# 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

**2016/2**
**(11. ročník)**

**Zakladajúca hlavná redaktorka**
Margit Erdélyi

**Hlavný redaktor**
Péter H. Nagy

**Redakčná rada**

*Prof. PhDr. Zsolt Cséfalvay, PhD.; Prof. PhDr. Margit Erdélyi, CSc.; Prof. Dr. Hans-Joachim Fischer; Doc. PhDr. Soňa Gabzdilová, CSc.; Dr. habil. PaedDr. Kinga Horváth, PhD. (elnök); PaedDr. György Juhász, PhD.; Doc. PaedDr. Zita Jenisová, PhD.; Dr. Melinda Kalmár; Prof. Dr. Katalin Kéri; Doc. PaedDr. Viliam Kratochvíl, PhD.; Dr. habil. PhDr. József Liszka, PhD.; Prof. Anna Mazurkiewich, PhD.; Dr. habil. Ádám Nagy, PhD.; Prof. Dr. András Szabó, DrSc.; Dr. habil. László Szarka, CSc.; Dr. habil. Barnabás Vajda, PhD.; Dr. habil. Vilmos Vass, PhD.*

**Odborní recenzenti tohto čísla**

*Dr. habil. Julianna Lőrincz, PhD.; PaedDr. Melinda Nagy, PhD.; Prof. Dr. Béla Pukánszky, DSc.; Dr. habil. Attila Simon, PhD.; PaedDr. Terézia Strédl, PhD.; Mgr. Katarína Szarka, PhD.*

**Jazyková úprava**

*Dr. Sándor János Tóth, PhD.*

**English abstracts reviewed by**

*PaedDr. Andrea Puskás, PhD.*

**Preklady**

*Dr. habil. Barnabás Vajda, PhD.*

Realizované s finančnou podporou Úradu vlády SR
– program Kultúra národnostných menšín
2016

Eruditio – Educatio • Vedecký časopis Pedagogickej fakulty Univerzity J. Selyeho v Komárne • vychádza 4x ročne • Vydáva Pedagogická fakulta Univerzity J. Selyeho (Komárno) • IČO 37 961 632 • Adresa redakcie: Pedagogická fakulta Univerzity J. Selyeho, Bratislavská 3322, SK-945 01 Komárno, P.O.Box 54 • Tel.: +421-35-3260-829 • E-mail: nagyp@ujs.sk • Redakčná asistentka: Mgr. Ing. Beata Nagyova • Obal a tlačiarenská príprava: Grafis Media, s.r.o. • Tlač: Grafis Media, s.r.o. Gaštanový rad 4525/1A, 929 01 Dunajská Streda • ISSN 1336-8893 • EV 2179/08 • August 2016
http://pf.ujs.sk/hu/tudomany/publikaciok/eruditio-educatio.html

Náklad: 200 ks • Periodikum je nepredajné.

Eruditio – Educatio • A Selye János Egyetem Tanárképző Kara tudományos folyóirata • Megjelenik évente négy alkalommal • Kiadja a Selye János Egyetem Tanárképző Kara (Komárom) • IČO 37 961 632 • A szerkesztőség címe: Pedagogická fakulta Univerzity J. Selyeho, Bratislavská 3322, SK-945 01 Komárno, P.O.Box 54 • Tel.: +421-35-3260-829 • E-mail: nagyp@ujs.sk • Szerkesztőségi munkatárs: Mgr. Ing. Nagy Beáta • Borító és nyomdai előkészítés: Grafis Media, s.r.o. • Nyomta: Grafis Media, s.r.o. Gesztenyefa sor 4525/1A, 929 01 Dunaszerdahely • ISSN 1336-8893 • EV 2179/08 • 2016. augusztus
http://pf.ujs.sk/hu/tudomany/publikaciok/eruditio-educatio.html

Náklad: 200 ks • Periodikum je nepredajné.

# Obsah

## ŠTÚDIE

**Poráčová, Janka – Mydlárová Blaščáková, Marta – Zahatňanská, Mária – Nagy, Melinda – Sedlák, Vincent – Gogaľová, Zuzana – Konečná, Mária – Szőköl, István:**
Aplikácia technológie Vernier vo fyziológii človeka . . . . . 5

**Mydlárová Blaščáková, Marta – Poráčová, Janka – Nagy, Melinda:**
Rizikové faktory osteoartrózy . . . . . 15

**Szarka, Katarína – Brestenská, Beáta:**
Analýza vybraných aspektov autentického hodnotenia učebných výstupov a komplexného monitorovania žiackych prác počas kooperatívneho vyučovacieho modelu chémie . . . . . 21

**Feszterová, Melánia:**
Študentské inovácie v environmentálnom vzdelávaní . . . . . 37

**Ganajová, Mária – Sotáková, Ivana – Vargová, Zuzana:**
Od akademického spôsobu výučby k bádateľsky orientovanej výučbe – Inovácia výučby praktických cvičení z chémie na Prírodovedeckej fakulte UPJŠ v Košiciach . . . . . 45

**Vitézová, Eva:**
Možnosti dramatickej výchovy . . . . . 53

**Lőrincz, Gábor:**
Jazyková variativita vo varietách maďarského jazyka používaného na Slovensku . . . 61

**Vajda, Barnabás:**
Dunajská Streda pred 1989: Asanácia alebo úplná ľahostajnosť voči minulosti? . . . 79

**Šenkár, Patrik:**
Atribút viackontextovosti vo vývine slovenskej literatúry v Rumunsku . . . . . 85

## RECENZIE

**Mandelíková, Lenka:**
Šenkár, Patrik: Slovenská dolnozemská literatúra (v teórii a praxi) . . . . . 107

**Vajda, Barnabás:**
Bischof, Anna – Jürgens, Zuzana (eds.): Voices of Freedom – Western Interference? 60 Years of Radio Free Europe . . . . . 109

## UDALOSTI

**Nagy, Melinda:**
Trendy a výsledky v biologických vedách a v edukácii biológie . . . . . 111

**Veselá, Monika:**
Nevšedné myšlienky z nevšednej konferencie . . . . . 113

**ZOZNAM AUTOROV** . . . . . 119

# Aplikácia technológie Vernier vo fyziológii človeka

*Poráčová, Janka – Mydlárová Blaščáková, Marta – Zahatňanská, Mária – Nagy, Melinda – Sedlák, Vincent – Gogaľová, Zuzana – Konečná, Mária – Szőköl, István*

**The Application of Vernier Technology in Human Physiology**
Abstract

The modernization of education is conditioned in particular by the development of science and technology, which inspires the modernization of didactic tools. Currently, it is not the task of schools to inform pupils in terms of passive reception. Schools should actively teach pupils and students to receive the process and use the information correctly. The Vernier system is a flexible system that offers solutions for teaching science and technology subjects at primary and secondary schools as well as universities. Several benefits of Vernier technology were recorded also in teaching biology in practice. The most significant out of them are illustrative laboratory experiments and work with Vernier devices which increase student motivation. Other qualities of Vernier include practicality, working with real data obtained through measurements, linking theoretical knowledge with real life as well as the cooperation of students in solving problems. The usage of Vernier technology has a positive impact on the development of students' logical thinking; it increases their interest in the subject of biology and last but not least creates a positive qualitative change in the knowledge of students.

**Key words:** Vernier technology, biology, higher education, human physiology, teaching aids

**Kľúčové slová:** technológia Vernier, biológia, vysokoškolské štúdium, fyziológia človeka, didaktické pomôcky

## Úvod

Modernizácia vzdelávania je podmienená najmä rozvojom vedy a techniky, ktoré inšpirovali aj modernizáciu materiálnych didaktických prostriedkov. Z dôvodu rýchleho postupu a zmien, existujú aj rôzne vymedzenia modernej didaktickej techniky. Modernú didaktickú techniku vymedzuje Zounek a Šeďová (2009) pod pojmom informačno-komunikačné technológie (IKT). Podľa uvedených autorov patria medzi IKT moderné technické pomôcky ako video, televízia, CD prehrávače, dátový projektor. Do skupiny moderných digitálnych technológií zaraďujú pomôcky založené na počítačoch a komunikačných službách, ktoré sprístupňujú informácie a prácu s nimi, napríklad pomôcky ako internet, interaktívnu tabuľu, digitálnu kameru, ale aj komunikačné formy a prostriedky ako e-mail. Moderné didaktické pomôcky vznikli ako odpoveď na vedecko-technický pokrok a nezastupiteľnú úlohu IKT v spoločnosti, s čím súvisí aj zmena úlohy školy.

V dnešnej dobe nie je úlohou školy žiakov informovať v zmysle pasívneho prijímania informácií. Škola by mala žiakov naučiť aktívne prijímať, spracúvať a správnym

spôsobom využívať informácie. K tomu môže žiakom dopomôcť využitie práce s počítačmi, sieťou internet a multimédiami vo vyučovaní všeobecne, ako aj v rámci hodín biológie (Mázorová a kol. 2004). Úlohou žiaka je aktívne sa zapojiť do vyučovania a úlohou učiteľa je vzbudzovať u žiakov záujem o učenie. V súčinnosti viacerých zmyslov naraz je možné vytvárať ďalšie súvislosti a pôsobiť tak aj na pamäť, predstavivosť, fantáziu a rozvoj myslenia (Hudáková 2010).

V rámci moderných didaktických prostriedkov sa tak do výučby zaradzujú aj programy na precvičovanie učiva, simulačné programy alebo počítačové didaktické hry, v ktorých žiaci prostredníctvom terminálu získavajú predstavu o veľmi zložitých problémoch z ekonómie, fyziky, chémie, ekológie ako aj biológie (Obst 2009).

## Moderné didaktické pomôcky využívané pri výučbe biológie
## Videotechnika vo vyučovacom procese

Pojem videotechnika v sebe zhŕňa súbor elektronických, optických elektromechanických zariadení slúžiacich na snímanie, spracovanie a reprodukciu zvukových a obrazových informácií. Do videotechniky tak môžeme zahrnúť monitor, resp. televízny prijímač, videokameru, rôzne videoprehrávače. Za pomoci videotechniky je možné v učebniach premietať filmy, obrázky, fotografie, schémy, texty, ako aj snímať rozličné objekty, javy, zvukové nahrávky (Turek 1998). Spomínaná videotechnika ako monitory, televízne prijímače, videokamery, videoprehrávače či dataprojektory, CD prehrávače patria k novým verziám audiovizuálnej didaktickej techniky, ktorá nahrádza zastaraný diaprojektor, spätný projektor a iné staršie vizuálne technické pomôcky. Ich inováciou je posilňovanie učenia za pomoci zvuku, nielen obrazu. Medzi výhody týchto pomôcok patrí najmä možnosť zastavenia, opätovného prehratia, či možnosť preskočiť nedôležitú časť záznamu.

## Počítač

Využívanie počítača a internetu má veľké množstvo výhod pre učiteľa, žiakov ako aj zdravotne znevýhodnených žiakov. Učitelia pomocou počítača a internetu vytvárajú rôzne výučbové materiály, prezentácie, testy, ktoré si môžu archivovať a priebežne aktualizovať. V procese výučby sa počítač a internet využívajú na riešenie úloh, doplnenie informácií. Zlepšuje tiež komunikáciu učiteľa a žiaka prostredníctvom e-mailu, či rôznych webových stránok, ako aj výučbu založenú na komunikácii cez internet, pod názvom e-learning. Počítač umožňuje prepojiť školské prostredie s realitou cez sprístupnené reálne dáta, s ktorými žiaci pracujú na hodinách. Výučba s použitím počítača a internetu je veľkým prínosom pre zdravotne znevýhodnených, ktorí si môžu učebný materiál priblížiť, prehrať a pod. (Zounek a Šeďová 2009). Počítače používame na zobrazovanie textov, grafov, tabuliek, pohyblivých obrazov, ktoré pomáhajú pri lepšom pochopení preberaného učiva. Prostredníctvom počítača môžeme žiakom klásť otázky, kontrolovať odpovede a zaznamenávať výsledky, pomáhajú pri vysvetľovaní učiva alebo testovaní žiakov. Pri počítačoch je však niekedy náročné posúdiť, ktoré materiály je vhodné využiť, ako aj to, v ktorej časti hodiny bude ich využitie najvhodnejšie. Medzi ďalšie výhody vo vyučovaní patrí komunikácia medzi rôznymi počítačmi, komunikácia za hranice triedy, školy, krajiny, ako aj možnosť uchovávania dát (Petty 2008). Za pomoci počítačov žiaci získavajú počítačovú

gramotnosť, ako aj znalosť spôsobu získavania informácií. Medzi výhody používania IKT vo vyučovaní patrí individualizácia vyučovania, motivácia žiakov, okamžitá spätná väzba, eliminácia rutinných prác, úspora času. Medzi nevýhody využívania počítačov vo vyučovacom procese patrí zvýšenie zdravotných problémov so zrakom či chrbticou, zníženie socializácie žiaka, absencia priameho pozorovania a rozvoja afektívnej oblasti (Turek 1998).

