod. Kurikulárna politika je riadená decíznou sférou na základe intuitívnych a nekonceptných rozhodnutí, bez časovej nadväznosti jednotlivých krokov, čo má za následok neustále znižovanie kvality vzdelávacieho procesu v školách (zodpovedné inštitúcie: MŠVVaŠ SR, MF SR, Kurikulárna rada, ŠPÚ, ŠIOV),
- zabezpečiť vytvorenie expertnej skupiny, ktorá by posúdila opodstatnenosť zmeny dochádzky žiakov materských a základných škôl z neefektívneho modelu 4 roky primárneho vzdelávania a 5 rokov nižšieho sekundárneho vzdelávania na model 5 + 4 alebo 6 + 3 roky. Výborný výsledok Poľska v PISE 2012 sa pripisuje práve tejto zmene. Zároveň je potrebné zostať opatrnými a preskúmať všetky premenné pred prípadnou systémovou zmenou (zodpovedné inštitúcie: MŠVVaV SR, Kurikulárna rada).

### Zmeny v krátkodobom časovom horizonte:

- zaviesť koherentnú a kvalitatívne novú jazykovú politiku v rámci ŠVP, t. j. na úrovni materinského jazyka zabezpečiť prístup k vzdelávaniu všetkým žiakom národnostných menšín; na úrovni štátneho jazyka zabezpečiť začiatok vzdelávania formou cudzieho jazyka na úrovni Spoločného európskeho referenčného rámca s postupným prechodom k forme vyučovacieho jazyka. Ďalej rešpektovať odporúčania Európskej komisie v oblasti viacjazyčnosti – materinský jazyk plus dva, t. j. výber z jazykov a zabezpečiť dva jazyky okrem materinského najneskôr na úrovni nižšieho sekundárneho vzdelávania (zodpovedné inštitúcie: MŠVVaŠ SR, Kurikulárna rada, ŠPU, ŠIOV, SAV),
- na úrovni rámcových učebných plánov (ďalej len RUP) zabezpečiť delenie vyučovacích hodín s cieľom rozvíjania čitateľskej gramotnosti aj na prírodovedných predmetoch (zodpovedné inštitúcie: MŠVVaŠ SR, MF SR),
- vzhľadom na to, že preferovanou formou práce na vyučovacích hodinách je aktívne poznávanie žiakov, je nevyhnutné obnoviť vybavenie škôl prostriedkami (pomôckami aj technikou) na prírodovedné experimenty vrátane prostriedkov počítačom podporovaného laboratória (zodpovedné inštitúcie: MŠVVaŠ SR, MF SR).

### **Odporúčania na úrovni zabezpečenia kvality vzdelávacieho procesu v praxi – pregraduálne a postgraduálne vzdelávanie učiteľov**

#### Zmeny v dlhodobom časovom horizonte:

- iniciovať zmeny vo vzdelávaní učiteľov vo forme inovácie obsahu vysokoškolskej učiteľskej prípravy v odbore predškolská a elementárna pedagogika, učiteľstvo akademických predmetov a učiteľstvo umeleckých a výchovných predmetov. Inovácia musí mať podobu zmeny opisov učiteľských študijných od-

borov. Jadro týchto opisov musí obsahovať tie prvky, ktoré štandardne obsahujú učiteľské programy úspešných krajín. Ide najmä o kurzy zaoberajúce sa gramotnosťou vo vzdelávaní, evaluáciou vo vzdelávaní a sociálnymi súvislosťami vzdelávania. Súčasný opis vyššie uvedených odborov nekorešponduje s aktuálnymi požiadavkami spoločnosti. Uvedenú zmenu treba vykonať v rámci prebiehajúceho procesu príprav na komplexné akreditácie, inak by sa iniciovanie vyššie uvedeného opatrenia posunulo o ďalších päť rokov a jeho účinnosť až o devätnásť rokov (zodpovedné inštitúcie: akreditačná komisia, katedry príslušných univerzít),

- zamerat sa na kvalitu v školstve, ktorej základom je kvalifikovaný učiteľ, vzdelávajúci sa celoživotne vo svojom odbore, t. j. zrušiť všetky zníženia nárokov na kvalifikačné predpoklady učiteľa, naopak zvyšovať ich aj regulovanou politikou nárastu miezd učiteľov (MŠVVaŠ SR v spolupráci so školskými odbormi).

