

ERUDITIO – EDUCATIO

Vedecký časopis Pedagogickej fakulty Univerzity J. Selyeho v Komárne
A Selye János Egyetem Tanárképző Kara tudományos folyóirata
Research Journal of the Faculty of Education of J. Selye University

2011/1
(6. ročník)

Obsah

ŠTÚDIE	3
<i>Ján Stoffa – Veronika Stoffová:</i> Terminológia – celoživotný údel každého edukátora.	3
<i>Ágnes Bálint – Terézia Strédl:</i> Čo odkazuje Krtko deťom?	15
<i>Ján Perhács:</i> Spoločensko-metodologické potreby rozvíjania dramatickej pedagogiky a andragogiky v podmienkach SR	29
<i>Monika Szép:</i> Využitie tvorivej dramatiky v škole	37
<i>Ludmila Benčatová:</i> Práca na vyučovacej hodine slovenského jazyka na školách s vyučovacím jazykom maďarským	43
<i>Patrik Šenkár:</i> Formovanie osobnosti žiaka na základe Čítanky zo slovenskej literatúry pre 6. ročník ZŠ s VJM	55
RECENZIE	71
<i>Tomáš Oravec:</i> Vieme interpretovať literárny text?	71
<i>Angéla Hefty:</i> Uplatnenie pedagogickej terapie a dramaterapie v procese edukácie.	73
<i>Tomáš Oravec:</i> Sondy aj do vedomostí pedagógov.	75
SPRÁVY	79
<i>Beáta Dobay:</i> VAŠ celoštátne kolo 2010 – Komárno	79
<i>Nikoleta Vízváriová – Marianna Patócssová:</i> Do roka a do dňa... alebo dva pohľady na jednu exkurziu. Po literárnych stopách Antona Bernoláka v Nových Zámkoch	83
<i>Melinda Nagy:</i> Aktuálne problémy biologických vied Prednáškový cyklus Katedry biológie PF UJS	86
ZOZNAM AUTOROV	89

Zakladajúca hlavná redaktorka:

Margit Erdélyi

Hlavný redaktor:

József Liszka

Redakčná rada:

*Doc. Ing. Albert Sándor, CSc., Eo. Prof.; doc. PhDr. Cséfalvay Zsolt, PhD.; RNDr. Csiba Peter, PhD.; Prof. PhDr. Erdélyi Margit, CSc.; Prof. Dr. Hans-Joachim Fischer; Prof. Dr. Földes Csaba, DrSc.; Prof. Dr. Kovátsné Németh Mária; doc. PhDr. Liszka József, PhD.; Prof. PhDr. ThDr. Peres Imre, PhD.; Prof. PhDr. PaedDr. Perhács János, CSc.; Prof. Ing. Stoffa Veronika, CSc.; Prof. Dr. Szabó András, DrSc.; Prof. Dr. Szabó Péter, PhD.; **doc. Szarka László, CSc. (predseda)**; doc. RNDr. Tóth János, PhD., Eo. Prof.; doc. Dr. Tölgyesi József; Prof. Dr. Varga J. János, DrSc.*

Jazyková úprava:

Tomáš Oravec a Marcel Pilecky



Realizované s finančnou podporou Úradu vlády SR – program Kultúra národnostných menšín
2011

Adresa redakcie: Pedagogická fakulta Univerzity J. Selyeho; P. O. Box 54, SK-945 01 Komárno
Tel.: +421-35-3260-627 • **E-mail:** liskaj@selyeuni.sk • Vydáva Pedagogická fakulta Univerzity J. Selyeho (Komárno) • **Redakčná asistentka:** Szilvia Hanusz • **Obálka a grafická príprava:** Szabolcs Liszka
• **Tlač:** Tribun EU s. r. o., Brno • ISSN 1336-8893 • EV 2179/08

Terminológia – celoživotný údel každého edukátora

Ján Stoffa – Veronika Stoffová

1. Úvod

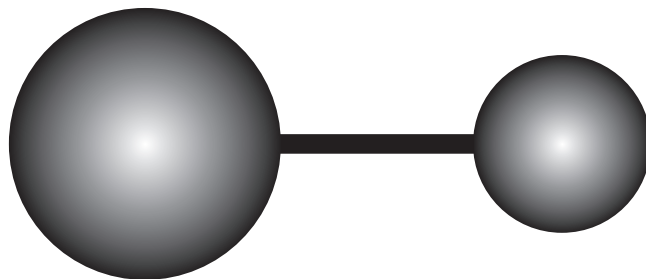
Termín terminológia má dva významy. V prvom predstavuje pomenovanie vednej disciplíny, ktorá sa termínmi zaoberá v najširšom pojatí, v druhom pomenovanie množiny termínov istého vedného odboru. Aby sme odstránili dvojznačnosť tohto pomenovania, terminológiu v prvom význame sme v (1, s. 11) pomenovali termínom **všeobecná terminológia**. V druhom význame sa termín terminológia používa v rade vedných odborov, o čom svedčia aj názvy celého množstva prameňov, napr. (2), (3), (4). Termín **terminológia** sa v tomto druhom význame používa v mnohých jazykoch, pravda, väčšinou v modifikovanej forme, napr. *terminology* v angličtine, *терминология* v ruštine, *Terminologie* v nemčine, *terminologia* v poľštine a taliančine, *terminología* v španielčine, *terminologie* v češtine a francúzštine, *terminologio* v esperante, *terminológia* v maďarčine a pod. Slovenským národným ekvivalentom termínu *terminológia* je **pojmoslovie**; používa sa napr. v (5). Je na škodu veci, že sa v slovenskej literatúre tento významovo priesračný termín nerozšíril. Na tom má svoj podiel aj skutočnosť, že termín pojmoslovie spravidla absentuje v heslároch výkladových slovníkov z oblasti jazykovedy, všeobecných výkladových slovníkov a encyklopédií. Zvláštnosťou slovenskej terminologickej praxe je, že v normalizačnej praxi sa namiesto pojmu terminológia používa takmer výlučne termín **názvoslovie**. Svedčí o tom okolo 500 názvoslovných štátnych noriem citovaných v (1) ešte pod značkou ČSN, keďže vznikli v čase existencie ČSR, resp. ČSSR. V skutočnosti to, čo sa v STN pomenúva termínom *názvoslovie*, predstavuje zmes termínov (ako pomenovaní pojmov) a názvov, pričom sa v normách nezriedka uvádzajú aj názvy komerčné, ktoré za termíny nemožno považovať. Veľkou prednosťou názvoslovných štátnych noriem je, že termíny sa v nich často uvádzajú v celom rade jazykov.

Celoživotným údelom každého edukátora je trvalo dosahovať, aby si v procese edukácie edukanti osvojili istú množinu pojmov a ich pomenovaní – termínov, ktoré predstavujú jadro didakticky transformovaného osvojovaného učiva. Osvojenie však neznamená len osvojenie termínov ako pomenovaní vybraných pojmov didaktického systému učiva, ale aj ich obsahu. Ten potom edukátor sprístupňuje edukantom formou didakticky transformovaných definícií. Termíny v komunikácii plnia vo vzťahu k pojmom iba zástupnú funkciu – predstavujú iba ich komunikačný ekvivalent. Ak majú jednu zo základných vyžadovaných

vlastností – **jednoznačnosť** – sú spôsobilé túto funkciu plniť aj bez akéhokoľvek kontextu. V opačnom prípade, ako napr. v prípade homonymných, t. j. viacznačných termínov, plnia svoju hlavnú komunikačnú funkciu len s podporou kontextu. Vďaka použitiu termínov sa odborná komunikácia dá realizovať maximálne racionálne, čo zahŕňa aj časovú a ekonomickú úpornosť komunikácie. Na úlohu termínov v komunikácii sme podrobnejšie poukázali v (6).

Počet termínov osvojovaných v rámci konkrétneho učebného predmetu nie je neobmedzený. Aby nedošlo k preťažovaniu edukantov, tento počet podľa (7) nemá presiahnuť rád jednotiek, pričom sa k desiatke blíži až v najvyšších, predmaturitných ročníkoch. Otázke počtu osvojovaných termínov však edukátori v praxi nevenujú náležitú pozornosť. Často od edukantov vyžadujú osvojovanie pojmov a termínov, ktoré nie sú predmetom osvojovacieho procesu, a tým prispievajú k celkovej preťažnosti našich edukantov. Na druhej strane nezriedka strácajú drahocenný čas duplicitným osvojovaním pojmov a termínov, ktoré si už edukanti mali osvojiť predtým.

Teória poznania chápe pojmy ako základné jednotky ľudského logického myslenia. Pritom je podstatné, že pojmy predstavujú výsledok myšlienkového generalizácie (zovšeobecnenia), a preto majú abstraktnú povahu. Tým sa zásadne líšia od názvov, ktorými sú pomenované konkrétne reálne objekty, javy, činnosti a pod. Preto výučba založená na princípe vedeckosti sa bez pojmov a teda ani bez termínov nezaobíde. V edukačnej praxi, a aj v odbornej literatúre sa pojmy často nesprávne stotožňujú s termínmi. Vzťah termínu a pojmu možno zjednodušiť na vzťah obsahu a formy. Filozofi charakterizovali tento vzťah ako vzťah dialektickej jednoty, t. j. tak ako nemožno od seba oddeliť obsah a formu, nemožno od seba oddeliť ani pojem a termín. Vzťah pojmu a termínu nie je však symetrický: väčšiu váhu v ňom má pojem, ktorý je nositeľom obsahu vyjadreného definíciou pojmu, a termín je nositeľom formy pojmu. Možno to znázorniť jednoduchým modelom asymetrickej ručnej činky:



Obr. 1: Model asymetrickej ručnej činky na vyjadrenie vzťahu obsahu a formy (pojmu a termínu)

Cieľom tejto štúdie je priblížiť edukátorom základné pojmy a problémy všeobecnej terminológie, najdôležitejšie aspekty terminológie, celosvetové vývojové tendencie v terminológii a motivovať ich k permanentnému zvyšovaniu dynamicky pojmaj terminologickej gramotnosti a terminologickej kultúry. Dieľa, ktoré uvádzame v zozname bibliografických odkazov, sú prevažne slovenskej a českej proveniencie. Vychádzame z overeného predpokladu, že používateľ, ktorý má štátnu skúšku zo slovenčiny, je schopný čerpať poznatky aj z českej literatúry, ktorá môže aspoň čiastočne nahradiť chýbajúce slovenské pramene. Osobitne to platí o zdrojoch poučenia o neologizmoch. Kým v SR ešte doposiaľ nebol vydaný žiaden slovník neologizmov, v ČR boli vydané už tri (8), (9), (10). Sčasti ich však môžu nahradiť najnovšie vydania kvalitných slovníkov cudzích slov typu (11) a (12). Problematiku neologizmov podrobnejšie analyzuje štúdia (13).

2. Postavenie edukátora vo vzťahu k terminológii

Edukátori majú k terminológii špecifický vzťah. Spravidla nie sú tvorcami nových termínov, ktoré sa prevažne tvoria na špecializovaných vedeckých pracoviskách a prezentujú v odbornej literatúre, najmä v terminologicky orientovaných prameňoch, akými sú slovenské štátne normy, terminologické slovníky, odborné encyklopédie, lexikóny, výkladové slovníky a pod. Edukátorov vo vzťahu k terminológii možno charakterizovať ako kvalifikovaných používateľov terminológie. Hlavný obsah používateľskej kvalifikovanosti možno vyjadriť nasledovnými požiadavkami, podľa ktorých kvalifikovaný edukátor:

1. Osvojil si základné poznatky všeobecnej terminológie ako vodidlo na riešenie terminologických problémov v svojej edukačnej praxi;
2. Osvojil si terminologický systém svojho odboru a príbuzných, resp. hraničných odborov;
3. Je schopný didakticky transformovať definície edukantmi osvojovaných pojmov;
4. Permanentne si dopĺňa svoje jazykové vzdelanie, aby bol schopný posúdiť spisovnosť ním alebo edukantmi používaných termínov;
5. Pozná obsah pojmu **osvojiteľnosť termínu** a je schopný posúdiť jej mieru v prípade konkrétnych osvojovaných termínov. Osvojiteľnosť termínov sme bližšie objasnili v štúdiu (14);
6. Pozná synonymné termíny osvojovaných pojmov a je schopný posúdiť, ktoré z nich sú didakticky vhodnejšie a ľahšie osvojiteľné;
7. Pozná hlavné špeciálne aspekty termínov a je spôsobilý využívať ich vo svojej edukačnej praxi;
8. Pozná celosvetové vývojové trendy v oblasti terminológie a anticipuje ich pri riešení konkrétnych terminologických termínov;

9. Pozná zásady tvorby termínov a zásady preberania cudzích termínov do národných terminologických systémov;
10. Je spôsobilý posúdiť spoľahlivosť a relevantnosť jednotlivých zdrojov terminologickej informácie;
11. Trvale sleduje neologizmy vo svojom odbore, ich význam, písanú i hovorenú formu;
12. Pozná a trvale sleduje medziodborové a medzipredmetové terminologické vzťahy svojho odboru.

Edukátor môže prispieť k lepšiemu osvojovaniu využívaním, príp. aj tvorbou skrytých terminologických slovníčkov, ktoré sa v ostatnom čase objavujú v mnohých učebniciach a učebných pomôckach. Nezanedbateľná možnosť osvojovania termínov, vrátane definícií pojmov, existuje aj pri svojpomocnej tvorbe viacerých didaktických hádaniek (napr. didaktických doplňovačiek a hrebienkov), ktoré sú v ostatnom čase súčasťou mnohých učebníc a učebných pomôcok. Na túto možnosť sme podrobnejšie poukázali v (15).

3. Najvýznamnejšie aspekty vedecko-technickej terminológie

Vedecko-technická terminológia každého odboru má celý rad špeciálnych aspektov, z ktorých k najvýznamnejším patria:

- **Národný aspekt** – spočíva v tom, že každá národná komunita odborníkov má neodňateľné právo pomenovať pojmy, ktorých obsah je medzinárodný, národným termínom. Národné termíny sú všeobecne významovo priezračnejšie ako medzinárodné.
- **Medzinárodný aspekt** – spočíva v tom, že v dobe prehlbujúcej sa medzinárodnej spolupráce, integrácie, globalizácie a vzrastajúcej mobility pracovných síl je pre komunikáciu medzi odborníkmi výhodné, ak odborná komunita pri pomenovaní uprednostní medzinárodný termín.
- **Jazykový aspekt** – spočíva predovšetkým v tom, že termíny a väčšina ich prvkov sú organickou súčasťou príslušného národného jazyka, jeho slovnej zásoby, a je žiaduce, aby pre ne platili systémové zákonitosti a pravidlá príslušného jazyka. Jazykový aspekt zahŕňa aj viaceré čiastkové aspekty:
 - a) **Pravopisný aspekt** vyžaduje, aby sa na termín vzťahovali systémové pravopisné pravidlá príslušného jazyka a tým odpadlo osvojovanie pravopisu ad hoc, resp. ako ďalšia výnimka z pravidla, čo kladie značné nároky na pamäť edukantov. Tento aspekt je osobitne aktuálny v prípade termínov, ktoré do terminologického systému prichádzajú z cudzích jazykov v rôznych formách (napr. *on line*, *online*, *on-line*) a používateľ nemá istotu, ktorá forma je správna.

- b) Výslovnostný aspekt** vyžaduje, aby sa v hovorenej komunikácii termíny vyslovovali v súlade s kodifikovanou výslovnosťou. Tú v prípade slovenčiny prezentujú výslovnostné slovníky typu (16), (17) a v prípade češtiny slovníky typu (18), (19). V slovenskej edukačnej literatúre zatiaľ absentujú publikácie typu (20), aj keď treba uviesť, že mnohí autori učebníc a iných edukačných dokumentov venujú v ich textoch značnú pozornosť výslovnosti problémových slov, termínov a výrazov. Výslovnosti venujú pozornosť aj mnohé výkladové a prekladové slovníky. Výslovnostnému aspektu v terminológii sme venovali osobitnú pozornosť v štúdiu (21).
- c) Etymologický aspekt** reflektuje pôvod jednotlivých termínov a cestu, po ktorej sa tieto termíny dostali do príslušného jazyka. Slovenčina na svoj etymologický slovník ešte len čaká. Česká verejnosť má k dispozícii až tri takéto slovníky (22), (23), (24). Nápomocné môžu byť aj slovníky z iných jazykov, napr. angličtiny (25). Význam etymologického aspektu a možnosti jeho využitia pri motivácii edukantov sme naznačili v (26).
- d) Slovtvorný aspekt** reflektuje spôsob, ako bol termín vytvorený z jazykového hľadiska. Tento spôsob je rovnaký ako v prípade ostatných slov príslušného jazyka a opisujú ho mnohé lingvistické pramene venované slovtvorbe. V slovenčine je to napr. (27), v češtine (28).
- **Historický aspekt** reflektuje skutočnosť, že terminológia sa permanentne vyvíja, pričom vzniká nielen mnoho nových termínov – neologizmov – ale mnohé termíny sa z terminologických systémov z rôznych dôvodov vyradujú. Rešpektovanie tohto aspektu umožňuje vyradiť z edukácie zastarané, príp. už neplatné, zo systému vyradené termíny, napr. termíny *kuchynská soľ*, *kysličník uhličitý*, *umelá hmota* a i.
 - **Kultúrny aspekt** reflektuje skutočnosť, že tak veda, vedecké poznatky, ako aj edukácia a edukačné dokumenty a prezentácie sú súčasťou všeľudskej kultúry. Každý edukátor by mal získať aspoň minimálnu terminologickú gramotnosť a jeho hovorený a písaný prejav by sa mal vyznačovať vysokou jazykovou a terminologickou kultúrou. Pojmami **terminologická gramotnosť** a **terminologická kultúra** sme sa podrobnejšie zaoberali v štúdiách (29), (30), (31), (32). Terminológia môže byť využitá aj ako prostriedok hlbšieho poznania iných kultúr, a tým môže prispieť k prehĺbeniu multikultúrnej výchovy (33).
 - **Komunikačný aspekt** reflektuje skutočnosť, že hlavnou funkciou termínov v komunikácii je zastupovať v nej pojmy. Optimálna komunikácia prebieha vtedy, keď odosielateľ i príjemca informácie majú rovnakú úroveň terminologickej gramotnosti a kultúry, keď má minimálne trvanie a keď nemôže nastať situácia charakterizovaná slovenským úslovím „ja o koze, ty o voze“. Podrobnejšie sa komunikačný aspekt reflektuje v štúdiu (6).

- **Ekonomický aspekt** reflektuje skutočnosť, že čas komunikácie má objektívne svoju ekonomickú hodnotu, ktorá sa môže ešte zvýšiť alebo znížiť ekonomickou hodnotou prevádzky technických prostriedkov, ktoré sa pri komunikácii využívajú (napr. sekundová tarifikácia pri použití mobilných telefónov).

4. Medziodborové a medzipredmetové vzťahy terminológie

Terminológia každého odboru vykazuje silné medziodborové vzťahy s inými odbormi. Aj keď jej jadro tvoria špecifické termíny príslušného odboru, jej značnú časť tvoria termíny, ktoré má príslušný odbor spoločné s inými odbormi, najmä so základnými vednými odbormi, akými sú v oblasti prírodných vied fyzika, chémia, matematika, biológia a i. Preukázateľné vzťahy však existujú aj s mnohými ďalšími odbormi. V prípade technickej výchovy sme v (1, s. 43 – 60) preukázali existenciu jej vzťahov s viac ako 50 ďalšími odbormi. V oblasti edukácie sa tieto vzťahy premietajú do medzipredmetových vzťahov, ktorých počet je podstatne menší. Erudovaný edukátor tieto vzťahy pozná a využíva vo svojej edukačnej praxi. Termíny, ktoré si edukanti osvojili v príbuzných predmetoch, už len upevňuje, príp. ich platnosť rozširuje za hranice pôvodných definícií alebo zužuje pre špecifické podmienky svojho odboru. Príklad takéhoto zúženia predstavuje *plošná hustota* ako špecifický prípad parametra, ktorý nahrádza objemovú hustotu v prípade materiálov, ktoré sa vyskytujú prevažne v plošnej forme, napr. papier vo forme fólií.

Požiadavka na rešpektovanie medziodborových a medzipredmetových vzťahov je len zdanlivo ľahko splniteľná. V skutočnosti vyžaduje od edukátora značnú erudíciu. Edukátor sa pri jej naplňovaní často stretáva s nemalými problémami, napr. s odlišnou synonymiou, s čoraz väčším počtom homonymných termínov, ba aj s terminologickými kolíziami, keď sa v rôznych oblastiach tým istým termínom pomenúvajú pojmy s protikladným významom. Ako príklad môžeme uviesť termín *prímes* v chémii na jednej strane a fyzike a technickej výchove na strane druhej. Kým v chémii je *prímes* synonymom *primiešanejiny*, nečistoty, ktorá sa do materiálu dostáva nekontrolovane, v druhom prípade je to zámerne pridávaná látka, t. j. *prídavná látka*, *prídavok*, *prísada*, *aditívum*, *ingredient* atď. (počet synonymných termínov v tomto prípade presahuje desiatku).

Je až zarážajúce, ako málo pozornosti sa venuje medziodborovým a medzipredmetovým vzťahom v odbornej literatúre vôbec a špeciálne ich reflexii v oblasti terminológie. Význam tejto problematiky sme naznačili v štúdiu (34). Niektoré otázky tejto problematiky sa reflektujú napr. v prípade vzťahu technickej výchovy a fyziky (35) a informatiky (36).

5. Súčasné celosvetové smery vývoja vedecko-technickej terminológie

Terminologické problémy svojho odboru môže edukátor sotva riešiť bez poznania celosvetových trendov vývoja v oblasti terminológie, ktoré sa dlhodobo uplatňujú a môžu byť nápomocné pri výbere optimálnych termínov. Ide o tieto trendy:

- **Trend neustáleho nárastu počtu nových termínov** a tým aj celkového počtu termínov. Najväčší problém v tomto kontexte predstavujú neologizmy;
- **Trend nárastu počtu rôznymi formami prevzatých cudzích termínov** do národných terminologických termínov. Názorným príkladom tohto trendu je prenikanie anglicizmov do terminológie informačných a komunikačných technológií (IKT) a jej prostredníctvom do všetkých ostatných odborov;
- **Trend nárastu homonymných (viacznačných) termínov**, čo vyžaduje vydávanie špeciálnych slovníkov homonymných termínov.
- **Trend zväčšovania počtu a rozsahu nejazykových foriem náhrady mnohých termínov**, akými sú rôzne symboly, piktogramy, grafické prvky a pod.
- **Trend univerbizácie, t. j. „zjednoslovnovania“ mnohoslovných termínov**, resp. terminologických súsloví prostredníctvom skratkových slov typu *bit, laser, modem* a pod., písmenových, resp. iníciaľových skratiek typu *CD ROM, PC, PUR, PVC*, značiek typu *Al, Fe, CO* a pod.
- **Trend terminologizácie pôvodne bežných slov** príslušného jazyka. Napr. pomenovanie častice *kvark* vzniklo terminologizáciou slova tvaroh (z anglického *quark* = tvaroh).
- **Nárast počtu termínovotvorných prvkov** popri najfrekvencovanejších tradičných, akými sú podstatné mená, slovesá a prídavné mená. V súčasnosti sa ako termínové prvky využívajú takmer všetky slovné druhy, vrátane citoslovieč (*velký tresk*) a čísloviek (*štvorka s kormidelníkom, trio, kvarteto*), ale aj nejazykové grafické prvky, akými sú rôzne znaky, písmená cudzích abecied, číslice, interpunkčné znamienka, symboly a pod;
- **Trend determinologizácie termínov**. Determinologizáciou rozumíme proces, v priebehu ktorého pôvodne presný termín alebo jeho prvok stráca svoju presnosť a svojím významom sa blíži k bežným slovám. Ako príklad možno uviesť determinologizáciu medzinárodnej predpony *mega-*. Vo vedeckej terminológii znamená exaktne miliónnásobok (*megaohm, megapascal, megawatt*). V termínoch typu *megakonzert, megamarket, megatrend, megaloman* a pod. však stráca svoj presný význam.

Terminologické systémy jednotlivých odborov a ich zmeny, rovnako ako aj uvedené a ďalšie pre obmedzený rozsah štúdie neuvedené vývojové trendy, by sa mali reflektovať v reedíciách terminologických, príp. aj výkladových slovníkov jednotlivých odborov, ba aj v slovníkoch jednotlivých vyučovacích predmetov tak, ako je to v súčasnosti v Poľsku, kde každý učebný predmet v sústave všeobecného vzdelávania má svoj terminologický, resp. výkladový slovník. Tvorba terminologických a výkladových slovníkov zaznamenala v SR i ČR pozoruhodný nárast. Svetlo sveta uzrelo mnoho slovníkov, tak širšie koncipovaných typu (37), ako aj užšie zameraných typu (38). Viaceré z týchto slovníkov však neprešli náročným oponentským konaním a majú zníženú kvalitu. K azda najmenej kvalitným slovníkom, ktorý v existujúcej forme nespĺňa ani základné metodologické, odborné, jazykové a terminologické požiadavky, patrí slovník (39), určený technoedukátorom. Aj mnohé edukačné prezentácie a publikačné výstupy majú rôzne terminologické nedostatky, na ktoré sme poukázali v štúdiách typu (40) a (41, s. 95 – 97). Skvalitnenie terminologickej prípravy edukátorov by malo napomôcť pri prevencii terminologických chýb a nedostatkov. Tie by sa mali minimalizovať v duchu sloganu, podľa ktorého každá terminologická chyba edukátora sa znásobuje počtom jeho edukantov, ktorí si ju od neho osvojili.

6. Závbery a odporúčania

Z uvedeného vyplýva, že práca s termínmi je celoživotným údelom každého edukátora, ktorému sa nemôže vyhnúť. Aby vo svojich prezentáciách dosiahol náležitú terminologickú kultúru, musí v tejto oblasti získať najprv základnú terminologickú gramotnosť, a potom sa v oblasti terminológie permanentne vzdelávať. Keďže v súčasnosti nemá väčšina odborov svoje terminologické komisie a terminologicky orientovanej literatúry je nedostatok, je nutné, aby si každý edukátor svojpomocne vybudoval základnú terminologickú databázu svojho odboru a permanentne ju doplňoval a zdokonaľoval. Je tiež potrebné, aby sa príslušné komunity odborníkov viac zaoberali otázkami osvojovania a kultivovania terminológie, zdokonaľovania a inovovania svojich terminologických systémov. Väčšia pozornosť terminológii by sa mala venovať aj vo vedecko-výskumnej práci a pri posudzovaní kvality edukačných dokumentov a prezentácií. Zlepšiť by sa malo aj vydávanie terminologických slovníkov tak z hľadiska ich kvality, ako aj kvantity.

7. Zoznam bibliografických odkazov

- (1) STOFFA, J.: *Terminológia v technickej výchove*. 2. opr. a dopl. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2000. 162 s. ISBN 80-244-0139-8
- (2) *Základná optická terminológia*. 1. vyd. Bratislava: Vydavateľstvo SAV, 1964. 52 s. ISBN nemá
- (3) MEDEK, V. et al.: *Matematická terminológia*. 3. dopl. vyd. Bratislava: SPN, 1984. 184 s. ISBN nemá
- (4) GARAJ, J. et al.: *Fyzikálna terminológia*. 1. vyd. Bratislava: SPN, 1987. 152 s. ISBN nemá
- (5) LABUDOVÁ, J.: Pojmoslovie športovej edukológie: zdravotné oslabenie. In ŠVEC, Š. et al: *Jazyk vied o výchove*. Bratislava: Gerlach Print, 2002, s. 78–91. ISBN 80-968564-9-9
- (6) STOFFA, J.: Terms in communication processes. In *Média – Informatika – Kommunikáció 2001: Konferencia Veszprém*. Veszprém: Magyar Tudományos Akadémia, 2001, s. 164–167. ISBN nemá
- (7) MLADÝ, K.: *Tvorba a výroba učebníc*. 1. vyd. Bratislava: SPN, 1988. 172 s. ISBN nemá
- (8) SOCHOVÁ, Z. – POŠTOLKOVÁ, B.: *Co v slovníkách nenajdete: Novinky v současné slovní zásobě*. 1. vyd. Praha: Portál, 1994. 208 s. ISBN 80-7178-000-6
- (9) MARTINCOVÁ, O. et al.: *Nová slova v češtině: Slovník neologismů*. 1. vyd. Praha: Academia, 1998. 360 s. ISBN 80-200-0640-0
- (10) MARTINCOVÁ, O. et al.: *Nová slova v češtině: Slovník neologismů 2*. 1. vyd. Praha: Academia, 2004. 568 s. ISBN 80-200-1168-4
- (11) ŠALING, S. – IVANOVÁ-ŠALINGOVÁ, M. – MANÍKOVÁ, Z.: *Velký slovník cizích slov*. 4. revid. a dopl. vyd. Prešov: SAMO, 2006. 1392 s. ISBN 80-89123-05-8
- (12) *Akademický slovník cizích slov A–Ž. Dotlač*. 1. vyd. Praha: Academia, 1998. 836 s. ISBN 80-200-0607-9.
- (13) STOFFA, J. – KROBOTOVÁ, M.: Problematika neologismů v technické terminologii. *Modernizace výuky v technicky orientovaných oborech a předmětech*. Editor Miroslav Chráska. 1. vyd. Olomouc: Votobia, 2002, s. 73–76. ISBN 80-7198-531-7
- (14) STOFFA, J.: Osvojiteľnosť termínu. *XVIII. Mezinárodní kolokvium o řízení osvojovacího procesu: Sborník příspěvků II*. Vyškov: Vysoká vojenská škola pozemního vojska ve Vyškově, 2000, s. 307–310. ISBN 80-7231-059-3
- (15) STOFFA, J.: Didaktická doplňovačka v technickém vzdělávání. *Modernizace výuky v technicky orientovaných oborech a předmětech ,97: Sborník*. Editori Ján Stoffa a Pavel Cyrus. 1. vyd. Olomouc: Vydavatelství Univerzity Palackého, 1997, s. 168–171. ISBN 80-7067-784-8
- (16) KRÁL, Ā.: *Průručný slovník slovenskej výslovnosti*. 1. vyd. Bratislava: SPN, 1979. 648 s. ISBN nemá

- (17) KRÁĽ, Ā.: *Pravidlá slovenskej výslovnosti*. 2. vyd. Bratislava: SPN, 1988. 632 s. ISBN nemá
- (18) *Výslovnost spisovné češtiny: Výslovnost slov přejatých: Výslovnostní slovník*. 1. vyd. Praha: Academia, 1978. 320 s. ISBN nemá
- (19) *Ako vyslovíme: Výslovnosť cudzojazyčných mien, názvov, slov a výrazov*. [vyd. neuvedené] Bratislava: Vydavateľstvo Tibor Hradecký, 1998. 40 s. ISBN 80-85256-69-X
- (20) DIBLÍK, J.: *Malý slovník výslovnosti cizích slov z učebnic českého jazyka a čítanek*. 1. vyd. Hradec Králové: Gaudeamus, 1991. 15 s. ISBN 80-7041-360-3
- (21) STOFFA, J. – KROBOTOVÁ, M.: Výslovnostný aspekt vo vedecko-technickej terminológii. *XV. DIDMATTECH 2002*. 1. vyd. Nitra: Pedagogická fakulta UKF, 2003, s. 416 – 419. ISBN 80-8050-659-0
- (22) HOLUB, J. – LYER, S.: *Stručný etymologický slovník jazyka českého se zvláštním zřetelem k slovům kulturním a cizím*. 4. vyd. Praha: SPN, 1992. 488 s. ISBN 80-04-23715-0
- (23) MACHEK, V.: *Etymologický slovník jazyka českého*. 4. vyd. Praha: Vydavatelství Lidové noviny, 1997. 868 s. ISBN 80-7106-242-1
- (24) REJZEK, J.: *Český etymologický slovník*. 1. vyd. Voznice: Leda, 2001. 752 s. ISBN 80-85927-85-3
- (25) SKEAT, W. W.: *A concise etymological dictionary of the English Language*. 6. vyd. New York: Capricorn Books, 1963. 656 s. SBN 399-50049-9
- (26) STOFFA, J. – KROBOTOVÁ, M.: Etymologický aspekt termínů v technické terminologii. *Modernizace výuky v technicky orientovaných oborech a předmětech: Sborník I*. Editoři Ján Stoffa, Miroslav Chráska ml., Veronika Stoffová a Pavel Cyrus. 1. vyd. Olomouc: Vydavatelství Univerzity Palackého v Olomouci, 1999, s. 106–110. ISBN 80-244-0051-0
- (27) FURDÍK, J.: *Slovenská slovo tvorba: (Teória, opis, cvičenia)*. 1. vyd. Prešov: Náuka, 2004. 200 s. ISBN 80-89038-28-X
- (28) DEJMEK, B.: *Tvoření a stavba slov.: Pro studenty bohemisty a učitele českého jazyka s cvičeními*. 3. upr. a rozš. vyd. Olomouc. Nakladatelství Olomouc, 2002. 96 s. ISBN 80-7182-135-7.
- (29) STOFFA, J.: Terminologická kultúra ako súčasť jazykovej kultúry v systéme prípravy učiteľov technickej výchovy. In: *Cesty k tvorivej škole: Sborník příspěvků z konference k 50. výročí založení Pedagogické fakulty Masarykovy univerzity Brno 13.–14. listopadu 1996*. 1. vyd. Brno: Masarykova univerzita, 1998, s. 248–252. ISBN 80-210-1938-7
- (30) STOFFA, J. – KROBOTOVÁ, M.: Jazyková a terminologická kultura učitele 21. století. In *Připravujeme učitele pro 21. století a vstup do Evropy?: (Pregraduální a postgraduální příprava učitelů): Sborník z konference*. 1. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého, 1998, s. 169-173. ISBN 80-7067-871-2
- (31) KROBOTOVÁ, M.: Jazyková a terminologická kultura při osvojovacím procesu. *XX. mezinárodní kolokvium o řízení osvojovacího procesu*. Vyškov: Vysoká vojenská škola pozemního vojska ve Vyškově, 2002, s. 202–206. ISBN 80-7231-090-9