## Internet a teleprojekty

Súčasná spoločnosť sa označuje ako informačná spoločnosť a hodnota informácie stále stúpa. Získavanie a komunikovanie informácií nadobúda stále väčší význam, a to je dôvodom toho, prečo má internet v dnešnej dobe veľký význam. Internet poskytuje široké množstvo informácií rôzneho druhu, ktoré sú pre učiteľov veľkým zdrojom inšpirácie. Učitelia môžu na webových stránkach nájsť veľa nápadov na vyučovanie, zaujímavé obrázky, schémy i animácie, či pracovné listy. Integrácia multimediálnych aplikácií, rôznych obrázkov, animácií, videosekvencií, zvukových ukážok v štruktúre webových stránok priniesla obrovské možnosti ich využitia vo vyučovaní. Webové stránky sú pre žiakov pútavé a sprístupňujú im mnohé biologické deje, ktoré by bez využitia IKT pozorovali len veľmi ťažko. Internet odstraňuje časové a priestorové bariéry a umožňuje rýchlu komunikáciu s celým svetom, čo je silným motivačným faktorom pre prácu žiakov. Internet poskytuje priestor pre vlastné skúmanie a objavovanie, prezentáciu výsledkov, napríklad aj formou teleprojektov. Projektové vyučovanie sa s názvom teleprojekty dostáva do popredia práve vďaka novej didaktickej technike. Takéto projektové vyučovanie získava vďaka počítačom a internetu viac exaktnosti a stále viac sa približuje skutočnému vedeckému bádaniu. Teleprojekty sú výborným prostriedkom na rozvíjanie medzipredmetových vzťahov a ich prakticky zamerané témy spĺňajú aj podmienku aplikácie prepájania teórie s praxou, čo má pozitívny vplyv na atraktivitu projektov pre žiakov.

## E-mail

Elektronická pošta (e-mail) je jednou zo základných a najpoužívanejších služieb internetu. E-mail umožňuje a uľahčuje učiteľom komunikáciu s rôznymi organizáciami, kolegami ale aj študentmi a rodičmi. E-mail umožňuje aj posielanie pripojených súborov. Prílohy sa dajú stiahnuť a uložiť na disk, kvôli archivácii (napr. zaslaných úloh od žiakov), ale dajú sa prezerať aj bez rizika – bez stiahnutia na vlastný počítač, čo umožňuje učiteľovi zaslať rýchlu reakciu. Veľké súbory (napr. učebné materiály alebo prezentácie) sa môžu ukladať do cloudových úložných priestorov, a tak môžu byť rozosielané len prístupové linky pre adresátov. Takéto súbory môžu byť vytvárané a editované viacerými užívateľmi (napr. skupinou žiakov pracujúcimi na spoločnom projekte) bez neustáleho rozosielanie ďalších verzií dokumentu. Elektronická pošta umožňuje aj spájanie e-mailov s rovnakým predmetom, čo robí konverzáciu prehľadnejšou aj v prípade, že sa do nej zapoja viacerí (napr. žiaci jednej triedy), ďalej umožňuje vyhľadávanie v textoch a prílohách e-mailov pomocou slov resp. slovných spojení.

Elektronická pošta neznamená len posielanie textových správ. V súvislosti s využívaním elektronickej pošty sú veľmi zaujímavé možnosti využívania diskusných skupín a vyučovanie pomocou spomínaných teleprojektov (Mázorová a kol. 2004). Elektro-

nická pošta v súčasnosti umožňuje aj komunikáciu v reálnom čase krátkymi textovými správami vo forme diskusie dvoch alebo viacerých účastníkov. Systém je schopný zverejniť alebo utajiť informáciu o tom, či je osoba práve online. Diskutujúci okrem textu si môžu spestriť konverzáciu fotkami a ikonami emodži, ktoré sa zobrazia v reálnom čase v diskusnom okne. Tieto konverzácie je možné zmeniť aj na videohovor medzi dvoma lebo viacerými pripojenými osobami naraz.

Elektronická pošta je dnes prístupná okrem osobných počítačov aj na rôznych iných zariadeniach, napr. mobiloch, tabletoch, prenosných počítačoch.

## Učebné počítačové programy (programové vyučovanie) a mobilné aplikácie

Učebné programy podávajú žiakom informácie a zároveň poskytujú aj učiteľovi spätnú väzbu o tom, ako žiaci pochopili informácie a vzťahy medzi nimi. Program umožňuje opakovanie, precvičovanie ako aj prehlbovanie vedomostí. Žiak sa pri práci s programom učí podľa individuálnych schopností a tempa. Úlohy a otázky kladené programom vedú k lepšiemu pochopeniu nového učiva. Veľkou výhodou je tiež okamžitá spätná väzba na nesprávnu odpoveď žiaka. Ak žiak zvolil nesprávnu odpoveď, má možnosť opraviť sa, čím sa nepochopenie učiva, jeho časti ďalej neupevňuje. Učebné programy je vhodné použiť pri previerke vedomostí ako aj na zaujatie žiakov pri preberaní učiva. Biológia bola jedným z prvých predmetov, kde sa začali využívať učebné programy, napr. kľúče na určovanie rastlín a živočíchov (Tulenková 2006). Počítačové programy a mobilné aplikácie môžu obsahovať aj didaktické hry na precvičovanie a upevňovanie učiva ako aj elektronické učebnice a encyklopédie (Obst 2009).

Mobilné aplikácie robia tieto učebné pomôcky dostupnejšie, pretože smartfóny a tablety čím ďalej tým viac sa stávajú bežnejším vybavením každého jedného žiaka. Didaktickú techniku, ktorú predtým musela zabezpečiť inštitúcia, v dnešnej dobe tak zabezpečujú žiaci (resp. ich rodičia) dobrovoľne. Je to len voľba učiteľa, že ako rýchlo sa mu podarí integrovať (namiesto zákazu) túto novú techniku do vyučovania.

## Elektronická učebnica

V súčasnosti sú známe okrem klasických učebníc aj elektronické učebnice. Elektronické učebnice na rozdiel od klasických obsahujú množstvo obrázkov, schém, fotografií, animácii či zvukových záznamov, ktoré sú pre žiakov viac atraktívne. Ich využitie je interaktívne, učiteľ si môže vybrať spôsob práce s elektronickou knihou. Teda, či chce napr. text len prečítať, alebo s ním chce aktívne komunikovať, precvičovať nové poznatky, testovať nadobudnuté vedomosti (Průcha 2009). K elektronickým učebniciam patria aj encyklopédie, môžu byť vydávané napr. vo forme CD-ROM a obsahujú oveľa väčšie množstvo informácií ako klasická učebnica, či učiteľ (Tulenková 2006).

Hlavná výhoda elektronických učebníc je v ich nelineárnom využití. Namiesto lineárneho prechádzania textu resp. úloh v poradí ktoré určil autor knihy, elektronická kniha umožňuje rýchle a cieľavedomé preskakovanie medzi jej časťami. Kliknutím na pojmy umiestnenými v texte čitateľ bude rýchlo presmerovaný na časť, kde nájde napr. definíciu pojmu; presunutím kurzora na istý pojem sa môže

objaviť obrázok zobrazujúci daný jav alebo druh. Elektronická kniha umožňuje aj rýchle vyhľadávanie pomocou zadávania kľúčových slov namiesto dopredu pripraveného a často neúplného registra.

## Interaktívne tabule vo vzdelávaní

Interaktívna tabuľa je veľká elektronická projekčná plocha, ktorá je prepojená s počítačom a dataprojektorom premietajúcim obraz z počítača na jej povrch. S interaktívnou tabuľou pracujeme pomocou prsta, elektronického pera, špeciálneho ukazovadla, či ďalších nástrojov. Pomocou interaktívnej tabule môžeme frontálne zdieľať informácie, ťuknutím pera ovládať počítačový program, rovnako ako na klávesnici, doplňovať, mazať, prepisovať poznámky, spolupracovať s internetom, videom, hudbou, fotkami, manipulovať s obrázkami a pod. (Dostál 2009). Príprava učiteľa na vyučovanie s využitím interaktívnej tabule si však vyžaduje určité zručnosti pri práci s externými editormi, ako aj samotným softvérom tabule. Okrem zručnosti pri využívaní interaktívnej tabule sa od učiteľa žiada aj tvorba, príprava kvalitnej interaktívnej úlohy pre čo najefektívnejšie a názorné vyučovanie. Paleta možností použitia interaktívnej tabule je široká, interaktívna tabuľa umožňuje prezentovať triede učebnú látku novým spôsobom, dynamicky, so zvýraznením väzieb a súvislostí a umožňuje učiteľom aj žiakom pracovať so vzdelávacími objektmi (Brečka 2013).

## Počítač ako prostriedok pri experimentovaní

Ďalšou možnosťou využitia počítača v rámci vyučovania je experimentovanie. Počítač poskytuje žiakom najlepšie podmienky na sebarealizáciu, na vlastné experimentovanie a umožňuje im aktívne získavanie nových poznatkov. Medzi najnovšie vyučovacie prostriedky v biológii patrí metóda pokusov s využitím experimentálnych zariadení pripojených k počítaču. Takéto pokusy, výskumy žiakov sú založené na tom, že počítač prepojený s experimentálnym zariadením zaznamenáva, ukladá a spracováva namerané veličiny, vyhotovuje tabuľky, mapy, grafy. Výhodou takéhoto spôsobu je zobrazovanie jednotlivých krokov experimentu, ako aj rýchle a presné vyhodnocovanie, čo umožňuje vykonávanie niektorých experimentov nielen v laboratórnych podmienkach, ale aj počas vyučovacej hodiny (Mázorová a kol. 2004). Medzi takéto zariadenia patrí aj moderna didaktická pomôcka od *Vernier Software & Technology*.

## Vernier technológia

Zakladateľom Vernier Software & Technology je David Vernier, ktorý bol osem rokov učiteľom fyziky, keď začal programovať svoju prvú softvérovú aplikáciu. Jeho zručnosť a kreativita v spojení s vášňou pre vzdelávanie v prírodných vedách a obchodnou šikovnosťou jeho manželky Christine Vernier boli základným tímom v prvých rokoch existencie Vernier Software & Technology. Od tých čias majú manželia Vernierovci (Obr. č. 1) vo Vernier Software & Technology takmer sto zamestnancov, ktorí vytvárajú prvotriedne riešenia pre zber dát a ponúkajú celý rad ocenených senzorov, softvérov a učebných osnov, ktoré pomáhajú zapojiť a aktivizovať študentov pre vedecké skúmanie (Vernier Software & Technology 2014a).

*Obr. č. 1: David a Christine Vernier, zakladatelia Vernier Software & Technology (Vernier Software & Technology 2014b)*

## Vznik a vývoj Vernier Software & Technology

Dave Vernier hneď po absolvovaní školy vzal prácu fyzika na strednej škole. Jeho najväčšou výzvou bolo udržať svojich študentov aktívne zapojených do vedy. Pri vyučovaní zistil, že pozornosť a aktivita študentov sa zvyšuje prostredníctvom kombinácie demonštrácií praktických pre život, v spojení s veľmi kreatívnymi a interaktívnymi laboratórnymi cvičeniami. Dave Vernier učil fyziku na strednej škole najbližších osem rokov a počas leta programoval softvérové aplikácie, ktoré počas školského roka využíval vo svojich triedach. To umožnilo jeho študentom reálne pozorovanie vedeckých javov. Kým Dave Vernier kompletne naprogramoval svoj prvý produkt, trvalo to viac ako 30 rokov. Nástroje, ktoré používal na začiatku boli základom pre výučbu fyziky, od tej doby sa však využívanie Vernierových technológii rozšírilo aj na predmety ako chémia, biológia, strojárstvo a vedy o životnom prostredí, a to ako vhodné zariadenie pre vylepšenie laboratórnych cvičení (Vernier Software & Technology 2014b).