#### Zmeny v krátkodobom časovom horizonte:

- navrhujeme inštitucionalizovať systematickú a cielavedomú prácu s učiteľmi a považujeme za užitočné poskytovať výrazne väčšie množstvo dostupného metodického materiálu v tlačenej podobe a tiež prostredníctvom odborne spravovaného internetového portálu (zodpovedné inštitúcie: ŠPÚ, ŠIOV),
- nasmerovať učiteľov na uplatňovanie cieľných vyučovacích stratégií vedúcich k úspešnému učeniu, napr. učiť kriticky myslieť (stratégia EUR), mapovať problém, uvažovať, klásť otázky, plánovať, diskutovať, argumentovať a ďalšie (zodpovedné inštitúcie: ŠPÚ, ŠIOV, príslušné univerzity v rámci programov celoživotného vzdelávania, MPC, SAAIC – v rámci európskych programov určených učiteľom),
- využívať (vyvážene) aj iné formy hodnotenia ako len sumatívne, a to aj kriteriálne, ale najmä formatívne; porovnávať vzdelanostný vývoj žiaka v jednotlivých etapách (ťažiskovo so sebou samým, nie s druhými),

zaviesť ako osvedčenú formu tvorbu portfólia, oceňovať progres žiaka a pracovať s chybou ako s rozvojovou možnosťou (zodpovedné inštitúcie: ŠPÚ, ŠIOV, príslušné univerzity v rámci programov celoživotného vzdelávania, MPC, SAAIC – v rámci európskych programov určených učiteľom).

## **Odporúčania na úrovni zabezpečenia realizácie dvojúrovňového vzdelávacieho modelu v školách – na úrovni riadenia škôl**

### Zmeny v dlhodobom časovom horizonte:

- vytvoriť národnú stratégiu zvyšovania úrovne a kontinuálneho rozvíjania čitateľskej gramotnosti (ďalej ČG) prijatú na úrovni vlády SR (zodpovedné inštitúcie: ŠPÚ, ŠIOV, MŠVVaŠ SR, Kurikulárna rada),
- vypracovať referenčný rámec jazykových kompetencií (čítať – písať – počúvať – hovoriť), ktoré sú nevyhnutné pre učenie sa vo všetkých predmetoch (zodpovedné inštitúcie: ŠPÚ, SAV, katedry príslušných univerzít),
- navrhujeme vytvoriť úrovňový model kurikula a zaviesť väčšiu slobodu školám v rámci učebného plánu pri zabezpečení 100%-nej kontinuity v rámci prestupov žiakov medzi rôznymi typmi škôl a neustálu diagnostiku kvalitatívneho procesu v praxi (zodpovedné inštitúcie: Kurikulárna rada, ŠPÚ, ŠIOV, SAV).

### Zmeny v krátkodobom časovom horizonte:

- opätovne zaviesť prijímacie skúšky na všetky stredné školy, nielen na gymnáziá (zodpovedná inštitúcia: NÚCEM),
- zabezpečiť efektívne nástroje riadenia a kontroly pre školy (zodpovedné inštitúcie: ŠPÚ, ŠIOV, ŠŠI).

## **Odporúčania na úrovni zabezpečenia efektívnej a objektívnej spätnej väzby o kvalite vzdelávania – podpora centier pedagogického výskumu a inštitúcií zabezpečujúcich zber dát**

### Zmeny v dlhodobom časovom horizonte:

- sledovať mieru implementácie Štátneho vzdelávacieho programu do školskej praxe (zodpovedné inštitúcie: ŠPÚ, ŠIOV, SAV),
- zabezpečiť objektívnu diagnostiku kvality vzdelávania v prírodovedných predmetoch a realizovať výskum zameraný na proces prírodovedného vzdelávania na Slovensku (zodpovedná inštitúcia: NÚCEM),
- odporúčame, aby NÚCEM poskytoval po zverejnení prvých výsledkov celú dostupnú škálu informácií, ktoré OECD zverejňuje za týmto účelom s cieľom umožniť ďalším vedeckovýskumným inštitúciám (ŠPÚ, ŠIOV, SAV, univerzitné výskumné centrá a pod.) uskutočňovať sekundárne analýzy, resp. komparatívne štúdie (zodpovedné inštitúcie: MŠV-VaŠ SR, MF SR, NÚCEM).