- (32) STOFFA, J. – STOFFA, V.: Terminology and Language Culture in Modern Communication Technologies. *Technology for mobile society*. Editor M. Muraskiewicz. Warsaw: MOST Press, 2003, s. 446–451. ISBN 83-87091-42-1
- (33) KROBOTOVÁ, M. – STOFFA, J.: Terminologie jako prostředek multikulturní výchovy. In *Otevřené otázky sociální pedagogiky: Sborník z konference Multikulturní výchova v období globalizace...* 1. vyd. Olomouc: Pedagogická fakulta UP, 1999, s. 57 – 60. ISBN 80-902298-32-3
- (34) STOFFA, J.: Medziodborové a medzipredmetové vzťahy v osvojovacom procese. *XX. mezinárodní kolokvium o řízení osvojovacího procesu*. Vyškov: Vysoká vojenská škola pozemního vojska ve Vyškově, 2002, s. 384–387. ISBN 80-7231-090-9
- (35) STOFFA, J. – STOFFOVÁ, V.: Medziodborové vzťahy technickej výchovy a informatiky. In *Zborník MEDACTA ,97: Zväzok 5*. Zostavovatelia Pavol Bohony a Peter Konečný. 1. vyd. Nitra: Slovidiac, 1997, s. 1465–1469. ISBN 80-967339-9-0
- (36) STOFFA, J.: Terminologické vzťahy medzi fyzikou a technickými vedami. *Zborník z medzinárodnej vedeckej konferencie: Fyzika v kontexte kultúry: Physics in the Context of Culture*. 1. vyd. Prešov: Katedra fyziky FHPV PU, 2001, s. 50 – 54. ISBN 80-8068-082-5
- (37) Veda na dlani: Základné pojmy z biológie, chémie a fyziky... 1. vyd. Bratislava: Príroda, 2000. 184 s. ISBN 80-07-01008-4
- (38) *Terminologický slovník z oblasti alkoholu a drog*. 1. vyd. Praha: Psychiatrické centrum, 2000. 80 s. ISBN 80-85121-08-5
- (39) ĎURIŠ, M.: *Krátky technický výkladový a náučný slovník : pre učiteľov technických odborných predmetov*. 1. vyd. Banská Bystrica: Univerzita Mateja Bela, Fakulta prírodných vied, 2004. 188 s. ISBN 80-8055-918-X
- (40) STOFFA, J. – STOFFOVÁ, V.: Časté terminologické chyby v písomnej komunikácii z informačnej technológie. In *Zborník : Sieťové a informačné technológie : Celoškolský seminár*. Nitra: Slovenská poľnohospodárska univerzita, 2002, s. 104–108. ISBN 80-7137-981-6
- (41) STOFFA, J.: Súčasný stav slovenskej technickej terminológie a terminológie didaktiky technických predmetov. In ŠVEC, Š.:et al.: *Jazyk vied o výchove*. Bratislava: Gerlach Print, 2002, s. 92–100. ISBN 80-968564-9-9

Terminológia – a pedagógus egész életre szóló kihívása (Összefoglalás)

A szerzőpáros tanulmánya amellett érvel, hogy a terminológia, mint a szakterminusok rendszerének elsajátítása minden pedagógus munkájának szerves részét, a tanítványokkal való kommunikáció kulcsfontosságú feladatát kell, hogy képezze. Rámutat a szakterminológia legfontosabb aspektusaira és reflektál a műszaki-tudományos szakterminológia világviszonylatban megfigyelhető fejlődési irányaira. Ajánlásokat is tesz a pedagógusok, mint a terminológiai kultúra hordozói terminológiai felkészítésének javítására. Figyelmeztet továbbá a terminológiai és nyelvi felkészítés szoros kapcsolatára, a terminológia interdiszciplináris jellegére, valamint a szakok és tantárgyak közti terminológiai összefüggésekre.

Terminology – lifetime destiny of each educator (Summary)

The study shows that acquiring the terminology as a system of special terms is an organic part of application of systemic approach in the work of each educator and the key part of his communication with his/her students. It points out the most important aspects of special terminology and reflects contemporary global development trends in scientific and technology terminology. It also provides recommendations on improving the terminological instruction of educators as upholders of terminological culture. Close links between terminological and linguistic instruction and interdisciplinary and cross curricular links of terminology are emphasized as well.

Čo odkazuje Krtko deťom?

Ágnes Bálint – Terézia Strédl

Dieťa a rozprávka

Aj Bettelheim potvrdzuje starú skúsenosť, že klasické rozprávky o vílach sú pre päťročné a staršie deti. Ale už aj úplne malé deti – okolo roka a pol – majú rady rozprávky; aj pre nich sú zdrojom radosti, vplývajú na obrazotvornosť a identifikáciu s hrdinami rozprávok.

Rozprávky pre malé deti sú však macochami rozprávkovej literatúry. Je málo klasikov, a ani tí tak systematicky nezoradili rozprávky, ako sú ľudové rozprávky zoradené pre väčších, alebo ako sú Grimmove rozprávky. Trh rozprávok je plný, zo dňa na deň sa objavujú nové rozprávkové knihy pre malých, ale väčšina z nich je bezcenná, nenaplnuje funkciu, ktorú predpovedá. Dlhý čas by zabralo predstavovanie týchto drahých, pekne ilustrovaných, ale jazykovo, obsahovo, v psychologických odkazoch prázdnych, čiže nepoužiteľných rozprávkových kníh, a ani nie je témou tejto úvahy.

Nielen väčšie, ale aj malé deti potrebujú dobrú rozprávku. Aká je dobrá rozprávka? Bettelheimove kritériá sú v prvom rade pre rozprávky s vílami, a uprednostňuje vekovú skupinu 5- až 7-ročných detí. Podľa Bettelheima dobrá rozprávka rozvíja intelekt detí, orientuje ich v citoch, umierňuje ich túžby a strachy, akceptuje ich ťažkosti, a navrhuje riešenia na ich problémy. Cez to, že naraz sprostredkuje otvorené aj skryté odkazy, osloví vedomé i nevedomé štruktúry osobnosti, posmeľuje dieťa v jeho vývine, zmiernuje jeho vedomé i nevedomé napätia (Bettelheim 1985, 13).

Predpokladáme, že pre deti pod 3 roky treba vypracovať samostatný systém kritérií, zohľadňujúc vývinové špecifiká malých detí. Bettelheim pomocou psychoanalýzy odkryl význam a odkazy rozprávok, resp. podvedomé konflikty detí a zodpovedal ich. K dosiahnutiu nami vytýčených cieľov pri psychoanalýze treba zohľadniť i výsledky kognitívnej vývinovej psychológie.

Psychologické potreby malých detí

Obdobie malého dieťaťa (batolaťa – ďalej: detský vek) je zároveň bežným i psychologickým pojmom; myslíme zhruba deti vo vekovom rozpätí od 1,5 až 3 roky. Nižšie rozoberáme tie dôležité aspekty vývinu detí (emocionálne, socializačné, kognitívne), pomocou ktorých sa ozrejmuje psychologické charakteristiky a potreby tohto vývinového obdobia. Len pomocou nich môžeme zostaviť kritériá dobrej rozprávky pre tieto deti.

Podľa psychoanalýzy detský vek je vekové obdobie, keď z podvedomia postupne sa dostáva na povrch „ja“. Narodením sa „ja“ dostáva sa osobnosť na vyššiu štruktúrnu úroveň, kde pri nevedomom „id“ vedomé aspekty „ega“ riadia správanie. Objaví sa a zosilní vedomie „ja“. Umožní dieťaťu vnímanie a chápanie sveta ako samostatného subjektu. Uspôsobí ho aj na to, aby pozorovalo, imitovalo správanie sa iných subjektov, s nimi sa identifikovalo, a tak vykročilo na cestu socializácie. Toto je ústredný bod v živote detí z pohľadu pochopenia rozprávok, keď je už schopné vnímať hrdinu rozprávky ako samostatnú bytosť, svojím libidom umocniť a identifikovať sa s ním.

Preto je dôležité, aby hrdina rozprávky bola taká postava pre dieťa, ktorá je spôsobilá a akceptovateľná na identifikáciu s ňou. Spôsobilosť vzniká na základe podobnosti: v niektorých črtách alebo správaním sa podobá na dieťa. Úplná podobnosť však môže byť odpudzujúca a úzkostlivá. Nie je náhoda, že už malé deti sa rady identifikujú s malými zvieratkami z rozprávok. Pre akceptovateľného hrdinu rozprávky je už ťažšie určiť jasné kritériá. Je dôležité, aby potreby, snaženia, túžby boli v súlade s dieťaťom a aby na ich naplnenie poskytovalo sociálne prijateľné hodnoty. Jednoznačne, aby boli dobré, resp. počas rozprávky sa stali takými, aby boli schopné zdolať ťažkosti, s ktorými sa stretávajú.

Počas socializácie dieťa sa stretáva s normami, hodnotami, vzormi správania, osvojenie ktorých je pre neho náročná úloha. V tomto procese sú mu nápomocné milované osoby (rodičia, súrodenci a i.), ktorých napodobňuje, resp. s ktorými sa identifikuje, a tak ľahko, latentne si osvojuje potrebné socializačné vzorce. Objavením „ja“ paralelne cez identifikácie sa objavujú zárodky i „nadjasuperega“, ale v detskom veku jeho úloha je nepatrná.

Pravdepodobne nie vo významnej miere, ale cez identifikáciu rozprávkoví hrdinovia už v tomto veku môžu reprezentovať niekoľko socializačných funkcií. Cez nich reprezentované normy, hodnoty a vzorce správania môžu v dieťati vyvolať imitáciu, resp. snahy identifikácie. Preto je veľmi dôležité, aby tieto vzorce, ktoré reprezentujú rozprávkoví hrdinovia, boli sociálne hodnotné a platné. A keďže hovoríme o malých deťoch, treba zdôrazniť, aby tieto vzorce neboli príliš komplikované a ťažké: aby neodradili dieťa, ktoré pre svoju nezrelosť je neschopné ich imitovať. Neprekáža, keď hrdina má nadjasuperego, ale aby nemal ťažké pocity viny, dlhotrvajúce výčitky svedomia a uspokojenie svojich potrieb neodkladal do nekonečna. Aby vedel čím skôr navrátiť narušenú harmóniu a potom sa z nej tešiť.

Objavením sa „ja“ zásada radosti postupne zaniká a odovzdáva svoje miesto zásade reality. Ale tento proces je veľmi pomalý a nikdy sa nenaplní: v niektorých situáciách počas nášho života zdroj radosti ovplyvní naše správanie. Čo sa týka detského veku, zdroj radosti zostáva dominantný, ale neustálym stretom, konfrontáciou „ja“ a reálneho sveta vzniká potreba uplatňovania zásady reality. V niektorých prípadoch môže dieťa usporiadať svoje konflikty už podľa zdroja reality. Objavenie zdroja reality v tomto období sa prejaví najmä v schopnosti spomaľovať, oneskorovať túžby.

Čo sa týka vzťahu rozprávky a zásady radosti, pre dieťa sú známe tie obsahy, ktoré uplatňujú bezbrehý význam zdroja radosti. Pre neho sú nadmierou milé tzv. orálne rozprávky, v ktorých hrdinovia jedia dobrotu (rozdrvenie hľby kaše, domček z medovníkov a iné). Ale rad akcií čerpajúci len zo zásady radosti neurobí rozprávku dobrou rozprávkou. Podstatným prvkom rozprávky, ako zdôrazňuje aj Bettelheim, je konflikt. V rozprávkach pre malé deti je typickým zdrojom konfliktov stret medzi túžbou a realitou, keď hrdina musí byť zrelý na riešenie, na zmenu: vzdať sa zásady radosti a podľa potrieb zásady reality vyriešiť situáciu.

Paralelne s vývinom podľa hĺbnej psychológie v detskom období prebieha aj veľmi rýchle a všetky schopnosti zasahujúce kognitívne zrenie. Na začiatku tohto zrenia je dieťa ešte v preverbálnom období, vo svete sa orientuje podľa schém senzomotoricky, resp. takto rieši i svoje vyskytnuté problémy. Na konci procesu dieťa už aktívne a kreatívne používa jazyk, aby sa čo najlepšie orientovalo vo svete a riešilo svoje problémy. Jazykový vývin samozrejme úzko súvisí aj s vývinom myslenia. Rozdiely medzi kontrapólmi sú viditeľné, ale segmenty zvládanej cesty vykazujú veľké individuálne rozdiely, ktoré sú takmer „neviditeľné“. Cestu od preverbality k verbalite nesprievádza priamočiara a rovnomerný pohyb. Môžeme to zdôvodniť i faktom, že rečový vývin nie je iba výsledkom kognitívnych procesov. V rozvíjaní vo významnej miere sa dostávajú do popredia jazykové podnety prostredia a stála interakcia s komunikujúcim prostredím. Podnety verbálneho sveta pre dieťa postupne sa naplňujú s významom. Ako prebieha postupné naplňovanie kódu s významom, pre dieťa sa roztvárajú nové vzrušujúce aspekty sveta. „Cez jazyk dieťa objavuje nepredpokladané bohatstvo reálneho sveta, ktorý stojí nad ním“ – hovorí Piaget (1996, 17). Pri jednoduchých jazykových schémach, ktorými naraz vie opísať okolité univerzum, rýchlo sa objavajú komplexné dejové schémy, cez ktoré môže vyjadriť časovú následnosť a pohyb.

Potreba rozprávky u malého dieťaťa z pohľadu verbality je veľmi špecifická. Jeho rozvíjajúca sa jazyková kompetencia ešte nesiahla k porozumeniu dlhých komplikovaných dialógov a dejov. Potrebuje krátke rozprávky, v ktorých sú pre neho známe slová a deje. Z hľadiska kreslených filmov sú ideálne nemé filmy, resp. s krátkym verbálnym textom. U dieťaťa sa len teraz rozvíja aj schéma rozprávky a deja, a preto je potrebné, aby jemu adresovaná rozprávka obsahovala veľmi jednoduchú, ľahko pochopiteľnú seriú dejov a udalostí. Keď sú naplnené spomínané atribúty, pre dieťa počúvanie, resp. pozeranie rozprávky sa stáva nielen príjemným vyplnením voľného času, ale aj rozvíjajúcou činnosťou. Samozrejme, treba akceptovať aj to, že v tomto životnom období pre dieťa nie rozprávka je len jediným duchovným rozvíjajúcim zdrojom. Ba nie je len jediným, ale ani najdôležitejším. Prostriedkom na rozvíjanie verbálnej kompetencie sú osvedčenejším spôsobom ľudové riekanky, a kvalitné, jednoduché detské básničky, spievanky. Optimálnym prostriedkom na rozvíjanie ostatných kognitívnych funkcií je voľná, spontánna hra a imitácia. Potom aký má rozprávka podiel na rozvoji? Aké ešte iné možnosti dáva rozprávka malým deťom?

Rozprávka a kreslený film

Pojem rozprávky v XXI. storočí (a ani v XX. storočí) neznamená už len písané-rozprávane rozprávky, ale aj sprostredkované deje cez animované filmy. Rozšírením televízie (dnes videofilm, DVD ešte viac rozšírili ponuku) už dieťa v preverbalnom vývinovom období dostáva významnou mierou obrazové (a verbálne) informácie cez animované filmy. Musíme sa priznať, že deti sú veľmi zavčasu a vo veľkej miere vystavené viac-menej prosperujúcim vplyvom televízie a médií.

Úvaha o pozitívnejšom vplyve hovorenej-čítanej rozprávky od sledovanej vo filme by bola rozsiahla. Skutočnosť je, že prvá spomínaná viacnásobne presahuje význam tej druhej, ale v troch dimenziách určite vplyva pozitívnejšie na dieťa. V prvom rade dosiahne aktivizáciu predstavivosti oproti filmu, ktorý ponúka hotové obrázky, po druhé rozvíja jazykovú kompetenciu v takej miere, v akej filmy nedokážu¹, po tretie je bez debaty, že počúvanou rozprávkou vyvolávaná obrazotvornosť nefrustruje deti oproti obrazom, ktoré dostávajú hotové, v naturalistickej, často až drastickej podobe.

Ale boli by sme pštrosoy, ktoré strkajú hlavy do piesku, keby sme nechceli pochopiť fakt, že väčšina dnešných detí získava zážitky z rozprávok cez animované filmy. Čiastočne to môžeme zdôvodniť faktom, že cez kanály kreslených filmov, videofilmov, DVD prístup detí k rozprávkam je oveľa ľahší, na druhej strane je preťaženosť rodičov, ktorí menej čítajú rozprávky.

Aj ponuka kreslených filmov pre deti je nadbytočná, a v rozsahu aj tu nájdeme toľko nehodnotných produktov ako pri knihách. Pri bezcenných produktoch v značnej miere nájdeme priamo škodlivé² kreslené filmy, ktoré sú sprostredkované cez televízne kanály. Tento fakt môžeme vysvetliť nízkou investíciou a nie tým, že režiséri, resp. televízne kanály by verili v ich pozitívny vplyv, hodnotu (umeleckú, morálnu, pedagogickú a inú.). Pre elimináciu týchto škodlivých kreslených filmov rodičia musia vyvíjať značnú energiu práve preto, že sú veľmi ľahko dostupné.

Máme aj pozitívne príklady. Vo vedeckom a bežnom svete sa spomínajú zriedka, a práve pre ich malý výskyt by slúžili hodnotným výskumným témam. V tejto štúdií by sme chceli poukázať na jeden seriál kreslených filmov, a na tomto príklade ilustrovať, čo znamená dobrá rozprávka pre dieťa.

1 Sú aj výnimky. Napr. texty kreslených filmov Józsefa Romhányiho (originálne i preklady) sú pre deti školského veku vhodné na rozvíjanie materinského jazyka. Jazykovo sú náročné i texty Istvána Feketeho a Istvána Csukása, použité v animovaných filmoch.

2 Pod tým rozumieme tie kreslené filmy, ktoré sú nadmerne agresívne, poskytujúce nevhodné socializačné vzorce, zvyšujúce úzkosť detí, ktoré neelaborujú.

Tento seriál kreslených filmov je od Zdenka Milera, má názov Krtko a už 50-ročnú tradíciu. Zo svojho žánru predstavuje vo všetkých oblastiach nároč-
né riešenie. Popri umeleckej grafike a filmovej hudbe obsah epizód (a cez to
i odkazy pre deti) z každého hľadiska napĺňa ideál dobrej rozprávky pre malé i
ostatné deti.

Kritériá dobrého kresleného filmu

Podľa nás náročný a dobrý kreslený film v mnohých oblastiach rozvíja citový a
kognitívny vývin detí. Chceli by sme to dokumentovať práve na príklade Krtka.

Dobry kreslený film môžeme vnímať aj ako komplex podnetov a informácií,
ktorý naraz sprostredkuje odkazy kognitívnej a citovej sfére osobnosti dieťaťa
a komplexne ju rozvíja. Ďalej rozoberáme príklady niektorých rozvíjajúcich as-
pektov.

Dobry kreslený film sprostredkuje také informácie dieťaťa o svete, ktoré ešte
nemohlo nadobudnúť, resp. nikdy by to nevedelo získať. Toto platí aj pre verbál-
nu rozprávku, ale my by sme sa chceli sústrediť na kreslenú rozprávku: vizuálne
obrázky dieťaťa uľahčia pochopenie, ako keby si malo predstaviť tie veci, ktoré
nepozná. Cez kreslené filmy o Krtkovi dieťa získa také informácie, napr. aká je
dáždovka, vtáčie hniezdo, hribeň, ako lieta orol, ako pláva kačica, že ryby žijú vo
vode, že z vajička sa vyľahne kuriatko a že melón alebo mrkva sú chutné.

Dobry kreslený film vhodnými grafickými riešeniami napomáha zjemneniu
vizuálneho vnímania. Malému dieťaťu poskytuje pochopenie takých rozdielov,
ako veľké – malé, krátke – dlhé, nízke – vysoké, úzke – široké a tak ďalej. Cez po-
hyblivé figúrky jednoznačne sa oddelí postava od prostredia, ľahko sa dostane
„k pochopeniu“ zážitku. Možno toto chápanie ešte nie je pojmové, ale „zmyslo-
vé“, no určite napomáha kognitívnemu spracovávaníu obrazových informácií a
„pripravuje“ neskoršie pojmové pochopenie vizuálnych zážitkov.

Dobry kreslený film rozvíja i pozornosť, najmä dlhodobú pozornosť. Netreba
vysvetľovať, že dieťa bystrou pozornosťou sleduje pohyblivé, farebné predmety
aj vtedy, keď sú na obrazovke. Nanajvýš treba poukázať na to, že výkon dlhodo-
bej pozornosti sa objavuje veľmi skoro a je možné predlžovať ho donekonečna,
ale prekonaním určitého optima už nemá nič spoločné s potrebami, resp. vývi-
nom dieťaťa (por. Ranschburg 2007, 308–311).

Dobry kreslený film (s mierou) obohacuje obrazotvornosť, najmä v tom
období, keď sa rozvíja. Podľa Bettelheima rozprávka otvára také možnosti det-
skej obrazotvornosti, ktoré by samo od seba neobjavilo (Bettelheim 1985, 14).
Vo vytvorení vnútorného obrazového sveta dôležitú úlohu zohráva mikrosvet
kreslených filmov, ktorý sa skladá z náročných grafických prostriedkov, rozví-
jajúcich fantáziu. O grafike kresleného filmu o Krtkovi môžeme konštatovať,
že je umelecká, a pritom oslovuje deti. Jeho svet foriem je jednoduchý, s ľahko

identifikovateľnými postavami, ktoré sú detské: postavy sú okrúhle, končatiny krátke, hlavy veľké³, pohyby nie príliš rýchle. Krtko svet vidí z pohľadu dieťaťa (vo väčšine chodí po zemi či pod ňou a dosiahnutie výšok vyžaduje takú istú námahu ako dieťaťu) a vidí tie isté veci, ktoré dieťa. Jeho domov má podobné zariadenie ako deti (stôl, stolička, posteľ a niekedy varič alebo telefón). Žije v peknom usporiadanom prírodnom prostredí: cíti sa dobre medzi peknými kvetmi, kríkmi, stromami, ktoré ho obklopujú (sú skutočnými rastlinami, nanajvýš štylizovanými). Jeho priateľmi sú ozajstné bytosti prírody: myšička, zajac, ježko, žaba, slimák, motýľ, sova, vtáčiky a tak ďalej. Aj príjemný, súzvučne harmonizujúci svet farieb (dominantnou farbou je farba prírody zelená, a žltá, ktorá prevláda ako svetlo) napomáha k tomu, že filmy o Krtkovi vyžarujú veselosť, pokoj a znázorňujú bezpečný, obľúbiteľný svet.

Dobrý kreslený film v obrazoch porozpráva dobré príhody, a tým rozvíja i rôzne aspekty pamäti. Pre epizodickú pamäť poskytuje podklad séria akcií, čo prežíva hrdina. Filmy o Krtkovi akcie nestriedajú tak často ako americké, resp. podľa amerického vzoru režírované – odhliadnuc od faktu, že práve preto tento film o Krtkovi za oceánom považujú za pomalý⁴. Táto relatívna spomalenosť napomáha malým deťom, že môžu bez problémov sledovať dej.

Pre dlhodobú pamäť film poskytuje rôznorodosť schém správania, ktoré si dieťa môže osvojiť bez toho, že by ho to stálo námahu. Okrem konkrétnych obsahov je dôležitejšie, že cez dobrú rozprávku si môže osvojiť samotný dej, resp. schému rozprávky. Konštrukcia a forma rozprávky (vlastne scenár) môže slúžiť ako vzor na snenie dieťaťa, hovorí Bettelheim (1985, 14). Mnohé epizódy filmov o Krtkovi napomáhajú dieťaťu pochopiť, čo je to rozprávka.

Dobrý kreslený film môže rozvíjať i verbálnu pamäť – keď jeho hrdinovia rozprávajú. Okrem prvej epizódy Krtko nerozpráva, resp. rozpráva málo a aj ostatní hrdinovia skôr len naznačia reč. Najmä tento aspekt filmov o Krtkovi ho uspôsobil, že ho deti v preverbálnom období mali rady. Ale Krtko a jeho priatelia nie sú nemí: komunikujú medzi sebou neverbálnym spôsobom, čo niekedy zdôraznia i slovom. Týmto slovám (ahoj, poď/chod', tam, jaj, dobre) dieťa dobre rozumie a v danom kontexte napomáhajú pochopiť duševný stav a situáciu účastníkov, ale aj bez toho je zrozumiteľné všetko.⁵

Špecifickým aspektom pamäti je melódia a fixovanie jej textu. Krtko nerozpráva ani nespieva, ale často si pospevuje jednoduché, ale veľmi pekné spievanky. Tieto ľúbivé spievanky tiež rozvíjajú pamäť, ďalej – hoci nie priamo k téme – rozvíjajú estetické vnímanie, vkus. Toto platí i pre hudbu filmov,

3 Ale oči nie sú až také veľké ako v japonských animáciách.

4 USA práve pre tento fakt ani nekúpili seriál. Pozri www.kisvakond.lap.hu.

5 Nemôžeme to tvrdiť o každej epizóde. Tvorcovia seriálu niekedy realizovali svoje vlastné umelecké ambície a vtedy nezohľadnili v prvom rade hladiská detí (Krtko vo sne, Krtko a orol). Hodnotu celého seriálu tento fakt nezmerňuje.

ktorá je muzikálna, náročná, hodnotná. V prevahe čerpajú z klasickej hudby, ale priestor majú i prvky ľudovej a populárnej hudby. Tieto melódie určujú základnú náladu epizódy, ich striedaním predpovedajú, resp. naznačujú zmeny v deji. Hudba sa nepodriaďuje submisívne obsahu, ale skôr dopĺňa, naznačí, a niekedy originálne ilustruje videné. Hudba v značnej miere prispieva, že svet Krtka je príťažlivý a milý pre každé dieťa.

Rozvoj Krtka

Činnosť Krtka môžeme sledovať ako komplex a odhaľovať jej všeobecné charakteristiky. Takto získané súvislosti sú platné a adekvátne. Ale na jemnejšiu analýzu treba, aby sme zohľadnili i poradie vzniku dejov.

Tento seriál kreslených filmov – teraz už s päťdesiatročnou minulosťou – má takmer i toľko epizód. Počas tohto obdobia Krtko prešiel niekoľkými zmenami. Ako sa menil okolitý svet, technológie, dopravné prostriedky, životný štýl, tak sa „modernizovali“ i prostredie a životný štýl Krtka. Od 90. rokov seriál vznikal v česko-nemeckej koprodukcii, ktorá má svoju charakteristiku. Dovtedy z každého hľadiska (prostriedky, hračky, pohľad na svet, životný štýl) východoeurópsky Krtko (český⁶ a socialistický⁷) sa postupne stal „blahobytným“ (nič mu nechýba, žije v usporiadanom, harmonickom predmetnom prostredí a i.). Analýza uvedených predností a nevýhod nie je však naša úloha.

Paralelne so zmenou sveta počas tých desaťročí Krtko nenazdajky dospel. V prvých niekoľkých desiatkach epizód (v r. 1957–75) Krtko bol ešte dieťaťom. Zoznamuje sa so svetom, každý gombík stlačí, zapne, vyskúša. Jeho hlavnou činnosťou a životnou potrebou je hra. V každom svojom čine je vedený zásadou radosti a je bezbrehým hedonistom. Ale zároveň je pripravený sa deliť s hračkami alebo pomáhať odkázaným. Vonkajší svet je pre neho ešte chaotický, ale je v ňom plno zdrojov radostí a zaujímavých vecí. Tieto rozprávky sú plné orálnych a análnych symbolov: veľa je, veľa sa kúpe, stretáva sa aj so smetami, odpadmi, kýcha od výfukových plynov, a často padne na zadok. Jeho kolektívne vzťahy sú sporadické: náhoda mu prináša spoluhráčov, s ktorými prežíva príjemné chvíle, ale potom ide ďalej. Tieto deje sú skôr meniace sa seriály akcií, bez poučení. Typickým príkladom tohto obdobia je epizóda *Krtko a raketa*. Tu sa Krtko hrá s guľkou, keď objaví pri sebe hračku rakety. So zvedavosťou ju obíde, posadí sa do nej, postláča gombíky, ktoré tam vidí. Raketa sa naraz pohne a zoberie ho na jeden neobývaný ostrov. Na malom ostrove nájde aj spoluhráča, raka, ktorý ho obdarí perlou za jeho guľku. Pomocou raka a rýb poskladajú rozsypanú raketu a pritom sa priatelia dobre zabávajú na brehu. V závere raketa prinesie späť Krtka domov.

6 Najmä preto vzniká tento fakt, lebo epizódy nie sú synchronizované a tých pár slov je v českom jazyku. Pre deti to nie je prekážkou, lebo z kontextov je význam jednoznačný.

7 Epizóda *Krtko a dáždňik* sa začína obrazom jednej českej dedinky.

Epizódy, vyhotovené od r. 1975, predstavujú Krtka už psychosociálne zrelšieho, v predškolskom, neskôr v školskom období. Tento Krtko už pri zásade radosti pozná i zásadu reality. Už vie oneskoriť svoje túžby a urobiť kompromisy. Už má „nadja“, má výčitky viny⁸, očakáva aj od iných správne správanie⁹. Jeho prostredie je obohatené o rôznorodé falické symboly: vysoké stromy, vysoké domy, obrovské pracovné stroje. Svoje problémy rieši pokusom a omylom, ešte sa nachádza v prelogickom období. Jeho hlavnou činnosťou ešte stále je hra. Má veľa priateľov a tieto väzby sú silné a trvácne. Okrem spoločného hrania sú zálohou vzájomnej pomoci. Typickým príkladom je epizóda *Krtko ako filmová hviezda*. V jeden deň Krtko dostane list od filmového štúdia a pošlú poňho aj auto. Je pred ním veľká kariéra, dostáva mnoho hlavných úloh vo filmoch (jeho priatelia vedľajšie úlohy). Ľudia húfom chodia na premiéry. Krtko najprv so záujmom prežíva filmovanie i úspech. Režisér ho obdarí jednou veľkou tortou, o ktorú sa s radosťou podelí s kamarátmi. Úspech však zaväzuje: Krtko sa musí zúčastňovať na mnohých protokolárnych stretnutiach vo svete, odhliadnuc od toho, čo by chcel on sám robiť. Namiesto hry musí cestovať a poklonkovať, jeho priatelia a prostredie sa mu vynárajú iba v sne. Tento sen ho upozorňuje, že úspech ho poháňa zlým smerom. V jedno ráno ujde zo svojho luxusného bývania, zanechá všetky dary a vyznamenania a vráti sa k svojim priateľom. Neskôr sa už nepoddá vábeniu úspechu, a vedome stráži svoju nadhodnotenú identitu krtka.¹⁰

Epizódy, realizované od 90. rokov, zobrazujú už dospelého (niekedy adolescentného) Krtka. Tento Krtko je už zrelá, hotová osobnosť, so zmyslom morálky, zodpovednosti a identity. Má svoj domov, priateľov, prácu. Má veľa prostriedkov, čo cielene, adekvátne používa. Logicky uvažuje, je predvídavý, rozhodný. Jeho charakteristikou je altruistické správanie, poskytovanie pomoci druhým, starostlivosť o iných, a tiež to, že sa vášnivo venuje svojim záľubám (počúvanie hudby, starostlivosť o záhradu a priateľské podujatia). Jeho svet je vyrovnaný, harmonický, ktorý je len niekedy prechodne nabúraný votrelcami (napr. líška, medved). Charakteristická epizóda z tohto obdobia je *Krtko a prameň*. Počas rýľovania Krtko narazí na prameň a od vody začne spievať, neskôr aj poliate kvety a nakoniec i rýľ. Prichádzajúci priatelia dostanú sa tiež napiť a pod vedením Krtka zostavia improvizovaný spevácky zbor. Estetický zážitok nabúra medveď

8 Tu myslíme najmä na nedostatkové hospodárstvo a výkladový blahobyť, a protirečenia sa dostali do filmov. Charakteristickým príkladom je poľský seriál *Čarovná ceruzka*. Pre Krtka je nedosiahnuteľná požiadavka jedny nohavice alebo autičko (jedine svojou bystrosťou ich získa), a zároveň je svedkom toho, že pred ním vyrastie jedno beztváre mesto namiesto lesa (*Krtko v meste*).