Jedným z učiteľov, ktorý sa pridal do Vernierovho tímu je Dan Holmquist, ktorý 22 rokov učil chémiu na strednej škole. Keď Dan Holmquist v roku 1987 dostal cenu za excelentnosť v prírodovednom vzdelávaní, manželia Vernierovci mu ako súčasť ocenenia poslali kópiu svojho softvéru. Tento učiteľ chémie ním bol natoľko ohromený, že zakúpil niekoľko Vernier sond a napísal laboratórne cvičenia s využitím Vernier technológie. Neskôr boli tieto laboratórne cvičenia publikované ako spoločná zbierka využívania Vernier technológie vo vyučovaní na hodinách chémie. Počas rokov sa tak technológia Vernier šírila ďalej v oblasti chémie a postupne vyvinula hardvérové a softvérové nástroje, ktoré podporujú nielen fyziku a chémiu ale tiež biológiu, fyziológiu, vedy o Zemi a ďalšie oblasti biológie vo výučbe na základných, stredných ako aj vysokých školách (Vernier Software & Technology 2014c).

## Vernier technológia ako moderná didaktická pomôcka

Zamestnanci Vernierovej spoločnosti sú zväčša bývalí učitelia, ktorí sú z praxe oboznámení s požiadavkami škôl, učiteľov a žiakov, a preto je každý výrobok založený aj na podpore uspokojenia potrieb pedagógov a študentov. Medzi takýchto učiteľov

a dnešných zamestnancov tohto tímu patrí tiež Rick Sorensen, bývalý učiteľ fyziky. Rick Sorensen ako člen Vernierovho tímu tvrdí, že Vernier Software & Technology ponúka pre učiteľov komplexné riešenie. Učitelia aj žiaci tvrdia, že namiesto práce s teoretickými poznatkami, by radšej pracovali a analyzovali reálne dáta. Vernier Software & Technology umožňuje študentom pod dozorom učiteľa praktizovať vzrušujúce a vysoko interaktívne hodiny, pri ktorých obe strany získavajú okamžitú spätnú väzbu ohľadom svojej práce a práve to, robí Verniera výnimočným. Vernierov tím tak neustále vyvíja nové technológie, pričom ich využitie neustále konzultuje s učiteľmi škôl, čím zvyšuje istotu, že každá softvérová aplikácia, každý snímač a laboratórne cvičenie bude navrhnuté s ohľadom na reálne využitie v bežných školských podmienkach (Vernier Software & Technology 2014d).

Vernier systém je dnes veľmi flexibilným systémom, ktorý ponúka riešenia pre celú škálu vyučovania prírodovedných a technických predmetov na základných, stredných a vysokých školách. Vo vysokoškolskom vzdelávaní je možné ho zaradiť do vyučovacieho procesu v študijných programoch vedeckého zamerania, ako aj v študijných programoch učiteľského zamerania. V oboch prípadoch plní čiastočne inú funkciu. Je využiteľný pre uskutočňovanie demonštračných experimentov učiteľa počas prednášky, či pri výklade učiva, ako aj na uskutočňovanie praktických experimentov počas hodín praktických cvičení v podobe zberu dát a experimentov v teréne (Spišák 2014a). V prípade učiteľských študijných programov (napr. učiteľstva biológie v kombinácii, alebo predškolskej a elementárnej pedagogiky) plní aj funkciu didaktickej techniky a študenti sa počas vysokoškolského štúdia pripravujú na jeho zavedenie a využívanie v školskej praxi.

Vernier systém, resp. jeho balíky sú pripravované pre využitie v konkrétnych predmetoch a odboroch (vo výučbe fyziky, chémie, biológie, strojárstve, atď.), pričom laboratórne senzory pre zber dát sú univerzálne pre ktorúkoľvek z týchto vedných disciplín. Pre jednotlivé vedné disciplíny sú však pripravené prehľadné zbierky laboratórnych úloh, ktoré obsahujú overené a detailne spracované experimenty, využiteľné priamo ako laboratórne cvičenia, alebo ako inšpirácie pre modifikovanie experimentov podľa podmienok konkrétnej školy, konkrétnej výučby. Každá zo zbierok obsahuje detailné postupy experimentov pre študentov s rozpisom potrebných zariadení a materiálu, tabuľky na vyhodnotenie experimentov a otázky k jednotlivým experimentom, taktiež aj informačnú časť k jednotlivým experimentom, určenú pre učiteľa, ktorá obsahuje podrobný popis prípravy experimentu, užitočné rady a vzorové výsledky experimentu. Súčasťou každej učebnice je aj CD s postupmi experimentov pre študentov, ktoré je možné voľne kopírovať a upraviť, či vytlačiť pre študentov. Jednotlivé zbierky laboratórnych úloh obsahujú od 12 do 40 laboratórnych úloh, sú písané v anglickom jazyku, no k niektorým z nich existujú aj preklady v iných jazykoch, výnimočne aj v slovenskom jazyku (Spišák 2014b).

## Vernier technológia ako moderná didaktická pomôcka na hodinách biológie

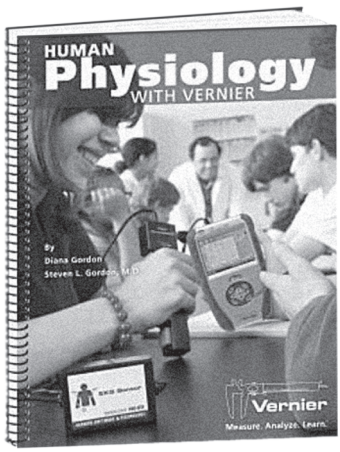
V rámci výučby predmetu biológia je možné využívať technológiu Vernier v nasledujúcich oblastiach (Vernier Software & Technology 2014e):

*1. Biology with Vernier* (Biológia s použitím technológie Vernier).

*2. Investigating Biology through Inquiry*
(Exprimenty s použitím technológie Vernier).
*3. Advanced Biology with Vernier*
(Biológia s použitím technológie Vernier pre pokročilých).
*4. Investigating Environmental Science through Inquiry*
(Vedy o zemi a životnom prostredí).
*5. Water Quality with Vernier*
(Štúdium kvality vody s použitím technológie Vernier).
*6. Agricultural Science with Vernier*
(Agrokultúra s použitím technológie Vernier).
*7. Human Physiology with Vernier*
(Fyziológia človeka s použitím technológie Vernier).

## Fyziológia človeka s použitím technológie Vernier

Autormi zbierky laboratórnych cvičení Fyziológia človeka s použitím technológie Vernier *(Human Physiology with Vernier)* (Obr. č 2) sú manželia Gordonovci. Diana Gordon vyštudovala biológiu a počas výučby biológie získala niekoľko ocenení roka, ako vynikajúca učiteľka biológie. Do Vernierovho tímu nastúpila v roku 2001 ako špecialista na predmet biológia. Jej manžel Dr. Steve Gordon, je odborníkom v zoológii ale hlavne absolventom lekárskej fakulty s certifikáciou v internom lekárstve. Pracuje ako všeobecný lekár viac ako 20 rokov. Vedie aj odborné cvičenia pre medikov v klinickom prostredí a pomáha im tak vysvetliť zákonitosti fyziológie v klinickej praxi. Títo manželia patria medzi populárnych lektorov na tému vedy, zdieľajú záujem o zlepšenie vedeckého vzdelávania a javia tak aktívny záujem o zlepšenie vzdelávania v oblasti vedy (Gordon a Gordon 2008).




*Obr. č. 2: Zbierka laboratórnych cvičení: Fyziológia človeka s použitím technológie Vernier (Vernier Software & Technology 2014f)*

Fyziológia človeka s použitím technológie Vernier pomáha učiteľom aktivizovať edukáciu študentov, zároveň rozvíjať ich kompetencie a viesť ich ku kritickému mysleniu (Vernier Software & Technology 2005). Cvičenia v už spomínanej zbierke cvičení sú navrhnuté tak, aby podporovali myslenie študentov, podporovali ich v hľadaní a pochopení podstaty fyziológie jednotlivých orgánových sústav človeka, a to cez cvičenia ako je meranie aktivity srdca, horných dýchacích ciest, pľúc, nervového sys-

tému a pohybového aparátu človeka. Homeostáza je základnou témou zbierky cvičení, preto väčšina experimentov poukazuje na reakcie ľudského tela v strese, alebo pri vonkajších vplyvoch (Vernier Software & Technology 2014f). Zvyšok tvoria aktivity stimulujúce chorobný stav, ktoré umožnia študentom porovnanie normálnych a abnormálnych funkcií príslušných systémov. V mnohých experimentoch študenti zbierajú a porovnávajú výsledky v triede, medzi spolužiakmi. Tento prístup poukazuje na variabilitu vlastnú pre štúdium rôznych jedincov, variabilitu, ktorá umožňuje štúdium ľudskej fyziológie, a ktorá v praktickej medicíne zvyšuje náročnosť diagnostiky. Pre väčšiu zaujímavosť sa autori v knihe snažili poukázať na lekársky význam každého experimentu s uvedením problémových príkladov získaných z klinickej skúsenosti.

Kniha je rozdelená na niekoľko častí. Časť určená študentom obsahuje úvodnú teóriu potrebnú k danému cvičeniu, pokračuje vytýčením cieľov daného cvičenia a pomôckami, potrebnými pre dané cvičenie. Zahŕňa aj podrobne opísaný postup cvičenia, v ktorého závere nájdeme otázky pre analýzu zisťovaných dát, ako aj tabuľky, pre zapísanie zistených dát (Gordon a Gordon 2008).

Za časťou určenou pre študentov, nasleduje časť cvičenia určená učiteľom, obsahujúca rozsiahle informácie pre učiteľa, ako napríklad kompletné pokyny pre nastavenie experimentov, výsledky vzorky, grafy, odpovede na otázky a mnohé ďalšie užitočné rady týkajúce sa plánovania a realizácie konkrétnych experimentov, ako aj dodatok, ktorý obsahuje informácie o bezpečnosti práce pri danom cvičení (Vernier Software & Technology 2005).

Zbierka laboratórnych cvičení Fyziológia človeka s použitím technológie Vernier, obsahuje 24 cvičení z fyziológie človeka s využitím Vernierovho *LabQuest 2* a *LabPro* príslušenstva (Gordon a Gordon 2008). *Logger Pro softvér* dáva študentom vizuálnu interpretáciu vedeckých údajov a prostriedky pre rozvoj hypotézy, zber dát a analýzu výsledkov (Vernier Software & Technology 2005). V experimentoch sa využíva 8 snímačov medzi ktoré patrí Vernierov EKG snímač, Hand-Grip monitor a Hand Rate monitor slúžiaci na meranie tepovej frekvencie, ručný dynamometer slúžiaci na meranie sily, ako aj snímač krvného tlaku, spirometer, snímač povrchovej teploty, snímač plynného kyslíka a 25-g akcelerometer. Témy jednotlivých cvičení sú zamerané hlavne na obehovú, svalovú a dýchaciu sústavu. Témy celku zameraného na obehovú sústavu sa zaoberajú funkciou nosových priechodov, vplyvom ciev pre obnovenie teploty kože, srdcovou frekvenciou, vplyvom kašľa na srdcový rytmus, krvným tlakom a analýzou srdca za pomoci EKG. Celok zameraný na svalovú sústavu obsahuje cvičenia zamerané na skúmanie neuromuskulárnych reflexov, funkčnú analýzu svalov, silové porovnania, svalovú únavu. Posledný tematický celok cvičení ohľadom dýchacej sústavy obsahuje cvičenia, v ktorých sa pozoruje a meria objem a kapacita pľúc, respiračné reakcie a analyzuje sa funkcia pľúc (Gordon a Gordon 2008).

Pri overovaní pozitívneho prínosu technológie Vernier vo vyučovaní biológie učiteľmi v praxi bolo zaznamenané veľké množstvo výhod tejto modernej pomôcky. Medzi najvýraznejšie z nich patrí názornosť laboratórnych cvičení a práca s Vernier prístrojmi, ktorá zvyšuje motiváciu žiakov. Ďalšími kladnými a v dnešnej výučbe žiadanými kvalitami, ktorými disponuje aj technológia Vernier, je praktickosť cvičení, práca s reálnymi dátami získanými prostredníctvom meraní, prepájanie teoretických poznatkov s reálnym životom, ako aj spolupráca študentov pri riešení úloh. Využí-

vanie technológie Vernier má tiež pozitívny vplyv na rozvoj logického myslenia študentov, zvyšuje ich záujem o predmet biológia a v neposlednom rade vyvoláva pozitívnu kvalitatívnu zmenu vo vedomostiach študentov.