### Zmeny v krátkodobom časovom horizonte:

- objasniť vzťahy medzi zhoršujúcimi sa výsledkami v testovaní PISA a charakteristikami školského systému na Slovensku, vytvoriť výskumný tím identifikujúci tieto vzťahy. V súčasnosti nie je jasné, ktoré prvky školského systému v SR spôsobujú zlyhávajúce v testovaní, a jednotný názor nie je ani v akademickej obci, keďže výskumné výzvy tohto typu doteraz absentovali (zodpovedné inštitúcie: SAV, ŠPÚ, ŠIOV, Kurikulárna rada).
- Testovanie 9 realizovať len na reprezentatívnej vzorke populácie žiakov 9. ročníka ZŠ, čím sa zabezpečí, že vyučovací proces v 9. ročníku ZŠ nebude len prípravou na testovanie, podobne aj v piatom ročníku základnej školy (zodpovedné inštitúcie: Kurikulárna rada, ŠPÚ, Štátna školská inšpekcia, NÚCEM).
- Pri národnom testovaní sledovať vyváženosť aplikačných textov, používať nielen umelecké texty, ale



i texty so všetkými typmi jazykových štýlov a okrem uzavretých otázok s výberom odpovede využívať aj otázky s tvorbou odpovede (zodpovedná inštitúcia: NUCEM).

## Záver

Predložené prvotné analýzy a následné odporúčania sú spracované pod veľkým časovým tlakom. Sú súčasťou chybného postupu, pri ktorom nemáme stanovenú diagnózu a už chceme liečiť.

Úspech alebo neúspech našich žiakov v programe PISA je mnohostranný problém, ktorý ovplyvňuje veľké množstvo premenných ovplyvňujúcich ich objektívnu interpretáciu. Je potrebné zdôrazniť, že program PISA produkuje obrovskú škálu rôznorodých informácií a je v kompetencii zúčastnených „ekonomík“, aby tieto informácie hlbšie analyzovali. S odstupom necelých troch mesiacov od uverejnenia prvotných výsledkov nie je možné poskytnúť v dostatočnej miere decíznej sfére relevantné informácie o reálnych výkonoch slovenských žiakov (samotný doteraz zverejnený dokument má takmer dvetisíc strán). Napokon ani samotná OECD nezverejnila doteraz všetky informácie. O to viac je dôležité zdržiavať sa akejkolvek diagnostiky vzdelávacej politiky Slovenskej republiky v súvislosti s programom PISA.

Pri formulovaní záverov o výkonnosti našich žiakov je dôležité brať do úvahy samotné limity programu PISA, napríklad výrazný anglosaský vplyv na formulovanie testových úloh, problém so zabezpečením prekladov v súlade s kultúrnym kontextom danej krajiny. Tento problém možno ilustrovať na rozdielnej dĺžke textov v závislosti od jazyka. Napríklad voči anglickému textovému zošitu má francúzsky jazyk o 15 % a nemecký jazyk o 20 % viac slov ako anglický jazyk, čo môže byť významným faktorom v celkovom výkone jednotlivých

žiakov. Slovenské testové zošity za obdobie 10 rokov neboli bližšie skúmané, preto nie je možné uviesť do korelácie výkon našich žiakov závislý od tak významnej premennej, ako je dĺžka testovej úlohy. Tiež je diskutabilné, do akej miery program PISA reálne meria výkony žiakov v prepojení na praktický život, čo je, ako deklaruje samotná OECD, základným kritériom možnosti porovnávania efektivity vzdelávania jednotlivých ekonomík. Ako sme uviedli v našej analýze, tento prístup bol spochybnený mnohými sekundárnymi výskumami, a preto je potrebné mať takýto významný ukazovateľ na pamäti pri formulovaní ďalších prípadných opatrení.