9 Krtko a rádio – v tejto epizóde Krtko celé dni nahlas púšťa rádio, nie je ohľaduplný voči priateľom, ktorí ho opúšťajú. No oľutuje svoje egoistické správanie a rádio zahrabe.

10 *Krtko a robot* – v tejto epizóde Krtko potrestá nenásytného chrčka, lebo robot použil vo vlastný prospech. Tak isto je potrestaná nenažraná vrana, ktorá zje vianočný stromček Krtkovi a myške (*Krtko a vianočný stromček*).

prichádzajúci s revom, a priatelia sa od strachu rozutekajú. Aj medveď ochutná vodu a pod jej vplyvom mu z hrdla vychádzajú melódie, ktoré ho skrotia. S úsmevom odchádza a prameň postupne vyschne. Vzniknuté ticho vyruší tenký hlások dážďovky, ktorej sa ešte ušla kvapôčka z prameňa. Malé spoločenstvo sa znova rozveselí.

Podobne ako v prípade iných rozprávok hrdina nezávisle od toho, ktorú vekovú skupinu zosobňuje, vyslovuje platné odkazy pre deti rôzneho veku. Krtko, tak sa zdá, prekonal vplyv času: už niekoľko detských generácií vyrástlo a jeho popularita nie je o nič menšia.

Svetonázor Krtka

Tvorca Krtka, Miler, deti veľmi dobre pozná. Vie uvažovať detským rozumom a pozerá na svet detskými očami.¹¹ Vie aj to, že rozprávky pre deti musia reprezentovať detské myslenie.

Piaget počas odhalenia detského myslenia opísal aj špecifický, pre predškolský vek charakteristický „svetonázor“, podstatou ktorého je, že dieťa sa orientuje vo svete cez tzv. koherenčný systém. Táto orientácia je jednoznačne egocentrická a prelogická, ale vyplňa tie chýbajúce časti, ktoré vyplývajú z absencie pojmových, štrukturálnych poznatkov. Podľa Piageta charakteristikou detského svetonázoru je animizmus, finalizmus, artificializmus a detský realizmus (Piaget 1996, 23).

Veľa epizód o Krtkovi vypovedá o tom, že jeho tvorca si je vedomý špecifik detského svetonázoru a túto vedomosť kreatívne využíva, aby hrdinu rozprávky priblížil deťom.

Krtko je nepochybne animista. V jeho svete sú telefón, koberec, Mesiac, snehuliak, kukučkové hodinky a ostatné veci cítiacimi bytosťami, s ktorými môže uskutočniť rôzne akcie, prežiť dobrodružstvo. Kreslený film znázorňuje jeho animizmus tak, že tieto veci sa oživia, majú intencie a iniciujú akcie. Kukučka napr. ukradne farebné guľôčky Krtka a provokuje spoločnú hru.¹² Koberec, ktorý ľudia vyhodili, hľadá priateľa a vyberie sa za Krtkom. Bolí ho, keď ho Krtko chce prakerom očistiť, aj vedomie stratí na krátky čas, keď spadne do vody.

11 Táto epizóda by vyžadovala hlbšiu analýzu, lebo z umeleckého hľadiska má rôznorodé hodnotné odkazy. Miler postavil krivé zrkadlo pred filmové umenie: poukazuje na falošnú ilúziu dekorácií, na úspech, ktorý zle vplyva na osobnosť, a ironicky reflektuje i seba prostriedkami vo filme.

12 V jednom prípade tieto prostriedky dostanú hlavnú rolu. Na víkend Krtko zoberie veľa nepotrebných vecí. Preto odpočinok sa stáva nespontánnym: používanie tých vecí, ich postavenie, neskôr ich pobalenie vyplní jeho všetok čas. Pri tom jeho priatelia aj bez týchto vecí sa zabávajú celkom dobre. Krtko sa poučí zo skúseností. Na druhý deň sa vyberie aj on so svojimi priateľmi a všetky nepotrebné prostriedky nechá doma. (*Krtko a víkend*)

Krtko „sa trápi“ pre jeho zdravie, pokúsi sa ho „oživiť“, potom ako vojak svojho zraneného spolubojovníka ho nesie na pleci. Keď sa koberec „prebudí“, z vďačnosti „zvezie domov“ svojho nového priateľa.¹³ Citové, zámerné akcie týchto predmetov sú pre deti samozrejme, kongruentné, zábavné.

Krtko je aj finalistom, ktorý si myslí, že prírodné úkazy spĺňajú nejaký cieľ (väčšinou s ním spojený). Pre neho je samozrejme, že preto svieti Slnko alebo sneží, aby mal nové dobrodružstvá, vedel sa dobre pohrať. Preto je ráno, aby sa začali dobrodružstvá, a preto je večer, aby sme išli spať. V jednej epizóde dážď má úlohu navrátiť poriadok vo svete. Dej je nasledovný: život zvieratám v lese znepríjemňuje líška – každého straší tým, že ho zje. Aj Krtko musí pred ňou zutekať a pri tom spadne do škatule plnej farby. Od červeno sfarbeného Krtka sa líška vystraší. To mu dodalo nápad, aby zvieratá, ktoré žijú v strachu, prefarbil a rôznorodo vyzdobil. Vyzdobené zvieratá sa vzbopia a vyzdobia aj časť lesa. Líška sa na smrť vystraší od neznámych tvorov, od zmeneného lesa a poberie sa do sveta. Keď už sa problém vyriešil, netreba zmenený zovňajšok. A teraz príde dážď, zmyje farbu zo všetkého.¹⁴ Dážď tu nemá funkciu jednoduchého prírodného úkazu, ale spĺňa dôležitú funkciu: navráti narušenú harmóniu.

Nájdeme príklad i na artificializmus Krtka. V jednej epizóde Krtko nájde svetielkujúci smaragd, a hneď mu napadnú hviezdy. Myslí si, že malý kamienok nemôže byť nič iné iba hviezda z neba, ktorú treba vrátiť. O jeho artificializme svedčia aj chvíle, počas ktorých skúša vrátiť kamienok na nebo. Prídu mu na pomoc i priatelia: zajac, žaby, vtáčiky – skúšajú mu pomôcť, ale sa to nedarí. Prefíkaná straka, ktorá nie je artificialista, len nenásytná, sa na určitý čas zmocní kamienka. Ale Krtko sa nezdáva: smaragd treba vrátiť na nebo, aby mohol byť ďalej hviezdou. Nakoniec mu príde na pomoc Mesiac, ktorý ho „vynesie“ na nebo. Tam na miesto padajúcej hviezdy vie umiestniť kamienok. Krtko sa potom vždy so spokojným pocitom pozerá na nebo, veď aj on sa pričínil, aby každá hviezda bola na svojom mieste.¹⁵

Detský realizmus, ktorý podľa Piageta je charakteristikou detského svetonázoru, je ťažké znázorniť cez vizuálne prostriedky. Krtko však má príklad i na toto. Rozdáva spôsoby vizuality i myslenia detského realizmu: nerozlišuje subjektívnu a objektívnu realitu.

13 Nemáme informácie, či Miller je nakoľko školený psychologicky, ale vedome, na základe pozorovania detí zostavil figurínu Krtka. Všetky časti „testoval“ na svojich deťoch a na základe zelanej reakcie ich dotváral.

14 *Krtko a hodinky.*

15 *Krtko a koberec.*

V jednej epizóde sa Krtkovi pre búrku jeho jediná, obľúbená platňa zlomí, a tak nemôže počúvať hudbu. Vtáčiky v lese však vyspevujú rôzne krásne melódie, ktoré zaujmú Krtka. Všimne si aj to, že noty melódií padajú na zem a už vytvárajú kopčeky. Krtko pomocou myšky zozbiera do hrncov hmatateľnú hudbu, miesi ju, rozvalká a reže na slížiky. Z týchto slížikov vytvára platňu a znova môže počúvať hudbu.¹⁶ Pôžitok hudby sa takýmto spôsobom zmaterializuje a znova sa stáva estetickým zážitkom.

Krtko teda je schopný vidieť svet detským spôsobom. Tým sa rozprávky stávajú pochopiteľnými a citovo približujú Krtka deťom.

Čo odkazuje Krtko deťom?

Dobrý kreslený film, ako sme videli v predošlých častiach, takisto ako dobrú rozprávku je možné charakterizovať cez rôzne kritériá, a niektoré sme už spomínali. Bolo by možné spomenúť aj iné, ale z hľadiska objemu práce zdôrazníme iba ďalšie dva, ktoré úzko súvisia, ale je možné ich charakterizovať aj osve. Spoločne majú to, že oba sa vzťahujú na odkazy zobrazených dejov kreslených filmov.

Jeden dej môže mať nespočetné informácie s charakterom odkazov, a z nášho pohľadu sú najdôležitejšie psychologické a socializačné odkazy.

Pod psychologickým odkazom rozumieme také obsahy, ktoré indirektívnym spôsobom zacielujú vedomé a nevedomé sféry dieťaťa a symbolickou formou mu pomáhajú sa zorientovať v riešení psychologických problémov. Dobrý kreslený film má aj také psychologické odkazy.

V epizódach Krtka vidíme početné príklady na psychologické odkazy. Krtko vyžaruje radosť zo života, znova a znova prežíva, že tešiť sa je dobré, ľúbiť a byť ľúbený je dobré, samota je bolestivá, ťažkosti sú zdolateľné, a tak ďalej. Je to odlišné ako odkazy rozprávok o vílach: špeciálne sa sústreďuje na malé deti. Nehovorí o nevedomých úzkostiach (separačná úzkosť, súrodenecká žiarlivosť, oidipovské problémy a i.) ako dobré rozprávky pre väčšie deti, ale čiastočne sa môžu aj tie objaviť. Predstavitelia zloby, nenávisti, úzkosti aj tu sú zdolané, a vzniknutú úzkosť epizódy rozprávky vždy eliminujú. Krtko vždy úspešne bojuje s nenásytnou líškou, orlom, alebo skrotí zavýjajúceho psa či medveďa. Ale jednoznačne negatívna figúrka nie je stálym reprezentantom v dejoch o Krtkovi.

Okrem zobrazenia úzkosti je dôležitejší stret zásad radosti a reality a potreba zreleho riešenia tohto konfliktu. Krtko v prvom rade slúži zásade radosti, ale na požiadavky reality vždy reaguje vzdaním sa tejto zásady. Naraz odkazuje to, že je dobré byť dieťaťom (žiť podľa zásad radosti, hrať sa je dobré, život je plný

16 *Krtko ako natierač.*

dobrodružstiev, môžeme konzumovať chutné veci), a to, že je dobré dorásť (zá-
sada reality je lepšia, efektívnejšia ako zásada radosti – je dobré byť kompetent-
ným, poznať, čo na čo slúži, čo prečo vzniká).

Psychologické odkazy Krtka majú vždy pozitívne, platné a hodnotné obsa-
hy. V tomto dnešnom v hodnotách zneistenom a relativizovanom svete je tento
moment ojedinelý jav.

Ďalším kritériom dobrého kresleného filmu je, že cez zobrazené deje spro-
stredkuje socializačné odkazy malým deťom. Tie sú preto dôležité, lebo názorne
predstavujú systém noriem a pravidiel, morálku daného spoločenstva. Pozitív-
ne socializačné odkazy (ktoré sa usilujú o zoznámenie sa a interiorizovanie pra-
vidiel) sú nevyhnutné v rozprávke, v kreslenom filme pre deti, ak okrem zábavy
máme za cieľ i výchovu. Na rozdiel od poučných rozprávok sú v dobrých roz-
právkach socializačné odkazy sprostredkované cez symboly, indirektne. A tak
sa stanú vhodnými na imitáciu a identifikáciu.

Deje o Krtkovi sprostredkujú nespočetné pozitívne socializačné odkazy –
predpokladáme, že vedome. Krtko má rád zvieratá, pomáha odkázaným, naprá-
va, čo pokazil, a konzumuje veľa ovocia. Najviac rozpracovaným socializačným
aspektom je problematika priateľstva. Krtko bez váhania vždy pomáha svojim
priateľom, rad sa hrá s nimi, teší sa s nimi. Delí sa s nimi o hračky, dobrôtky a
pre priateľov zanechal aj svoju sľubnú kariéru. Jeho správanie znázorňuje, že s
priateľmi byť znamená byť doma vo svete.

Krtko a záhrada

Ildikó Boldizsár, výskumníčka rozprávok, poukazuje na to, že v ľudových roz-
právkach sa málo objavuje záhrada a záhradkárstvo. Vysvetľuje to tým, že hrdi-
novia rozprávok žijú pre súčasnosť, nemajú čas sa venovať záhrade (por. Boldiz-
sár 2004, 31–35). Krtko je však milovníkom záhrady a obľubuje krásne kvety. V
mnohých epizódach sa objavuje, ako starostlivo sa stará o záhradu, ochraňuje
svoje kvety (od vyschnutia, výstavby cesty, dopravných prostriedkov).

Záhrada a záhradníctvo je mnohovýznamným symbolom, a tak sprostred-
kuje veľa odkazov. Z nich jeden je krása a harmónia ako hodnota – tiež je zried-
kavým javom v umení moderných čias. Práca v záhrade evokuje lásku k prírode,
čo je častý odkaz dejov Krtka. Krtko predbiehajúc svoju dobu už na prelome 60.
a 70. rokov „prehovoril“ o znečisťovaní prostredia, o urbanizačných škodách, o
ničení prírody. Všetky formy života považuje za cenné a ochraňuje ich. Krtko je
obyvateľom sveta, kde sa dá žiť, a tento svet so svojimi prostriedkami aj ochráni.

Záhradníctvo znamená i prácu. Práca je súčasťou jeho života tak ako hra,
cestovanie alebo dobrodružstvá s priateľmi. Krtko je majster rozumného štruk-
túrovania času, a tým dáva príklad na prežívanie rozumného života.

Psychologický odkaz záhradníčenia je tiež veľmi zaujímavý. Udržiavaná záhrada je ukazovateľom vnútorného poriadku a duševnej harmónie. Môžeme tomu rozumieť aj tak, že kto má záhradu, má domov, a kto má domov, má korene a identitu. Krtko je doma vo svete a spolu s ním sú doma aj tí, ktorí sa identifikujú s ním počas pozerania rozprávky.

Literatúra

Bettelheim, Bruno (1985): *A mese bűvölete és a bontakozó gyermeki lélek*. Budapest: Gondolat.

Boldizsár Ildikó (2003): *Mi lesz veled, Hamupipőke? A magyar gyermekirodalom időszerű kérdései*. <http://www.opkm.hu/konyvesneveles/2003/2/18Boldizsar>

Boldizsár Ildikó (2004): *Mesepoétika. Írások mesékről, gyerekekről, könyvekről*. Budapest: Akadémiai Kiadó.

Kósa Éva (2005): Gyerekek, serdülők és a média. In Vajda Zsuzsanna – Kósa Éva (2005): *Nevelésélektan*. Budapest: Osiris.

Piaget, Jean (1970): *Szimbólumképzés a gyermekkorban*. Budapest: Kairosz Kiadó.

Piaget, Jean (1996): A gyermek szellemi fejlődése. In Piaget (1996): *Hat tanulmány*. Budapest: Piaget Alapítvány.

Ranschburg Jenő (2007): *Rögök az úton. Egyén és család – pszichológiai írások*. Budapest: Saxum Kiadó.

Stern, Daniel (é.n.): *Egy baba naplója. A kisgyermek életének bontakozó világa*. Budapest: Animula.

www.kisvakond.lap.hu

Kisvakond üzenete a gyerekeknek

(Összefoglalás)

A tanulmány a meseirodalom hiányzó szegmensét, a kisgyermekkorú mesék világát elemzi mélylélektani indoklással és a Kisvakond, az ismert cseh rajzfilm hőse mesevilágán keresztül. Rámutat azokra a meseelemekre, amelyek eltérőek és segítik a kisgyermekkorú személyiségfejlődést. Ilyenek pl. a preverbális szakasz fogalomképzésének sajátosságai, a zene hatása a kisgyermek érzélemvilágára, amelyek nagyon fontos kiegészítői a vizuális ingereknek és így a komplex hatás elérésének.

Krtko – eine Botschaft des kleinen Maulwurfs

(Zusammenfassung)

Im Beitrag wird ein fehlendes Segment der Märchenliteratur, die Märchenwelt der Kleinkinder am Beispiel der bekannten tschechischen Zeichentrickfigur des kleinen Maulwurfs Krtko durch tiefenpsychologische Argumentation untersucht. Es wird auf abweichende Märchenelemente verwiesen, die zur Persönlichkeitsentwicklung der Kleinkinder beitragen können. Solche sind z.B. die Besonderheiten der Begriffsbildung in der präverbalen Periode, der Einfluss der Musik auf die Emotionswelt des Kindes. Sie alle sind wichtige ergänzende Faktoren der visuellen Reize und dadurch der Erzielung komplexer Effekt.

Spoločensko-metodologické potreby rozvíjania dramatickej pedagogiky a andragogiky v podmienkach SR

Ján Perhács

Úvod

Sme pred spoločenskou a vedecko-metodickou požiadavkou tvorby a rozvíjania takmer nového fenoménu – objasniť potreby skúmania dramatickej pedagogiky a dramatickej andragogiky v podmienkach výchovy a vzdelávania SR. Veď v uplynulom období pod vedením vedúcej riešiteľského tímu mim. prof. PhDr. L. Margit Erdélyi, CSc., bývalej dekanke PF Univerzity Jána Selyeho v Komárne, sa o to pokúsili jej členovia riešiteľského kolektívu, a naostatok do roku 2000 z pier fundovanej riešiteľky už vyšli pozoruhodné monografie a učebnice. Tieto pramene vo všeobecnosti využívajú odborovú didaktiku, našu štúdiu však chceme aspoň sčasti zamerať na všeobecné aspekty pedagogickej vedy, najmä však na niektoré metodologické otázky teórie a praxe integrálnej andragogiky, z nej predovšetkým zamerať sa na otázky kultúrnej andragogiky a androdidaktiky v smere vybraných procesov aktívneho sociálneho učenia.

1. Predmet a genéza potreby rozvíjania dramatickej pedagogiky a andragogiky

Čo je vlastne dramatická pedagogika? Mnohí definujú dramatickú pedagogiku ako metodiku vyučovania beletristickej literatúry, ďalší ju zas charakterizujú ako prejavy psychologickéj korekcie, iní zas ako detské divadelné rozvíjajúce programy. Podstata je však iná. Veď ako to prízvukuje a vedecky zdôvodňuje L. Erdélyi, M. (2000, 70), ide o metódy rozvíjania osobnosti človeka, jeho interpersonálnych vzťahov, odohrávajúcich sa v skupinovom vyučovaní, riadenom za pomoci facilitátora v procese aj počas rozličných hier a dramatického a iného umenia.

Predmetom skúmania dramatickej pedagogiky, ale aj andragogiky je teda analýza a syntéza tých aktivít, ktoré si jednotlivec interiorizuje prostredníctvom adekvátnych výchovných a vzdelávacích metód hravého učenia a učenia sa pod vedením učiteľa mládeže, andragógom, tútorom, mentorom, cvičiteľom dospelých, respektíve sebariadením jednotlivca.

Popri všeobecnej definícii úlohu dramatickej pedagogiky a andragogiky je nevyhnutné akceptovať rozličné podmienky, činitele a prostriedky realizovania systémového prístupu, predovšetkým však cieľových (teleologických) prístupov a realizácií.

Prečo sme uviedli spoločnú charakteristiku dvoch relatívne samostatných vedných oblastí?

Naše konklúzie sú jednoduché. Ide nám o potrebu celoživotného vzdelávania, začínajúc od obdobia prenatálneho, končiac totálnou aktivitou seniora. Poslaním celoživotnej výchovy a vzdelávania je pomoc v rozvoji človeka, „pomôcť rozvinúť mu talent a umožniť mu, aby realizoval svoj tvorivý potenciál“ (Porubská–Ďurdiak 2005, 81). Veď frapantnejšiu charakteristiku o celoživotnom vzdelávaní by sme ani inak charakterizovať nemohli, než konklúzia: „Vzdelávanie spája všetky štyri základné typy učenia (naučiť sa vedieť, naučiť sa robiť, naučiť sa žiť spolu s ostatnými a naučiť sa existovať). Je to vzdelávacie kontinuum, ktoré trvá rovnako dlho ako sám život a je tak široko chápané, že zahŕňa celú spoločnosť“ (Porubská–Ďurdiak 2005, 81). Znamená to, že hra v každom vekom období smeruje k duševnej aktivite človeka.

U dospelých ľudové hry charakterizujeme ako samostatné prejavy ústnej slovesnosti, ba aj iné hry, ktoré vyplňujú voľný čas. Má to teda zábavnú, ale aj vzdelávaciu funkciu. Pôvodne sa za ľudové hry (tak u mládeže, ako aj u dospelých) pokladali aj rozličné dramatizované folklórne útvary, ktoré súviseli s ľudovými obradmi a zvykmi, resp. ktoré folkloristika zaraďuje do amatérskeho divadla (napr. koledové hry a iné). V súčasnej dobe sa pod ľudovými hrami rozumejú najmä zábavné hry a z nich najmä hry detí a mládeže. Detské hry majú rozmanitý charakter. Ich delenie je rôznorodé (napr. delenie podľa veku hráčov, podľa priestorového rozmiestnenia hráčov, podľa miesta, kde sa hrajú v čase, podľa výskytu hudobnej a tanečnej zložky a podobne). Rozšírené boli a aj sú pohybové hry, ktoré našli uplatnenie najmä v telesnej výchove. Reč detských hier je jednoduchá, rytmická. Časť detských hier využíva aj dialóg, čo umožnilo ich obsahové a dramatické rozvinutie. S detskou hrou úzko súvisia vyčítanky. Sú to krátke rytmizované útvary, ktoré predstavujú účinný výchovný prostriedok, rozvíjajú tvorivé schopnosti (*Pedagogická encyklopédia Slovenska*, 1984, 310).

Hra dospelého človeka je jeho prostriedkom socializácie a personalizácie, v ktorej osobitné miesto zaujíma kultúrno-osvetová andragogika, resp. jej subsystém záujmového vzdelávania. Tým dostáva kultúrno-výchovná činnosť v systéme záujmového vzdelávania špeciálne výchovno-vzdelávacie úlohy s celospoločenským dosahom. Ide tu aj o špecifické úlohy v oblasti andragogiky voľného času.

Zároveň systematicky vypracovaný cieľ a systém výchovy a vzdelávania v subsystéme záujmového vzdelávania dospelých sa realizujú za pomoci špeciálne utvoreného výchovného procesu, prelínajúceho sa s našim kultúrno-spoločenským životom. Tento proces prebieha v najrozmanitejších inštitúciách vo veľmi diferencovaných, stále sa modifikujúcich a zväčša v neviazaných formách. Ide o kultúrno-výchovnú činnosť, uskutočňujúcu sa vo voľnom čase dospelých ľudí, a to vzdelávacou i zábavnou formou dramatickej andragogiky.

Z aspektu rozvíjania osobnosti dospelého človeka tento proces nazývame aj ako otvorený didaktický proces, ktorý z hľadiska subjektu nie je viazaný a je založený na báze uplatňovania princípu aktívnosti a dobrovoľnosti. Ide o odlišný proces od školského subsystému výchovy a vzdelávania dospelých, v ktorom sa uplatňuje zatvorený didaktický systém učenia (Perhács–Paška 1995, 46).

V systéme kultúrno-osvetovej andragogiky osobitné miesto má oblasť subsystému záujmovej umeleckej činnosti, ktorú možno kvalifikovať ako doménu dramatickej pedagogiky a andragogiky z hľadiska biodromálnej špecifickosti jednotlivca a skupín. Z hľadiska rešpektovania špeciálnych foriem môžeme hovoriť o nasledovných odboroch: (Perhács 1986, 230–234):

- slovesný;
- hudobný;
- tanečný;
- výtvarný.

Tradíciou sa tieto odbory vytvorili, žiaľ, v transformačnom procese väčšinou však zanikli (z dôvodov ekonomicko-finančných). Uvádzame ich preto, aby sme cez ne videli tvorivé hry detí, mládeže a dospelých. Inštitucionálnu základňu týchto aktivít možno realizovať v týchto formách:

- v individuálnej (zaraďujeme sem tvorivú činnosť jednotlivcov organizovaných aj neorganizovaných);
- v krúžkoch (združujú individuálne pracujúcich amatérov);
- v súboroch (skupiny, umelecké telesá).

Z hľadiska možností realizačných tendencií, najmä však podpory sponzorov, občianskych združení, obecných a mestských samospráv jednotlivé odbory sa orientujú na nasledovné formy záujmovej umeleckej činnosti:

slovesné formy:

- ochotnícke divadlo (detské, mládežnícke, dospelé);
- bábkové divadlo (detské, dospelé, sólová bábkohra);
- divadlo poézie;
- malé javiskové formy (typ estrády, satirický, umelecko-agitačný pre osvetovú prácu);
- umelecký prednes (poézia, próza);
- slovesno-amatérska umelecká tvorba (poézia, próza, piesňové texty, dramatické útvary).

hudobné formy:

- spevácke zbory, sólový spev;
- inštrumentálna hudba (ľudová, sláčiková, dychová, džezová, populárna, komorná, symfonická);
- fonoamatérska hudba (hudobná, slovesná, kombinovaná).

tanečné formy:

- synkretický folklór (folklórne skupiny zamerané scénicky a nescénicky, zberateľské kolektívy ľudových tradícií, zvykoslovie, rozprávačstvo);
- tanečný folklór (scénicky zamerané detské a dospelé folklórne skupiny, súbory, sólisti a páry);
- nefolklórny scénický tanec (moderný scénický tanec, kluby a krúžky spoločenského tanca súťažného a výchovno-rekreačného charakteru);
- úžitkový tanec (diskotekový, bežný spoločenský tanec).

výtvarné formy:

- amatérske výtvarníctvo (kresba, grafika, maľba, plastika, úžitkové výtvarníctvo, sochárstvo, ľudová výtvarná tvorba);
- amatérska fotografia (technická, dokumentárna, reportážna, umelecká);
- amatérsky film (dokumentárny, reportážny, rodinný, hraný, animovaný).

Z činnostného a praktického hľadiska v neposlednej miere i z metodologického hľadiska (v akceptácii a realizačných aspektov) ide o širokú paletu aplikovaného vedeckého výskumu s akcentom na rozvíjanie dramatickej pedagogiky a andragogiky vo formách, v ktorých možno nielen objavovať, ale aj zmobilizovať aktivitu výskumníkov rozličných profesií spoločensko-kultúrnych foriem.

Ved' oblasť umeleckého slova je aj dnes nevyhnutnou formou estetickéj výchovy detí, mládeže i dospelých. Je nám známe, že napríklad činnosť amatérskeho súboru je mnohotvárnym komplexom radu estetických činností – od zoznamovania sa s umeleckými dielami (individuálne alebo hromadné sledovanie inscenácií) cez získavanie teoretických poznatkov o umení, o jeho podstate, zákonitostiach, histórii, poučenie o autorovi, až k podmienkam vzniku hry, jej vtedajšej a dnešnej výpovede, teda ku komplexnému rozboru a postupnému osvojovaniu si praktických znalostí techniky umeleckej tvorby (herecké etudy, cvičenia javiskovej reči, mimiky, gestikulácie, hlasového zafarbenia a ladenia, pohyby, proxemiky a iné).

Oblasť hudobnej záujmovej činnosti je takisto bohatou oblasťou estetickéj výchovy mládeže a dospelých. Aj repertoár súborov (ak permanentne pracujú) je bohatý. Orientuje sa na vyjadrenie pocitov človeka a ťažisko sa presúva aj na súčasný život. Žiaľ, vo veľkej miere sa upúšťa od domáceho repertoáru v prospech amerického a iného cudzieho repertoáru.

Oblasť folklórneho, nefolklórneho a spoločenského tanca podnecuje k tvorivej aktivite v estetickéj výchove, a v konečnom dôsledku k rozvíjaniu dramatickej pedagogiky a andragogiky. Tvorivá práca folklórnej skupiny nie je mysliteľná bez osvojovania si poznatkov a skúseností. K tomu môže slúžiť aj široké hnutie vyhľadávania ľudových tradícií.

Oblasť výtvarnej činnosti pomáha pestovať a rozvíjať zmysel pre krásu a umenie. Autorské cítenie a uvedomenie si emotívnej sily výtvarného diela, sochárstva, rezbárstva, fotografie a filmu vedie tvorcov k náročnejším umeleckým témam.

Zo širokej škály možností estetickej výchovy sme uviedli len niektoré. I na týchto príkladoch však môžeme konštatovať, že aktívna stránka estetickej výchovy spočíva v jej stvárňovaní prostredníctvom rozličných výrazových prostriedkov a umeleckých prejavov z funkčnosti a metodologického zázemia dramatickej pedagogiky a andragogiky.

2. Aktívne sociálne učenie ako isté teoreticko-metodické východisko dramatickej andragogiky

Pri konštituovaní a rozvíjaní sociálnej andragogiky zaujíma svoje miesto i androdidaktika (didaktika dospelých), najmä v zameraní na oblasť sociálneho učenia dospelého, zvlášť vo sfére aktívneho sociálneho učenia, v ktorom ide o zvyšovanie sociálnych spôsobov správania a činnosti, uskutočnenej pomocou adekvátnych výchovno-vzdelávacích foriem a metód.

Sociálne učenie prebieha počas interakcie medzi individuom a jednotlivcami alebo jednotlivcom a skupinou. K základným formám sociálneho učenia patrí učenie napodobňovaním, sociálnym upevňovaním a učenie sociálnou anticipáciou. Špecifickou formou sociálneho učenia je učenie na základe pozorovania, nazvané aj ako observačné učenie. Človek sa neučí len napodobňovaním či z bezprostredne upevňovaného správania, ale aj z pozorovania iných ľudí. Osobitnou formou sociálneho učenia je tzv. identifikácia – stotožnenie sa so vzorom, modelom správania na základe obdivu, lásky, sympatie. Jednotlivec si osvojuje spôsoby správania a konania, ciele, normy a hodnoty. Identifikácia sa považuje za najvyššiu formu sociálneho učenia.

Ďalším atribútom odborného záujmu v sociálnej andragogike je skúmanie aktívneho sociálneho učenia, predstavujúceho súčasť predmetu oblasti andragogickej vedy.

Jedným zo znakov aktívneho sociálneho učenia je aj aplikácia metódy problémového učenia na základe zovšeobecnených operácií alebo program na zámerne zdokonaľovanie sociálnej činnosti prostredníctvom dlhodobu riadeného učenia študijných či pracovných skupín.

Pri aktívnom sociálnom učení ide o také učenie, kde cieľ je jasný, a na ktorom participujú všetci účastníci skupiny. Jeho jadro spočíva v skupinovom riešení problémov, kde dochádza k pôsobeniu členov skupiny na správanie jednotlivca, na formovanie jeho postojov. Už v roku 1975 v práci J. Linharta a I. Perlakého nájdeme traktáty o aktívnom sociálnom učení. Z nedostatku personálnych kapacít, najmä však z dôvodu, že andragogika ako veda na Slovensku vznikla

po roku 1990 na báze bývalej pedagogiky dospelých, nemohla sa rozvíjať tak ako v súčasnosti, čiže sa nemohli využiť výsledky psychologickkej vedy na poli sociálneho a aktívneho sociálneho učenia, pri ktorom sa zvyrazňuje kompetencia človeka, ako aj zvyšovanie efektívnosti jeho sociálnych spôsobov správania a činnosti. Tie sa uskutočňujú pomocou aktivizujúcich výchovno-vzdelávacích metód. Pre aktívne sociálne učenie je príznačné, že človek sa vedome a aktívne podieľa na svojej činnosti (napríklad v pracovných tímoch, v študijných skupinách dospelých a pod.). Učí sa poznávať aj nedostatky svojej činnosti i činnosti svojej skupiny.