***Poďakovanie***

*Táto publikácia je jedným z výsledkov realizácie projektov: „Inovácia a implementácia nových foriem vzdelávania FHPV PU v Prešove", ITMS kód projektu: 26110230100, podporeného z operačného programu Vzdelávanie, spolufinancovaného zo zdrojov EÚ, a "Internacionalizácia ŠP predškolská a elementárna pedagogika pre II. stupeň VŠ štúdia" KEGA 005UJS-4/2015.*

## Literatúra

Brečka, P. (2013): Kompetencie učiteľov v používaní interaktívnych tabúľ. In: *Súčasné trendy elektronického vzdelávania* – recenzovaný Zborník príspevkov. Prešov: FHPV, s. 48-51. ISBN 978-80-55507453

Dostál, J. (2009): *Interaktivní tabule – významný přínos pro vzdělávání* [online]. In: ceskaskola.cz. [cit. 2014-02-03]. Dostupné na internete: http://www.ceskaskola.cz/2009/04/jiri-dostal-interaktivni-tabule.html

Gordon, D. – Gordon, S. (2008): *Human physiology with Vernier*. 1. vyd. Oregon: Vernier Software & Technology. ISBN 978-1-929-075-39-3

Hudáková, J. (2010): *Multimediálny výučbový CD-ROM a jeho miesto v hudobnej výchove.* In: Musica viva in schola XXII: Sborník prací Pedagogické fakulty Masarykovy univerzity č. 46, řada hudebně výchovná č. 21. Brno: Masarykova univerzita. s. 49. ISBN 978-80-210-5388-5

Mázorová a kol. (2004): *Možnosti využitia informačných a komunikačných technológií vo vyučovaní biológie.* 4.vyd. Bratislava: Ústav informácií a prognóz školstva. ISBN 80-7098-314-0.

Obst, O. (2009): Materiální didaktické prostředky. In: Z. Kalhous – O. Obst: *Školní didaktika.* 2. vyd. Praha: Portál, s. 337-346. ISBN 978-80-7367-571-4

Petty, G. (2008): *Moderní vyučování*. 5. vyd. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-427-4

Průcha, J. (2009): *Moderní pedagogika*. 3. vyd. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-503-5

Spišák, P. (2014a): *Odporúčané vybavenie pre školy* [online]. In: pmsdelta.sk. [cit. 2014-02-13]. Dostupné na internete: http://www.pmsdelta.sk/vernier/vybavenie-pre-skoly

Spišák, P. (2014b): *Učebnice* [online]. In: pmsdelta.sk. [cit. 2014-02-12]. Dostupné z: http://www.pmsdelta.sk/vernier/ucebnice

Tulenková, M. (2006): *Didaktika biológie I*. Prešov: FHPV. ISBN 80-8068-467-7

Turek, I. (1998): *Zvyšovanie efektívnosti vyučovania*. Bratislava: EDUKÁCIA. ISBN 80-88796-89-X

Vernier Software & Technology (2014a): *Technology Designed with Teachers in Mind* [online]. In: vernier.com. [cit. 2014-01-25]. Dostupné na internete: http://www.vernier.com/company/about-us

Vernier Software & Technology (2005): *New Vernier Lab Book Guides the Exploration of Human Physiology* [online]. In: vernier.com. [cit. 2014-01-25]. Dostupné na internete: http://www.vernier.com/news/2005/08/01/new-vernier-lab-book-guides-the-exploration-of-human-physiology/

Vernier Software & Technology (2014b): *The Vernier Story* [online]. In: vernier.com. [cit. 2014-01-25]. Dostupné na internete: http://www.vernier.com/company/the-vernier-story

Vernier Software & Technology (2014c) *Growing Beyond Physics* [online]. In: vernier.com. [cit. 2014-01-25]. Dostupné na internete: http://www.vernier.com/company/growing-beyond-physics/

Vernier Software & Technology (2014d): *Texas Instruments and Vernier* [online]. In: vernier.com. [cit. 2014-01-25]. Dostupné na internete: http://www.vernier.com/company/texas-instruments-and-vernier/

Vernier Software & Technology (2014e): *Biology High School* [online]. In: vernier.com. [cit. 2014-01-25]. Dostupné na internete: http://www.vernier.com/biology/high-school/

Vernier Software & Technology (2014f): *Human Physiology with Vernier* [online]. In: vernier.com. [cit. 2014-01-25]. Dostupné na internete: http://www.vernier.com/products/books/hp-a/

Zounek, J. – Šeďová, K. (2009): Učitelé *a technologie. Medzi tradičním a moderním pojetím*. Brno: Paido. ISBN 978-80-7315-187-4

# Rizikové faktory osteoartrózy

*Mydlárová Blaščáková, Marta –*
*Poráčová, Janka – Nagy, Melinda*

**Risk Factors of Osteoarthritis**
Abstract

Osteoarthritis is currently the most common musculoskeletal disease, affecting approximately 15% of the world population. Its prevalence increases with age. According to recent studies, it has become one of the most expensive diseases because of high treatment and rehabilitation costs. Despite the high level of medical and treatment options, the number of individuals affected by osteoarthritis is growing. Consequently, it is very important to prevent the disease from early childhood with a healthy lifestyle, exercising, receiving calcium, phosphorus and vitamin D in the diet, and to try to eliminate modifiable risk factors that lead to this disease.

**Key words:** Osteoarthritis, risk factors, human, biomarkers

**Kľúčové slová:** Osteoartróza, rizikové faktory, ľudské, biomarkery

## Charakteristika osteoartrózy

Osteoartróza (OA) je jedným z najčastejších kĺbových ochorení u dospelých. Definuje sa ako degeneratívne ochorenie postihujúce nielen kĺbovú chrupku, ale aj subchondrálnu kosť, kĺbové puzdro, synoviálnu blanu, periartrikulárne svaly a šľachové úpony. Postihuje všetky etnické skupiny a jej incidencia a prevalencia narastá vekom. Klinicky je ochorenie charakterizované bolesťou kĺba, obmedzením pohybu, príležitostne sa vyskytuje výpotok (Chen 2012).

Osteoartróza vzniká dôsledkom nerovnováhy medzi procesmi novotvorby a degradácie hyalínnej chrupky. Postihnutie chrupavky sa prejavuje mäknutím a následne rozvláknením povrchu chrupky, vznikom trhlín, povrchových defektov a pod. V podchrupkovej (subchondrálnej) kosti dochádza k zahusťovaniu (skleróza kosti), v subchondrálnej kosti nastáva vznik dutín (pseudocysty) a na okraji kĺbovej štrbiny vznikajú kostné výrastky tzv. osteofyty, až môže dôjsť k celkovej osteonekróze subchondrálnej kosti (Brandt, Doherty a Lohmander 2003).

Podľa epidemiologických štúdií je dokázané, že OA postihuje približne 15% svetovej populácie a v dôsledku starnutia populácie sa jej prevalencia a incidencia neustále zvyšuje. Osteoartróza postihuje častejšie ženy ako mužov, a to hlavne v období klimaktéria, čo je spojené so znížením hladiny estrogénov. Výskyt osteoartrózy prudko narastá po 65. roku života, kedy má viac ako 70% jedincov röntgenologicky dokázateľnú osteoartrózu (Sjanská 2016).

## Rozdelenie osteoartrózy

Osteoartrózu z hľadiska vzniku delíme na primárnu a sekundárnu (Mishra 2011).

**Primárna osteoartróza** – príčina jej vzniku nie je presne známa. Postihuje najčastejšie drobné kĺby rúk, kolená, bedrové kĺby a prvý metatarzofalangeálny kĺb nohy (koreňový kĺb palca nohy) (Dungl et al. 2005). Primárna osteoartróza je ochorenie ktoré sa vyskytuje častejšie u starších ľudí a pacienti sú často bez príznakov. Röntgenologicky dokázaná primárna osteoartróza sa vyskytuje až u 90% osôb starších ako 65 rokov. Primárnu (idiopatickú) osteoartrózu podľa lokalizácie postihnutia delíme (Arden a Coper 2005) na:

1. Lokalizovanú osteoartrózu (postihuje určité miesto), ktorá sa delí do nasledujúcich skupín: a) ruka (Heberdove a Bouchardove prsty, rhizartróza); b) koleno (mediálne, laterálne, patelofemorálne); c) bedro (horný pól, mediálna, koncentrická); d) chrbtica (apofyzeálne kĺby, intervertebrálne disky).
2. Generalizovanú osteoartrózu: postihuje tri a viac kĺbových skupín.

**Sekundárna osteoartróza** – príčiny jej vzniku sú známe. Sekundárna osteoartróza vzniká dôsledkom úrazu kĺba, ktoré je často spojené so športovým zranením alebo po traumatických udalostiach (Chen 2012). Medzi najčastejšie príčiny vzniku sekundárnej osteoartrózy (Reginster et al. 2012) patria:

1. Trauma: akútna; chronická.
2. Neuropatie (Charcotova artropatia).
3. Zápalové ochorenia: zápalové reumatické choroby (reumatoidná alebo septická artritída).
4. Vrodené a vývojové chyby: a) lokalizované choroby: dysplázie bedrových kĺbov, vrodená dislokácia, b) mechanické faktory: nerovnaká dĺžka končatín, varozita alebo valgozita dolných končatín, c) kostné dysplázie.
5. Metabolické choroby: ochronóza, Willsonova choroba, Gaucherova choroba.
6. Endokrinné choroby: akromegálie, diabetes mellitus, obezita, hypotyreóza.
7. Choroby ukladania vápnika.

## Rizikové faktory osteoartrózy

Rizikové faktory osteoartrózy rozdeľujeme na systémové a lokálne (Johnson a Hunter 2014).

1. Systémové: vek, genetická predispozícia, pohlavie, populácia, obezita.
2. Lokálne: úrazy, vrodené a vývojové poruchy, zvýšená alebo znížená denzita kostí, oslabenie svalovej sily, dlhodobé preťažovanie (aktívny šport, ťažká fyzická práca).

*Vek* – je jedným z najvýznamnejších faktorov výskytu osteoartrózy. Starnutím človeka sa zvyšujú rádiografické zmeny, ktoré nesúvisia vždy s disabilitou alebo klinickými prejavmi. U starších osôb sú zredukované reparačné mechanizmy chrupky a kvalita týchto reparačných postupov je znížená (Lukáč a Lukáčová 2013). Schopnosť zaťaženia kĺbovej chrupavky sa procesom starnutia postupne znižuje. Kĺbová chrupavka postupne stráca svoju elasticitu, pružnosť, je krehkejšia, preto sa aj malou záťažou môžu odštiepiť jej časti a v kĺbovej tekutine sa objavujú zápalové

zmeny. S opotrebovaním chrupavky sa mení aj zloženie kĺbovej tekutiny, ktorá je hustejšia a jej množstvo sa značne znižuje (Lozada 2015).

*Genetická predispozícia* – na základe vedeckých štúdií môžeme konštatovať, že osteoartróza je do výraznej miery geneticky podmieneným ochorením. Podľa vedeckých poznatkov osteoartróza je polygénne ochorenie, u ktorého môžeme predpokladať, že sa na jeho patogenéze podieľa veľké množstvo rizikových génov (faktorov) s jednotlivo malým dopadom. Genetické faktory sa najviac uplatňujú pri nodálnej osteoartróze s polyartikulárnym postihnutím (Gallo 2014; Martuliak a Hlaváč 2008). V rozsiahlej asociačnej štúdii genómu, ktorú uskutočnili Kerkhof a kol. (2010) uvádzajú, že alela C bola spojená s 1,14-násobne vyššou prevalenciou osteoartrózy kolena a ruky a tiež s 30% zvýšeným rizikom progresie osteoartrózy kolena (Zhang a Jordan 2011).