Program PISA nám poskytuje význu banku informácií a indikátorov o rôznych premenných nášho vzdelávacieho systému. Je len v kompetencii slovenských odborníkov objektívne formulovať závery na základe dostupných dát. Pri ich ďalšej interpretácii je potrebné brať do úvahy, okrem iného, aj metodológiu samotného programu testovania, nezabúdať na fakt, že ide o relatívne výkony žiakov, brať do úvahy chybu merania a tiež problematiku vyhodnocovania výkonov na základe unidimenzionálnej škály. Ak by sa tak stalo pri zverejnení prvotných výsledkov, v decembri 2013, naši žiaci by nedosiahli výrazný prepád v porovnaní s predchádzajúcimi obdobiami, ale ako sekundárne analýzy naznačujú, dosiahli rovnako slabé výkony ako v minulosti s miernym kolísaním smerom nadol.

Pri formulovaní záverov a prípadných následných opatrení je potrebné vychádzať z faktu stabilne slabých výkonov našich žiakov v programe PISA, čo môže naznačovať nízku efektivitu slovenského školstva najmä v kontexte plánovania spoločnej európskej edukačnej politiky.

## LITERATÚRA

ADAMS, R. J. *Response to 'cautions on OECD's recent educational survey (PISA)*. Oxford : Review of Education, s. 377 – 389.

- ADAMS, R. J. – WU, M. L. *PISA 2000 Technical Report*. Paris : OECD Publications.
- BAUTIER, E., CRINON, J., Rayou P., ROCHEX J.-Y. *Performances en littéracie, modes de faire et univers mobilisés par les élèves : analyses secondaires de PISA 2000*. Revue française de pédagogie, 2006, s. 85 – 101.
- BODIN, A. *What does PISA assess? What it doesn't? A French view, Communication présentée à la conférence franco-finnoise Enseigner les mathématiques : au-delà de l'enquête PISA*. Paris, 2006, s. 6 – 8, octobre. <http://smf4.emath.fr/VieSociete/Rencontres/France-Finlande-2005/BodinGB.pdf>
- BONNET, G., *Reflections in a critical eye: On the pitfalls of international assessment in education: Principles, policy and practice, Assessment in Education, 2005*, s. 387 – 399.
- BOTTANI, N. – VRIGNAUD, P. *La France et les évaluations internationales.*, Rapport national au HCEE. Paris : HCEE, 2005.
- BULLE, N., *L'imaginaire réformateur – PISA et les politiques de l'école*, Revue *skhole.fr-penser et repenser l'école*, 18 janvier, 2010. *comparative, British Educational Research Journal*, 2004, s. 773 – 784.
- BURJAN, V. PISA – vieme, o čom hovoríme? In: *Dobrá škola*, 2014, roč. 5, č. 06, s. 4 – 5.
- GOLDSTEIN, H., BONNET, G., ROCHER, T. *Multilevel structural equation models for the analysis of comparative data on educational performance, Journal of Educational and Behavioral Statistics*, 2007, s. 252 – 286.
- GOLDSTEIN, H., *International comparisons of student attainment: Some issues arising from the PISA study, Assessment in Education*, 2006, s. 319 – 330.
- HOFFMEYER, J. H. P. – WOLF, C., *Advances in Cross-National Comparison: A European Working Book for Demographic and Socio-Economic Variables*. New York : Kluwer and Plenum, 2003.
- CHENU, A., LESNARD, L. (dir.). *La France dans les comparaisons internationales, Guided'accès aux grandes enquêtes statistiques en sciences sociales*. Paris : Presses de la Fondation nationale des sciences politiques, internationales, 2009, s. 153 – 160.
- JOYE, D. *Échantillonnage et pondération*, s. 143 – 152. In: CHENU, A. – LESNARD, L. (dir.). *La France dans les comparaisons internationales. Guide d'accès aux grandes enquêtes statistiques en sciences sociales*. Paris : Presses de la Fondation nationale des sciences politiques, 2011.