Pri bližšej deskripcii považujeme za potrebné uviesť i niektoré vybrané znaky aktívneho sociálneho učenia, aby sme demonštrovali možnosti využívania aktívneho sociálneho učenia dospelých v oblasti dramatickej andragogiky, v ktorej otázky hrania znamenajú ľahší prístup k riešeniu otvorených otázok a problémov aj interpersonálnych vzťahov. K týmto znakom sme zaradili:

- zmeny správania pôsobením jedného alebo viacerých jednotlivcov (pracovný tím – vplyv vedúceho, ako aj neformálneho vedúceho v tíme);
- vedomé a aktívne podieľanie sa na analýze vlastnej činnosti v tíme (pozri fázy sebavýchovy, neúspechy dospelého človeka);
- zvyšovanie sociálnej kompetencie (úloha jednotlivca v pracovných tímoch, v skupine priateľov);
- odhaľovanie nedostatkov činnosti skupiny;
- aplikácia metódy problémového učenia (Perhács 2005, 66–70).

Úlohou andragógov pri aplikácii metód problémového učenia je vypracovať a realizovať scenár problémového textu, ktoré sa riešia v skupinách alebo samostatne. Pri skupinovom riešení môže dôjsť k dialogizácii koncipovaných problémov. Riešenia otázok zo zvolených vedných oblastí sa stáva pre učiaceho sa nielen hrou, ale aj zážitkom dosiahnutých úspechov (Perhács 1992, 89–101).

V androdidaktike je množstvo vzdelávacích metód, ktoré sú založené na koncepcii dramatickej andragogiky. Ako príklad uvádzame niektoré známe vybrané metódy. Sú to napríklad situačné metódy, inscenačné metódy, metóda Phillips 66, brainstormingová metóda, Gordonova metóda, metódy strategických a riadiacich hier (Tuma 1987).

Nazdávame sa, že v oblasti aplikovaného výskumu v budúcich rokoch tieto rezervy budú objavené a pre spoločenskú prax adekvátne využité s akcentom na možnosti rozvíjania hravého učenia a učenia sa v systéme celoživotného vzdelávania.

Zoznam bibliografických odkazov

- L. Erdélyi Margit a kol. 1987: *Irodalmi és nyelvi nevelés a pedagógiai szakközépiskola 2. osztálya számára*. Bratislava, SPN, 245 s.
- L. Erdélyi Margit a kol. 1988: *Irodalmi és nyelvi nevelés a pedagógiai szakközépiskola 3. osztály számára*. Bratislava, SPN, 317 s.
- L. Erdélyi Margit a kol. 1993: *Szólj, síp szólj!* Bratislava, SPN, 195 s.
- L. Erdélyi Margit 1994: *A groteszk vizsgálata* (Skúmanie groteskov). Dunajská Streda, NAP, 131 s.
- L. Erdélyi Margit 1994: *Hraničné otázky grotesknej drámy*. Nitra, Vysoká škola pedagogická v Nitre, 98 s.
- L. Erdélyi Margit 1995: *Hontfűzesgyarmat személynevei*. Nitra, Fakulta humanitných vied Vysokej školy pedagogickej v Nitre, 106 s.
- L. Erdélyi Margit 1996: *Örkény-drámák elemzése* (Analýza drám Örkénya). Dunajská Streda, NAP, 165 s.
- L. Erdélyi Margit 1996: *Interpretácia dramatických diel Istvána Örkénya*. Dunajská Streda, Liliium Aurum, 108 s.
- L. Erdélyi Margit 2000: *Iskolai gondolatok*. Dunajská Streda, Liliium Aurum, 166 s. ISBN 80-8062-082-2.
- Pedagogická encyklopédia Slovenska*. (Ondrej Pavlík – hlavný autor, redaktor a zostavovateľ), Bratislava, 1984, 1. zv., Veda, 742 s.
- Perhács, J. 1986: *Základy teórie výchovy dospelých*. Bratislava, Obzor, 312 s.
- Perhács, J. 1992: *Teória školskej výchovy a vzdelávania dospelých*. Bratislava. FFUK, 137 s. ISBN 80-223-0053-5.
- Perhács, J. – Paška, P. 1995: *Dospelý človek v procese výchovy*. Stimul 157 s. ISBN 80-85697-21-1.
- Perhács, J. a kol. 2005: *Multidimenzionálne aspekty výchovy a vzdelávania*. Nitra, UKF, 345 s., ISBN 80-8050-893-3.
- Tuma, M. 1987: *Metódy výchovy a vzdelávania dospelých*. Bratislava, Obzor, 436 s.

**A drámapedagógia és andragógia fejlesztésének
társadalmi-metodológiai feltételei a Szlovák Köztársaságban
(Összefoglalás)**

A tanulmány, a mai szlovákiai elvárások és igények ismeretében, a korábbi szaktudományos előzményeket is figyelembe véve (a szerző kiemelten említi a Selye János Egyetem Tanárképző Kara égíse alatt, Erdélyi Margit irányításával, a közelmúltban zajlott kutatása eredményeit), elsősorban az integrált andragógia elméletének és gyakorlatának bizonyos metodológiai problémáit tárgyalja. Hangsúlyosan foglalkozik a kulturális andragógia és az androdidaktika időszerű kérdéseivel.

**Gesellschaftlich-methodologische Voraussetzungen
für die Entwicklung der Dramenpädagogie
und der Andragogik in der Slowakischen Republik
(Zusammenfassung)**

Der Verfasser des Beitrags setzt sich – von den gegenwärtigen Erwartungen und Ansprüchen ausgehend und die früheren Forschungen berücksichtigend (betont werden dabei vor allem die jüngsten Forschungsergebnisse an der J.- Selye-Universität unter der Leitung von M. Erdélyi) – vor allem ausgewählten theoretischen und praktischen methodologischen Problemen der integrierten Androgogik auseinander. Ein großer Raum wird dabei aktuellen Fragen der kulturellen Androgogik und der Androdidaktik gewidmet.

Využitie tvorivej dramatiky v škole

Monika Szép

Medzi najzákladnejšie činnosti dieťaťa zrejme patrí hra. Ako dieťa rastie, tak sa vyvíja aj jeho hra, najmä v predškolskom veku, keď môžeme badať určitý rozdiel najmä v symbolickej hre, ktorá nosí v sebe jednoznačnú rolu, do ktorej sa dieťa vžíva. Vzniknú určité pravidlá, ktoré vyjadrujú najvyšší stupeň hry. Fantázia naberá na obrátkach a vydá sa dobyvačnou cestou. Avšak iba takou formou, keď dieťa je už schopné rozlišovať medzi predstavou – fantáziou a realitou. Pri hre môže relaxovať, zabúda na svoje negatívne zážitky, a pritom sa mu ponúkajú nové poznatky, s ktorými sa ešte nestretlo.

Vieme, že hra pre dieťa nepredstavuje iba „zabíjanie času“, ale napomáha aj k formovaniu osobnosti. Keď si dieťa nevie predstaviť svoju budúcnosť, jeho psychický vývin sa na určitom bode zastaví (Bettelheim 2005). Prostredníctvom hry môžeme dieťa formovať a pritom sa mu ponúka možnosť byť „dospelým“. Keď tieto argumenty zvážime, dospejeme k tomu, že je dôležité, aby sa deti v škole učili prostredníctvom hry, či už na jazykových hodinách alebo na hodinách telocviku.

Tvorivá dramatika má mnoho spoločného s divadlom. Ján Amos Komenský bol zrejme prvý, kto odlíšil divadlo (umelecký druh) od školskej hry (pedagogického prostriedku).

Na mnohých stredovekých školách sa snažili výučbu latinčiny uľahčiť tým, že inscenovali Terentiove a Plautove komédie. Školské hry boli zo začiatku iba praktické cvičenia v latinčine. Na prelome 15. a 16. storočia sa ich funkcia rozšírila a obohatila. Študenti si hraním antických hier mali popri jazykovej zdatnosti pestovať aj pohľad na antický svet a život. Tu niekde sa začína objavovať jedna z najdôležitejších úloh tvorivej dramatiky a dramatickej výchovy.

Dramatická výchova a učenie

Čo vlastne pod tým môžeme chápať? V tomto pojme nájdeme zastúpenie slova „dráma“. Prívlastok *dramatická* môžeme interpretovať trojakým spôsobom. Z divadelnej oblasti sa nám podsúva pojem dramatisácia, ktorý označuje spôsob práce s literárnym textom, prenos z jedného literárneho druhu do druhého: z epiky alebo lyriky do drámy. Keď hovoríme o dramatickej výchove, asi si všetci predstavujeme divadelný krúžok, kde žiaci nacvičujú akúsi divadelnú scénu. Samozrejme, aj na týchto krúžkoch sa môžu objaviť cvičenia, ktoré tiež môžu napomáhať k formovaniu osobnosti, pričom však nie je podstatné, že by žiak musel na javisku vystupovať.

Učenie v škole je proces, ktorý zvláštnym spôsobom ovplyvňuje vývoj dieťaťa. Aj keď sú psychické podmienky učenia dnes už pomerne presne preskúmané a objasnené, je proces učenia často determinovaný strachom a napätím, ktorý nezriedka vyvolávajú sami učители a vychovatelia. Samozrejme, že je ľahšie deťom dávať presne sformulované úlohy a vyžadovať od nich presné a vyčerpávajúce odpovede, a potom robiť kratšie alebo dlhšie preverky, čo a ako sa naučili.

Jednou z možností, ako umožniť deťom celostný rozvoj osobnosti, teda rozvoj kognitívny, afektívny (emocionálny) a psychomotorický, je uplatňovanie prvkov dramatickej výchovy vo vyučovaní.

Dramatická výchova má na jednotlivca mnohostranný vplyv. Rozvíja pamäť, predstavivosť, obrazotvornosť, fantáziu, tvorivosť, komunikačné schopnosti, ale aj rétoriku, gestikuláciu a kultivovaný pohyb. Deti majú možnosť nie iba pozorovať a porovnávať, ale aj rozhodovať a hlavne prežiť navodené situácie tak, ako keby boli skutočné. Dramatická výchova usmerňuje žiaka pri nadväzovaní sociálnych kontaktov, pri komunikácii, utvára pozitívny vzťah a príjemnú atmosféru. Všetky tieto zložky sú nevyhnutné k tomu, aby sa dieťa učilo. Pri predstave prežíva reálne pocity, k čomu napomáhajú aj zmyslové funkcie.

Tvorivá dramatická a zmyslové funkcie, motorika

Poznáme päť zmyslových funkcií, a to zrak, sluch, čuch, chuť a hmat. Pri rozvíjaní zmyslových funkcií začíname od základov, ktoré prebiehajú s ich cvičením. Cvičenie zmyslových funkcií predstavuje určitý základ pre ďalšiu prácu s tvorivou dramatikou.

Zrak je veľmi dôležitý pre naše prežívanie. Podnety z vonkajšieho prostredia spracúvame predovšetkým zrakom. Tie predstavujú 80% podnetov, ako napr. zrkadlo.

Cvičenie sluchu prebieha predovšetkým vynechaním zraku, napr. stimuláciou sluchu.

Čuch tiež precvičujeme bez používania zraku a hmatu, napr. poznávanie vôní.

Hmat môžeme cvičiť bez používania zraku, napr. hmatom spoznávať určité predmety.

Avšak spomedzi spomínaných azda najdôležitejšou časťou tvorivej dramatiky je rozvíjanie motoriky. Pohybové cvičenia sú dobrým prostriedkom na uvedomenie si vlastného tela – telovej schémy. Keď dieťa začne vnímať vlastné telo, to znamená, že je pripravené, aby vnímalo aj priestor. Vnímanie priestoru je dôležitý bod, aby vedelo pristupovať správne k druhým, napr. spolužiakom. Dobrým príkladom sú napríklad živé sochy. Tieto cvičenia umožňujú vnímať priestorovú orientáciu.

Škola a tvorivá dramatika

Jadro tvorivej dramatiky spoluvytvára pedagogika. Pre tvorivú dramatikú je dôležitý tvorivý proces a zážitok, učenie sa na základe vlastných skúseností, tzv. zážitkové učenie, ktoré kladie dôraz skôr na účasť ako na výsledok (Machková, 1991).

V súčasnosti máme možnosť stretávať sa na školách s novými modernými metódami, ako sú metódy tvorivej dramatiky, projektové metódy, heuristické metódy a pod. Cieľom týchto metód je rozvíjať tvorivosť učiteľa a žiakov, ktorá je základom všetkých metód a postupov v tvorivej dramatike. Tie majú podľa Semjanovej (1992, s.742) „niekoľko podob a ich využívanie vo výchove závisí od vývinového štádia žiakov“.

Medzi základné metódy práce, ktoré sa využívajú v rámci tvorivej dramatiky, patria:

- hry s pohybom,
- hry na kontakt s partnerom,
- hry s predmetom a bábkou,
- dramatizácia,
- improvizácia,
- interpretácia,
- charakterizácia,
- rolová hra,
- etuda,
- situačné hry.

Tvorivá dramatika sa môže objaviť vo viacerých formách. Môžeme ju aplikovať na hodinách literatúry, dejepisu alebo telocviku. Prostredníctvom tejto metódy žiak si oveľa ľahšie zapamätá také veci, ktoré by si bežne nezapamätal. Či je to básnička alebo príbeh, ktoré sa dajú aj zdramatizovať. Môžeme využiť určité variácie; napr. spýtam sa dieťaťa, ako by sa zachovalo ono namiesto hrdinu... atď. Na hodinách dejepisu si môžeme zasa zahrať nejakú historickú udalosť, napr. bitku, kde môžeme vyhotoviť aj masky. Potom si celú udalosť môžeme vydiskutovať a zhodnotiť. Je to iba otázka fantázie žiakov aj vyučujúceho. Tento tvorivý proces možno zakomponovať aj do výučby literatúry.

S tvorivou dramatikou sa asi najviac stretávame vo výučbe cudzieho jazyka tak u detí, ako aj u dospelých, v niektorých materských školách alebo v jazykových inštitútoch.

Význam tvorivej dramatiky predstavuje pôsobenie na osobnostný a sociálny vývin dieťaťa. Je to vlastne učenie sa na základe vlastných skúseností. Prostredníctvom tejto metódy (hry, cvičenia) sa môžu u detí odstrániť zábrany, strach

a tréma. Žiak postupne spoznáva seba samého aj okolitý svet, postupne začne chápať súvislosti, ktoré ho obklopujú. Učí sa vzájomnej spolupráci, čím sa medzi žiakmi vytvorí sociálny cit, vybuduje sa vzájomná dôvera aj medzi učiteľom a žiakom. Žiak ľahšie pochopí situácie bežného života a nadobúda schopnosť slobodnejšie sa rozhodovať.

Cvičenie pamäte a fantázie je tiež dôležitou súčasťou tvorivej dramatiky. Predstaviť si niečo pekné či zlé v nás vyvoláva pocit rozporu a disharmónie. Dieťa oproti dospelým za deň aj viackrát prežíva tento pocit, ako je napríklad odpoveď pri tabuli alebo písanie previerky. Sú to stresujúce činitele. Aby dieťa vedelo zvládnuť túto záťaž, môžeme precvičovať aj pamäť napr. Kimovou hrou, slovnými reťazcami. Tiež sa mnohokrát objavujú vo výučbe jazykov.

Reč a dychové cvičenia sú tiež prítomné v tvorivej dramatike. Vytvárajú predpoklad na bezchybný verbálny prejav. Nie je jedno, kde naberaíme dych: či do bránice alebo do brucha. Dobrým príkladom sú rečňovanky, riekanky, krátke básničky, ktoré sa často objavujú v jazykových cvičeniach, a to najmä na základných školách. Opakovanie je jav ľudskej bytosti. Aj malé dieťa opakuje po rodičoch. Je to základná činnosť prežívania a poznávania. Ved' človek dokáže opakovať hocičo a hociako. Pri cielenom používaní ho môžeme doplniť pohybom, rečou, gestikuláciou alebo mimikou, ktoré dokážu vyjadriť naše pocity a emotívne naladenie.

Improvizácia predstavuje najťažšiu zložku tvorivej dramatiky. Vyžaduje určitú zručnosť. Improvizácia nesie v sebe nejakú situáciu, v ktorej nemáme vopred určený dej. Vytvára sa fantázia, predstavivosť, bezchybná reč a cielený pohyb. Využívanie tejto zložky tvorivej dramatiky sa odporúča od druhého stupňa základných škôl.

Ak sa pozrieme na to, čo nám tvorivá dramatika ponúka, vynárajú sa určité účely. Nechce, aby učenie bolo nahradené hrou, ale aby dieťa, žiak si osvojil hravo učivo a aby školská výchova bola prospešná a napredujúca.

Literatúra

Bekeniová, Ľubica 2003: *Metódy riadenia výučby tvorivej dramatiky*. Prešov: Metodicko-pedagogické centrum. 2003. 34 s.

Benešová, Mária - Kollárová, Dana 1998: *Metóda tvorivej dramatiky na 1.stupni ZŠ*. Trnava: Trnavská univerzita. 1998.

Benešová, Mária 2002: *Tvorivá dramatika pre stredné školy*. Bratislava: SPN. 2002. 135 s.

Bettelheim, Bruno 2005: *A mese búvölete és a bontakozó gyermeki lélek*. Budapest: Corvina. 2005. 347 s.

Machková, Eva 1991: Tvorivá dramatika dnes. *Predškolská výchova*, 45, č. 7, s. 7.

Machková, Eva 1992: *Metodika dramatické výchovy*. Praha: ARTAMA. 1992. s. 16–19.

Semjanová, Ivana 1992: Dramatická výchova ako prostriedok žiakovej interpretácie sveta. *Pedagogická revue* 44, č. 10, s. 736 – 749.

Valenta, Josef 1995: *Kapitoly z teorie výchovné dramatiky. Hraní rolí ve výchově a vyučování*. Praha: Tira.

Drámapedagógia az iskolákban (Összefoglalás)

A drámapedagógia sokoldalúságát felhasználhatjuk a tanórákon mint például a nyelvtanítás, történelemóra vagy a testnevelés keretében is. Megtalálhatjuk az általános iskolákban és a középiskolákban egyaránt. Jótékony hatással van a személyiség fejlődésére, a fantázia kibontakozására és segíti a tananyag könnyebb elsajátítását.

Drama pedagogy in schools (Summary)

Various types and ranges of the drama pedagogy might be used in frames of language and history lessons or physical education too. It can be used in primary and secondary schools. It has a good influence on their personality development, fantasy faculties and it helps to adopt the subject matter easier.

MONOGRAPHIAE COMAROMIENSES 3.



Államhatár és identitás Komárom/Komárno



UNIVERZITA J. SELYEHO – SELYE JÁNOS EGYETEM



Práca na vyučovacej hodine slovenského jazyka na školách s vyučovacím jazykom maďarským

Ludmila Benčatová

K napísaniu tohto príspevku autorku motivovalo nielen to, že ako metodička slovenského jazyka na Filozofickej fakulte UK navštevuje so študentmi 4. a 5. ročníka v rámci pedagogickej praxe vyučovacie hodiny slovenského jazyka na fakultných školách, ale aj to, že ako predsedníčka celoštátnej komisie slovenského jazyka na školách s vyučovacím jazykom maďarským a ako spoluautorka Učebných osnov zo slovenského jazyka pre gymnáziá s vyučovacím jazykom maďarským problematiku vedomostnej úrovne zo slovenského jazyka žiakov a študentov maďarskej národnosti, žijúcich na území Slovenskej republiky, podrobne pozná. Počas pedagogickej praxe študentov slovenského jazyka a literatúry autorka príspevku pravidelne navštevuje vyučovacie hodiny a okrem iného si všíma aj to, či učitelia venujú na vyučovacích hodinách dostatočnú pozornosť individuálnemu prístupu k žiakom a motivácii. Práve správna a adekvát-na motivácia je totiž veľmi dôležitým impulzom a zároveň tým najsprávnejším momentom, ako žiakov doslova „vtiahnuť“ do akéhokoľvek problému, ktorému je vyučovacia hodina venovaná.

V úvode príspevku konštatujeme, že na vyučovacích hodinách celkovo (a nemáme na mysli len vyučovacie hodiny slovenského jazyka na školách s vyučovacím jazykom maďarským) prevažuje hromadné vyučovanie bez akejkoľvek motivácie.

Samozrejme, uvedomujeme si, že ak chce učiteľ splniť náročné ciele, ktoré od neho vyžadujú učebné osnovy v ktoromkoľvek školskom systéme na svete, Slovensko nevynímajúc, musí hľadať spôsoby, ako priblížiť žiakom predpísané učivo čo najatraktívnejšie, a zároveň aby žiaci školu nepocitovali ako niečo, kam musia chodiť len z donútenia, lebo je to povinné, ale aby sa do školy tešili, aby ich hodiny slovenského jazyka obohatili o vedomosti, ktoré využijú v každodennom živote. Rozhodli sme sa preto hľadať také možnosti práce na vyučovacej hodine, aby bol na nej aktívny každý žiak. Práve z tohto dôvodu sa budeme venovať skupinovej práci na vyučovacej hodine slovenského jazyka. Uvedomujeme si, že nejde o novinku v organizovaní vyučovacieho procesu, myslíme si však, že sa tejto forme vyučovania nevenuje na vyučovacích hodinách slovenského jazyka dost' pozornosti. Pravdaže, cieľom príspevku nie je to, aby sme učiteľom prikazovali, že „musia“ na vyučovacej hodine využívať skupinovú prácu. Našou snahou je, aby sa učitelia zamysleli nad vyučovacími metódami, ktoré na hodine slovenského jazyka či literatúry využívajú, a aby hľadali možnosti, ako zmeniť stereotyp na vyučovacej hodine.

Súčasnú organizáciu vyučovania charakterizujú niektoré zásadné rozpory. Máme na mysli predovšetkým rozpor, ktorý vo vyučovacom procese existuje medzi frontálne koncipovaným výchovno-vzdelávacím úsilím a individuálnym pracovným úsilím toho-ktorého žiaka. Na základe pozorovania vyučovacích hodín na všetkých typoch škôl konštatujeme, že frontálne, hromadné vyučovanie je najbežnejšou a najčastejšie využívanou organizačnou formou na vyučovacej hodine. (Samozrejme, frontálne sa dá nielen vyučovať, ale aj skúšať. Túto formu skúšania považujeme za adekvátnu a správnu predovšetkým vtedy, keď učiteľ potrebuje navodiť situáciu a pripraviť žiakov na výklad nového učiva, alebo aby si overil, či žiaci dostatočne porozumeli učivo, ktoré im vysvetľoval na predchádzajúcej vyučovacej hodine.) V určitých činnostiach je však forma frontálneho vyučovania nedostačujúca. Prehustený encyklopedický obsah takéhoto vyučovania si vyžaduje pamäťové osvojovanie učiva, čím obmedzuje rozvíjanie tvorivosti žiakov, vedie k určitej pasivite. Práca učiteľa je založená na používaní verbálnych metód výkladu, ktoré prevládajú na úkor demonštratívnych prostriedkov, uľahčujúcich spôsob vnímania. Napokon frontálne vyučovanie, hoci učiteľ pracuje naraz s celou triedou, umelým spôsobom izoluje žiaka vo vyučovacom procese od spolužiakov. Slabšie prospievajúci žiak či ten, koho preberaná problematika z nejakých nešpecifikovaných dôvodov nezaujíma, sa v školskom kolektíve „stratí“ a učiteľ si to nemusí ani všimnúť. Musíme mať totiž na mysli, že na vyučovacej hodine je veľký počet žiakov a ani za splnenia predpísaných podmienok o počte žiakov v triede nie je každá vyučovacia hodina zo slovenského jazyka delená. Hoci učiteľ kladie otázky celej triede, dochádza fakticky ku kontaktu učiteľa len s jedným žiakom. Realizuje sa teda vzťah učiteľ – žiak. Práca s celou triedou je často málo účinná, pretože mnohí žiaci sa do vyučovacieho procesu nezapájajú, zdržujú sa úsudku a úmyselne sa vyhýbajú odpovedi. Napokon, hromadné vyučovanie im to umožňuje.

Sme presvedčení o tom, že vyučovanie treba organizovať tak, aby žiakom umožnilo nadobudnúť vedomosti na základe vlastnej aktivity. Je teda potrebné na vyučovacej hodine využívať také formy práce, ktoré umožnia zladať požiadavky vyučovania aj z hľadiska kvantitatívneho a kvalitatívneho s individuálnymi možnosťami žiaka. V rámci týchto snáh jednou z možností, ako obohatiť organizačné formy práce vo výchove, je skupinové vyučovanie.

Skupinové vyučovanie je organizačná forma riadenia výchovno-vzdelávacieho procesu, pri ktorej sa žiaci v triede rozdeľujú do menších skupín, tvoria pracovné kolektívy a v nich riešia zadané úlohy.

Otázka spôsobu utvárania žiackych pracovných skupín je kľúčová otázka každej koncepcie skupinovej práce vo vyučovaní. Z odbornej literatúry, ale aj z praxe vyplýva, že pracovné skupiny môžeme vytvárať dvoma spôsobmi:

- a) spontánnym – voľným,
- b) usmerňovaným – autoritatívnym.

Spontánny spôsob utvárania pracovnej skupiny je založený na úplnej voľnosti zoskupovania žiakov, vytvára sa teda podľa želania žiakov. Zdôrazňujú sa faktory vzájomného priťahovania a odpudzovania. Popri prednostiach takéhoto zoskupovania žiakov do skupín musíme však konštatovať aj jeho nedostatky. Predovšetkým takéto zoskupovanie veľmi málo rozširuje sociálny priestor žiaka. Navyše nepomáha, aby sa u žiakov rozvinula snaha o spoluprácu so spolužiakmi, ku ktorým nepocitujú príťažlivosť, prípadne voči ktorým pocitujú odpor. Nerieši problém integrácie žiakov s adaptačnými ťažkosťami. Spontánne utváraná skupina neinklinuje k tomu, aby takýchto žiakov začlenila do skupiny, naopak, vyčleňuje ich.

Druhý, usmerňovaný spôsob ponecháva učiteľovi právo, aby žiacke skupiny utváral podľa svojho uváženia. Úlohou učiteľa je začleniť – poznajúc kvalitu a mieru žiakovho nadania a jeho pracovné vlastnosti – každého jednotlivca do skupiny, ktorá mu zabezpečí najpriaznivejší vzdelávací efekt. V tomto prípade je učiteľovo poznanie žiakov vždy hodnotnejšie ako žiakov úsudok.

Analýza predností a nedostatkov spontánneho a usmerňovaného pracovného zoskupovania ukázala, že pedagogicky najefektívnejšie je také utváranie pracovných skupín, ktoré vychádza z tendencií spontánneho zoskupovania a premyslená učiteľova intervencia vnáša do tohto procesu pozitívne elementy usmerňovaného zoskupovania.

Pri zostavovaní pracovnej skupiny je potrebné, aby učiteľ venoval dostatočnú pozornosť jej veľkosti a stálosti. Za efektívnu považujeme skupinu, ktorú tvorí päť žiakov a jej stálosť odporúčame po určitom čase, podľa uváženia učiteľa, obmieňať, aby si žiaci zvykli pracovať aj v inom žiackom kolektíve a boli schopní prispôbiť sa tempu práce aj myslenia ktoréhokoľvek žiaka, spoluriešiteľa problému.

V záujme aktívnejšieho zapojenia všetkých žiakov triedy do výchovného a vzdelávacieho procesu je teda veľmi vhodná a účinná práve forma skupinovej práce so žiakmi. Treba mať však pritom na mysli, že rovnako ako každá iná forma práce aj táto je podmienená povahou vyučovaného predmetu a učebnej látky.

Na základe vlastných skúsenosti a na základe pozorovania konštatujeme, že skupinové vyučovanie otvára nové dimenzie vyučovania, ovplyvňuje tie aspekty činnosti a správania žiakov, ktoré sa pri frontálnom vyučovaní neuplatňujú. Ide hlavne o momenty späté so sociálnou povahou skupinového vyučovania, ako je napríklad ovplyvňovanie komunikatívnych vlastností dôležitých pri vytváraní sociálnych kontaktov (schopnosť reakcie, vyjadrovanie vlastných názorov), schopnosť spolupracovať, organizovať plnenie úloh a tiež ich realizovať. Na výsledky vyučovania majú veľký význam vzťahy, ktoré sa uskutočňujú nielen medzi žiakom a učiteľom, ale aj medzi žiakmi navzájom.

Skupinové usmerňovanie vyučovania mení od základov aj štruktúru učebnej činnosti žiakov. Kým pri klasickej forme, keď učiteľ pracuje s celou triedou, je ťažisko učebnej práce mimo vyučovania – v domácej príprave žiakov,

pri skupinovom riadení vyučovania je ťažisko duševnej práce priamo na vyučovacích hodinách. Je to tým, že proces osvojovania nových poznatkov tu postupuje paralelne s riešením problému. Na klasických vyučovacích hodinách mu predchádzal proces odovzdávania a prijatia nových informácií.

Zdôrazňujeme, že práca v skupinách posilňuje intelektuálne výkony nielen u slabších žiakov, ale aj u tých najlepších. Zodpovednosť za výsledky v skupine sa totiž vzťahuje na všetkých členov. Štýl skupinovej práce zaujíma aj apatických žiakov, ktorí sa za iných podmienok tvária, že ich problematika preberaná na vyučovacej hodine absolútne nezaujíma. Veď všetkým členom pracovnej skupiny záleží na tom, aby práve ich skupina bola vyhodnotená ako najlepšia, aby čo najrýchlejšie (rýchlosť však nie je prvoradá) a správne vyriešila stanovenej úlohu.

V záujme aktívneho zapojenia všetkých žiakov triedy do výchovného a vzdelávacieho procesu je forma skupinovej práce so žiakmi veľmi vhodná a účinná.

Za veľmi podstatné považujeme to, že v skupinovej práci sa realizuje princíp individuálneho prístupu, lebo umožňuje rešpektovať pracovné tempo i pracovný rytmus jednotlivých žiakov, poskytuje im častejšie priamy kontakt s učebnou látkou, čím podporuje ich aktivitu. Navyše skupinová práca poskytuje nielen priestor na uplatnenie individuálnych schopností žiakov, ale aj na ich kolektívnu spoluprácu. Zároveň skupinová práca pôsobí i výchovne. Rozvíja totiž také vlastnosti ako vzájomnú pomoc a zodpovednosť, dôveru a priateľstvo, ochotu spolupracovať. A na čo netreba pri skupinovom vyučovaní zabúdať, je fakt, že práve touto formou organizovania vyučovacieho procesu sa posilňuje individuálna a kolektívna účasť na riešení problému, zvyšuje sa záujem a pozornosť žiakov, znásobuje sa možnosť výmeny názorov v skupine, a čo je podstatné, aj slabším žiakom dávame možnosť zúčastniť sa na riešení problému a poskytujeme im tak priestor na vyjadrenie vlastného názoru. Teda slabší žiaci sa snažia robiť tak, aby spolužiaci v skupine „ich zásluhou“ netrpeli, aby skupina ich vinou nezaostávala. U dobrých žiakov, naopak, takáto forma práce vyvoláva pocit zodpovednosti za spoločné výsledky. Tak dobrí žiaci podriaďujú osobné ambície kolektívnemu úsiliu a orientujú sa na úspech celej skupiny.

Na základe osobných skúseností sa odvážime tvrdiť, že skupinové vyučovanie mení učenie na hru, strácajú sa pri ňom zábrany a skľučujúce pocity, a čo je veľmi podstatné, je uspokojovaná psychická potreba žiaka.

Za pozitívum skupinového vyučovania považujeme aj to, že pri zostavovaní pracovných skupín môže učiteľ priamo zasahovať a združovať žiakov s rozličnou úrovňou schopností či pracovného tempa. Navyše, dobrých a schopných žiakov skupina nebrzdí a prospechovo slabším žiakom umožňuje, aby neboli pasívni, ale aby sa zapojili do práce s ostatnými v skupine.

Určite je namieste aj poznámka, že skupinové vyučovanie využíva učiteľ na vyučovacej hodine predovšetkým vtedy, keď chce osviežiť často veľmi zaužívaný stereotyp vyučovania.

Je dobré, aby si učiteľ skôr, ako sa rozhodne pracovať na vyučovacej hodine so skupinami žiakov, uvedomil, že problém riešený v skupinách sa stáva problémom celej triedy, a aby mu venoval po vyriešení dostatočnú pozornosť pred celým triednym kolektívom.