*Pohlavie* – približne do 50. roku života je výskyt osteoartrózy častejší u mužov ako u žien. S pribúdajúcim vekom sa ochorenie častejšie vyskytuje u žien (Hnízdil et al. 2007). Ženy majú až dvakrát vyššie riziko vzniku osteoartrózy ako muži. Výskyt gonartrózy, koxartrózy a osteoartrózy kĺbov rúk je u žien oveľa vyšší ako výskyt u mužov (Litwic et al. 2013). Vedeckými štúdiami sa potvrdilo, že so zvýšenou incidenciou osteoartrózy žien starších ako 50 rokov súvisí znížená produkcia estrogénov po menopauze. Epidemiologické štúdie taktiež poukazujú na to, že ženy, ktoré užívali hormonálnu liečbu majú nižšie riziko vzniku osteoartrózy kolien a bedrových kĺbov oproti ženám, ktoré hormonálnu liečbu neužívali. Rozdiely medzi pohlaviami môžu byť spôsobené rozdielmi v pevnosti kosti. Vedecké štúdie dokazujú, že vysoká hustota kostného minerálu je spojená so zvýšeným rizikom vzniku koxartrózy, gonartrózy a osteoartrózy kĺbov rúk (Felson et al. 2000; Johnson a Hunter 2014).

*Populácia* – osteoartróza postihuje všetky populácie na celom svete. Existujú určité odchýlky v prevalencii a incidencii medzi jednotlivými populáciami. Mongoloidná populácia má nižšie riziko vzniku koxartrózy, ale vyššie riziko vzniku gonartrózy. Negroidná populácia má vyššiu tendenciu vzniku osteoartrózy ako ostatné populácie, dôvodom sú pravdepodobne genetické a biologické faktory (Lane a Wallace 2002). Muži negroidnej populácie majú až o 35% vyššie riziko vzniku koxartrózy ako muži europoidnej populácie (Felson et al. 2000). Zúženie kĺbovej štrbiny a výskyt osteofytov je častejší u mužov negroidnej populácie ako u mužov v europoidnej populácii (Zhang a Jordan 2010). Môžeme skonštatovať, že aj keď sú určité nejasnosti v rámci etnických rozdielov pri osteoartróze, predpokladá sa, že vznikajú v dôsledku pôsobenia rôznych činiteľov ako je napríklad životný štýl, socio-ekonomické faktory a najdôležitejšími sú biologické a genetické faktory (Felson et al. 2000).

*Obezita* – je chronické ochorenie, ktoré je charakterizované zvýšením tukového tkaniva v organizme. Na klasifikáciu telesnej hmotnosti sa používa index telesnej hmotnosti – body mass index (BMI) (Lukáš et al. 2015). Obezita, ktorá bola definovaná indexom telesnej hmotnosti BMI > 30, je jedným z najdôležitejších rizikových faktorov pre vznik gonartrózy a do určitej miery aj pre vznik osteoartrózy kĺbov rúk. Vysoká hodnota BMI má na vznik koxartrózy minimálny vplyv. U pacientov s nadváhou sa vzniknutá gonartróza zhoršuje, je sprevádzaná výraznejšími symptómami a mechanickým preťažením kolenných kĺbov. Obézni pacienti majú varóznu deformitu kolien, ktorá zvyšuje mechanickú záťaž mediálnej tibiofemorálnej plochy kolenného kĺba (Grothle et al. 2008).

## Biomarkery osteoartrózy

Biologické markery sú merateľné vlastnosti organizmu, ktoré odrážajú fyziologický stav jedinca. V medicíne sú biomarkery izolované zo séra, moču alebo iných kvapalín (likvor) a môžu byť použité ako indikátory prítomnosti alebo závažnosti konkrétneho ochorenia (Role of biomarkers in medicine 2016). Biomarkery zabezpečujú rýchlu informáciu o reakcii a najmä intervencii osteoartrózy, a taktiež prispievajú k objavu nových terapeutických látok (OA Biomarkers 2015). Biomarkery poskytujú užitočné diagnostické informácie o detekcii degradácie chrupavky pri osteoartróze, čo odráža biologickú aktivitu, predpovedá priebeh a progresiu ochorenia (Mobasheri 2012). Laboratórne vyšetrenie kostných markerov podáva obraz o celotelovej úrovni kostného obrazu, ktoré zahŕňa odbúravanie a novotvorbu kostnej hmoty. Na vyšetrenie kostných markerov (osteokalcín (OC), kostný izoenzým alkalickej fosfatázy (ALP), C-terminálny telopeptid kolagénu typu I (CTx), osteoprotegerín (OPG), pyridinolín (Pyr), deoxypiridinolín (DPD), interleukíny (IL) a minerálnych prvkov (Ca, P, vitamín D)) sa odoberá biologický materiál – krv a moč. Na zmeny kostného metabolizmu reagujú kostné markery veľmi rýchlo, v priebehu niekoľkých týždňov. Meranie BMD (kostnej minerálnej denzity – bone mineral density) reaguje na zmeny kostného metabolizmu zdĺhavo, v priebehu niekoľkých mesiacov, preto je vyšetrenie kostných markerov výhodnejšie z časového hľadiska, ktoré umožňujú veľmi rýchle posúdenie liečby (Bálková 2007).

## Zhrnutie

Osteoartróza je v súčasnosti najčastejším ochorením pohybového aparátu, postihuje približne 15% svetovej populácie. Jej prevalencia sa zvyšuje vekom. Podľa najnovších štúdií sa stáva jednou z najdrahších chorôb vzhľadom na vysoké náklady na liečbu, rehabilitáciu. Napriek vysokej medicínskej úrovni a možnostiam liečby počet jedincov postihnutých osteoartrózou neustále rastie. V dôsledku toho je veľmi dôležité tejto chorobe predchádzať už od útleho detstva, a to zdravým životným štýlom, pohybom, prijímaním vápnika, fosforu, vitamínu D v potrave, snažiť sa eliminovať ovplyvniteľné rizikové faktory, ktoré vedú k vzniku tohto ochorenia.

***Poďakovanie***

*Táto publikácie je jedným z výsledkov realizácie projektu: „Inovácia a implementácia nových foriem vzdelávania FHPV PU v Prešove“, ITMS kód projektu: 26110230100, podporeného z operačného programu Vzdelávanie, spolufinancovaného zo zdrojov EÚ.*

## Literatúra


Arden, N. – Coper, C. (2005): Osteoarthritis Handbook. United States: CRC press.

Bálková, O. (2007): Kostní markery v monitorování léčby osteoporózy. [online] http://roche-diagnostics.cz/LaborAktuell/LA2007/Documents/LA0407/kostni.pdf [cit 2016-27-4].

Brand, D. K. – Doherty, M. – Lohmander, L. S. (2003): Osteoarthritis. 2. ed. New York: Oxford.

Dungl, P. et al. (2005). Ortopedie. 2. vyd. Praha: Grada.

Felson, D. T. – Lawrence, R. C. – Dieppe, P. A. – Hirsch, R. – Helmick, C. G. – Jordan, J. M. – Kington, R. S. – Lane, N. E. – Nevitt, M. C. – Zhang, Y. – Sowers, M. – McAlindon, T. – Spector, T. D. – Poole, A. R. – Yanovski, S. Z. – Ateshian, G. – Sharma, L. – Buckwalter, J. A. – Brandt, K.D. – Fries, J. F. (2000): Osteoarthritis: New insights. Part 1: The Disease and Its Risk Factors. In: *Annals of Internal Medicine*, vol. 133, no. 8, s. 635-646.

Gallo, J. (2014): Osteoartróza. Praha: Maxdorf.

Grotle, M. – Hagen, K. B. – Natvig, B. – A Dahl, F. – Kvien, T. K. (2008): Obesity and osteoarthritis in knee, hip and/or hand: An epidemiological study in the general population with 10 years follow-up. In: *BMC Musculoskeletal Disorders*, 132, DOI: 10.1186/1471-2474-9-132.

Hnízdil, J. – Šavlík, J. – Beránková, B. – Týkalová, J. (2007): Artróza v psychosomatickém přístupu. Praha: Triton.

Chen, Q. (2012): Osteoarthritis-diagnosis, treatment and surgery. Rijeka: Intech.

Johnson, L. V. – Hunter, D. J. (2014): The epidemiology of osteoarthritis. In: *Best Practice & Research: Clinical Rheumatology, v*ol. 28, no. 1, s. 5-15.

Kerkhof, H. J. et al. (2010): A genome-wide association study identifies an osteoarthritis susceptibility locus on chromosome 7q22. In: *Arthritis Rheum*, vol. 62, no. 2, DOI: 10.1002/art.27184.

Lane, E. N. – Wallace, D. J. (2002): All About Osteoarthritis. New York: Oxford.

Litwic, A. – Edwards, M. H. – Dennison, E. M. – Cooper, C. (2013): Epidemiology and Burden of Osteoarthritis. In: *British medicalbulletin,* vol. 105, no. 1, s. 185-199.

Lozada, J. C. (2015): Osteoarthritis. [online] http://emedicine.medscape.com/article/330487-overview#a5 [cit 2016-15-5].

Lukáš, K. et al. (2015): *Chorobné znaky a příznaky: Diferenciální diagnostika.* Praha: Grada.

Lukáč, J. – Lukáčová, O. (2013): *Osteoartróza.* Trnava: Univerzita sv. Cyrila a Metoda.

Martuliak, I. – Hlaváč, M. (2008): Manažment bolesti pri osteoartróze. In: *Via practica*, roč. 5, č. 10, s. 414-419.

Mishra, C. (2011): *Understanding Osteoarthritis and its Management* - (For Physiotherapists). New Dehli: Jaypee Brothers.

Mobasheri, A. (2012): Osteoarthritis year 2012 in review: biomarkers. In: *Osteoarthritis and Cartilage, v*ol. 20, no. 12, s. 1451-1464.

OA Biomarkers. (2015): FNIH Osteoarthritis Biomarkers Consortium Project. [online] https://www.oarsi.org/sites/default/files/fnih_oa_biomarkers_project_update_0.pdf [cit 2016-27-4].

Reginster, J. Y. et al. (2012): Osteoarthritis: Clinical and Experimental Aspects. Berlin: Springer.

Role of Biomarkers in Medicine. (2016): Coriel institute for medical research. [online] https://www.coriell.org/researchservices/biomarkers/role-of-biomarkers-in-medicine [2016-20-4].

Sjanská, V. (2016): Biochemické markery osteoartrózy. Bakalárska práca, s. 68 [cit 2016-10-6].

Zhang, Y. – Jordan, J. M. (2010): Epidemiology of osteoarthritis. In: *Clinic ingeriatric medicine*, vol. 26, no. 3, s. 355-369.

# Analýza vybraných aspektov autentického hodnotenia učebných výstupov a komplexného monitorovania žiackych prác počas kooperatívneho vyučovacieho modelu chémie

*Szarka, Katarína – Brestenská, Beáta*

**The Analysis of the Selected Aspects of Authentic Assessment of Learning Outcomes and Complex Monitoring of Student Work During the Cooperative Teaching Model of Chemistry**
Abstract

The new conditions of information society establish a claim to rethink the paradigms of traditional education and open the door to new approaches in the processes of learning and teaching. The innovation's primary purpose is to set the new attitude of education to the needs of knowledge society and change the old paradigm of the learning process, which should be able to give a relevant starting position to our children. Schools in the 21st century should work as the sources of knowledge and information and should guarantee an environment where students can shape and construct their needs, knowledge, concepts, strategies and attitudes. In response to this finding, a few questions arouse. Do we carry out relevant and adequate assessment in the learning process of our students, the members of a new generation, and do we monitor students' learning outcomes, which they need for their future ambitions in information society? Is it enough just to monitor students' learning outcomes or is it relevant to give them feedback about their knowledge, abilities, skills, and attitudes? How should it be done in order to support their improvement? These questions are relevant in all school subjects including chemistry. Our study focuses on the issues of assessment for learning and assessment as learning. In this paper we present the results of pedagogic research on the integration the assessment FOR/AS tools, analyze assessment tools, metacognitive learning aspects and monitor the aspects of complex assessment.

**Key words:** assessment for learning, assessment as learning, authentic learning outcomes

**Kľúčové slová:** rozvíjajúce hodnotenie, hodnotenie ako prostriedok učenia sa, autentické výstupy učebného procesu, metakognitívne učenie, vyučovanie chémie

## 1 Súčasný stav školského hodnotenia

Tým, že informačná a znalostná spoločnosť kladie iné požiadavky, aké boli v predchádzajúcich štádiách spoločenského vývoja kladené na indivíduá, ocitneme sa v realite, v ktorej proces učenia sa jedinca je chápaný ako konštruovanie vlastného poznatku a očakávajú sa kompetencie, ako výstupy učebného procesu, implementovateľné do obdobia 21. storočia. Smer a tempo vývoja tohto storočia sú nepredvídateľné, avšak bez konkrétnych predstáv a očakávaní nie je možné dosiahnuť zmenu doteraz zaužívaných metód vyučovania.