- JOYE, D. – MOCHMANN, E. *Comparaisons interculturelles et recherches comparatives*, 2011.
- KAŠČÁK, Ondrej – PUPALA, Branislav. 2011. *PISA v kritickej perspektíve*. In: *Orbis Scholae*, 2011, roč. 5, č. 1. 53 – 70.
- KORŠŇÁKOVÁ, Paulína – HELDOVÁ, Daniela a kol. 2006. *Čitateľská gramotnosť slovenských žiakov v štúdiu PISA 2003*. Bratislava: ŠPÚ, 2006. 85 s.
- KORŠŇÁKOVÁ, Paulína – KOVÁČOVÁ, Jana – HELDOVÁ, Daniela. 2010. *Národná správa OECD PISA Sk 2009*. Bratislava : NÚCEM, 2010. 60 s.
- LAPITKA, Marián. 2004. *Tézy k projektom PIRLS a PISA*. In KORŠŇÁKOVÁ, Paulína – HELDOVÁ, Daniela a kol. 2006. *Čitateľská gramotnosť slovenských žiakov v štúdiu PISA 2003*. Bratislava: ŠPÚ, 2006. 85 s.
- LE DONNE, Noémie. *Comparer les résultats des systèmes éducatifs nationaux : les défis méthodologiques des enquêtes PISA*, Notes & Documents, 2013-06, Paris, OSC, Sciences Po/CNRS.
- MONSEUR, C. – ADAMS, R. Plausible values: How to deal with their limitations. *Journal of Applied*, 2009.
- MULFORD, B. Sorting the wheat from the chaff – knowledge and skills for life: First results from OECD's PISA 2000, *European Journal of Education*, 2001, s. 211 – 221.
- NÚCEM, PISA 2012, Prvé výsledky medzinárodného výskumu 15-ročných žiakov z pohľadu Slovenska, NÚCEM, 2013.
- OECD, *Cadre d'évaluation et d'analyse du cycle PISA 2012*, ÉDITIONS OCDE, 2, rue André-Pascal, 75775 PARIS CEDEX 16, (98 2013 01 2P) ISBN 978-92-64-19054-2, č. 60504 2013.
- OECD, *Mesurer les compétences et connaissances des élèves. Un nouveau cadre d'évaluation*, Paris : OCDE, 1999.
- OECD, *PISA 2003 Data Analysis Manual*. Paris : OCDE, 2005.
- OECD, PISA Products, Results, Methodology, Manuals, (2000 – 2012), OECD, 2014 <http://www.oecd.org/pisa/keyfindings/pisa-2012-r.results.htm>
- OECD, *PISA 2009 Results: What Students Know and Can Do – Student Performance in Reading, Mathematics and Science (volume 1)*. Paris : OCDE, 2010.
- OLSEN, R. V., LIE, S. *Les évaluations internationales et la recherche en éducation: principaux objectifs et perspectives*, *Revue française de pédagogie*, 2006, s. 11-26.

---

PALEČKOVÁ, Jana – TOMÁŠEK, Vladislav – BASL, Josef. 2010. *Hlavní zjištění výzkumu PISA 2009. Umíme ještě číst?* Praha : Ústav pro informace ve vzdělávání, 2010. 51 s.

PHILLIPS, D. – OCHS, K. *Researching policy borrowing: Some methodological challenges in PRAIS*, S. J., Cautions on OECD's recent educational survey (PISA), *Oxford Review of Education*, 2003, s. 139 – 163.

PRENZEL, M. – ZIMMER, K. *Études complémentaires de PISA 2003 en Allemagne : principaux résultats et enseignements*, *Revue française de pédagogie*, 2006, s. 55 – 70.

*Správa Testovanie 9-2013. Priebeh, výsledky, analýzy*. Bratislava : NÚCEM, 2013.

## RECENZIE – ANOTÁCIE – NOVÉ KNIHY

***Možnosti autobiografickosti.*** Zostavila: Ivana Taranenková. Bratislava – Trnava : Ústav slovenskej literatúry SAV – Pedagogická fakulta Trnavskej univerzity v Trnave, 2013. 250 s. ISBN 978-80-8876-22-5.