Možnosti práce v skupine na vyučovacej hodine slovenského jazyka

Ako sme už uviedli v predchádzajúcej časti príspevku, v záujme aktívnejšieho zapojenia všetkých žiakov v triede do výchovného a vzdelávacieho procesu je veľmi vhodná a účinná forma skupinovej práce. Samozrejme, uvedomujeme si, že takúto formu vyučovania nemožno realizovať na každej vyučovacej hodine; je totiž závislá nielen od učebnej látky, ale aj od iných závažných faktorov. Napríklad od počtu žiakov v triede, vedomostnej úrovne žiakov, ale aj od toho, či sú žiaci ochotní a schopní pracovať v skupinách. Pred samotnými ukážkami, ako možno skupinovú prácu na vyučovacej hodine slovenského jazyka či literatúry využiť na školách s vyučovacím jazykom maďarským, ešte dodávame, že budeme vychádzať z koncepcie heterogénnych skupín. Základným kritériom na zoskupovanie žiakov teda bude ich diferencovanosť v závislosti od pracovného tempa a od prejavenej schopností.

1. ukážka

Téma vyučovacej hodiny: Neohybné slovné druhy – predložky

Výchovný a vzdelávacie cieľ vyučovacej hodiny: Upevnenie poznatkov o predložkách

Tému predložky sme vybrali preto, lebo žiaci často používajú nesprávnu predložkovú väzbu, napríklad: postavenie mimo hru, vyše dve eurá a iné, ale tiež preto, aby sme im priblížili správne používanie vokalizovaných predložiek. Nesprávnu pádovú väzbu predložiek si žiaci často osvojujú sledovaním hlavne televíznych programov či počúvaním rozhlasových relácií. Cieľom takto koncipovanej vyučovacej hodiny je nielen poukázať na nedostatky a chyby, ktorých sa dopúšťajú, ale hlavne rôznymi cvičeniami a konverzáciou ich usmerniť tak, aby si predložkové väzby trvalo osvojili.

Triedu rozdelíme do štyroch – piatich skupín. V každej z nich budú 1 – 2 prospechovo výborní žiaci, 2 žiaci s priemerným prospechom a 1 – 2 prospechovo slabší žiaci. Samozrejme, počet žiakov v skupinách a samotné množstvo skupín závisí od počtu žiakov v triede. Ak má byť práca v skupine efektívna, myslíme si, že by nemala mať menej ako päť členov. Je dobré, ak sa učiteľovi podarí vytvoriť pracovné skupiny, v ktorých bude maximálne sedem žiakov

Každá skupina dostane pripravené pracovné listy s úlohami a každá skupina bude riešiť iný problém.

Nasleduje samotná práca v skupinách. Vyriešeniu problému je venované najviac času, nemalo by to však byť viac ako 20 minút. Ved' na tej istej vyučovacej hodine treba referovať o výsledku riešenia problému v každej skupine, zhodnotiť prácu v skupinách, ale hlavne urobiť zovšeobecnenie a vyhodnotenie práce jednotlivých skupín. Pred samotným riešením problému je dôležité, aby učiteľ žiakov upozornil, že záleží na správnosti vyriešenia úlohy, nie na rýchlosti jeho vyriešenia. Neodporúčame teda podriaďiť kvalitu riešenia problému rýchlosti. Myslíme si, že by bola chyba, keby učiteľ vyriešenie problému v skupine limitoval časom či ho motivoval rýchlosťou vyriešenia. Žiaci si budú postupne zvykať, samozrejme, ak budeme skupinovú prácu využívať na vyučovacej hodine častejšie, že práca v skupine pozostáva z diskusie, analýzy, porovnávania, pozorovania, zovšeobecňovania a z mnohých ďalších myšlienkových postupov, ktoré im pri vyriešení problému pomôžu.

Počas samotného riešenia úlohy odporúčame, aby učiteľ zostal nestranný, teda aby žiakom ani v jednej skupine nepomáhal. Ak však uzná za vhodné, hlavne v začiatkoch, keď sa žiaci so skupinovú prácou oboznamujú, môže ich prácu usmerniť. Zdôrazňujeme aj to, že žiaci môžu (v závislosti od riešeného problému) počas riešenia úlohy používať Pravidlá slovenského jazyka, Maďarsko-slovenský slovník, Krátky slovník slovenského jazyka, Synonymický slovník, prípadne iné pomôcky či jazykové príručky. (Samozrejme, platí to len vtedy, ak skupinovú formou nepreverujeme vedomosti.)

V nasledujúcej časti príspevku predkladáme úlohy, ktoré môžeme zadať jednotlivým skupinám. Samozrejme, ide o návrh autorky. Učítelia si ho prispôbia a budú aktualizovať na základe toho, v čom majú žiaci nedostatky, čo im robí problémy a pod. Keďže ide o hodiny slovenského jazyka na školách s vyučovacím jazykom maďarským, učiteľ musí vziať do úvahy aj to, akú rozvitú majú žiaci slovnú zásobu, a tomu prispôbiť aj zadanie a koncipovanie úloh.

Skupina A

1. Napíšte aspoň 5 vlastných (prvotných) predložiek a na každú z nich vytvorte jednoduchú rozvitú vetu.
2. Vytvorte 5 viet, v ktorých použijete vokalizovanú predložku zo. Vysvetlite správnosť jej použitia.

Skupina B

1. Napíšte 5 nevlastných (sekundárnych, druhotných) predložiek a na každú z nich vytvorte vetu.
2. Vytvorte 5 viet, v ktorých použijete vokalizovanú predložku so. Vysvetlite správnosť jej použitia.

Skupina C

1. Napíšte predložky, ktoré sa viažu s 2. pádom, a každú z nich použite vo vete.
2. Napíšte 5 viet, v ktorých použijete vokalizovanú predložku ku. Vysvetlite správnosť jej použitia.

Skupina D

1. Vytvorte vety, v ktorých použijete tieto predložky: mimo, medzi, okrem, nad, za.
2. Uvedte, s ktorými pádmami sa predložky uvedené v úlohe 1 viažu. Má niektorá z nich väzbu aj s viacerými pádmami? Uvedte to na príkladoch.

Po fáze riešenia problému nastáva veľmi dôležitá časť skupinovej práce. Učiteľ si spolu so žiakmi vypočuje riešenia problému v jednotlivých skupinách. Práve v tejto fáze sa môže obrátiť aj na slabšieho žiaka a urobiť z neho hovorcu skupiny, môže ho tak motivovať do ďalšej práce. Samozrejme, nesmie zabudnúť na pochvalu ako veľmi dôležitý motivačný moment. Odporúčame ju využívať predovšetkým na povzbudenie prospechovo slabšieho žiaka. Veľmi dôležité je aj to, aby žiaci sústredene počúvali referovanie či už hovorcu skupiny, alebo ktoréhokoľvek jej člena, robili si poznámky či zaznamenávali otázky, na ktoré sa môžu po skončení prezentácie opýtať. Odpovedať im môže buď referujúci žiak zo skupiny, iný člen skupiny, alebo učiteľ, keby odpoveď referujúcej skupiny bola nesprávna alebo nevyčerpávajúca.

O tom, či žiaci v triede pochopili vyriešenie jednotlivých úloh v skupinách, sa učiteľ môže presvedčiť alebo kontrolnými otázkami, ktoré žiakom položí priamo na vyučovacej hodine, alebo zadaním tvorivej domácej úlohy.

Na záver tejto časti vyučovacej hodiny učiteľ zhodnotí prácu jednotlivých skupín. Keďže témou našej fiktívnej vyučovacej hodiny boli predložkové väzby, môže tiež uviesť príklady, keď predložka v závislosti od vety mení slovnodruhovú platnosť, keď sa z nej stáva iný slovný druh. Napríklad:

- Utekali sme sa *okolo* domu. (V tejto vete je *okolo* predložka.)
- Utekali sme *okolo*. (V tejto vete je *okolo* príslovka.)
- Má *okolo* dvadsať korún. (V tejto vete je *okolo* častica.)

V rámci spoločnej práce na vyučovacej hodine môže na slovnodruhový prechod použiť aj iné predložky. Napríklad: *pomimo* (Išiel *pomimo* nášho domu. Stúpil *pomimo*); *blízko* (*Blízko* lesa ho našli. Bol už *blízko*) a iné.

Počas súvislej či priebežnej pedagogickej praxe študentov odboru slovenský jazyk a literatúra sme na fakultných školách pozorovali prácu v skupinách aj na vyučovacích hodinách literárnej výchovy, keď bola témou vyučovacej hodiny rozprávka. Samozrejme, aj rozprávku ako literárny žáner – žiakom veľmi blízky – môžeme využiť na nácvik jazykového učiva. Cieľom takejto vyučovacej hodiny bude snaha vypestovať u žiakov pohotové a správne vyjadrovanie v každej komunikačnej situácii, pomáhať im nadobudnúť rečnícku zručnosť, rozširovať slovnú zásobu, osvojovať si spisovný jazyk a pod.

Ako pomôcku môžeme na vyučovacej hodine použiť nahrávku (z videokazety, audiokazety a pod.). Podstatné je však to, aby sme na reprodukciu vybrali rozprávku, ktorá je primerane dlhá, avšak výchovne bohatá. Môže ňou byť

napríklad rozprávka O troch grošoch, Tri oriešky pre Popolušku, Tri zlaté vlasy deda Vševeda, rozprávky od Jozefa Cígera Hronského a mnohé iné. Veď každá národná kultúra ponúka množstvo rozprávok, ktoré žiakov veľmi priťahujú v každom veku.

Po rozdelení do skupín nasleduje samotná práca. Riešenie problémových úloh opäť stanoví a zadá učiteľ. Napríklad: jedna skupina bude mať za úlohu charakterizovať hlavnú postavu rozprávky, druhá podá charakteristiku najzaujímavejšej postavy z rozprávky, ďalšia vyvodí z rozprávky ponaučenie a bude sa ho snažiť prirovnať k nejakej ľudovej múdrosti, ďalšia podá niekoľkými (napríklad desiatimi) vetami krátky, no výstižný obsah rozprávky a pod.

A prečo sme na prácu v skupine využili práve rozprávku? Myslíme si, že odpoveď je pomerne jednoduchá. V predchádzajúcej časti príspevku sme už uviedli, že rozprávka je medzi žiakmi veľmi obľúbený literárny žáner. Predpokladáme však možnosť, že niektorí žiaci majú problémy s porozumením slovenského textu, ich slovná zásoba je chudobnejšia, a teda aj možnosti vyjadriť vlastný názor v slovenskom jazyku sú obmedzené. A práve vtedy je dobrá práca v skupine, lebo nejasné slová či vety môžu žiakovi so slabšou slovnou zásobou vysvetliť a priblížiť spolužiaci, spoluriešitelia problému. A tak sa konkrétna rozprávka stáva zrozumiteľná pre každého žiaka v triede.

Podobne ako v predchádzajúcej analýze skupinovej práce je dôležité, aby sme žiakom po vypočutí ukážky nechali primeraný čas na jej spracovanie, na prípravu jej reprodukcie či vyriešenie iného stanoveného problému. Samozrejmosťou je, ako sme už uviedli, používanie slovníkov: prekladového, synonymického, ale aj výkladového.

Po uplynutí vymedzeného času na riešenie problému učiteľ opäť alebo vyzve, alebo žiaci medzi sebou určia hovorcu, ktorý bude výsledok ich práce prezentovať.

V samotnej fáze prezentovania výsledku je dôležité, aby ostatní žiaci svojho spolužiaka počúvali, robili si poznámky a aby sa pokúsili vyzdvihnúť klady a zápory každej prezentácie. Celá práca sa môže skončiť aj tak, že žiaci na základe hodnotenia: reprodukoval dobre, priemerne či slabo – vyberú toho, kto bol podľa nich najlepší. A opäť považujeme tento moment za veľmi motivujúci. Aj slabší žiak sa bude na ďalšej vyučovacej hodine, keď budeme pracovať opäť v skupinách, snažiť, aby spolužiaci vyhodnotili jeho prezentovanie ako dobré. Navyše žiaka, ktorého spolužiaci ohodnotili, že výsledok skupiny prezentoval dobre, výstižne a zrozumiteľne, môže po uvážení učiteľ ohodnotiť nielen pochvalou, ale aj známku.

V tomto momente si vieme predstaviť reakcie zo strany niektorých učiteľov, že reprodukciu rozprávky možno robiť aj mimo skupinového vyučovania. Samozrejme, takýto názor nikomu ani neberieme, ani sa ho nesnažíme nikomu vyvrátiť. Opäť však zdôrazňujeme, že žiaci nemusia byť na rovnakej úrovni čo

sa týka slovnej zásoby a zručnosti používania slovenského jazyka celkovo. A práve preto využívame skupinovú prácu, aby si žiaci mohli navzájom pomáhať. Je predsa dávno známe, že v niektorých prípadoch sa žiak rýchlejšie a ľahšie učí od svojich spolužiakov.

Skupinovú prácu však môže učiteľ na vyučovacej hodine využiť aj vtedy, ak bude cieľom vyučovacej hodiny napríklad poviedka Martina Kukučina *Ne-prebudený*, *Rysavá jalovica* či poviedky, povesti, báje a iné literárne žánre ktoréhokoľvek slovenského spisovateľa. A prečo slovenského? Nuž preto, lebo sme na hodine slovenského jazyka a slovenskej literatúry.

Ak si učiteľ vyberie dielo už uvedeného Martina Kukučina, je dôležité, aby žiakom v dostatočnom predstihu oznámil, že témou vyučovacej hodiny budú uvedené dve diela. Ak chceme teda so žiakmi robiť analýzu týchto diel a navyše v skupinách, je potrebné, aby si poviedky prečítali, prípadne aby aspoň videli ich televízne či filmové spracovanie.

A prečo v skupinách? Každá zo skupín dostane inú úlohu a po záverečnej prezentácii urobíme spoločne zovšeobecnenie či zhrnutie. Vyvrcholením takejto vyučovacej hodiny môže byť spoločné zapísanie poznámok do zošita.

Samozrejme, učiteľovým cieľom na vyučovacej hodine je, aby sa žiaci vyjadrovali spisovne. Nesmie však zabúdať ani na to, že národný jazyk je zložitý fenomén, pričom jeho spisovná forma je iba jednou, síce privilegovanou formou, avšak okrem nej majú opodstatnenie aj ostatné podoby národného jazyka. Žiaci by sa mali naučiť správne si vybrať a používať jeho podoby v súvislosti so situáciou a účastníkmi komunikácie (Simon, 2006). Z toho teda vyplýva, že napríklad pri charakterizovaní Adama Trnku z poviedky *Rysavá jalovica* či jeho ženy nebude používať len slová spisovné, ale aj slangové, zastarané či expresívne.

Prácu v skupinách si však vieme predstaviť napríklad aj vtedy, ak sa rozhodneme so žiakmi navštíviť divadelné či filmové predstavenie, ale aj vtedy, keď s nimi pôjdeme do múzea či na literárnu alebo inú exkurziu. Vtedy sa každá skupina sústreďí len na jednu oblasť, pozornosť teda zameria len na vopred určený problém. Napríklad ak pôjdeme do múzea Ľudovíta Štúra v Modre s cieľom priblížiť žiakom život a dielo jazykovedca, ktorý sa zaslúžil o uzákonenie slovenského spisovného jazyka, jedna skupina si môže všímať, akými dielami je prezentovaná jeho jazykovedná činnosť, druhá skupina sa zameria na jeho literárnu činnosť, ďalšia na tragickú udalosť, ktorá sa mu prihodila počas vychádzky, a pod. Pre žiakov sú určite zaujímavé predovšetkým rôzne pikantné príbehy, a preto sa niektorá zo skupín môže zamerať predovšetkým na ne. Buď si ich iniciatívne členovia pracovnej skupiny prečítajú a naštudujú z dostupnej literatúry, alebo sa o nich môžu dozvedieť od pracovníčky, ktorá skupiny po Štúrovom múzeu sprevádza. Dôležité je však to, aby sme sa hneď na prvej vyučovacej hodine absolvovanej exkurzii venovali. Nesmieme teda dopustiť, aby žiaci návštevu múzea považovali len za výlet do Modry, ale aby ju považovali

za pomôcku pri vyučovaní. Podobne ako na iných vyučovacích hodinách, na ktorých sme pracovali formou skupinového vyučovania, aj na tejto budú jednotlivé skupiny prezentovať výsledok svojej práce. Napokon si žiaci sami alebo za pomoci učiteľa urobia na vyučovacej hodine poznámky do zošita.

Na záver príspevku chceme ešte uviesť, že na základe vlastnej, ale aj odporozovanej praxe opakujeme a zdôrazňujeme: Skupinové vyučovanie v porovnaní s tradičnou formou vyučovania mení učenie na hru. Učiteľ v takejto forme vyučovania vystupuje buď ako pozorovateľ, alebo ako spolupracovník. Skupinovú prácu, ktorá je určite náročnejšia nielen organizačne, ale aj časovo, využíva hlavne ten učiteľ, ktorý chce osviežiť stereotyp na vyučovacej hodine.

A na záver ešte jedna poznámka: Uvedomujeme si, že skupinové vyučovanie nie je niečo nepoznané, niečo, čo len v tomto období preniká do našich škôl. Skupinovému vyučovaniu sme sa však venovali preto, lebo táto forma vyučovania sa na vyučovacích hodinách využíva pomerne málo, čo je, dovoľujeme si tvrdiť, škoda.

Literatúra

Benčatová, Ľ.: *Slovenský jazyk na školách s VJM*. In: Katedra, XIII. évfolyam 6. szám 2006. február, s. 24 – 27.

Benčatová, Ľ.: *Predložky s genitívom*. Priateľ, roč. 20, č. 10 (1989), s. 9.

Benčatová, Ľ.: *Skupinové vyučovanie na hodinách slovenského jazyka*. In.: Slovenský jazyk a literatúra v škole, roč. 54, č. 1 – 2 (2007/08), s. 235 – 241.

Ihnátková, N., a kol.: *K modernizácii vyučovania slovenského jazyka*. SPN, Bratislava, 1980.

Maukšová, F.: *O význame a postupoch problémového vyučovania*. In: Vybrané kapitoly z teórie vyučovania. ALFA, vydavateľstvo technickej a ekonomickej literatúry, Bratislava, 1973, s. 17 – 29.

Simon, Sz.: *K niektorým otázkam vyučovania maďarského jazyka a literatúry na stredných školách s dôrazom na výsledky písomnej formy internej časti maturitnej skúšky*. In.: Pedagogické spektrum 7 (2006), č. 8, s. 43 – 55.

Škoda, M.: *Skupinové vyučovanie na hodinách slovenského jazyka a literatúry*. Diplomová práca, 1995. Nepochikované.

Váčlavík, V.: *Učebné metódy*. SPN, Bratislava, 1966.

Tevékenység a szlovák nyelv tanórán a szlovákiai magyar tanítási nyelvű iskolákban

(Összefoglalás)

A dolgozat érdemi része a szlovákiai magyar tanítási nyelvű iskolák szlovák nyelv tanórán folyó tevékenységet illeti. A szerző az alap- és középiskolai tanórák elemzésének, megfigyelésének és összehasonlításának módszerével keresi azokat a tanítási módszereket, amelyek a magyar anyanyelvű diákok számára megkedveltetik, és attraktívvá teszik a szlovák mint államnyelvi órákat. Olyan eljárásokról, lehetőségekről van szó, amelyek alkalmazásával a diákok nem nyűgnek, tehernek tekintenék a szlovákot, hanem olyan tantárgynak, amelyet szívesen tanulnak, nem kényszerből. A tanulmány központjában maga a szlovák nyelvóra, illetve az azon folyó tevékenység áll. Ebben a viszonylatban a tanítási-tanulási folyamat előterében nemcsak a pedagógus személyisége van, hanem mindenekeelőtt a diáké, ugyanakkor a tananyag is. A szerző olyan tevékenységformákra próbálja ráirányítani a figyelmet, amelyek a frontális, gyakran anonim tanítás ellenében a csoportmunka jellegű tevékenységeken alapulnak. A cél végső soron az, hogy az államnyelvi tanórán minden tanuló aktív legyen.

Arbeit im Unterricht der slowakischen Sprache in den Schulen mit ungarischer Unterrichtssprache

(Zusammenfassung)

Den Kern des vorliegenden Beitrags bilden verschiedene Tätigkeitsformen im Prozess des Slowakisch-Unterrichts an ungarischen Schulen in der Slowakei. Durch Analysen, Beobachtungen und Vergleich von Unterrichtsstunden an der Grund- und Mittelstufe suchen wir nach Möglichkeiten, wie man den Unterricht der slowakischen Sprache an den ungarischsprachigen Schulen attraktiver gestalten könnte. Wir suchen nach Methoden und Möglichkeiten, damit die Schüler die slowakische Sprache nicht als eine Belastung empfinden, sondern sie die Sprache mit Lust und Liebe lernen.

Im Beitrag wird auf die Gestaltung der slowakischen Unterrichtsstunde näher eingegangen. Im Vordergrund stehen nicht nur die Persönlichkeit des Lehrers, aber vor allem die Persönlichkeit des Schülers und der Lehrstoff. Wir suchen nach Möglichkeiten, wie man den im Vordergrund stehenden anonymen Massenunterricht durch Gruppenunterricht ersetzen könnte. Unsere Zielsetzung ist die Aktivierung eines jeden Schülers in den Unterrichtsstunden.

6

Čítanka

zo slovenskej literatúry

pre 6. ročník základných škôl
s vyučovacím jazykom
maďarským



Formovanie osobnosti žiaka na základe Čítanky zo slovenskej literatúry pre 6. ročník ZŠ s VJM¹

Patrik Šenkár

Opakujem: poďme k deťom! Podajme im z našej radosti, z nášho šťastia a slobody aspoň iskierku, ktorou zapálime detské dušičky k najčistejšej radosťi. Veď čo je bylinke úslnie, to je detskej duši radosť. ňou rastie, zveľaďuje sa a zošľachťuje. A zošľachťovať detskú dušičku je najkrajší skutok, aký môžeme vykonať.“

(Ľudmila Podjavorinská)²

Nie náhodou sme začali svoj príspevok výrokom Ľudmily Podjavorinskej (1872–1951), ktorá sa pokladá za zakladateľku modernej slovenskej literatúry pre deti a mládež. Bola to práve ona, ktorá sa vedome podujala formovať osobnosť dieťaťa. Osobnosť, ktorá sa mala stať lepšou a dokonalejšou. Preto všetok svoj elán i tvorivý intelekt dala do služieb tejto ušľachtilej myšlienky.

V ZŠ s VJM sa slovenčina vyučuje od prvej triedy. S výučbou literárnej zložky predmetu sa začína od piateho ročníka, keď tvorí jej integrálnu súčasť. Deti sa teda v týchto typoch škôl stretávajú „na každom kroku“ s dvojjazyčnosťou. Pomáha im to vo formovaní ich tvorivej osobnosti, vedie ich to k poznaniu iných (nielen jazykových, ale aj literárnych) vedomostí, zručností i návykov. Dvojjazyčnosť je teda pozitívna, veď „výskumy a skúsenosti ukazujú, že deti s dvojjazyčnosťou na vysokej úrovni nadobúdajú lepšie výsledky..., majú lepší všeobecný prehľad..., ich samostatná orientácia v probléme je výraznejšia, jazykový cit obozretnejší.“³

1 Tento príspevok priamo nadväzuje na články Literárna výchova na pozadí učebných osnov a čítaniek na 2. stupni ZŠ s VJM so špecifickým zreteľom na čítanku pre 9. ročník, ktorý bol publikovaný vo vedeckom časopise *Eruditio–Educatio* 2008/3, 41–54; Literárna výchova na 2. stupni ZŠ s VJM so špecifickým zreteľom na čítanku zo slovenskej literatúry pre 8. ročník, publikovaný tiež v *Eruditio–Educatio* 2009/1, 63–78, resp. Motivické premeny vo vyučovaní literárnej výchovy v 7. ročníku ZŠ s VJM (aj) na základe čítanky (*Eruditio–Educatio* 2009/2, 43–60).

2 Spomínaný úryvok je pôvodne: Podjavorinská, 1919, č. 104.

3 O tom bližšie pozri: Mandelíková, 2008, s. 87.

Vyučovacia hodina v základnej škole (aj) zo slovenčiny vychádza z učebných osnov. Úlohou vyučovania literatúry je teda podľa nich „rozvíjať, prehĺbovať a upevňovať vyjadrovacie, čitateľské, percepčné a interpretačné schopnosti, poskytnúť žiakom základné znalosti diel slovenskej literatúry a základné literárnovedné poznatky.“⁴ Základným učivom v nižších ročníkoch (teda aj v šiestom ročníku ZŠ) je spoznávanie komunikatívnych prvkov v literárnych ukážkach, pozorovanie a estetické vnímanie umeleckého textu (počúvanie a čítanie s porozumením). V učebných osnovách je tiež prízvukovaná analýza textov z aspektu komunikácie, reprodukcia obsahu literárneho textu, dramatizácia, hodnotenie, neskôr charakteristika postáv, osvojenie hodnotiaceho postoja k literárnym ukážkam, utváranie návykov potrebných na čítanie slovenskej poézie a prózy. Usporiadanie učiva je v tomto ročníku žánrové a tematické; počet vyučovacích hodín je päť hodín týždenne, t. j. 165 hodín ročne.

Samotný výber literárnych ukážok je realizovaný s prihliadnutím, že žiaci spomínaného ročníka ešte nemajú rozvinutú schopnosť sústrediť sa dlhšiu dobu na určitú činnosť, schopnosť zovšeobecňovania, analýzy a syntézy, lebo ovládajú menšie množstvo teórie. Uvedené schopnosti sa postupne vytvárajú koncom šiesteho ročníka a v siedmom ročníku.

Cieľom vyučovania literárnej zložky predmetu v šiestom ročníku ZŠ s VJM je:

- nadobúdať schopnosť orientácie v umeleckom texte a primeraného rozboru jazykových a esteticko-výchovných hodnôt;
- získavať schopnosť využívať a aplikovať literárnoteoretické poznatky rozvíjajúce literárne vzdelávanie a estetický vkus;
- schopnosť reprodukovať obsah umeleckého textu opisným spôsobom a voľne ho interpretovať;
- vyrozprávať dej vypočutej alebo prečítanej literárnej ukážky v časovej následnosti pomocou otázok alebo spoločne zostavenej osnovy (prípadne dokončiť začatý dej podľa vlastnej fantázie a opísať prostredie deja);
- zaujať vlastné stanovisko ku konaniu hrdinov (charakterizovať ich podľa činov, odôvodniť správnosť/nesprávnosť ich konania), vysloviť úsudok a poučenie.⁵

4 Jednotlivé zložky učebných osnov zo slovenskej literatúry pre ZŠ s VJM, ktoré sa týkajú aj šiesteho ročníka, sme spomenuli v príspevkoch, ktoré sme uviedli v poznámke č. 1. V texte spomínaného úryvku bližšie pozri: http://www.statpedu.sk/buxus/docs/Pedagogicke_dokumenty/Zakladne_skoly/Osnovy/UO_5-9r_ZS_slov_liter_vyuc_jaz_mad.pdf, s. 3.

5 Spomínané ciele vychádzajú z platných učebných osnov pre šiesty ročník ZŠ s VJM a sú upravené pre potreby tohto príspevku. Uvedené ciele porovnaj so zručnosťami, ktoré sú špecifické pre ostatné ročníky druhého stupňa ZŠ.

Ako z týchto cieľov vidíme, šiestak si už musí všímať najdôležitejšie atribúty literárneho textu (dej, postavy, prostredie) a ich vzájomné prepojenie. Nemôže sa však uspokojiť s mechanickým prístupom a holým konštatovaním faktov textu, ale musí pritom využiť aj vlastnú kreativitu a fantáziu (napr. pri dotvorení príbehu), dramatizáciu i rôzne iné tvorivé konkretizácie, ktoré sú spojené s literárnym textom. Tým sa adekvátne využíva (nielen v teórii, ale aj v praxi) tvorivo-humanistická výchova v literárnej zložke predmetu.

Čítanka zo slovenskej literatúry pre 6. ročník základných škôl s vyučovacím jazykom maďarským má 112 strán.⁶ Samotné jadro knihy tvorí úvodné slovo autorov, v ktorom sa nadväzuje na učivo z piateho ročníka. Služí to kontinuite literárnej zložky predmetu a zdôrazňuje sa v nej radosť z čítania a možnosť dosiahnutia pekných zážitkov pomocou vybraných literárnych textov.

- 6 Spomínaná učebnica obsahuje konkretizáciu učiva, ktoré uvádzajú učebné osnovy. Ide v nej o nasledovné tematické celky (ich obsahové zameranie a úlohy prispôbujeme vyučovaciemu procesu v šiestom ročníku):

a. *Príbehy zo života detí* (s. 7–38)

Hrdinovia detských príbehov. Hodnotenie literárneho hrdinu na základe jeho vlastností a činov. Vplyv prostredia na vlastnosti, konanie a reč postáv. Zostavovanie osnovy príbehu. Reprodukcia životného príbehu hrdinu podľa osnovy. Dialógy – ich využívanie a pretváranie pri reprodukcii. Využívanie poznatkov o poviedke.

b. *Naša krásna domovina* (s. 39–58)

Kráša prírody, láska k domovine a prírode v literatúre. Obrazy prírody, domoviny a života ľudí v umeleckej literatúre. Básnické prostriedky na vyjadrovanie obsahu: básnické obrazy, zdrobneniny, básnické prívlastky, zosobňovanie. Výber slov, slovných spojení, syntaktické usporiadanie viet pri rozprávaní príbehov a dianí v prírode. Stavba básne (verš, strofa), rytmus, rým, opakovanie. Vzťah hudby a poézie.

c. *Ľudové báje a povesti* (s. 59–84)

Upevňovanie a rozširovanie poznatkov o ľudovej slovesnosti z 5. ročníka.

Upevňovanie poznatkov o bájach a povestiach získaných na hodinách maďarskej literatúry. Téma a hrdinovia bájí – ich vlastnosti a činy, porovnanie s hrdinami rozprávok.

Téma povestí (historické udalosti, miestne povesti). Hrdinovia povestí – porovnanie s hrdinami rozprávok a bájí.

Postava kráľa Mateja v ľudových povestiach – porovnanie s maďarskými povestami. Postava Juraja Jánošíka v slovenských ľudových povestiach.

Spoločné a odlišné črty hrdinov v rozprávkach, bájach a povestiach.

Tematika slovenských ľudových piesní – porovnanie s maďarskými ľudovými piesňami. Stavba ľudových piesní: rým, rytmus, strofa, opakovanie hlások, slov, častí. Jazykové výrazové prostriedky ľudových piesní: obrazné pomenovanie, slovosled, prízvuk.

d. *Zaspievajme si* (s. 85–92)

Príležitostná výchova literatúrou. Beseda o individuálnom čítaní žiakov. Príprava a využitie návštevy filmového a divadelného predstavenia. Návšteva knižnice a literárnej výstavy. Vedenie čitateľského denníka – podľa jazykovej úrovne školy a žiakov. Básne odporúčané na memorovanie: Peter Bella-Horal: Rodná zem; Mária Rázusová-Martáková: Lastovičky; dve básne podľa vlastného výberu, resp. výberu pedagóga. Odporúčané mimočítankové čítanie: dve z uvedených kníh podľa vlastného výberu – Čarovné zrkadlo; Povesti a báje – výber; Rudo Moric: Z poľovníckej kapsy – výber; Mária Hašťová: Zo starej horárne. Učiteľ môže zostaviť pre žiakov aj iný rad primeraných a pre žiakov zaujímavých kníh na mimočítankové čítanie.

e. *Literárne hry pre poučenie a zábavu* (s. 93–100)

f. *Obrazová príloha* (s. 105–112)

V tejto časti čítanky sa žiaci oboznamujú s výberom jednotlivých malieb niektorých slovenských umelcov. O spomenutých tematických celkoch bližšie pozri: Bernáthová – Bogárová – Jávorková – Krpčiar, 2004.

Prvý tematický celok nesie názov **Príbehy zo života detí** a obsahuje desať úryvkov – literárnych textov od deviatich autorov. Tieto príbehy sú akýmsi zrkadlom života šiestakov, obsahujú veselé i smutné, dobrodružné i dojímavé diania z ich života. Je to kladné, lebo žiaci majú bližšie k svojim rovesníkom a tým sa im viac priblíži aj svet literatúry.