Ak hovoríme o zmenách tradičnej školy na modernú školu, tak väčšina ľudí má na mysli utopistické, futuristické predstavy. Praktickí aj teoretickí aktéri manažovania, skúmania a modelovania vzdelávania a procesu učenia a učenia sa, sú si vedomí, že imaginárne hranice našich predstáv môžu byť nekonečné, ale v skutočnosti vo väčšine prípadov siahneme po existujúcich filozofických myšlienkach a prúdoch alternatívnej pedagogiky, oprášime ich a pokúsime sa ich adaptovať do súčasných vzdelávacích situácií znalostnej spoločnosti. Čo však neznamená, že nenastáva nová paradigma vo vyučovaní. Modely vzdelávania interpretované iným spôsobom, použité za iných okolností, môžu vyvolávať nové podmienky a prinášať výsledky odlišné od pôvodných.

Škola v 21. storočí by nemala byť iba prameňom poznatkov a informácií, keďže túto základnú požiadavku spoločnosti už nemôže v plnej miere splniť, mala by ponúkať prostredie, v ktorom žiaci aktívne konštruujú vlastnú bázu poznatkov – „svoju cestu učenia sa“. Filozofická predstava vyžaduje premenu pasívneho žiaka na aktívneho a tiež premenu učiteľa „sage on the stage“ z mudrca a odovzdávača informácií na učiteľa „guide on the side“ facilitátora a manažéra v pozadí (Prensky 2008).

Východisko riešenia týchto zmien vidí súčasná didaktika v zavádzaní aktivizujúcich metód a foriem učenia a učenia sa realizovaných vzdelávacím modelom Blended Learning.

Ak hovoríme o konštruovaní vlastného poznatku žiakom, vynárajú sa nasledovné otázky:

Je postačujúca zmena foriem a metód učenia sa, ktoré sú zamerané na získavanie poznatkov prostredníctvom kognitívnych, afektívnych a sociálnych procesov?

Neprejavujú sa nedostatky v oblasti hodnotenia žiakov/študentov, ktoré zohráva kľúčovú rolu nielen v hodnotení ich učebných výsledkov, ale prostredníctvom formovania osobnosti aj v samotnom procese ich učenia sa?

Súčasná klasifikácia žiakov v jednotlivých vyučovacích predmetoch stupňami 1 až 5 je už v súčasnosti nevyhovujúca a nepostačujúca, lebo nehodnotí skutočné vedomosti žiakov a neumožňuje spoznať ich danosti, zručnosti, vlastné názory a personálny rozvoj. Napriek tomu ešte stále musíme vyčísliť (klasifikovať) vedomosti žiakov a popritom už hodnotiť aj ďalšie ich výstupy, resp. zručnosti a skúsenosti získané vo vzdelávacom procese, ktoré sú často skrytými atribútmi kognitívneho procesu.

Naša štúdia sa zameriava na výskum zavádzania vybraného nástroja rozvíjajúceho sa hodnotenia do vyučovania chémie na stredných školách s nechemickým zameraním, pričom analyzuje aspekty metakognitívneho učenia sa a monitorovanie aspektov komplexného hodnotenia študentov.

# 2 Školské hodnotenie v zmysle konštruktivistického učenia a učenia sa

## 2.1 Dilemy a možné východiská súčasného školského hodnotenia

Základnú dilemu súčasného školského hodnotenia sme formulovali v dvoch otázkach:

- U mladej generácie v rámci výchovno-vzdelávacieho procesu sú naozaj hodnotené vedomosti potrebné pre ich život v znalostnej spoločnosti?
- Doposiaľ používaní prostriedky hodnotenia sú vhodné a postačujúce na monitorovanie a hodnotenie procesu učenia sa žiakov v informačno-znalostnej spoločnosti?

Tieto otázky sú aktuálne v každom všeobecno-vzdelávacom predmete, a domnievame sa, že zvlášť významnú úlohu majú predovšetkým v prírodovedných predmetoch, ktoré sa dostávajú do nepriaznivej pozície z hľadiska žiackeho záujmu a posúdenia. Možno práve nový, pochvalný, oceňujúci, usmerňujúci, podporujúci, viac objektívny a všestranný prístup k hodnoteniu žiakov v prírodovedných predmetov môže priniesť prevrat k popularite a pozitívnemu posúdeniu týchto predmetov.

Výsledky výskumu vyplývajúce z analýzy pedagogickej praxe hodnotenia ukazujú, že učiteľ:

- má väčšiu tendenciu známkovať – klasifikovať žiaka, ako hodnotiť kvalitu jeho učenia sa;
- viackrát hodnotí – klasifikuje žiaka, ktorý má slabší výkon ako ostatní, namiesto toho, aby mu poskytol pomoc a poradil mu pri učení sa a podporil jeho výkon;
- často porovnáva žiakov, čo ich môže demoralizovať, a tým znížiť aj ich úspešnosť v škole;
- nepozná dostatočne danosti, potreby, zvyky a zručnosti, svojich žiakov. (Lénárd –Rapos 2009).

Východisko na našu dilemu ako spojiť jav konštruovania vlastného poznatku žiakom/študentom a školského hodnotenia nájdeme u Stephena R. Coveyho vo svojej knihe 7 návykov skutočne efektívnych ľudí (The 7 Habits of Highly Effective People) ako základný princíp *úspešného návyku*. O návyku hovorí, ako o obrovskej sile, ktorá formuje náš život. Všetky prírodné javy, ako príklad Covey uvádza gravitáciu, buď nám pomáhajú, alebo prekážajú. Podobne, niektoré naše návyky zabraňujú dostať sa k žiaducim resp. vytýčeným cieľom. Avšak podľa Coveyho príťažlivou silou našich návykov dokážeme vniesť súlad a disciplínu do každodenného nášho života zvyšujúc našu účinnosť. Návyk, Covey chápe, ako prienik vedomosti, schopnosti a motívu. V jeho chápaní vedomosť je teoretická paradigma, ktorá definuje čo, určuje schopnosť ako, a udáva motív prečo to máme urobiť. Teda návyk sa vytvára, ak človek vie, čo a ako má robiť a zároveň má dôvod urobiť to, teda vie, prečo to robí (Covey 1989).

*Obr. 1 Kľúčové prvky úspechu návykov (Covey, S. R.: The 7 Habits of Highly Effective People, 1989, s. 48)*

Ginnis popisuje trojicu Coveyho elementov vytvárajúcu návyk ako uvedomelosť, schopnosť a motiváciu. Znalosť toho, čo mám robiť, je uvedomelosť, znalosť toho, ako to mám robiť, je schopnosť a znalosť toho, prečo to mám robiť, je motivácia. (Ginnis 2007)

Odborníci, ktorí robíme v školstve a našou úlohou je zabezpečiť kognitívny, afektívny a sociálny rozvoj jednotlivcov mladej generácie, vieme, že jednoduché povzbudenia a stimuly už nestačia nato, aby sme dokázali presvedčiť mladého človeka zmeniť si svoje existujúce návyky na úspešné návyky. Podľa Ginnis, ak povieme ľuďom, aby robili veci inak bez toho, aby sme im poskytli potrebné schopnosti, vedie k neúspechu a flustrácii. Úspech neprináša ani nasadenie novej metódy bez vysvetlenia zámeru implementácie – v tomto prípade totiž inovácia bude efemérna. Ginnis poukazuje na dva aspekty, ktoré sú potrebné k trvácnosti postupov nových koncepcií:

- Motivácia vyplývajúca z presvedčenia, potrebná k vytrvalosti pre inováciu,
- Pochopiť princípy riadiace (pedagogickú) prax, na základe ktorých sú nové metódy postupne obnoviteľné a revidovateľné.

Ak je učiacemu sa explicitne definovaný zámer vzdelávacieho procesu, tak mu pomôže chápať cieľ celej aktivity, nie iba vykonať požadovanú činnosť, či riešiť úlohu a tým stimuluje motív.

Znalosť cieľov usmerňuje pozornosť učiacemu sa na ohnisko aktivity a tým sa vytvára aj väčšia zodpovednosť u žiaka za vlastný proces vzdelávania, čo zas stimuluje uvedomelosť.

A na otázku „Ako?“ získava učiaci sa potrebné schopnosti, odpoveď nájdeme v metodike použitia prostriedkov rozvíjajúceho hodnotenia.

## 2.2 Trendy v spôsobe školského hodnotenia

V súvislosti s pojmom kontrola sa v pedagogike používa rad ďalších pojmov, ako napríklad preverovanie, skúšanie, hodnotenie, známkovanie, klasifikácia, meranie.

Podľa Tureka (Turek 1997) kontrolu vyučovacieho procesu chápe v dvoch vzájomne prepojených a závislých činností procesu učenia sa: zisťovanie výsledkov a posúdenie výsledkov. Pod zisťovaním výsledkov učebného procesu chápe pre-

verovanie, alebo skúšanie žiakov, meraním ich výkonu, teda ide o zisťovanie stupňa dosiahnutia učebných cieľov. Posúdenie výsledkov procesu učenia sa môžeme vysvetľovať, ako hodnotenie žiaka, pričom sa monitorujú a porovnávajú výsledky činností žiaka preverovaním (skúšaním) s určitými požiadavkami, vzormi, normami, alebo so sebou samým.

V deväťdesiatych rokoch vo Veľkej Británii Paul Black a Wiliam Dylan (1998) (Black – Dylan 1998) realizovali štúdium viac ako 250 vedecko-pedagogických prác orientovaných na hodnotenie a učebný proces, a prišli k záveru, že zámerné nasadenie a použitie hodnotiacich prostriedkov formatívneho charakteru do procesu učenia malo pozitívny efekt na žiacky výkon. Britská skupina expertov orientujúca sa na reformu hodnotenia (Assessment Reform Group) inšpirovaná prácou Paula Blacka a William Dylena neskôr poukázala na skutočnosť vplyvu zámernej implementácie formatívneho hodnotenia a jeho dopadov na učebný proces. Spomínaná skupina expertov začala prvýkrát používať namiesto pojmu formatívne hodnotenie pojem - assessment for learning (AfL), teda rozvíjajúce resp. hodnotenie podporujúce učenie a namiesto termínu sumatívne hodnotenie - assessment of learning (AofL), tzv. hodnotenie výsledkov učenia a učenia sa. Okrem terminologických zmien prínosom práce britskej expertnej skupiny na reformu školského hodnotenia bola aj deklarácia princípov hodnotenia pre školskú prax. (Gardner et al. 2008)

Vďaka štúdie spomínaných pracovných skupín a expertov od deväťdesiatych rokov význam rozvíjajúceho aspektu školského hodnotenia dostáva väčšiu prioritu. Rozvíjajúce hodnotenie (AfL) a všetky jeho prostriedky a procesy spojené s organizovaním a manažovaním procesu školského učenia a učenia sa nosia v sebe skôr znaky preventívnej pedagogiky – podporovať učenie sa, individualizovať, sledovať a podporovať pokrok jednotlivca vo vlastnom procese učenia sa, zdôrazniť proces sebareflexie a vzájomnej rovesníckej reflexie, podporovať proces vytvárania pozitívneho a objektívneho sebaobrazu, metakognícia - než poukazovať na chyby, nedostatky a deficit.

To však neznamená, že neúspech nie je súčasťou progresu, ale žiaci sa musia naučiť v záujme ďalšieho úspechu prijať svoje neúspechy a byť motivovaní hľadať nepresnosti, nedostatky a miskoncepcie poznatku. Stiggins má nasledovnú mienku o tom: *„Our students must understand that, when we try to grow, we sometimes fail at first, and that failure is all right. The trick is to help students understand that failure holds the seeds of later success“*. (Stiggins 1999, cit.podľa Earl 2006, 43) – naši žiaci musia pochopiť to, že popri snahe rozvíjať sa, občas sa stáva, že na začiatku prepadneme a to je v poriadku. Trik je v tom, že musíme pomôcť žiakom pochopiť, že neúspech z prepadnutia ukrýva semienka neskoršieho úspechu (voľný preklad).