Publikácia *Možnosti autobiografickosti* vychádza z príspevkov rovnomennej vedeckej konferencie, ktorá sa konala na pôde Ústavu slovenskej literatúry SAV 11. a 12. októbra 2011. Zámerom jej organizátorov a následne aj účastníkov bolo uvažovať o prejavoch autobiografickosti v umení v interdisciplinárnom kontexte, s prihliadnutím na problémy identity, subjektu a jeho autobiografickej pamäti. Východiskom týchto úvah bolo chápanie autobiografickosti najmä ako estetickej kategórie s jej možnými presahmi do existenciálnej, etickej, ontologickej oblasti. Jej realizácie sa tu sledujú nielen v literatúre rôznych období a proveniencii, ale aj v intermediálnom a interdisciplinárnom kontexte. Ostáva len dúfať, že jednotlivé reflexie sa stanú výzvou pre ďalšie diskusie – napokon, zámerom publikácie nebolo poskytnúť definitívne odpovede, ale predviesť, ako je táto kategória ukotvená v súčasných kultúrnych diskurzoch, a načrtnúť ďalšie možnosti uvažovania o jej prejavoch.

***Hugolín Gavlovič a jeho dielo v dobovom literárnom a kultúrnom kontexte.*** Zostavila a na vydanie pripravila Gizela Gáfriková. Bratislava : Ústav slovenskej literatúry SAV, 2013. 270 s. ISBN 978-80-88746-21-8.

Zborník prináša príspevky z medzinárodnej vedeckej konferencie *Hugolín Gavlovič (1712 – 1787) a jeho dielo*

v dobovom literárnom a kultúrnom kontexte, ktorá sa konala pri príležitosti trojstého výročia narodenia H. Gavloviča 12. a 13. novembra 2012 v Bratislave. Autori príspevkov nahliadli na texty Gavlovičových diel *Kresťanská škola* a *Valaská škola mravív stodola* z rôznych uhlov pohľadu – zamerali sa na muzikologický, jazykovedný, literárny, ako aj duchovný rozmer a kontext Gavlovičovho diela pri zachovaní dobových sociokultúrnych väzieb a súvislostí. Zborník predstavuje aktuálny komplementárny pohľad na dielo slovenského barokového básnika.

(údaje prevzaté z časopisu *Slovenská literatúra*, roč. 61, 2014, č. 2, s. 179 – 180)

---

## CONTENTS

Introduction (*Karol Csiba*) . . . . . 1

### **Scientific studies and articles**

Reflections on the quality of academic texts  
(*Jana Palenčárová*). . . . . 3

Compatriot literature in teaching literature in up-  
per secondary education (*Július Lomenčík*) . . . . . 21

Specific features of artistic text ontology in the pro-  
cess of literary education (*Martin Štreba*). . . . . 35

### **From teaching practice**

Unreliable narrator in teaching literature  
(*Karel Dvořák*). . . . . 40

### **Discussions and polemics**

The proposal of recommendations for improving  
the students' achievement in the OECD's  
international student assessment – PISA study  
(*ŠPÚ*). . . . . 45

### **Reviews – Annotations – New books**

*Autobiographicity options*. Compiled by: Ivana  
Taranenková . . . . . 53

*Hugolín Gavlovič and his works in the contemporary  
literary and cultural context*. Compiled and pre-  
pared for publishing by Gizela Gáfriková . . . . . 60



## **JAZYK A LITERATÚRA**

Časopis Štátneho pedagogického ústavu

Zodpovedný redaktor: Karol Csiba

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

Jazykový redaktor: Marián Lapitka

IČO: 30 807 506

Vychádza 6 x ročne

Dátum vydania: november 2014

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 1, 2014, č. 3. Časopis Štátneho pedagogického ústavu. Adresa redakcie: Pluhová 8, 830 00 Bratislava. Vydáva ŠPÚ. Technická príprava Gabriela Smolíková.

Nevyžiadané rukopisy redakcia nevracia.