Prvá ukážka je zo zbierky poviedok nositeľa Ceny Fraňa Kráľa za rok 1982 Vincenta Šikulu (1936–2001) *Rozprávky a rozprávania* (1996) s názvom *Tisíckorunáčka*. Hneď v úvode sa autor prihovára šiestakom, keď hovorí o vrstovníčkach-priateľkách. Podáva ich typické vlastnosti (často sa hašterili, zakaždým sa rýchlo pomerili). Motív prekvapenia (nájdanie tisíckorunáčky) je impulz na hádku, ktorú symbolizuje zlé počasie (mraky); oproti udobreniu, ktoré značí dobré počasie (slnko). Humorné motívy usušenia (v potoku umyť) tisíckorunáčky je ďalším autorovým triumfom. Zdôraznená rovnosť dievčat má aj didaktický podtón, ktorý autor nadľahčuje objavením sa zvieraťa (psa). Myšlienky dievčat o rozdelení peniaza (usušiť ho na psej búde) sú komické a vyúsťujú až do tragikomickosti (vietor ho odviaľ preč). Príťažlivé sú aj preteky dievčat a psa s bankovkou v nose, keď dávajú príbehu sviežosť až dynamickosť. Na druhej strane autor kladne prizvukuje dôležitosť čestného konania a ľudskosti v príbehu, ktoré si musia žiaci uvedomiť.

Druhá ukážka je z rovnomenného románu Jozefa Repku (1940) s názvom *Nedoručená zásielka* (1977). Autor v nej opísal humorný príbeh zo života žiakov v škole. Traja chlapci po rokoch pátrajú po autorke dojímavého dievčenského denníka z čias prvej republiky: je to teda príbeh s detektívnou zápletkou. Z úryvku sa šiestaci dozvedia o pripravách na cyklistické preteky. Autor poukazuje na športovú výchovu žiakov (tréning brušných svalov, vyrovnaný krvný tlak a pod.), ktorý je sprevádzaný sviežim mudrovaním a kamarátskym tónom hlavných hrdinov (vyzeráš ako zvädnutá pivónia, nevydarené obdobie vyvoláva neduhy, a pod.). Didaktický zámer autora (t. j. ako sa treba pripravovať na preteky v dobrej kondícii) je zrejmy v každom momente príbehu. Humorným simulovaním neschopnosti chlapcov sa stávajú chlapci sviežimi postavami, ktoré určite zaujmú šiestakov, a ktorí si musia uvedomiť, že so zdravím sa neoplatí hazardovať.

Tretia ukážka je z pera nositeľky Ceny Fraňa Kráľa za rok 1968 Márie Ďuríčkovej (1919–2004) s názvom *Náhodou je to prima*. Pôvodne vyšla v antológii prózy Jána Turana (1934) *Ako naozajstný chlap* (1974). Autorka ňou v roku 1972 vyhrala Literárnu súťaž vydavateľstva Mladé letá a redakcie časopisu *Slniečko*, ktorý sa týkal poviedky zo života detí. Šiestaci sa opäť ocitnú vďaka literárnemu textu v prostredí ich druhého domova – školy. Autorka hneď v úvode vtiahne svojich čitateľov do deja a podáva vtipné myšlienky hlavnej hrdinky (prečo je smola byť z veľkej rodiny). Využíva pritom efektívne „návnady“ (bonbóny a zákusky), aby presvedčila čitateľov o potrebe delenia si dobrôt medzi štyrmi súrodencami. Úsmevne podáva myšlienky dievčaťa, ktoré sú často až na hranici

reálnosti (napr. myšlienky o tom, o ktorého súrodenca by mohlo byť menej, a pod.). Postupne si však uvedomuje, že každý z nich je jedinečný aj napriek svojim niektorým nedostatkom – sú takmer ideálni súrodenci (pomáhajú mame, starajú sa navzájom i o menších, a pod.). Žiaci si takto majú uvedomiť dôležitosť spolupatričnosti v rámci rodiny. Svieže repliky z úst dievčatka pridávajú na komickosti (strašidlo v pyžame, „výťah“ v byte, a pod.), na druhej strane však „vážne“ veci (ako útek brata z nemocnice) pridávajú na reálnosti príbehu. I tu sa však objavuje vrúcny súrodenecký cit súdržnosti (privítanie bračeka). Autorka túto idylu „narúša“ príchodom uja so sanitkou pre chlapca: prízvukuje sa tu potreba a dôležitosť doliečiť sa. Emotívne lúčenie sa súrodencov (plač, ľútosť) vyvoláva v žiakoch pocit, že každý z nich sa môže dostať do podobnej situácie. K morálnemu ponaučeniu dospje aj hlavná hrdinka príbehu: treba si vážiť svojich súrodencov a mať ich rád napriek ich nedostatkom. Ak si to uvedomia aj šiestaci, tak „náhodou to bude prima“...

Z cyklu tzv. starootcovských poviedok pochádza aj ďalšia čítanková ukážka s názvom *Prvé hodinky* (pôvodne vyšli v Slovenskom týždenníku, 1905). Napísal ju Jozef Gregor-Tajovský (1874–1940) a evokoval v nej svoje detské roky strávené u starých rodičov z matkinej strany. Ide v nej o zobrazenie realistického ľudského rozmeru s využitím humoru, ktorý vyplýva z detskej optiky vnímania skutočnosti. Tajovský bol najstarší z desiatich detí, a tak sa dostal na výchovu k starým rodičom. Tu prežil detstvo a vytvoril si silné citové puto so starým otcom. Mladý Tajovský by veľmi chcel, aby mu kúpili hodinky, a tak mu starý otec sľúbil, že ak si aj on niečo prigazduje, tak na najbližšom radvanskom jarmoku mu pozrú hodinky. Opis pekného počasia tiež praje tomuto želaniu a dobrej nálahe. Stará mama je racionalistka (kúpiť treba kabát), oproti tomu starý otec je idealista (kúpiť treba hodinky). Priaznivé podmienky a nádeje mladého chlapca sa stratili, keď stará mama sa rozhodla ísť domov. V žiakoch to musí evokovať sympatie voči chlapcovi a jeho túžbe. Práve túto situáciu „zachránil“ starý otec tým, že išiel ku kolotočom. Vábivá cena (práve zlaté hodinky s retiazkou) ho priam prehovárala, aby zdolal murína. Jeho pýcha, že ešte má dosť síl ho zdolať a snahu sa s ním popasovať, je tiež opísaná humorne a vyvoláva zo strany čitateľa (aj) smiech. Ľudsky typické správanie sa starého otca (jeho trucovitosť, ale dobrosrdečnosť) privedú vnuka k vytúženým prvým hodinkám, ktoré boli pre oboch veľmi cenné. Pre starého otca preto, lebo vie „zvíťaziť“ nad murínom, a pre Jožka preto, lebo sa mu splnil sen. Aj samotné výrazové prostriedky (reč postáv) sú blízke ľudovej reči; podávajú obraz ich blízkosti jednoduchému ľudu. Žiaci si majú uvedomiť, že musia mať ciele vo svojom živote, bojovať za ne a vážiť si starých rodičov.

Piata ukážka s názvom *Malý peniaz v malej dlani* pôvodne vyšla nositeľke Ceny Fraňa Kráľa za rok 1978 Eleonóre Gašparovej (1925) v jej knižke *Ťažko je mustangovi* (1976). Hrdinom príbehu je jedenásťročný Roman, najstarší zo štyroch súrodencov. Rozpráva o svojom mladšom bratovi Martinovi, s ktorým

sa často hrávajú na mustanga: jeden je mustang a druhý jazdec na jeho chrbte. Je to téma blízka deťom (sú rovesníkmi hrdinov), veď ich reč, konania, starosti i radosti sú im podobné. Autorka stvárnila psychologické problémy detí v predpubertálnom veku, ktoré sú postavené na dobre odpozorovanom spôsobe detského vnímania sveta a na schopnosti drobnými detailmi zachytiť charakter postavy alebo podstatu problému. Tendencia chrániť dieťa pred drsnosťou reality sa prejavuje zjemňovaním životných problémov a harmonizáciou konfliktov. Autorka v úryvku tento kontrast vyjadrila stretnutím (dobrých – čistotných) bratov s (zlými – špinavými, drzými) chalanmi pri autobusovej zastávke. Práve tento fakt zatieňuje radosť zo zárobku vlastných peňazí. Dramatickosť situácie autorka okoreňuje expresívnymi slovami, ako napr. banditi, škriekať, zločinci, gangster, zlodeji, a pod. Príbeh sa však končí humorne (spravodlivé delenie peňazí) a potvrdzuje príslovie „koniec dobrý, všetko dobré“. Pre šiestakov je však vari najpodstatnejšie, aby si z príbehu uvedomili dôležitosť obrany mladších (slabší brat sa stará o mladšieho a chráni ho).

Šiesta ukážka tematického celku má názov *Najkrajšia známka*. Jej autorkou je nositeľka Ceny Fraňa Kráľa za rok 1979 Hana Zelinová (1914–2004) a pôvodne vyšla v jej knižke pre pokročilejších čitateľov *Otec, povedz pravdu* (1977). V tejto próze sa autorka zamerala na cit, sentiment a mravné problémy dobových mestských dievčat a chlapcov. Až príliš didaktická téma (napísanie slohu o tom, ako si uctili svoje mamy na Deň matiek) znie trochu účelovo. Začiatkový opis rodiny bez otca a až prílišné emotívne „podchytenie“ čitateľa podáva až idealistický obraz psychického života neúplnej rodiny (stiahnuté hrdlo, stisnuté a boľavé srdce, nutkanie na plač). Napriek skromným podmienkam autorka opisuje ich život ako celkom radostný (bez trestov a bez kriku). Vzájomná zodpovednosť a vrúcny ľudský cit v rodine (hoci neúplnej) majú slúžiť žiakom ako vzor pre ich vlastný život. Samostatnosť hlavného hrdinu je zdôraznená tým, že mama musí pracovať (často sa dohovárajú iba pomocou odkazov na stole). Pracovitosť a až nereálna snaha chlapca všelijako pomôcť mame a jeho dlhé zamýšľanie sa nad tým, čo napíše na úlohu je (azda) pre dnešné deti až priveľmi idealistické. Napriek tomu tento jednostranný didaktizmus autorka preklenula tým, že s humorom opísala chlapca medzi svojimi rovesníkmi. Konfrontácia bohatších rodín s jeho vlastnou rodinou ho naopak strhávajú naspäť do svojej neľahkej entity. A práve tieto deti sú v príbehu vykreslené ako zlé, lebo žalujú učiteľovi. Morálne ponaučenie si žiaci musia uvedomiť: nepozerať sa na vlastné blaho a dobro, ale pomáhať iným – to je úloha človeka. Vtedy si zaslúžia tú najkrajšiu známku – srdce ľudí, ktorí ich majú naozaj radi a s ktorými majú silné puto. Veď dávať sa dá nielen fyzicky, ale aj činmi a dobrou myslou.

V ďalšej časti čítanky sa nachádzajú dve ukážky z pera Nataše Tanskej (1929). Obe pochádzajú z jej knižky *Mama, urob iné ticho* (1976), v ktorej stvárnila vzťahy medzi členmi obyčajnej, harmonicky nažívajúcej rodiny. Každodenný život s bežnými situáciami jej poslužil ako možnosť z rozličných strán osvetliť

hodnotu úprimných ľudských vzťahov. V skúsenostiach, pocitoch a zážitkoch desaťročného rozprávača prízvukovala dôležitosť citového zázemia pre dieťa a takého vzťahu medzi rodičmi a deťmi, ktorý je založený na vzájomnom porozumení a tolerancii. Je to etická a citová výchova dieťaťa, ktorá je nadľahčená nevtieraným humorom v rôznych životných situáciách. Prvá ukážka nesie názov *Detektívne Vianoce*. Autorka v nej motivuje žiakov k zamysleniu (čo kúpiť rodine na Vianoce) a k tvorivosti. Zvolila si deťom blízky motív pátrania po darčekom, ktorý je gradovaný tým, že nikto nemá vhodný návrh, čo kúpiť. Vynaliezavosť chlapca (sám vymyslel, čo kúpi ako darček) môže byť vzorom pre šiestakov. Je to dôkaz jeho samostatnosti, z ktorého sa žiaci majú učiť. Autorka zdôrazňuje, že treba pozorovať iných, čo potrebujú a čím im urobíme radosť (cesta k dospelosti). Priamym, sviežim a nevtieravým tónom im radí: čo by mali a čo by nemali kúpiť ako darček. Do druhej ukážky s názvom *Mládeži prístupné* autorka vybrala tiež svieži motív (ako sa dostať na kovbojku neprístupnú mládeži). Humorné myšlienky chlapcov, ako prekabátiť uvádzačku, je veľmi pôsobivé, na druhej strane si však uvedomujú, že východisko z tejto zlej situácie je možné iba také, že budú vyzerat' staršie. Až komicky znie vystrojenie sa chlapcov: parochňa s lokňami, tmavé okuliare, čipková blúza, reťaz, texasky, rolák. Dodáva to na sviežosti príbehu, veď „účel svätí prostriedky“. Humorné sebareflexie chlapcov v kinosále sú opísané efektívne a pomáhajú žiakom vo vzbudení empatie voči nim; reč je tiež primeraná veku (stáli tam stuhnutí ako štolverky či kamenné súsošia). Efektívne znie aj opis bitky v sále s chlapcami z druhej triedy, ktorí sa ich oblečeniu vysmievali. Vtipné ukončenie príbehu (zmena programu v kine: nebola kovbojka, ale rozprávka) je spisovateľskou bravúrou, ktorá prekvapí aj skúsenejšieho čitateľa. Dôležité však je, aby si žiaci uvedomili, že v živote človek musí mať (hoci aj malé) ciele a bojovať za ne. To by mal byť didaktický efekt tohto príbehu.

Nasledujúca ukážka je z rovnomennej knižky poviedok nositeľky Ceny Fraňa Kráľa za rok 1970 Márie Jančovej (1908–2003) *Žofkine rozprávky* (1979). Tieto príbehy sú inšpirované fenoménom dobra a dobrých ľudí aj za nepriaznivých okolností. Práve takéto obdobie je aj čas vojny, keď samotná spisovateľka bola iba dievčaťom. Tieto jej niektoré postrehy opisuje v spomínanom úryvku. V úvode sa žiaci dozvedajú o nepriaznivých okolnostiach, ktoré autorka graduje opisom vonkajšej prírody (ustavičné sneženie), čo však dáva do kontrastu s teplotou rodinného domu (pokoj s jedličkou). Opis chudoby rodiny teda musí v žiakoch vyvolať empatiu (nemajú na ozdoby, cukríky). Nápad detí a ich tvorivosť je determinovaná práve týmito krutými podmienkami, ktoré v príbehu vyúsťia do súrodeneckého sprisahania za dobrú vec. Pracovitosť, húževnatosť a až idyllický obraz radosti z vianočného stromčeka dávajú šiestakom príklad toho, že sa musia tešiť, že žijú v mieri a v relatívnom blahobyte. Dary, ktoré dostávajú, majú

hodnotu iba vtedy, keď ich dávajú z dobrosrdečnosti. Deťmi dlho očakávané materinské rozprávanie príbehov z jej mladosti sú znakom rodinnej harmónie, ktorá je zdôraznená aj dojímavým opisom okolitého prostredia napriek vojne (prestretý stôl, zapálená lampa, krásne taniere a pod.).

Prvý tematický celok uzatvára báseň nositeľa Ceny Fraňa Kráľa za rok 1973 Miroslava Válka (1927–1991) *Kozmonauti*, ktorá vyšla v jeho básnickej zbierke *Do Tramtárie* (1970). Knižka je vyvrcholením Váľkovej tvorby pre deti. Je v nej do bravúrnosti dovedená autorova schopnosť vytvárať hru a skutočnosť. Humor vyplýva z nonsensu, z konfrontácie logického s alogickým, prirodzeného s neprirodzeným, a pritom vždy rešpektuje „vzájomný dohovor“ medzi vymýšľajúcim autorom a dieťaťom. Exotické a tajomné prostredie, dobrovoľnosť, hravosť a sviežosť básnických motívov je zrejmá už z prvého čítania básne. Autor pristupuje k šiestakom s obrazom ideálnej školy, v ktorej sa obedujú iba nanuky a neučia sa počty ani gramatika. Absurdnosť situácie (stará mama býva na Mesiaci, a pod.) vyvoláva v deťoch smiech a slúži na zblíženie ich fantázie s čítankovým textom (básňou). Básnik vyzýva žiakov, aby sa stali kozmonautmi a išli s ním na vlnách básne do ďalekých krajín.

Druhý tematický celok má názov **Naša krásna domovina**. Obsahuje desať ukážok (literárnych textov) od ôsmich autorov, ktoré sú zamerané na také príbehy, v ktorých sa prízvukuje rodný kraj a rodná zem.

Prvá ukážka je zo zbierky poviedok zo života (spomienok) starého horára Bohdana Müllera z Kysúc s názvom *Z poľovníckej kapsy* (1955). Napísal ju nositeľ Ceny Fraňa Kráľa za rok 1967 Rudo Moric (1921–1985) a šiestaci si v čítanke nájdu úryvok z tejto knižky s názvom *Akého priateľa mala stará mať*. Tematicky je toto dielo len zdanlivým záznamom poľovníckych príhod a zážitkov, v skutočnosti ide o umeleckú emocionálnu a poetickú projekciu prírodnej reality. Presvedčivosť rozprávania v nej vychádza z dlhodobej životnej skúsenosti človeka, z jeho schopnosti nielen poznať, ale aj ľudsky porozumieť všetkému tomu, čo sa v lese okolo neho odohráva. Jeho bohaté životné skúsenosti sú krásnym príkladom, ako človek a príroda patria k sebe. Príroda sa vie bohato odmeniť ľuďom, ktorí ju majú radi a ktorí sa o ňu starajú. Práve tento ľudský rozmer je taký, ktorý rozumie zákonom i tajomstvám prírody a dokáže prenikavo vidieť pod kožu i ľudským povahám. Ústredným motívom úryvku je čakanie na motýľa počas jesene. Toho času ešte mladý Bohdan si uvedomuje dôležitosť úcty voči (múdрым) starším a potrebu ochrany prírody. Autor dojímavým opisom čistej prírody a jej kolobehu poukazuje na potrebnú premenlivosť života. Ľudský faktor je tu prítomný vo vzťahu mladého chlapca a jeho starej mamy, ktorej náruč znamená domovinu: dá sa tu prežiť veľa šťastných okamihov aj pri zdanlivo všedných chvíľach (sledovanie motýľa). Vtedy sa vytvára potrebná harmónia a príjemné prostredie medzi človekom a prírodou. A práve preto sa musia usilovať aj žiaci, keď sú v blízkosti prírody.

Druhá ukážka je z knihy Ladislava Kuchtu (1927–1982) *Biely zvonček* (1980) s názvom *Ďateľ*. Je tu prítomná lyrická stránka prírody, ktorá sa dosahuje práve autorovým poetickým videním a prežívaním prírodného zážitku, ale i humornými dialógmi ľudí. V úryvku sa prízvukuje dôležitosť ochrany prírody. Šiestaci spoznajú časť práce lesníkov (značky na stromoch a ich dôležitosť pri výrube) a dôležitosť vtáctva v lese (ďateľ ako múdry „lekár“ lesov a jeho schopnosť identifikovať choré stromy). Spoločná cesta chlapca so starým otcom v lese je symbolom odovzdávania poznatkov staršieho človeka mladšiemu (pozorovanie prírody) priamo, kým žiaci sa to učia nepriamo. Musia pochopiť, že i neučený ďateľ vie byť múdrejší ako niektorí vzdelaní ľudia a treba mu veriť a dôverovať, veď dôkladnejšie pozná prírodu ako človek. Tak sa spojí príroda a človek za dobro spoločnej veci.

Tretia ukážka je z knihy nositeľky Ceny Fraňa Kráľa za rok 1983 Márie Haštovej (1922) *Zo starej horárne* (1955) s názvom *Lesinka*. Je to spomienka na detské roky autorky v rodine horára v Malých Karpatoch. Autorka sa v nich tematicky inšpirovala prírodou a rustikálnym detstvom citovo exponovanejšie a lyricky ozvláštnujúco. Drobné detské zážitky zo stretnutí s prírodným svetom a blízkymi ľuďmi v spojení s emotívnym rozmerom podala autorka i v spomínanom úryvku (srnka v rodine). V čitateľoch už hneď na začiatku vzbudí empatiu dojímavým opisom srnky. Je tu zdôraznená potreba starať sa o ranené zvieratá a dôležitosť domoviny pre každého ľudského či zvieracieho tvora. Opis zvykov srnky a jej rýchle zblíženie sa so zvieratkami v dome vyvoláva v čitateľoch dojem pohody. Na druhej strane však didakticky pôsobivo je opísaný potrebný odchod srnky do lona prírody, kde má svoje prirodzené miesto. V ďalšej časti úryvku sa hovorí o poľovačke, ktorá je opísaná citovo zafarbenými expresívnymi výrazmi (hongi búchali, psi brechali, výstrely duneli a pod.). Vyvoláva to desivú atmosféru, ktorá nepriamo evokuje v žiakoch pocit zbytočnosti a nezmyselnosti tejto akcie. Obraz ranenej srnky (práve *Lesinky*) evokuje potrebu pomôcť slabším. Prekábátenie poľovníkov za dobro veci tiež napomáha etickému rozmeru príbehu. Záchrana života srnky deťmi aj druhý raz je zvlášť pekný a dojímavý znak príbehu. Zobrazuje pekný spoločný vzťah človeka a prírody. Dokladuje to aj dôvera srnky k svojim záchrancom – deťom. Je potrebné, aby si žiaci uvedomili zmysel príslovia, že v núdzi poznáš priateľa.

Vo štvrtej časti tohto tematického celku je zaradená báseň *Lastovičky* od nositeľky Ceny Fraňa Kráľa in memoriam za rok 1965 Márie Rázusovej-Martákovovej (1905–1964) zo zbierky, ktorá bola výberom z jej tvorby s názvom *Jarné vtáča* (1980). Spisovateľka v nej slovami lastovičiek vyjadruje svoj vrúcny vzťah k rodnému kraju. Hovorí o jari, vábivej prírode a hlase domoviny, ktorá každého volá domov. Kontrastívne poukazuje na krásy Slovenska (domova) a na ďaleké kraje v diali, pri mori (cudzínu), ktorú dáva do súvislosti s ľudským šťastím. Človek je šťastný doma, kým v cudzine ho čaká len túžba po domove. Šiestaci si musia uvedomiť dôležitosť patriotizmu a poukázať na pravdivosť príslovia: všade dobre, doma najlepšie.

Je pravda, že človek vie v živote prekonávať veľké ťažkosti, no niekedy zažije aj chvíle šťastia. Piaty úryvok, ktorý je zo školského prostredia, nesie názov *Šaty malej Dominiky*. Napísal ju Ján Štiavnický (1937–1993), pôvodne vyšiel v rovnomennej zbierke sociálnych poviedok autora rozprávok z východného Slovenska, ktorý ním v roku vydania získal Cenu Mladých liet (1971). Úvodným motívom je tu tematizácia príchodu mladej učiteľky, ktorý je v úryvku opísaný veľmi efektne (prišla sediac na vozíku). Postupne si získava svoje okolie a aj sympatie žiakov. Zmena jej štýlu je opísaná aj v samotnom sujete (v škole sa deti už aj smiali a spievali). Je to znak príchodu novej doby. Nová učiteľka chcela a aj vedela pomôcť každému, chodila po domoch a dávala rady (použitie práčky, zbehla po lieky a pod.). Zaktivizovala dedinu a priniesla do jej života elán i nové nápady: veľkú slávnosť školákov v šatách. Dojímavý opis chudobného dievčatka v triede symbolizuje nerovné postavenie detí a ich rodiny v živote. Jej túžba po bábике značí skromnosť, z ktorej by si mali brať príklad všetky deti. Pomocou ľudskej učiteľky nakoniec vyhrá Dominika, ktorá dostane bábiku. Odkryjú sa pritom rôzne ľudské charaktery detí aj ich rodičov. Efektívny koniec pri odchode učiteľky a príchod dievčatka s jej vďačnou mamou na stanicu je dojímavým vyvrcholením príbehu. Spomienky učiteľky na jej vlastné kruté detstvo ju utvrdzujú v správnosti rozhodnutia o šatách: aj v bledých šatách môže niekto žiariť ako slnko. A práve toto posolstvo nesie daný čítankový text, ktorý musia identifikovať aj samotní šiestaci. Dôležité je im zdôrazniť, že cudzím perím sa nemožno chváliť.

Príklon Milana Rúfusa (1928–2009) k žánru modlitby a piesne, podoprený filozofiou životnej vyrovnanosti a pokory i návratnou spomienkou na domov a detstvo sú obsiahnuté v jeho básnických zbierkach *Modlitbičky* (1992) a *Nové modlitbičky* (1994). Pokračuje v nich rozhovor básnika s dieťaťom o veciach svetských i transcendentálnych. Dikciou modlitby prosí v mene detí o lásku, harmóniu, rodinné teplo a pokoj, ale aj o pevný filozoficko-etický základ života. V čítanke sa nachádzajú tri básničky z týchto zbierok. *Modlitba za rodičov* hovorí o dôležitosti úplnej rodiny a o bezpečnosti výchovy dieťaťa v nej. *Modlitba za starkú* zdôrazňuje potrebu starkinej časovej voľnosti venovať sa vnúčatám. Autor vyzýva Boha, aby ho vypočul a chránil túto nežnú osobu plnú kladných vlastností (vládnosť, pokojnosť, má čas, nič ju nevyruší, a pod.). Kládje ju ako vzor a prízvukuje jej určitú spätosť s nadpozemskou existenciou Matičky Božej. *Modlitba za Slovensko* je zamyslenie nad rodnou vlasťou (básnik ju prirovnáva k hviezde), ktorá predstavuje tiež jednu veľkú rodinu. Vyznáva k nej svoje kladné city a zdôrazňuje jej pradávnosť vo vzťahu k Stvoriteľovi. Vyslovuje svoje želanie, aby každý neustále chránil svoju – aj keď malú – domovinu, veď je to dar od predkov, ktorý si máme zachovať. Šiestakom sa musí prízvukovať daná skutočnosť a potreba lásky k domovine a k svojim koreňom.

Potreba lásky medzi ľuďmi je zdôraznená v úryvku nositeľa Ceny Fraňa Kráľa za rok 1980 Jána Navrátila (1935) s názvom *Vlci*. Pôvodne vyšla v autorovom románe *Lampáš malého plavčíka* (1980). Rozprávanie o zážitkoch šesťročného lodníkovho syna Marka na Dunaji počas druhej svetovej vojny má autobiografické pozadie, ktoré je však dôsledne objektivizované. Epizodám zo života lodníka nechýba rozmer dobrodružnej romantiky, predovšetkým ho však charakterizuje každodenná tvrdá práca. Plavba po rieke je pre hrdinu možnosťou spoznávať krajiny, ktorými prechádzajú, ale predovšetkým je to príležitosť pre rozprávača vypovedať o ľudských charakteroch, vzťahoch a hodnotách v pohnutej vojnovnej dobe. Surovosť vojny je vnímaná cez aspekt detského videnia sveta a je vyrovnávaná nadľahčujúcimi momentmi: tak dielo ako celok predstavuje autentickú evokáciu atmosféry vojnového detstva. Malému hrdinovi však chýbajú hry s rovesníkmi, šantenie, bezstarostnosť, avšak na druhej strane má viac životných skúseností a príbehov, ktoré ostatné deti nemôžu zažiť. V úryvku spomínaný idylický obraz (tiché a pokojné okolie) narúša príchod vlkov. Autor opisuje zvierací svet a poukazuje na potrebu fyzického i psychického zblíženia sa človeka so zvieraťom. Smelosť chlapca voči zvieraťám vzbudzuje empatiu, ktorá je však brzdená racionálnym rozmyšľaním dospelých. Zaujímavosťou pre dnešných žiakov je aj spomínané okolie, ale i múdrosť ľudí - lodníkov (napr. o pažravosti vlkov, a pod.).

Tematický celok, v ktorom sú úryvky týkajúce sa domoviny, uzatvára báseň *Rodná zem* zo zbierky *Piesne zďaleka*. Jeho autorom je Peter Bella-Horal (1842–1919), ktorý v nej hovorí o potrebe vlastenectva, a vyznáva sa zo svojich vrúcnych citov k Slovensku. Dojato poukazuje na prírodné bohatstvo (krásne hory a nebo, ligotavý a strieborný Váh, rozkošné doliny a roviny, a pod.), ktoré pomáha emotívnemu ladeniu celej skladby. Oči básnika nie sú teda len subjektívne, ale aj objektívne. Pútavý obsah básne má pomôcť žiakom na ceste k upevneniu ich podobných citov.

Tretí tematický celok s názvom **Ľudové báje a povesti** obsahuje dvanásť literárnych ukážok. Okrem poslednej z nich (*Tanec na polianke*) všetky sú výtvorom ľudu, tzn. nepoznáme ich konkrétneho autora. Šiestaci pomocou nich poznajú tradície, zvyky i obyčaje niektorých národov, poznajú časť histórie, pomocou ktorej môžu identifikovať aktuálnosť ponaučení z týchto bájí a povestí.

Prvá báj s názvom *Turčianske jazero* (pôvodne vyšla v knihe *Čarovné zrkadlo*, 1973) na základe prírodného motívu rozpráva o vzniku regiónu Turiec na strednom Slovensku. Pre žiakov bude určite zaujímavé dozvedieť sa, ako vnímali vznik mesta/dediny samotní obyvatelia. Čarovné motívy, postavy (panna v jazere) a ich kúzelná sila pridávajú na celkovej konotácii príbehu. Na druhej strane je však identifikovateľná snaha o vyváženosť skutočnosti a výmyslu.

O vzniku prírodného útvaru (skaly) podobnej dievčaťu s dieťaťom hovorí báj s názvom *Skamenená mladucha*, ktorá vyšla v totožnej zbierke bájak ako predchádzajúca. Zdôrazňuje sa v nej pre žiakov dôležitosť celoeurópsky známych motívov. Na ich pozadí sa vykresľuje život bohatého pána hradu a jeho syna. Je v nej identifikovateľný citový (láska) a sociálny (bohatý syn – chudobné dievča) motív. Vydedenie, ktoré napokon vyústi do odpustenia, je márne, veď veselica na zámku s inou (bohatou) devou len zdôrazňuje krutosť mocných pánov voči chudobe. Efektívny motív sklamanej dievčiny s dieťaťom a jej zúfalý čin hodiť sa do priepasti pridáva na dramatickosti príbehu. Čarovný motív premeny dievčaťa a dieťaťka na skalú je znakom večnej snahy ľudí o lepší život a mementom nezmyselnosti nerovnosti medzi ľuďmi. Pre žiakov je potrebné, aby si uvedomovali nesprávnosť konania pána, ktorý zrušil svoju prísahu, veď dané slová sa majú vždy plniť.

O malom zelenom mužovi, ktorý žije vo vode i na suchu, neopatrných ľudí sťahuje pod vodu a ich duše drží uväznené vo svojom vodnom paláci, je báj s názvom *Vodník na Hrone*. Príbeh, ktorý napísal Jozef Branec (1882–1962) a vydal t. č. v rovnomennej knižke či neskôr v časopise *Slniečko* (1979), opisuje chudobnú vdovu Evu, ktorá je napriek ťažkému osudu pracovitá. Iracionálnosť je prítomná pri stretnutí človeka so zvieratom (žabou). Opis vodníka je pre žiakov efektívny, veď samotný zjav i čarovná sila pridávajú na tajomnosti tohto tvora. Bohatstvo vo svete vodníka poukazuje na túžbu jednoduchého ľudu dostať sa k pánom (ligotavý palác, krištáľová posteľ, a pod.). Tajomnosť vodníkovho sveta je podopretá príkazom o nemožnosti obrátenia nádob, ktoré však Eva poruší. Ľudská neresť a zvedavosť privedie túto ženu k tomu, aby teda svoj sľub porušila (viď. Pandorina skrinka). Dobro urobila, veď našla dušičky svojich dvoch dávnejšie utopených detí. Prevtelenie sa týchto duší do dvoch náhodných tiel však zveličuje nereálnosť tejto situácie spolu s faktom, že sa nakoniec stala rodina bohatou vďaka čarovnej zástere.

V ďalšom príbehu s názvom *Jánošíkova výzbroj* (zo zbierky *Čarovné zrkadlo*, 1973) sa žiaci oboznamujú s postavou Jánošíka, s jeho snahou rozdávať chudobným, jeho kladným vzťahom k ľudu a spôsobom zverbovania jeho družiny. Na základe rozprávkového motívu (víly a poklady) sa žiaci dostanú do sveta zbojníkov. Symbolika čísel (tri razy dupli) a jeho snaha získať čarovné veci (sekeru, košeľu, opasok) podopierajú jeho moc, silu a statočnosť. Pre žiakov je dôležité, aby si uvedomili potrebu boja v živote človeka a mali výdrž ísť za svojimi cieľmi.