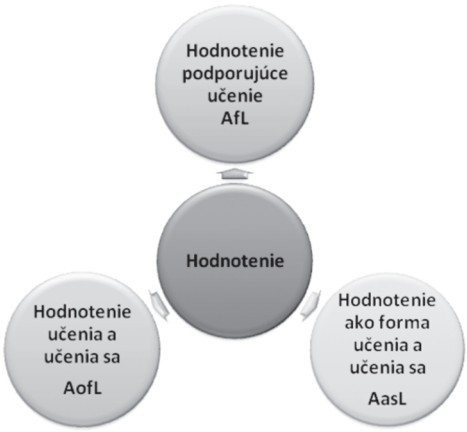
Viacerí sa ešte stále stotožňujú s pedagogickým fenoménom rozvíjajúceho hodnotenia (AfL) s formatívnym hodnotením. Ohniskom rozvíjajúceho hodnotenia (AfL) v súčasnom chápaní je proces pokroku a progresu žiaka, ako iba dosiahnutie externých cieľov.

Kým zámerom hodnotenia resp. spätnej väzby je kognitívny rozvoj učiaceho sa na zá-

klade jasne stanovených informácií o očakávaných vedomostiach, schopnostiach a zručnostiach, podporujúc tak tvorbu poznatku a získavanie kompetencií v danej oblasti, tak hovoríme o rozvíjajúcom hodnotení, ktoré podporuje učenie a učenia sa.

Ak však v učebnom procese sa objaví snaha zo strany učiteľa, facilitátora, mentora podporovať svojich žiakov rozmýšľať o vlastnom procese učenia sa a ak sa naskytne aj možnosť reflektovať svoje zážitky z učenia sa a zároveň ešte aj zámerne sú integrované prostriedky hodnotenia na monitorovanie a podporovanie metakognitívneho učenia, tak rozvíjajúce hodnotenia sa stáva procesom učebným.

Túto odlišnosť a konflikt v presne definovali kanadskí autori zavedením pojmu *assessment as learning* (AasL) – hodnotenie ako prostriedok učenia sa (Earl – Katz 2006), určujúc jednoznačne krajné typy hodnotení na základe účelu.




Každý odborník uznáva, že učiteľ by mal používať rôzne metódy hodnotenia, monitorovania a preverovania výstupov učebného procesu, na základe ktorých dokáže najlepšie zohľadniť individuálne vlastnosti žiakov, čo je jedným zo základných predpokladov humanizácie výchovy a vzdelávania.

*Použiť rovnakú formu hodnotenia pre rôzne účely, je ako keby sme použili kladivo všade, počnúc od mozgovej chirurgie až po zatĺkanie kolíkov* (voľný preklad) */„Using one assessment for a multitude of purposes is like using a hammer for everything from brain surgery to pile driving."/* (Honey 1991, cit. podľa Earl 2003).

Spomínané tri krajné typy hodnotení - každé je hodnotné vo vzdelávacom procese samo o sebe, ale odlišné z hľadiska cieľa nasadenia evaluačného prostriedku. Harmónia trojice spočíva v správnej bilancii ich použitia vo vzdelávacom procese.

## 2.3 Charakteristika nástroja tabulky hodnotiacich kritérií

Jedným z najpoužívanejších hodnotiacich prostriedkov podporujúcich učenie zo zahraničnej školskej praxe sú tabuľky hodnotiacich kritérií (Assessment Rubrics). Hlavná myšlienka rubrics je založená na exaktnosti zadefinovaných očakávaní, ako

aj na objektivizovaní a kvalifikovaní nezvyčajných, v našom školskom systéme doposiaľ nehodnotených výstupov vzdelávacieho procesu. Hodnotenie výstupov a správanie sa žiakov v rámci projektových, konštruktivistických a kooperatívnych foriem a metód vyučovania si vyžaduje autentické kritériá hodnotenia, z ktorých prezentujeme – assessment rubrics - hodnotiace tabuľky, resp. tabuľky hodnotiacich kritérií ako vhodný nástroj hodnotenia. (Szarka – Brestenská 2012) (Szarka – Brestenská 2014)

Podľa Allena a Tannera (2006) autentické hodnotenie typu hodnotiacich tabuliek (assessment rubrics) predstavujú určité typy matíc, ktoré poskytnú stupnice hodnotenia dosiahnutého výkonu, pochopenia, resp. splnenia určitých kritérií, alebo akosti rôznych dimenzií interpretácie, ako napríklad protokol, resp. správa o práci, slovná prezentácia, ale aj spôsob kooperácie a tímovej práce (Allen – Tanner 2006).

Hodnotiace tabuľky (Assessment Rubrics) nielen pomáhajú učiteľovi stanoviť štandardy a kritériá hodnotenia, ale zreteľne formulujú žiakom splnenie štandardov a kritérií a zároveň ich usmerňujú pri dosiahnutí očakávaných cieľov.

Pravidelné používanie uvedených prostriedkov hodnotenia uľahčuje prácu žiakov pri plnení úloh a vo veľkej miere podporuje rozvíjanie kompetencií, ako napríklad schopnosť sebahodnotenia, hodnotenia ostatných, rozhodovania, flexibility, schopnosť riešiť problém a schopnosť byť zodpovedný vo vzdelávaní a ďalšie.

Tabuľky hodnotiacich kritérií môžeme používať na hodnotenie žiackeho výstupu akéhokoľvek typu, dosiahnutého akoukoľvek formou a metódou vyučovania.

Výskumy z oblasti konštrukcie a použitia tabuliek hodnotiacich kritérií prinášajú zaujímavé a nečakané výsledky:

- tvorba a implementácia tabuliek hodnotiacich kritérií sa má realizovať pre špecifické ciele a pre špecifickú skupinu žiakov;
- veľa učiteľov používa tabuľky hodnotiacich kritérií len preto, lebo zastávajú názor, že nejaká tabuľka je lepšia na hodnotenia, ako žiadna. Nesprávne použitý nástroj rozvíjajúceho hodnotenia učiteľom je horší, ako keby nepoužil žiadny nástroj hodnotenia (Rezaei – Lovorn 2010).

## 3 Výskum

Cieľom nášho výskumu bolo analyzovať použité prostriedky rozvíjajúceho hodnotenia vo vyučovaní chémie z hľadiska vybraných aspektov na základe názorov žiakov, ktorí boli priamymi aktérmi hodnotiaceho procesu.

Výskum sme realizovali v dvoch fázach:

1) Príprava a odskúšanie modelu vyučovania na vybranom učive z chémie, a následné použitie tabuliek hodnotiacich kritérií na hodnotenie procesu učenia sa žiakov na strednej škole.

2) Monitorovanie postojov žiakov k použitým prostriedkom hodnotenia (tabuľky hodnotiacich kritérií) a k spôsobu komplexného hodnotenia vzdelávacích aktivít adaptovaných vo vytvorenom modeli vyučovania chémie na strednej škole.

Po realizácii modelového vyučovania z učiva chémie s aplikovaním tabuliek hodnotiacich kritérií sme ako výskumný nástroj použili nami zostavený anonymný dotazník, pričom v niektorých položkách sme sa inšpirovali formuláciami autoevalvačných nástrojov Pavlova (5. a 7. položka) a Rýdla (cit. podľa Pavlov 1999), resp. sme ich prebrali od iných autorov (Kredátusová 2003).

Vytvorený dotazník pozostáva zo 17-tich položiek. 14 položiek bolo uzavretých, 1 položka bola polouzavretá a 2 položky boli otvorené.

Z uzavretých položiek bolo 14 škálovaných 5-stupňovou Likertovou-škálou na vyjadrenie miery súhlasu. Polouzavretá položka bola dichotomického charakteru, s možnosťou doplnenia odpovede.

Jednotlivé položky dotazníka sme rozdelili do piatich skupín podľa vymedzených rozvíjajúcich aspektov tabuliek hodnotiacich kritérií:

- záujem o predmet a o inovatívny prístup k učeniu
- otvorenosť a transparentnosť hodnotenia
- pozitívna orientácia hodnotenia
- komplexnosť hodnotenia
- sebapoznanie

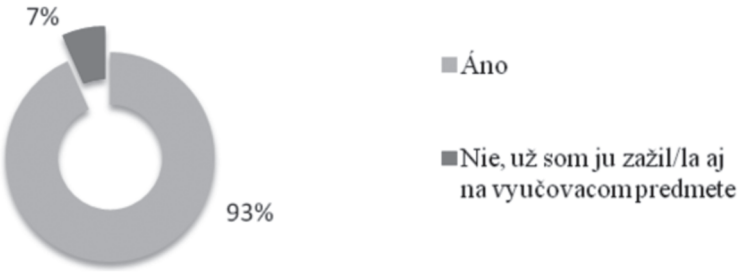
Dotazník vyplnili stredoškoláci (N=105) štyroch paralelných tried, čo predstavovalo vzorku dostupného výberu.

## 3.1 Výsledky analýzy

V článku prezentujeme niektoré zaujímavé zistenia z analýzy výsledkov.

Na škálované položky dotazníka respondenti svoje odpovede mohli vyjadrovať označením jednej vybranej z hodnôt 5-stupňovej Likertovej škály. V našom prípade miera súhlasu s tvrdeniami klesala od 5 po 1.

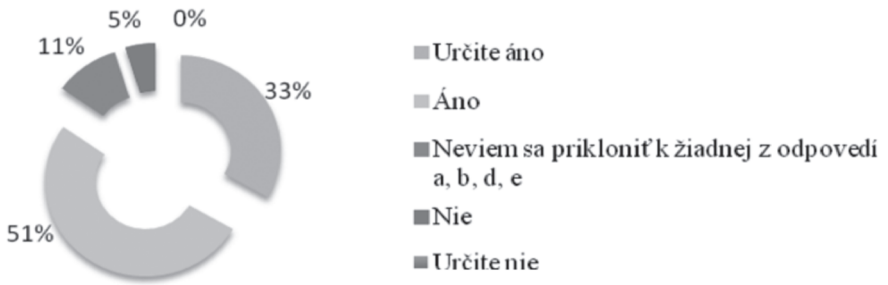
Žiaci hodnotia inovatívny prístup použitia rozvíjajúcich hodnotiacich prostriedkov ako nový - väčšina z nich sa doteraz nestretla s podobnými hodnotiacimi prostriedkami. Spomedzi tých, ktorí uvádzali, že už majú skúsenosti s podobnými hodnotiacimi nástrojmi, však ani jeden neuviedol, že to bolo pri predmete chémia.




*Obr. 3 Použitie rozvíjajúcich hodnotiacich prostriedkov vo vyučovaní chémie je nové a inovatívne*

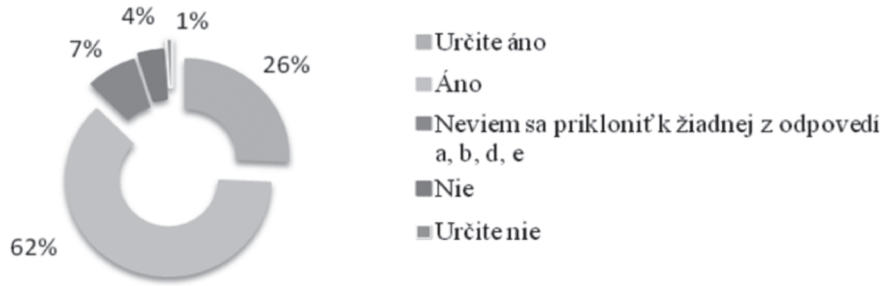
Na otázku, či by privítali, keby učitelia používali podobné hodnotiace prostriedky častejšie, žiaci mali jasné stanovisko. Na základe vyhodnotenia Likertovej škály väčšina respondentov v tejto položke dotazníka označila, že „Áno, chceli by, aby učitelia používali podobné hodnotiace prostriedky častejšie" (koeficient 3,96).

Analýzou odpovedí žiakov druhej skupiny položiek sme zistili, že žiaci súhlasili so všetkými tvrdeniami, z čoho vyplýva, že kritériá použitých hodnotiacich prostriedkov boli pre nich jasné a zrozumiteľne formulované (koeficient 4,39), poskytli im jasné informácie o tom, čo potrebujú, aby boli úspešne hodnotení (koeficient 4,32), ako aj to, čo je potrebné urobiť v záujme toho, aby mohli realizovať ďalší pokrok (rozvoj) (koeficient 4,13).