Opis pánov (ako vykorisťovateľov ľudu) a chudobného sveta poddaných (ktorí museli dávať jedlo či pitie pánom na ich hostinu) je prítomný v ďalšej ľudovej povesti s názvom *Panská hostina* (z knihy *Čarovné zrkadlo*, 1973). Autor podáva ostrý kontrast v ich živote, t. j. život na panskom zámku a život pod zámkom. Bezuzdná zábava evokuje v žiakoch nezmyselnosť a iracionálnosť pánov,

ktorá je skazená len objavením sa Jánošíka a jeho družiny. Ich bezcharakternosť je kompenzovaná nezištnosťou zbojníkov, ktorí všetky zhabané dukáty a šperky dali poddaným. Preto si ich ľud vážil a zachoval ich pamiatku. A práve toto si musia šiestaci uvedomiť, že spravodlivosť a čestnosť sa vždy vypláca.

Podobne ako Jánošík aj kráľ Matej patrí k obľúbeným hrdinom ľudových povestí a rozprávok. V predstavách ľudu vystupoval tento kráľ ako spravodlivý a múdry vládca. Chodil preoblečený za obyčajného človeka medzi ľuďmi, aby poznal ich život a zmýšľanie. Práve tento motív je využitý v povesti *Matej kráľ a bača*, ktorý vyšiel v diele M. J. Húska a Jána Poliak (1929–1977) *Slovenské povesti* (1979). Pohostinnosť a životná múdrosť jednoduchého slovenského človeka (baču) na muránskom salaši prekvapil aj samotného vládcu. Táto múdrosť, vypestovaná ťažkým životom, je podopretá aj figliarstvom a vtipnosťou baču. Je tu teda zdôraznená snaha jednoduchého človeka vynájsť sa v živote a (zo strany kráľa) byť spravodlivý. A práve tieto cnosti si majú uvedomiť aj šiestaci.

Prízvukovanie historickosti a pravdivosti je prítomné v ľudovej povesti *O pravde* (z knihy Čarovné zrkadlo, 1973). Ide v nej o stretnutie bohatého (kráľ) a chudobného (žobrák) sveta. Ťahanice medzi ľuďmi poukazujú na ich chamtivosť, ktorá vyústi až do súdu na radnici. Múdre rozhodnutie súdu sa zapáči panovníkovi a je z hľadiska čitateľa tiež veľmi efektívne. Trojstupňová gradácia napomáha sujetu, ktorý vyúsťuje do morálneho ponaučenia žiakov: keď sa žobrák na koňa dostane, ten na ňom zarajtuje.

Ľudová povesť s názvom *Červený kameň*, ktorú pôvodne vydal Ľudovít Janota (1888–1968) v roku 1935 a neskôr v knihe *Slovenské hrady* (1975), hovorí o príbehu, ktorý sa k tomuto hradu viaže: pri začatí stavby víly prenášali v noci pripravené stavebné kamene na iné miesto. Múdrosť sa v príbehu zdôrazňuje nielen pri starších (sediacich okolo stola), ale najmä mladších. Nerozhodnosť a nejednotnosť ich rozhodnutia je protipólom toho, že nijakí duchovia neexistujú (realistický motív). Symbol dňa (priameho, reálneho) je kompenzovaný nocou (plnou tajomstiev, konotácií). Žiaci tento fakt môžu identifikovať aj vďaka použitým jazykovým prostriedkom (čierne rúcho, čierňavy oblakov, tajomná hustá tma, červenkasté plamienky, a pod.). Fantastický motív (víly vedeli preniesť ťažké kamene) je v protiváhe tomu, že rada starších si priznala chybu, keď neverila vílam. Zasahovanie víl do pozemského konania ľudí svedčí o snahe byť v dobrom s každým tvorom, ktorý si musia zapamätať aj šiestaci.

Ľudová povesť o vzniku nejakého osídlenia je pre žiakov veľmi príťažlivá. Malý historický exkurz do doby starobylého rodu a panovania Gejzu podáva príbeh s názvom *Ako vznikol Hronský Beňadik*, ktorý napísal Jozef Melicher (1929–2008) a knižne vydal spolu s inými pod názvom *Tekovské povesti* (1989). Efektívny opis prírody je v ňom vyjadrený na pozadí konkrétnych geografických miest (Hron, Slovenská brána, Zvolenský les a pod.). Tým sa zdôrazňuje „pravdivosť“ príbehu: stretnutie dvoch bratov (pustovníka a bojovníka) a dôležitosť ich vzťahu. Vzájomné odpúšťanie si hriechov z minulosti je mravným posolstvom,

ktoré si musia uvedomiť aj šiestaci. Pracovitosť mníchov a fantazijná obrazotvornosť ľudu sa prízvukuje aj rozprávkovými prvkami (magické číslo trinásť: kláštor s trinástimi vežami, chrám s trinástimi oltármi, trinásť benediktínskych mníchov, dokončená stavba po trinástich rokoch, trinásť farností, a pod.).

Rozvrstvenosť (dobrí i zlí, veselí i mrzutí ľudia) a pracovitosť spoločnosti je opísaná v povesti *Čáky Laci-báčiho slama* (zo spomínanej knihy Jozefa Meliche-
ra). Boj proti Turkom a spolupatričnosť Slovákov a Maďarov je tu vyjadrená tajomnou osobou Ladislava Čákyho. Ten si pomohol svojou šikovnosťou a múdrosťou, a tak prekabátil hajdúchov. Jeho statočnosť sa dostala aj do príslovia (*Toto nie je Čákyho slama!*), ktoré značí, že chcú niekoho vyhrešiť za to, že berie, čo mu nepatrí. Na toto múdre príslovie je potrebné upriamiť aj pozornosť šiestakov.

Zdôraznenie pravdivosti a historicity („to skutočne tak bývalo“) je príznačné pre začiatok povesti s názvom *Ako vznikla kačacia studňa*. Hovorí o vodníkovi a jeho pokojnom živote dovtedy, kým ho nevyprovokovali chlapci. Bezočivosť týchto šarvancov je gradovaná dovtedy, kým ich vodník nezačaroval na skaly aj so svojimi kačicami. Dnes táto fontána je v Bratislave na Šafárikovom námestí. Šiestaci si musia uvedomiť, že nikoho nemôžu provokovať a ku každému sa musia správať slušne a úctivo.

Tematický celok uzatvára umelá povesť Márie Rázusovej-Martákovej (1905–1964) *Tanec na polianke*, ktorá pôvodne vyšla v jej knižke *Junácka pasovačka* (1969). Hovorí o Jánošíkovi a troch tancujúcich veselých vílach. Efektívnym úvodom („tichá je hora i mesiac“) autorka zaujme čitateľov a opisom krásy víl tento obdiv ďalej graduje. Rozprávkový motív je vyjadrený premenou Jánošíka na vtáka, ktorý symbolizuje slobodu. Objavenie sa sovy prináša tajomnú atmosféru, ale bystrosť a šikovnosť Jánošíka premôže temné sily. Dary od víl sú v prenesenom význame dary od vďačných ľudí svojmu hrdinovi. Jánošík teda obstál v skúške a to by si mali ctíť na ňom aj šiestaci.

Štvrtý tematický celok nesie názov **Zaspievajme si**. Ako už samotný názov predurčuje, obsahuje šesť slovenských ľudových piesní spolu s ich notovými zápsmi (*Po valašsky od zeme; Anička mlynárova; U susedov, tam je topol; Limbora, limbora; Močila konope; Vstávajújte, pastieri*). Šiestaci sa z nich dozvedajú o živote valachov a ich zvykoch hrať na gajdách, o zachovaní ľudovej kultúry (piesne, výšivky, tance, rezbárstvo, keramika, a pod.), o peknom obraze slovenskej prírody či o vianočných obyčajach a koledách. Je to pre nich užitočné, lebo medzipredmetovým spojením literárnej a hudobnej zložky sa dozvedajú aj o zvyklostiach iného národa (Slovákov) a tým sa ich obzor rozšíri.

Piaty tematický celok má názov **Literárne hry pre poučenie a zábavu**. Obsahuje tajničky, rébusy, hru na slová a také tvorivé úlohy, ktoré poukazujú deťom na to, že literatúra je aj zábavná. Pomocou hier (Ilustrované piesne, Tajomná škatulka, Veterná ružica) sa dozvedajú o literárnych dielach, hravou formou

môžu objaviť literárne pojmy, ale môžu sa zahrať aj kalambúry, pomiešať príslovia či zahrať telefónny rozhovor (dramatizácia). Všetky tieto hry slúžia na rozvíjanie ich literárnych schopností.

Siedmy tematický celok, ktorý uzatvára celú čítanku, je vlastne kapitola s názvom **Obrazová príloha**. Jej obsah tvorí sedem umeleckých diel, ktoré sú nevšednými výtvormi významných slovenských maliarov (na ich didaktickú hodnotu sme poukázali pri analýze čítaniek vyšších ročníkov ZŠ): olejomalby *Petra Matejku* (1913–1972) *Čítajúca* (1943), *Dominika Škuteckého* (1849–1921) *Trh v Banskej Bystrici* (1889), *Ľudovíta Fullu* (1902–1980) *Jánošík na bielom koni* (1948), kombinovanou technikou vytvorený obraz *Alexeja Vojtáška* (1952) *Paralelné svety (Mars)* – 2003, ilustrácie *Vladimíra Machaja* (1929) a *Márie Želibskej* (1913–1992) z knihy *Slnečný prsteň* (1976) a *Miroslava Cipára* (1935) z knihy *Márie Ďuríčkovej* (1919–2004) *Dunajská kráľovná* (1976).

Na záver môžeme vysloviť myšlienku, že spomínaná čítanka obsahuje mimoriadne podnetné úryvky z literárnych diel, ktoré priam nútia žiakov zamyslieť sa, dotvárať príbeh, a tým sa zaujímať o slovenskú literatúru. Pomocou toho sa obohacuje ich vnútorný svet, ktorý tak dostáva širší (ľudskejší, etickejší, morálnejší) rozmer, veď „*Literatúra má zmysel len vtedy, keď berie ľudí a spolu s nimi hľadá vytrvalo pravdu; keď pomáha šíriť a zachovávať dobro, ako aj pestovať zmysel pre krásu.*“ (Peter Jaroš)

Literatúra

Bernáthová, Alžbeta – Bogárová, Julianna – Jávorková, Alžbeta – Krpčiar, Ján 2004: *Čítanka zo slovenskej literatúry pre 6. ročník základných škôl s vyučovacím jazykom maďarským*. Bratislava: OG – Vydavateľstvo Poľana.

Kol. autorov 2005: *Slovník slovenských spisovateľov pre deti a mládež*. Bratislava: Literárne informačné centrum.

Mandelíková, Lenka 2008: *Komunikácia a dvojjazyčnosť*. In: *Kultúra a súčasnosť* 6. Nitra: Univerzita Konštantína Filozofa v Nitre.

Podjavorinská, Ľudmila 1919: *Podme k deťom!* Martin: Národné noviny.

Internetové zdroje

http://www.bibiana.sk/ibby_trojruza.html (zoznam nositeľov Ceny Fraňa Kráľa, resp. Ceny Trojruža)

Učebné osnovy pre 5. - 9. ročník základnej školy s vyučovacím jazykom maďarským – Slovenský jazyk a literatúra. Schválilo MŠ SR dňa 22. 5. 1997 pod číslom 2594/1197–154 s platnosťou od 1. 9. 1997 -

http://www.statpedu.sk/buxus/docs//Pedagogicke_dokumenty/Zakladne_skoly/Osnovy/UO_5-9r_ZS_slov_liter_vyuc_jaz_mad.pdf

A tanuló személyiségének formálása a magyar tannyelvű alapiskolák 6. évfolyamában használatos szlovák irodalmi olvasókönyv alapján (Összefoglalás)

A tanulmány a szlovák nyelv és irodalom, mint tantárgy tanítási sajátosságaival foglalkozik, valamint a kétnyelvűség hatékony szerepét hangsúlyozza a tanuló személyiségének fejlődésében. Felsorolja, s röviden jellemzi azokat a célokat, amelyek ezen tantárgy irodalmi részében a magyar tannyelvű alapiskolák hatodik osztályában jellemzőek. Rámutat az ezen évfolyamban használt irodalmi olvasókönyv hatékonyságára, bemutatja továbbá az egyes tematikus részeit, valamint rövid anotációs formában interpretálja az adott tankönyvi részeket annak függvényében, hogyan lehet(ne) őket felhasználni az egyes (konkrét) tanítási órákon.

Formierung der Schülerpersönlichkeit am Beispiel des Lesebuchs für die Literatur in der 6. Klasse der ungarischsprachigen Grundschulen (Zusammenfassung)

Im Beitrag werden einige Besonderheiten des Faches Slowakische Sprache und Literatur und ihrer didaktischen Handhabung im Unterrichtsprozess behandelt, wobei die bestimmende Rolle der Zweisprachigkeit in der Entfaltung der Schülerpersönlichkeit hervorgehoben wird. Die charakteristischen Zielsetzungen des literarischen Teils des Faches für die sechste Klasse werden aufgezählt und kurz charakterisiert. Verwiesen wird auf die Wirksamkeit des in dieser Klasse verwendeten Lehrwerks. Einzelne thematische Teile werden vorgestellt, die in kurzen Annotationsformen in Bezug auf ihre Anwendungsmöglichkeiten in konkreten Lehrsituationen interpretiert werden.

Vieme interpretovať literárny text?

Tomáš Oravec

Externý pracovník Katedry slovenského jazyka a literatúry našej Pedagogickej fakulty PaedDr. Patrik Šenkár, PhD., vydal v rámci zodpovedného prístupu k metodickej výchove študentov vlastným nákladom (!) 100-stranovú publikáciu s názvom **Možnosti interpretácie literárneho textu** na UKF v Nitre (2008) v edícii Knižnica zošitov Katedry areálových kultúr Fakulty stredoeurópskych štúdií. Knižka je štúdiou, potvrdzujúcou autorov neutíchajúci záujem o mapovanie cesty metodiky, ako pristupovať k literárnym textom zvlášť dnes, keď nie len učitelia na nižších typoch škôl, ale aj pedagógovia na fakultách vysokých škôl majú problémy, ako pritiahnúť budúcu vysokoškolsky vzdelanú inteligenciu k inteligentnému čítaniu inteligentnej lektúry.

Nie je to ľahká práca, čo dokazuje autor predkladanej knihy na ploche piatich kapitol. V prvých troch sa pokúsil zhrnúť možnosti interpretácií literárnych textov na pozadí teoretických postulátov literárnych vedcov a teoretikov. V kapitolách o interpretácii literárnych textov na pozadí štylistiky a semiotiky a o najvýznamnejších interpretačných metódach a formách sa dotýka hádam všetkých jestvujúcich názorov na túto problematiku, čo dokazuje aj pripojený zoznam literatúry, počítajúci 70(!) diel rôznych autorov z domova i zo zahraničia, zaoberajúcich sa touto problematikou. V tejto časti sa nebojí načrieť ani do záverov jedinečnej mikovsko-popovičovskej „semiotickej školy“ jazykového kabinetu v Nitre zo 60. a 70. rokov 20. storočia, ktoré boli na vtedajšie pomery inovatívnym, ale hlavne odvážnym pokusom o interpretáciu takmer komplexného ľudského intelektu na príkladoch práce so slovom a jazykom a jeho vnímaním v ľudskom vedomí.

Prácou so slovom a jeho vnímanie ľudským intelektom je aj práca s čitateľom už od útleho veku, keď sa formuje ľudské, ale aj intelektuálne vedomie človeka. A tejto formácii iste nepomáhajú počítačové polointeligentné bojové hry ani sťahovanie akýchkoľvek filmov z internetu, lebo na tom sa ešte nikto nenaučil čítať ani vnímať prečítané (leďa ak cudzojazyčné nadávky a vulgarizmy „hlavných hrdinov“).

Čítanie a práca s prečítaným textom je podľa P. Šenkára aj podľa nás to najťažšie, ale aj najkrajšie, čo človeka v živote čaká, no v dnešných nečítajúcich časoch je možno lepšie, ak mu niekto ukáže celkom rukolapne či návodovo, ako na to: ako pristupovať k textu hoci aj tou neoblíbenou formuláciou u žiakov: čo týmto textom chcel autor povedať alebo o čom vypovedať? Práve v tom je krása pochopeného textu i rozvoja (nielen čitateľského) intelektu, že každý objaví v prečítanom inú – svoju „krásu“: či už autorského obrazu, jazyka, štýlu, „podhubia“ textu alebo „iba“ jednu z mnohorakých možností jeho výkladu, pochopenia, porozumenia a hlavne rozmýšľania nad ním.

Knižka je užitočná a potrebná, hlavne že prístupnou formou a svojím vyznamom zaujme aj tých, ktorým je určená, teda predovšetkým pedagógom na 1. a 2. stupni ZŠ, od ktorých všetci očakávame, že budú plniť (dnes už bežne) aj funkciu rodiny a rodičov, ktorí v dnešnom uponáhlanom svete nemajú na nič čas (nieto učiť deti vnímavo čítať). A tak nastupuje úloha školy a pedagóga, ktorý často býva v škole so žiakom dlhšie ako jeho rodičia doma.

Toho sa týka napríklad 4. kapitola Šenkárovho dielka s názvom Interpretácia literárneho textu v škole. Je najhutnejšia a najobsažnejšia, takže vnímavý pedagóg si pomocou nej isto pomôže priblížiť to, čo mu rozhladený autor knižočky chce rukolapne priblížiť. Po teoretických a prehľadných kapitolách na začiatku, kde sa postupne dotýka interpretácie literárneho textu na pozadí štylistiky (1. kapitola), semiotiky (2. kapitola) i najvýznamnejších interpretačných metód a foriem už spomínaných rozličných škôl a kabinetov (3. kapitola) sa v nadväznej piatej kapitole obsírne, podrobne a ukážkovo rozoberajú dva texty: Mesiac nad Prostredným hrotom – poviedka z rovnomennej zbierky poviedok Bela Kapolku, a Zakopaný meč dnes už klasika slovenskej literatúry Jozefa Cígera Hronského. Ukážky z oboch sa vyskytujú v učebniciach literárnej výchovy na základných školách (v 6. a 7. ročníku), preto ich autor obracia zo všetkých strán a okrem nevyhnutných literárno-historických poznámok o oboch autoroch a ich dielach sa čitateľ (v tomto prípade najmä učiteľ) veľa naučí o možnostiach interpretácie týchto textov, ako napokon znie aj názov celej útlej autorovej knižočky. Každé „literárne dielo je ústredným faktom literárneho života, stredobodom literárnej komunikácie, t. j. literárnej tvorby a recepcie. Je cieľom tvorby, a to ako predmet určený na estetickú „spotrebu“, recepciu. (P. Šenkár, c. d., s. 15). Ide len o skutočnosť, či táto „spotreba“, prijatie textu bude vnímavé a poučné. Podľa nášho názoru je to ešte čosi navyše, aspoň v Šenkárovej knižke: pohľad mladého autora, nezaťaženého ideológiou „tej správnej krásy“ či nebudaj ... ckého realizmu na literárne dielo. Pretože „umelecké dielo nevzniká zo psychickej aktivity čitateľa, ale vytvára sa z nej a v nej recipientovo vzrušenie. V psychickej aktivite osobnosti autora totiž prevláda kreativita a v percepcii umeleckého diela potom dôležité miesto zaujíma fantázia, zážitky a skúsenosť“ (P. Šenkár, c. d., s. 21). Pretože však mladí čitatelia na základných školách takúto bohatú skúsenosť, ako majú dospelí, ešte nemohli nikde získať, usmernenie na vnímanie literárneho textu pomocou pedagóga je v tejto knižke ukážkovo jasné, zrozumiteľné, faktografické i faktické. Takéto potrebné publikácie by sa mali vyskytovať v každej školskej knižnici, ba pomôžu si ňou už aj naši študenti – budúci pedagógovia, študujúci na našej fakulte–, a to vo vyšších ročníkoch, keď sa ich usilujeme „naučiť učiť“

na hodinách metodiky vyučovania literatúry i jazyka. Je to návod, poučenie i pokušenie pomocou tohto návodu prísť na stopu tej pôvodne nejasej otázke, „čo tým chcel autor povedať“. Autor publikácie dokazuje, že veľa, aj pôvodne skrytého. Budme mu za to vďační.

Šenkár, Patrik: *Možnosti interpretácie literárneho textu*. Nitra: Univerzita Konštantína Filozofa – Fakulta stredoeurópskych štúdií, Katedra areálových kultúr 2008, 120 p. ISBN 978-80-8094-677-7 /Knižnica zošitov Katedry areálových kultúr Fakulty stredoeurópskych štúdií/

Uplatnenie pedagogickej terapie a dramaterapie v procese edukácie

Angéla Hefty

Monografia vznikla z prednášok na konferencii Vzdelávanie – Veda – Spoločnosť, organizovanej Univerzitou J. Selyeho v Komárne v termíne 7. – 8. septembra 2009.

Autorky poukázali na tie alternatívne možnosti v edukácii, ktoré môžu výrazným podielom napomáhať k zlepšeniu motivácie k učeniu sa, ale i k sprostredkovaniu učiva zo strany vyučujúceho.

Doc. PaedDr. Katarína Majzlanová, autorka prvej časti, uvádza pedagogickú terapiu ako termín, doteraz výrazne používaný iba v medicínskom odbore. Poukazuje na jej význam i v pedagogike, veď vzniká z potreby terapie v procese výchovy. Ďalej píše, že prepojenie pedagogiky a psychológie umožňuje pedagógovi rozvíjať vývinové dispozície jednotlivca, harmonizovať jeho nervový systém, posilňovať adaptačné mechanizmy. Uskutočňuje sa priamo v edukačnom procese a úlohy, ktoré pedagóg realizuje, sú zabudované v pedagogických podmienkach s využitím výlučne pedagogických prostriedkov. Pedagogická terapia je zvláštnou liečebnou formou pri organizovaní udalostí a skúseností dieťaťa v procese výchovy a vzdelávania, metódou podporujúcou iné formy liečenia systémom pedagogických, psychologických i sociologických vplyvov, v ktorých sú terapeutické hodnoty najdôležitejšie. V praxi sa aplikujú zásady pedagogickej terapie od 80. rokov 20. storočia a autorka uvádza delenie na dve skupiny terapeutického pôsobenia: terapia relaxačná a terapia činnosťná.

Reformy v edukačnej činnosti aj stupňujúce sa problémy s výskytom a zvládaním výchovných situácií v školskej praxi zdôrazňujú potrebu využívania pedagogickej terapie v podmienkach inštitucionálnej výchovy. Prax potvrdzuje, že v organizovaní procesu terapie najdôležitejší význam majú formy záujmovej

terapie – reedukačné, korekčné, kompenzačné, posilňujúce funkcie. Treba sa zaoberať i odborným výcvikom pedagogickej terapie pre učiteľov a autorka uvádza konkrétny plán prípravy. Hlavným zameraním je príprava obsahu, prístupov a tém, ktoré by spĺňali predpoklady na prípravu pedagógov pri aplikácii pedagogickej terapie v jednotlivých typoch škôl (materská, základná špeciálna základná škola).

V závere informuje čitateľov o interdisciplinárnom výskume v spolupráci univerzít: Pedagogickej fakulty UK v Bratislave, NyME Apáczai Tanítóképző Főiskola v Győri a Pedagogickej fakulty UJS v Komárne. Základný výskum sa zameriava na vymedzenie pojmu, obsahu a náplne pedagogickej terapie v nadväznosti na súčasný školský systém a podmienky v daných zariadeniach, kde sa bude pedagogická terapia realizovať.

Dnes, keď školu navštevuje čoraz viac detí z dysfunkčných rodín, žijúcich v sťažených podmienkach a podávajúcich podpriemerný výkon v škole, ciele a obsah pedagogickej terapie môžeme len uvítať ako pomoc pre pedagóga a cez neho pre dieťa či žiaka.

PaedDr. Terézia Strédl sa vo svojej štúdiu zaoberá už aplikovanými možnosťami pedagogickej terapie s dôrazom na dramaterapiu. O problematike hovorí v troch častiach: Dráma vo výchove a terapii, Emocionálna inteligencia a dramaterapia, Uplatnenie dramaterapie u adolescentov.

Dramaterapia je jedným z prostriedkov pedagogickej terapie, keď v rámci nej využívame bábkovú hru, rolové hry, sociodrámu, dramatické hry, improvizáciu u detí s problémami v procese školskej výučby, s ľahkým zaostávaním vývinu, ak sú spojené so sociokultúrne nepodnetným rodinným prostredím, ďalej u detí, u ktorých sú problémy spôsobené vývinovými poruchami, stratou motivácie, s problémovým správaním, poruchami sociálneho vývinu – ako sa môžeme dočítať v úvode monografie.

Rozvíjanie emocionálnej inteligencie je dôležitou úlohou pri všetkých vyššie uvedených skupinách detí, nakoľko má vplyv na rozvíjanie citovej sféry, zodpovednosti, sebapoznávania, a tým aj na prevenciu vzniku ťažko zvládnuteľných výchovných situácií v školskom prostredí. Cieľovo skupinou, s ktorou spolupracovala vo svojom výskume, boli adolescenti, ktorí aj tak majú sťažené podmienky v sebarealizácii a potrebujú často keď nie priamu, aspoň nepriamu podporu prostredia. Ich správanie sa mnohokrát nachádza na dvoch protipóloch: buď sa správajú agresívne, alebo príliš pasívne, utiahnuto. V tom období majú ambivalentné zážitky takú silu, že činy dominujú nad verbálnymi možnosťami adolescenta. Skutky sú pred verbálnym prejavom, aj keď tieto prejavy bývajú niekedy nevhodné a neprimerané. Moreno je zakladateľom psychodrámy, ktorá je svetom činov. Dramaterapia a adolescencia sa stretávajú v tomto "morenovskom svete činov".

Autorka sa venuje vymedzeniu a definícii dramaterapie a zostavila tabuľky na zatriedenie dramaterapie medzi iné spoločenskovedné disciplíny, resp. charakterizuje formy terapie. Definuje dramaterapiu podľa K. Majzlanovej, ktorá je hlavnou predstaviteľkou tohto smeru na Slovensku.

Socializácia má rôzne etapy, intenzitu a formy. V socializačnom procese dôležitú úlohu má sociálna rola, ktorá prispieva k integrácii osobnosti. Pozorujeme u dnešných detí a mládeže tzv. sociálny hlad – potrebu patriť do skupiny. Prevencia spočíva v nájdení vhodnej rovesníckej skupiny, ako autorka upozorňuje vo svojej štúdií. Spoločné prežívanie vytvorí sociálnu spolupatričnosť. Na skupinové stretnutia autorka ponúka scenár, ktorý obsahuje konkrétne techniky, cvičenia, ako i modifikácie a rozpisy na konkrétne indikácie cieľovej skupiny.

Prínos dramaterapeutických stretnutí autorka vymenúva v oblastiach socializácie, emocionalizácie, identifikácie a kognitivizácie. Nemenej výrazným vplyvom je zlepšenie kooperácie a duševnej hygieny zúčastnených.

V závere uvádza, že dramaterapia je reálnym prostriedkom, metodikou, ako zlepšiť životaschopnosť, emocionalitu, osobnú kompetenciu mladých ľudí. Poukazuje na potrebu zintenzívniť supportívnu starostlivosť v školských zariadeniach, a to najmä u marginalizovanej skupiny detí a mládeže.

V 24 členských štátoch EÚ sa sociálne problémy v rebríčku problémov nachádzajú na 3. mieste. Ako jednu z príčin uvádzajú, že chýbajú protektívne faktory vo výchove. Monografia ponúka také alternatívne prístupy v edukácii, ktoré sú nápomocné pre pedagógov – triednych učiteľov, výchovných poradcov, koordinátorov prevencie, ktorí sa najčastejšie stretávajú s výchovnými problémami svojich zverencov. Okrem toho monografia ponúka bohatý zoznam najnovšej vedecko-výskumnej a odbornej literatúry, ktorá je dostupná pre pedagogickú verejnosť.

Albert, Sándor zost.: *Uplatnenie pedagogickej terapie a dramaterapie v procese edukácie*. Komárno: Univerzita J. Selyeho, 2009, 75 s. ISBN 978- 80- 89234- 80-6

Sondy aj do vedomostí pedagógov

Tomáš Oravec

PaedDr. Patrik Šenkár, PhD., sa už po niekoľký raz pustil do nevďačnej a neprebádanej oblasti interpretovania literárnych diel, tentoraz pre deti a mládež, resp. pre školopovinnú mládež. Opäť na domácej alma mater (Univerzite Konštantína Filozofa v Nitre, tamojšej Fakulte stredoeurópskych štúdií a Katedre areálových kultúr) vydal opäť vlastným nákladom (predtým to bola r. 2008 interpretačná príručka *Možnosti interpretácie literárneho textu*) prepotrebnú štúdiu (ak chceme: metodickú príručku alebo skriptá) s názvom *Vybrané sondy do príbehov pre deti a mládež* (Nitra 2010).

Ide o vyše 100-stranovú publikáciu v šiestich kapitolách so záverom, obsahlym poznámkovým aparátom, ešte obsahľejším zoznamom literatúry a prílohami, ktorá z pohľadu pedagóga na vysokej škole mapuje v teoreticky a poučné zameranej úvodnej časti a následnej návodovej praktickej časti fenomén detskej literatúry, v historickom priereze často zaznávaný, ale niekedy prehnane (najmä z ideologických dôvodov v minulosti) preferovaný. Táto publikácia je však triezvym a najmä veľmi poučným pohľadom na tento literárny jav, pretože ak naša (nielen škopolopovinná) mládež nečíta, priznajme si, je to čiastočne aj naša vina – dospelých či pedagógov, nehovoriac o autoroch, ktorí majú ponúkať skutočne len to najlepšie, lebo u tejto generácie sa pestuje vzťah k čítaniu možno na celý život. A práve priebeh tejto prípravy na čítanie i príručné návody na možnú interpretáciu niektorých diel sa podarilo dr. Šenkárovi vtessať do uvedenej príručky. Záujemcovia z radov pedagógov i prostí čitatelia s podrobnejším detailnejším záujmom o lektúru pre našu mládež sa iste s vďakou obrátia na túto knižku a inšpirujú sa ňou pri interpretácii aj ďalších textov.

A aké texty ponúka autor v tejto hutnej knižke?

„Rešpektujúc zákonitosti vývinovej psychológie vyžadujú literárne vzdelávanie aj literárna výchova celú škálu literárnych schopností, ktoré sa postupne vyvíjajú... Základnou črtou detského vývinu je dynamika a postupnosť.“ (P. Šenkár, c. d., s. 21) To nie je len axióma, ktorú autor niekoľkokrát zdôrazňuje, ale v prístupe k rozoberaným textom je to aj dôsledne uplatňovaný postup z metodického hľadiska v tejto publikácii.

V úvodných častiach, ktoré sú väčšmi venované pedagógom na zopakovanie aj obširne zhrnutie problematiky, sa autor dôsledne a z rozličných uhlov pohľadu i priemetu venuje fenoménu literatúry pre deti a mládež v kapitolách, ktoré majú aj výrečné názvy v zmysle nomen – omen:

1. *Proces vytvárania literárneho vedomia človeka*, kde sú nielen rozobraté, ale aj zhrnuté fázy čitateľského vedomia mladých a postupne dospievajúcich, ale aj vyspievajúcich recipientov literatúry, samozrejme, ak to treba, pod správnym vedením či iba usmerňovaním oduševneného pedagóga „z krajiny literatúry“, kde najmä tá detská mala (žiaľ, možno už v minulosti) svoj cveng a slovenská detská literatúra bola v určitých obdobiach pojem, čo zostáva v pamäti vtedajších vnímateľov tohto fenoménu navždy. Tu máme na mysli medzivojnovú a niektoré obdobia či etapy rozvoja povojnovej detskej lektúry, ktorých kladné stránky autor spomína aj na iných miestach knižky.
2. *Príbehová próza pre deti a mládež v slovenskom kontexte* je chronologickým prehľadom i podrobnejším pohľadom na „príbeh jednej literatúry“, ktorý je rozvinutý v ďalšej kapitole.
3. *Vývin slovenskej príbehovej prózy pre deti a mládež*, kde sa autor vracia až do predumeleckého štádia jej vývinu a tým zároveň mapuje a približuje periodizáciu detskej a mládežnickej literatúry podľa rôznych náhľadov rozličných literárnych vedcov a najmä literárnych historikov, pričom neopomenul

skutočne ani jedno dôležité meno v tomto vývine nielen pri pohľade na mená autorov, ale ani na taký excelentný jav, ako boli „literárne“ časopisy pre najmenších a postupne väčších čitateľov, čoho dôkazom je aj spomenu-tá literárna a chronologická periodizácia.

4. *Pohľad na príbehovú prózu pre deti a mládež z aspektu veku čitateľa* je už podrobnejšou sondou do jednotlivých „čitateľských“ období a záujmov mladých čitateľov opäť z hľadiska autora štúdie aj z pohľadu periodizácie.
5. *Žánre slovenskej príbehovej prózy pre deti a mládež* je posledná obširna teoretická kapitola v prvej časti knižky a v prehľade, zameranom väčšmi na budúcich interpretov tejto literatúry, teda najmä pre pedagógov, stojacich pred žiakmi, ktorých majú nenásilnou, prístupnou a príťažlivou formou priviesť k čítaniu toho, čo im môže väčšinou umelecky zameraným textom pomôcť pri orientácii ako mladým (nezaťaženým) čitateľom (alebo zaťaženým rozličnými nešťastnými konzumnými druhmi lektúry) nielen v duševnom svete, ale aj vo „všednom“ svete okolo seba v prostredí, kde žijú a vyrastajú. Veď si len uvedomme, koľkými spoločenskými, ideologickými i ekonomickými zmenami prešli posledné tri generácie súčasnej našej spoločnosti a „čo to s nimi urobilo“, ak by sme chceli uvažovať nad tým slovami predvolebných plagátov. Je to fenomén, ktorý sa bude dať zo všetkých strán skúmať a pochopiť iste až v perspektíve niekoľkých rokov, možno desaťročí.

Práve preto je dôležitý interpretačný pohľad dr. Šenkára na literatúru pre deti a mládež v ďalšej, najrozsiahlejšej kapitole jeho publikácie *Interpretačné sondy do emblémových ukážok slovenskej príbehovej prózy pre deti a mládež*, ktorá sa zaoberá v piatich podkapitolách starostlivo vybranými interpretačnými pokusmi – práve s výstižným názvom sondy – do zvolených diel M. Ďuríčkovej, K. Jarunkovej, A. Vášovej, D. Kováča či E. Gašparovej, teda všetko autorov, ktorých diela ocenili nielen čitatelia tejto literatúry doma i v zahraničí, ale ktoré z tohto pohľadu oceňuje aj autor tejto knižky. Bolo by preto prehreškom nespomenúť, že po krátkych medailónoch spomínaných autorov sa každá podkapitola zaoberá dôsledne a minuciózne všetkými interpretačnými rovinami týchto diel (hádám okrem jazykovej, čo by bol zaiste námet aj na osobitnú štúdiu, lebo do spomínanej knihy sa nehodí).

Napokon vidno, že ani výber žánrov, ani výber autorov nebol náhodný: rozprávanky (sic!) prvých dvoch spomínaných autoriek, novela A. Vášovej, poviedka D. Kováča či román E. Gašparovej tak dávajú nahliadnúť nielen do detského sveta, vyrozprávaného dospelými spisovateľmi, ale umožňujú aj dr. Šenkárovi posunúť ich interpretáciu do takej roviny, aby bola iniciačná, novoobjaviteľská a inšpiračná hoci pre učiteľov a učiteľky (na nižších typoch škôl asi v obrátenom poradí) a ich uvažovanie o tom, o čom je celá táto knižka: ako priviesť naše deti a mládež k svetu literatúry: fantázie, premýšľania, obrazotvornosti, uvažovania i zamyslenia sa nad sebou samým a svojím svetom hoci z pohľadu

nevinnej detskej duše a jej sveta. Ako pri čítaní napríklad aj ukázať, že literatúra – to nie je písanie nezmyselných, ale „úderných“ esemesiek (samozrejme bez interpunkcie), že správne písanie diktátov sa dá naučiť aj množstvom prečítanej literatúry, nie zbytočným bifflovaním tzv. vybraných slov a poučiek o písaní interpunkčných znamienok, najmä čiarky, (však, pedagógovia!?), že čítanie obohacuje, nie osprostieva ako pozeranie neokrôchaných (vraj) filmov či bojových hier, že lektúra je aj krôčikom k svetu dospelých, a to inému, ako poznáme dnes zo života okolo seba v tzv. politike či tzv. podnikaní, nehovoriac o podsvetí, že... Tým nechceme znižovať úroveň textu P. Šenkára, práve naopak: chceme ho dať do kontrastu s tým všetkým, s čím sa dnešná mladá generácia stretáva, ak vôbec prejaví záujem „o písmenká v knihe“, a ktorá možno ani nevie, ako ju to môže obohatiť, čo jej to môže dať do celého života. A nielen jej, ale aj nám, ktorí raz budeme v spoločnosti závislí na tom, ako sa k nám generácia dnešných mladých zachová, ako nás bude vnímať ako svojich predchodcov, ktorí v tej slušnejšej časti pre ňu niečo vybudovali a zanechali vo všetkých oblastiach života. K tomu ich však privedie – trúfame si povedať – iba dobrá výchova, hoci aj pomocou knihy. A o to v celej spomínanej publikácii autorovi textu išlo. Nie je poučavý, ale poučný. Nie je vtieravý, ale inšpiračný. Nie je násilný, ale objavný. Skrátka sondy nielen do literatúry, ale aj do jej vnímania a pochopenia i celého života okolo seba. Lebo ako zdôrazňuje autor: „V každom čitateľovi ostáva čosi z „naivného“ stotožňovania literatúry a skutočnosti, pre každého čitateľa je literatúra aj kusom jeho života a skúsenosti. V každom človeku funguje vedomie literatúry ako semiotickej hry na život a zároveň aj prijímanie a akceptovanie literatúry ako hodnoty (a tu dodajme: nielen – pozn. T. O) literárneho vzdelania“ (P. Šenkár, c. d. s. 23).

Šenkár, Patrik: *Vybrané sondy do príbehov pre deti a mládež*. Nitra: Univerzita Konštantína Filozofa – Fakulta stredo-európskych štúdií, Katedra areálových kultúr 2010, 98 p. ISBN 978-80-8094-362-2

VAŠ celoštátne kolo 2010 (Komárno)

Už niekoľko desaťročí sa usporadúva medzi fakultami telesnej výchovy štátna študentská vedecká súťaž. Toho roku bola hosťiteľom tohto podujatia Univerzita J. Selyeho.

Univerzita má šesťročnú minulosť. Katedra Telesnej výchovy sa zapojila do tohto kolobehu pred tromi rokmi.

Prvýkrát sme sa zúčastnili ako hostia v roku 2007 v Nitre s pohybovo-tanečnou skupinou Kangoo, ktorej vedúcou bola kolegyňa Éva Diósi; zúčastnili sa: Silvia Trupek, Denisa Bitter, Ildikó Paksi, Zsuzsanna Both – poslucháči Univerzity J. Selyeho.

Tu sme si uvedomili, že síce nemáme Fakultu telesnej výchovy, ale i napriek tomu by sme vedeli obhájiť svoje miesto.

V nasledujúcom roku 2008 bola organizátorom podujatia Fakulta telesnej výchovy z Univerzity Komenského v Bratislave. Aktívne sme sa zapojili účasťou na celoštátnej súťaži.

V teoretickej sekcii reprezentovala našu univerzitu Petronela Bartók (3. PP) s témou Význam prevencie vo vyučovaní telesnej výchovy v predškolskom veku (plochá noha). Na našu veľkú radosť poslucháčka dosiahla zaslúžené 2. miesto.

V pohybovej sekcii sme reprezentovali našu univerzitu dvoma skupinami. Skupina Kangoo získala zaslúžené 4. miesto s poslucháčkami Silvia Trupek, Denisa Bitter, Ildikó Paksi, Zsuzsanna Both z rôznych fakúlt Univerzity J. Selyeho, v radoch divákov zožala veľký úspech aj skupina BREKO s poslucháčmi István Antal, Csaba Antal, Lajos Szalai, Anita Fejes z Pedagogickej fakulty a Ekonomickej fakulty. Domov sme cestovali s dobrým pocitom a s chuťou do ďalšej práce.

Po uplynutí ďalšieho roku usporiadala celoslovenskú súťaž Univerzita Mateja Bela Banská Bystrica, Fakulta humanitných vied a jej Katedra telesnej výchovy a športu. Aj tu sme sa reprezentovali v teoretickej sekcii:

- Bc. Petronela Bartók (1. UPV) s témou Význam prevencie v telesnej výchove u detí vo veku 4 – 10 rokov (deformácia plochej nohy); práca skončila na 8. mieste.
- Bc. Zsuzsanna Both (2. UPV) s témou Porovnanie meraní pohybových schopností v predškolskom a školskom veku; skončila na 10. mieste.

V pohybovej sekcii sme sa zúčastnili so skupinou BREKO, žiaľ, túto skupinu na súťaži nehodnotili (István Antal, Csaba Antal, Lajos Szalai, Anita Fejes z Pedagogickej fakulty a Ekonomickej fakulty). Kolegovia zúčastnení na súťaži sa rozhodli, že v nasledujúcom roku nám dajú šancu na usporiadanie celoštátnej súťaže.

Boli sme trochu sklamaní výsledkami, ale rozhodli sme sa, že v nasledujúcom roku, keď bude teda usporiadateľom Univerzita J. Selyeho v Komárne, sa pokúsime o obhajobu svojho miesta. Celoštátne kolo VAŠ 2010 sa uskutočnilo 26. apríla 2010. Od septembra sme sa chystali na súťaž priebežnými prípravami. Počas toho bolo potrebné zaoberať sa nielen organizáciou podujatia, ale aj prípravou poslucháčov na súťaž.

Vďaka patrí každému, kto neúnavne pomáhal Katedre telesnej výchovy v záujme pokojného uskutočnenia. Nie je možné každého ani vymenovať, hoci každý obstál na svojom mieste, čím prispel k udalostiam dňa.

Neúnavne nás podporoval pán rektor doc. RNDr. Tóth János, PhD., ktorý nám bol vždy nápomocne k dispozícii. Takisto by som mohla spomenúť celý rektorát. Mesto aj primátor mesta MUDr. Tibor Bastrnák tiež prispeli veľkou mierou, veď usporiadanie podujatia pripadlo na prvý deň Komárňanských dní. S veľkou radosťou sme privítali osobnú účasť a veľkú podporu generálneho sekretára SAUŠ PaedDr. Mikuláša Ortutaya. Pripravili sme aj tri výstavy: 90 rokov univerzitého športu, Šport a umenie – Slovenský olympijský výbor, a Výstava športových spoločenských hier študentov UJS Komárno.

Aj počasie nám prišlo, takže sme mohli privítať nasledujúce univerzity: Fakulta telesnej výchovy a športu Univerzity Komenského v Bratislave, Fakulta humanitných vied - Katedra telesnej výchovy a športu Univerzity Mateja Bela v Banskej Bystrici, Fakulta športu z Prešovskej univerzity, Katedra telesnej výchovy z Univerzity Konštantína Filozofa v Nitre.

Na podujatí sa zúčastnilo spolu 131 poslucháčov a 27 hostujúcich kolegov. Otvorenie podujatia sa uskutočnilo v aule Univerzity J. Selyeho, nasledovala prednáška vedúceho Katedry rekreológie Západomaďarskej univerzity v Győri Miklósa Bánhidhiho, PhD., z tematiky činnosti organizácie World Leisure. Zaujala aj mládež a nabádala k vedeckej činnosti. Prednášateľ ponúkol najlepšiemu prednášateľovi účasť na kongrese World Leisure 2010 v Chen-Chuene.

V teoretickej sekcii sme mali možnosť počuť prednášky na vysokej úrovni. Boli užitočné pre každého. V priebehu popoludnia sme mohli vidieť kvalitné prednášky v športovej hale. Každá skupina vniesla niečo nové a zaujímavé do svojho príspevku a aj atmosféra bola fantastická. Športová hala sa naplnila záujemcami. Výsledok odrážal náladu v hľadisku.

Po súťaži bol vyhodnotený jej priebeh. Každý bol spokojný a do ďalšieho sme sformulovali nasledovné: bolo by dobré zabezpečiť zvlášť sekciu pre súťažiacich z Pedagogickej fakulty, pretože pre nich je ťažké súťažiť s kolegami z Fakulty telesnej výchovy.

Celoslovenskú súťaž v ďalšom roku by mala organizovať podľa určeného kolobehu Prešovská univerzita, ale vzhľadom na to, že sa nezúčastnili ich reprezentanti na tohoročnej súťaži, poslali sme im správu, aby informovali univerzitu. Toto sa aj uskutočnilo a Prešovská univerzita sa ujala zorganizovania podujatia. Všetci zúčastnení odchádzali so zážitkami z Univerzity J. Selyeho, kam sa veľmi ohotne opäť vrátia.

Touto cestou ďakujem všetkým, ktorí s veľkým pracovným nasadením alebo aj malou pomocou vo veľkej miere prispeli k hladkému priebehu podujatia.

Celoštátne kolo VAŠ 2010

26. apríl 2010 – Univerzita J. Selyeho, Komárno
Výsledky

Počet účastníkov: 131

Kolegovia a hostia: 27

Spolu: 158

Sekcia doktorandov:

1. Marek HARDOŇ – FTVŠ UK BA
2. Silvia KONČOKOVÁ
3. Zuzana BOBUĽUVÁ – UMB BB

Komisia: Doc. PaedDr. Ľudmila Zapletalová, PhD.; Prof. PaedDr. Karol Görner, PhD.; PaedDr. Ladislava Doležajová, PhD.

Športová kinantropológia:

1. Aurel ZELKO – FTVŠ UK BA
2. Matúš GRZNÁR – UKF NR
3. Michal HORNÝ – FTVŠ UK BA
3. Radoslav SRNEC – UKF NR

Komisia: Doc. PaedDr. Jaroslav Broďáni, PhD.; PaedDr. Robert Rozim, PhD.; Mgr. Gabriel Buzgó, PhD.

Športová edukológia:

1. Marek MIKLETIČ – FTVŠ UK BA
2. Eva BUKOVCOV – UKF NR
3. Zuzana TONHAUSEROVÁ – UMB BB

Komisia: Prof. PaedDr. Jaromír Šimonek, PhD.; Doc. PaedDr. Nadežda Vladovičová, PhD.; PaedDr. Elena Bendíková, PhD.

Športová humanistika a olympizmus:

1. Peter KAČÚR – UNI PO
2. Martina KREDÁTUSOVÁ – UKF NR
3. Juraj ŠINDLER, Jozef ANTONIAZI – FTVŠ UK BA

Komisia: Dr. Anna Pavlíková, PhD.; PaedDr. Ladislav Baráth, PhD.

Posterová sekcia:

1. Štefan PÁLFFY, István GRESCHNER – UJS KN
2. Mária SZABÓOVÁ – UJS KN

Komisia: Dr. habil. Károly OZSVÁTH; Miklós BÁNHIDI, PhD.; Mgr. Ferenc RÉVÉSZ

Pohybové skladby športové:

- 1 - 2. Silvia RUŠČINOVÁ – FTVŠ UK BA
- 1 - 2. Stano KÚTIK a Ján KRAFČÍK „Gúľalo sa gúľalo.....“ – UMB BB
3. Miroslava SÁMEŠOVÁ – UNI PO

Pohybové skladby tanečné:

1. Dominika KOCOURKOVÁ – FTVŠ UK BA
2. Ondrej FÁBA – FTVŠ UK BA
3. Anita ALMÁSI „More a sirény“ – UJS KN

Rektorská cena pre posterovú sekciu:

Štefan Pálffy – UJS KN

Beáta Dobay

Do roka a do dňa... alebo dva pohľady na jednu exkurziu

Po literárnych stopách Antona Bernoláka v Nových Zámkoch

Dňa 15. októbra 2010 sme boli na exkurzii v Nových Zámkoch, ktorú zorganizoval PaedDr. Patrik Šenkár, PhD. Poldňová exkurzia sa začala na železničnej stanici v Komárne, kde sme sa schádzali. Bolo síce ráno, ale my sme mali o to lepšiu náladu. Aj počasie nám prialo, takže nálada bola primerane veselá.

Prvým bodom nášho programu bola návšteva Múzea Jána Thaina v Nových Zámkoch. Tu nás milá pani muzeologička, ktorá sa špecializuje na výskum životných osudov Antona Bernoláka, oboznámila so samotnými jeho životnými peripetiami a mali sme priestor aj na to, aby sme si mohli pozrieť i jeho niekoľko vzácných rukopisov. Po zaujímavej prezentácii sme sa mohli poprechádzať v pamätnej izbe. Vo výstavných priestoroch sme našli jeho najvýznamnejšie jazykovedné diela: *Dissertatio philologico-critica de litteris Slavorum* (Filologicko-kritická rozprava o slovenských písmenách, ktorým v roku 1787 kodifikoval spisovnú slovenčinu), *Grammaticu Slavicu* (Slovenská gramatika) a *Etymologiu vocum slavicarum* (Etymológia slovanských slov). Ako dobre vieme, spisovná slovenčina (tzv. bernolákovčina), ktorá vychádzala zo živej západoslovenskej reči, sa nepresadila ako celonárodný spisovný jazyk. Aj napriek tomu sme sa dozvedeli veľa zaujímavostí zo súkromného i verejného života tohto veľikána slovenských dejín.

Po prednáške v múzeu sme navštívili miestnu knižnicu Antona Bernoláka, ktorá sa, samozrejme, špeciálne venuje tvorbe tejto osobnosti slovenského kultúrneho vývinu. Čakali nás pracovníčky knižnice, ktoré pre nás pripravili (aj) občerstvenie. Najzaujímavejší však bol knižný fond, po obhliadnutí ktorého metodička knižnice nám predstavila svoju „ríšu kníh“ (úseky v nej, prácu v ustanovizni a pod.). Prezradila nám, aké knihy majú o Antonovi Bernolákov, a z tejto časti pripravila malú, ale pestrú výstavu.

Po tejto akcii sme sa vybrali na hlavné námestie Nových Zámkov, kde sme si mohli minútu ticha pri katolíckej fare (samozrejme, pri buste a pamätnej tabuli Antona Bernoláka) uctiť pamiatku tejto osobnosti. Potom naše kroky viedli k farskému kostolu – Kostolu svätého kríža, v ktorom Anton Bernolák slúžieval obrady posledných 16 rokov svojho pozemského života. Neskôr sme sa presunuli k majestátnej soche Antona Bernoláka, ku ktorej sme priložili veniec aj so stuhou. Na pamiatku sme tu spravili aj spoločnú fotografiu.

Konečnou zastávkou našej exkurzie bola kaplnka, kde je (asi) pochovaný samotný Anton Bernolák. Pri tejto Kaplnke Svätej Trojice sme sa rozlúčili a vybrali sme sa domov. Bola to literárnovedná exkurzia, ktorá splnila svoj cieľ: kolektív sa viac spoznal a pritom sa aj vzdelával pri spoznávaní životného osudu a tvorby tohto národného dejateľa doslovne (skoro) od kolísky až po jeho hrob.

Nikoleta Vízváriová



1. obr.: Pri pamätnej tabuli Antona Bernoláka na budove farského úradu (Marianum) v Nových Zámkoch (2010)

Dňa 13. novembra 2009 sa skupinka budúcich slovenčinárov vybrala na exkurziu do Nových Zámkov, aby si uctila pamiatku jedného z najväčších Slovákov: Antona Bernoláka. Bernolák bol nielen farárom, dekanom a jazykovedcom, ale aj kodifikátorom prvého spisovného jazyka.

Náš malý výlet sa začal stretnutím na železničnej stanici v Komárne. Bolo síce len pol ôsmej ráno, ale my sme mali o to lepšiu náladu. Po príchode do Nových Zámkov prvým bodom našej exkurzie bola návšteva Múzea Jána Thaina, kde si študenti majú možnosť počas celého roka pozrieť výstavu najdôležitejších diel Bernoláka. Jedna veľmi milá pani nám predviedla zaujímavú prezentáciu o Bernolákovi: o jeho živote práci a o jeho dielach. Po prezentácii sme si mohli pozrieť jeho vzácnu *Gramaticu Slavicu* či *Dissertatio philologico – critica de litteris Slavorum*...

Po prednáške v múzeu sme navštívili Knižnicu Antona Bernoláka. Tam nás čakali dve láskavé pracovníčky knižnice. Pripravili pre nás občerstvenie a predstavili svoju knižnicu. Najzaujímavejší však bol ich knižničný fond, kde podľa tematického triedenia nám predviedli všetky knihy, ktoré mali od Bernoláka a o Bernolákovi. Taktiež sme sa dozvedeli, že každý má možnosť používať elektronické informačné zdroje knižnice.

Po tejto zaujímavej prednáške sa s nami pracovníčky knižnice vybrali do mesta, aby nám ukázali mestské kultúrne pamiatky o Bernolákovi.

Najväčšou udalosťou dňa však pre nás bolo uctenie pamiatky Bernoláka položením venca k jeho soche. Ja som na to právom hrdá, keďže som práve ja položila ten veniec k jeho soche. Na konci našej exkurzie sme si pozreli aj kaplnku A. Bernoláka, ktorá je postavená na mieste, kde ležia jeho telesné pozostatky. Bol to veľmi príjemný a milý deň, hlavne, že celá naša skupinka bola spolu. Tešíme sa na ďalšiu exkurziu.

Marianna Patócsová



*2. obr.: Pri soche
Antona Bernoláka
na Hlavnom námestí
v Nových Zámkoch
(2009)*

Aktuálne problémy biologických vied

Prednáškový cyklus Katedry biológie PF UJS 23. – 25. novembra 2010

Pri príležitosti Týždňa vedy a techniky na Slovensku zorganizovala Katedra biológie Pedagogickej fakulty Univerzity J. Selyeho prednáškový cyklus s názvom „Aktuálne problémy biologických vied“. V rámci nej odzneli v dňoch 23. až 25. novembra 2010 tri vedecké prednášky zahraničných a domácich odborníkov.

Dr. Gábor Tóth, PhD., antropológ z Ústavu biológie Univerziténeho centra Savaria Západomaďarskej univerzity (Biológia Intézet, Savaria Egyetem Központ, Nyugat-magyarországi Egyetem) vo svojej prednáške *Sme väčší, ako naši predkovia?* sa venoval problematike sekulárneho trendu. Položil otázku, aký môže mať dôvod, že deti sa vyvíjajú rýchlejšie ako ich rodičia a prarodičia a či skutočne dosahujú väčších výšok ako predchádzajúce generácie? Otázky zodpovedal pomocou vedeckých výsledkov z oblasti biológie človeka. Predstavil aj antropologické metódy, ktorými sa monitoruje populačný rast a biologický stav ľudskej populácie. Poslucháčom priblížil aj možné príčiny sekulárneho trendu a v krátkosti sa zmienil aj o tom, či sekulárny trend bude pokračovať, resp. či ide len o periodický jav.



1. obr.: Poslucháči na prednáške Dr. Gábora Tótha, PhD.

Doc. Dr. Csaba Szinetár, CSc. zoológ Západo maďarskej univerzity, mal prednášku na tému *Živočíšstvo oblasti Kisalföld od Neziderského jazera po Komárňansko-ostrihomskú nížinu*, v ktorej pomocou vybranej skupiny pavúkov (Araneae) predstavil prirodzené ekosystémy a prírodné biotopy okolia.

Kisalföld je najzápadnejšia časť panónskej biogeografickej oblasti. Mnoho druhov dosahuje práve tu západnú hranicu svojho rozšírenia – Neziderské jazero je jedným z posledných stepných jazier strednej Ázie, podobne ako suché piesočnaté trávnaté porasty popri Dunaji, končiace v tejto oblasti. Kisalföld je dnes zároveň aj jedným z najhustejšie obývaných oblastí Karpatskej kotliny. Na nezastavaných plochách sa vykonáva poľnohospodárska činnosť, krajinu ďalej rozčleňujú pozemné a vodné trasy a priemyselná výroba sa tu dodnes rozrastá v podobe priemyselných parkov. V prednáške boli zároveň predstavené zaujímavé súvislosti o tom, aké živočíšne druhy charakterizovali v minulosti a charakterizujú dnes túto oblasť, pričom bola položená otázka, či prirodzená flóra a fauna má vôbec šancu na prežitie v týchto podmienkach.



2. obr.: Prednáška Doc. Dr. Csabu Szinetára, CSc.

Prednášku s názvom *Miesto štruktúrnej analýzy v modernej vede* sme vypočuli od doc. RNDr. Róberta Gyepesa, PhD., chemika Univerzity J. Selyeho.

Dnes je pre odborníkov úplnou samozrejmosťou, že existuje možnosť určovania štruktúry nielen jednoduchých zlúčenín, ale aj zložitých molekúl, ktoré zohrávajú kľúčovú úlohu v molekulárnej biológii i v genetike. Analýza štruktúry molekúl je dôležitá aj vo farmakológii, pretože účinok mnohých liečiv je možné pochopiť až po stanovení ich presnej štruktúry. Moderná chémia je tiež nemysliteľná bez štruktúrnej analýzy.

Na určovanie presnej štruktúry látok je k dispozícii niekoľko metód, avšak takmer bez diskusie sa röntgenová difrakcia považuje za najefektívnejšiu spomedzi nich. Počas prezentácie sme mohli prehliadnúť základy difrakčných experimentálnych metód, popri čom prítomným boli prezentované aj možné oblasti ich použitia.

Na prednáškach – okrem vedecko-pedagogických pracovníkov fakulty sa v hojnom počte zúčastnili aj študenti. O prednášky mali záujem hlavne poslucháči s aprobáciou biológia a predškolská a elementárne pedagogika, pretože témy sa dotýkali ich študijnej oblasti a predmetov. Na prednáškach sa však objavili aj záujemcovia z iných študijných programov PF UJS.

Melinda Nagy



3. obr.: Prednáška doc. RNDr. Róberta Gyepesa, PhD.

Bálint Ágnes, PhD.*(psychológia)*

Pécsi Tudományegyetem
 Bölcsészettudományi Kar Neveléstudományi Intézet
 Ifjúság ú. 6.
 H-7624 Pécs,
 e-mail: balintag@gmail.com

PhDr. Benčatová, Ludmila, CSc.*(jazykoveda)*

Katedra slovenského jazyka
 Filozofická fakulta
 Univerzita Komenského
 Gondova 2
 SK-814 99 Bratislava 1
 e-mail: lbencatova@gmail.com

PaeDr. Dobay Beáta*(športová humanistika)*

Katedra telesnej výchovy
 Pedagogická fakulta
 Univerzita J. Selyeho
 Bratislavská cesta 3322
 SK-945 01 Komárno
 e-mail: dobay.beata@selyeuni.sk

Mgr. Hefty Angéla, PhD.*(špeciálna pedagogika)*

Myslím – centrum kultúry Nepočujúcich
 Jelačičova 4
 SK-821 08 Bratislava
 e-mail: angelaorosz@gmail.com

Paedr. Nagy Melinda, PhD.*(antropológia)*

Katedra biológie
 Pedagogická fakulta
 Univerzita J. Selyeho
 Bratislavská cesta 3322
 SK-945 01 Komárno
 e-mail: nagy.melinda@selyeuni.sk

PhDr. Oravec, Tomáš*(jazykoveda)*

Katedra slovenského jazyka a literatúry
 Pedagogická fakulta
 Univerzita J. Selyeho
 Bratislavská cesta 3322
 SK-945 01 Komárno
 e-mail: TOravec@seznam.cz

Patócsová, Marianna*(poslucháčka)*

Katedra slovenského jazyka a literatúry
 Pedagogická fakulta
 Univerzita J. Selyeho
 Bratislavská cesta 3322
 SK-945 01 Komárno
 e-mail: pm0834@selyeuni.sk

Prof. PhDr., Paedr. Perhács, Ján, CSc., Dr. h. c.*(andragogika)*

Katedra pedagogiky
 Pedagogická fakulta
 Univerzita Konštantína Filozofa
 Dražovská cesta 4
 SK-949 74 Nitra
 e-mail: jperhacs@ukf.sk

Paedr. Šenkár, Patrik, PhD.*(literárna veda)*

Katedra slovenského jazyka a literatúry
 Pedagogická fakulta
 Univerzita J. Selyeho
 Bratislavská cesta 3322
 SK-945 01 Komárno
 e-mail: senkar.patrik@selyeuni.sk

Prof. Ing. Stoffa, Ján, DrSc.*(technológia vzdelávania)*

Katedra informatiky
 Pedagogická fakulta
 Univerzita J. Selyeho
 Bratislavská cesta 3322, SK-945 01 Komárno
 e-mail: StoffaJan@seznam.cz

Prof. Ing. Stoffová, Veronika, CSc.

(informatika)

Katedra informatiky

Pedagogická fakulta

Univerzita J. Selyeho

Bratislavská cesta 3322

SK-945 01 Komárno

e-mail: nikastoffova@seznam.cz

PaeDr. Strédl Terézia , PhD.

(psychológia)

Univerzita Jánoša Selyeho

Pedagogická fakulta

Bratislavská cesta 3322

SK-945 01 Komárno

e-mail: stredlt@selyeuni.sk

Mgr. Szép Mónika

(špeciálna pedagogika)

Pedagogická fakulta

Univerzita Komenského

Račianská 59

SK-813 34 Bratislava

e-mail: moncs28@yahoo.com

Vízváriová, Nikoleta

(poslucháčka)

Katedra slovenského jazyka a literatúry

Pedagogická fakulta

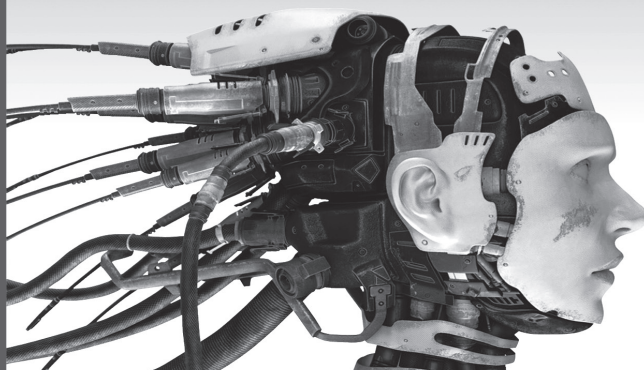
Univerzita J. Selyeho

Bratislavská cesta 3322

SK-945 01 Komárno

e-mail: vn0954@selyeuni.sk

MONOGRAPHIAE COMAROMIENSES 2.



Kontrafaktumok

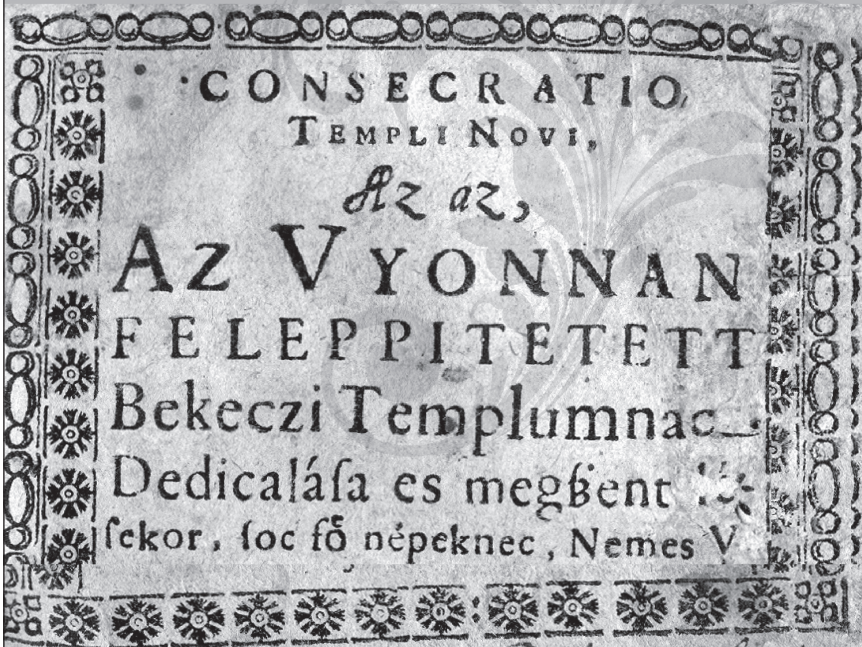
Spekulatív fikció és irodalom

UNIVERZITA J. SELYEHO – SELYE JÁNOS EGYETEM



MONOGRAPHIE COMAROMIENSES 4.

SZABÓ ANDRÁS
„BIZONTALAN HELYEKEN
BÚDOSUNK”



UNIVERZITA J. SELYEHO – SELYE JÁNOS EGYETEM
LILIUM AURUM