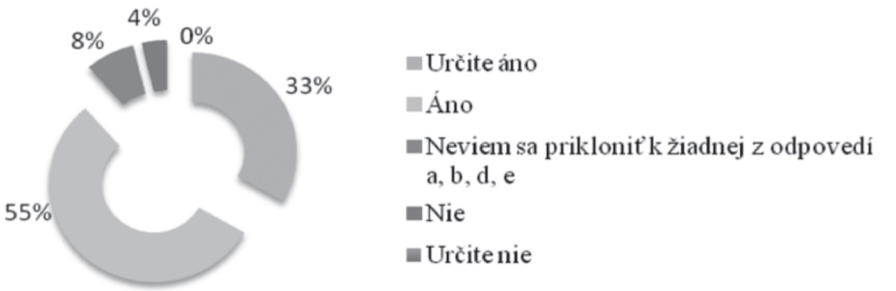

*Obr. 4 Mienka žiakov na usmerňujúci charakter vopred poskytnutých kritérií hodnotenia pri splnení úloh na vyučovaní chémie*

Z analýzy odpovedí žiakov tretej skupiny položiek bolo zistené, že žiaci sa stotožnili s tvrdením, že použité hodnotiace prostriedky boli orientované na ich učebnú činnosť a jej výsledky (koeficient 4,07). Žiaci boli presvedčení, že hodnotiace prostriedky použité v modeli vyučovania boli orientované na posudzovanie ich kladov a nie na dokazovanie ich nevedomostí (koeficient 4,08).




*Obr. 5 Mienka žiakov na použité hodnotiace prostriedky vzhľadom na pozitívne posudzovanie žiakov a nie na dokazovanie ich nevedomostí*

Zároveň boli presvedčení aj o tom, že rozvíjajúce hodnotenie v porovnaní so známkovaním podľa nich bolo objektívnejšie (koeficient 4,18).




*Obr. 6 Mienka žiakov na objektivitu hodotenia prostredníctvom tabuliek hodnotiacich kritérií v porovnaní len so známkovaním*

V štvrtom okruhu položiek sme sa zameriavali na komplexné hodnotenie a položky boli formulované na zistenie ako respondenti hodnotia použité nástroje hodnotenia vzhľadom na ich komplexnosť a akú mienku majú vo všeobecnosti na komplexné hodnotenie.

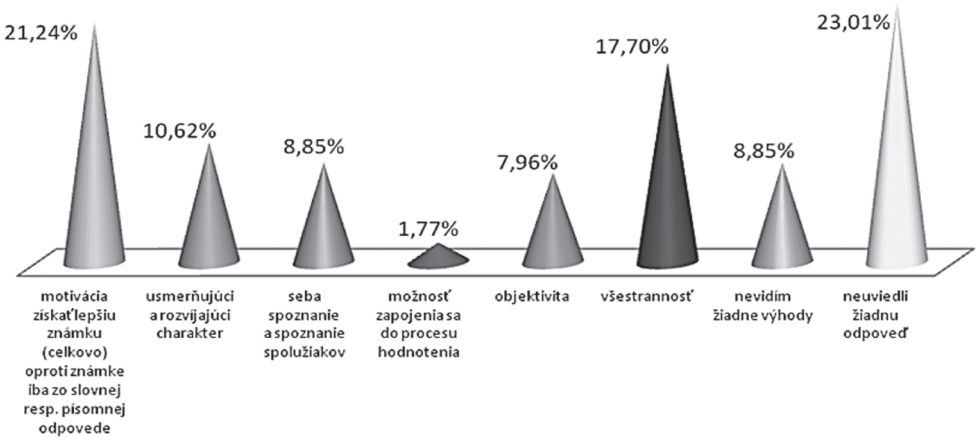
Analýzou odpovedí žiakov štvrtej skupiny položiek sme dostali informácie o tom, akú mienku majú žiaci vo všeobecnosti o komplexnom hodnotení. Potvrdili, že počas modelového vyučovania „Viac ako dve" oblastí ich rozvoja (vedomostí, zručností, schopností a sociálne interakcie) boli podporované hodnotiacimi prostriedkami (koeficient 4,25).

*Obr. 7 Mienka žiakov na podporujúci charakter použitých hodnotiacich prostriedkov v oblasti vedomostí, zručností, schopností a sociálne interakcie*

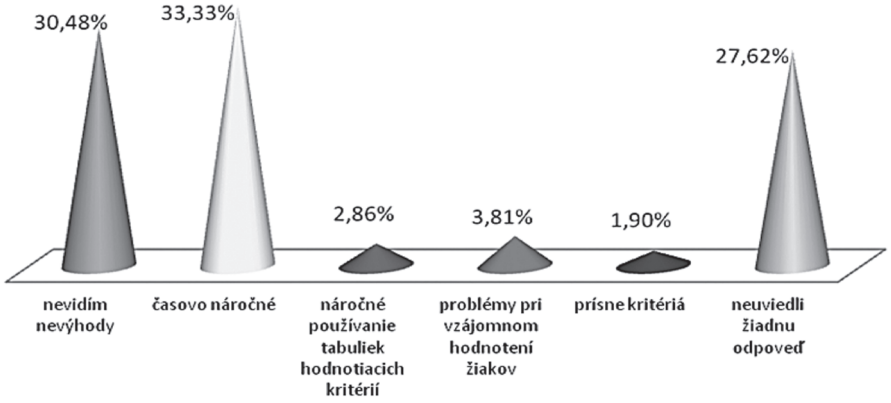
Rovnako nás zaujímal aj názor respondentov, či komplexné hodnotenie má vplyv na ich rozvoj osobnosti. Žiaci vyjadrili svoje presvedčenie, že komplexné hodnotenie pomáha rozvíjať ich osobnosť (koeficient 3,96).

V rámci výskumu sme chceli spoznať aj názor našich respondentov na to, v čom vidia výhody tabuliek hodnotiacich kritérií, ako prostriedkov rozvíjajúceho hodnotenia, z hľadiska aspektu komplexného monitorovania výstupov žiackych prác. Mnohí žiaci uviedli obsahovo podobné odpovede, ktoré sme zaradili do jednotlivých kategórií.

Výsledky analýzy odpovedí žiakov, či použité prostriedky hodnotenia v rámci komplexného hodnotenia považujú za vhodné alebo nevhodné, znázorňujú nasledujúce grafy, kde percentuálne hodnoty vyjadrujú relatívnu početnosť výskytu odpovedí vzhľadom na celkový počet odpovedí.




*Obr. 8 Výhody tabuliek hodnotiacich kritérií*



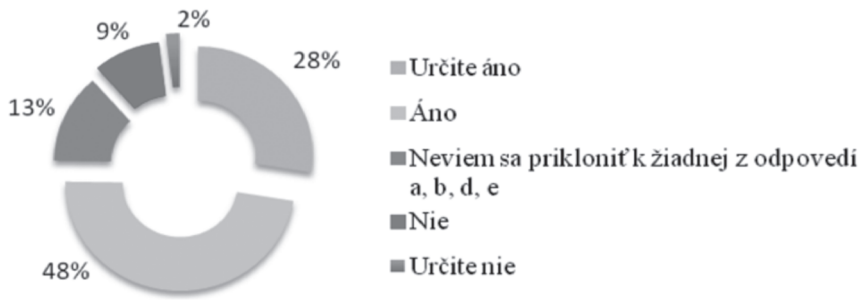

*Obr. 9 Nevýhody tabuliek hodnotiacich kritérií*

Uvádzame niektoré zaujímavé a originálne názory žiakov:

Za výhody prostriedkov komplexného hodnotenia považujem:

- *„to, že konečne počas môjho štúdia sa hodnotí aj moja kreativita, a to nie len na výtvarnej výchove :-)“*
- *“to, že napriek prísnym kritériám sme dosiahli dobré výsledky... a to vďaka tomu, že sme boli hodnotení z viacerých hľadísk”*
- *“to, že mám možnosť dozvedieť sa, ako o mojej práci rozmýšľajú niektorí spolužiaci, s ktorými spolupracujem”*
- *„to, že pri komplexnom hodnotení som dôležitý ako človek v celku...“*
- *„to, že teraz sa dostane najavo, kto v akej miere sa zúčastňuje na skupinovej práci“*
- „to, že spravodlivo hodnotili a usmerňovali nás, aby sme boli lepší“.

V piatom okruhu položiek sme sledovali názor žiakov na sebarozvíjací charakter hodnotiacich prostriedkov a položky boli formulované na zistenie či respondenti mali možnosť rozmýšľať o vlastnom procese učenia prostredníctvom hodnotiacich prostriedkov a či im pomohli v sebapoznávacom procese. Z odpovedí respondentov sme sa dozvedeli, že rozvíjajúce hodnotiace prostriedky považovali za podporujúce v ich metakognitívnom procese učenia sa (koeficient 3,90), čo prispelo aj k ich sebapoznaniu (koeficient 4,16).




*Obr. 10 Prostredníctvom tabuliek hodnotiacich kritérií som mal/a možnosť rozmýšľať aj o vlastnom procese učenia sa*

## 3.2 Štatistická analýza závislosti medzi vybranými položiek dotazníka

Pri štatistickej analýze sme zisťovali závislosť medzi vybranými kvalitatívnymi znakmi. Pri numerickej analýze výsledkov dotazníka sme zistili početnosť respondentov, ktorí rozhodne súhlasili „určite áno“, súhlasili „áno“, nesúhlasili „nie“, rozhodne nesúhlasili „určite nie“, resp. sa nevedeli prikloniť k žiadnej z predchádzajúcich odpovedí.

V prípade niektorej položky dotazníka početnosť respondentov bola menej ak 5 na príslušnú odpoveď, preto sme použili modifikovaný test „Chí-kvadrátu“. Spojili sme odpovede „určite áno“ a „áno“ do odpovede súhlas s tvrdením, resp. „nie“ a „určite nie“ do odpovede nesúhlas s tvrdením. Tým sme zvýšili početnosť odpovedí respondentov.

Výsledky príslušných dvojíc kvalitatívnych znakov sme zaznamenávali do štvorbunkových kontingenčných tabuliek a vypočítali sme hodnotu Chí-kvadrátu. Výsledky chí-testu poukazujú na existenciu štatistickej závislosti medzi sledovanými kvalitatívnymi znakmi.

V prípade, že početnosti v jednotlivých bunkách kontingenčnej tabuľky 2x2 sú ešte stále nízke oproti modifikovanému chí-testu spomínaného na začiatku analýzy výsledkov, odporúča sa použiť Yatesovu korekcia chí-testu (Komenda 1981 cit. podľa Kredátusová 2003). Výsledky chí-testov uvádzame v tabuľke (Tab. 1).

Vychádzali sme z nulovej hypotézy Ho, podľa ktorej medzi sledovanými kvalitatívnymi znakmi neexistuje závislosť.

## Tab. 1: Výsledky závislosti medzi vybranými tvrdeniami žiakov

**„+“ – môžeme zamietnuť nulovú hypotézu, medzi znakom 1 a znakom 2 existuje závislosť.**
**„-“ – nemôžeme zamietnuť nulovú hypotézu, závislosť medzi znakom 1 a znakom 2 neexistuje.**
**„*” – štatistická významnosť na úrovni 0,05 (hladina významnosti 95 %) – kritická hodnota X2 je 3,84**
**„**” – štatistická významnosť na úrovni 0,01 (hladina významnosti 99%) – kritická hodnota X2 je 6,64**

| znak 1<br>znak 2 | $X^2$-test | $X^2$-test s Yatesovou korekciou | Závislosť |
|---|---|---|---|
| Stanovené kritériá hodnotenia usmerňovali žiakov pri splnení ich úloh.<br>Hodnotiace prostriedky boli zamerané pozitívne, s cieľom dosiahnuť čo najlepší výkon. | 1,53 | 0,73 | - |
| Stanovené kritériá hodnotenia usmerňovali žiakov pri splnení ich úloh.<br>Hodnotiace prostriedky podporovali rozvoj vedomostí, zručností, schopností aj sociálnych interakcií | 59,52 | 57,16 | +** |
| Hodnotiace prostriedky boli zamerané pozitívne, s cieľom dosiahnuť čo najlepší výkon.<br>Hodnotiace prostriedky prispeli k lepšiemu sebapoznaniu žiakov. | 3,92 | 2,74 | +* |
| Hodnotiace prostriedky boli zamerané pozitívne, s cieľom dosiahnuť čo najlepší výkon.<br>Hodnotiace prostriedky podporovali žiakov premýšľať aj o vlastnom procese učenia sa. | 8,78 | 7,21 | +** |
| Žiaci považujú komplexné hodnotenie za výhodné.<br>Hodnotiace prostriedky prispeli k lepšiemu sebapoznaniu žiakov. | 6,42 | 5,10 | +* |

Na základe výsledkov štatistickej analýzy môžeme konštatovať, že vopred stanovenými kritériami, (t.j. otvorenosťou a transparentnosťou hodnotiacich prostriedkov a pozitívnym zámerom dosiahnuť čo najlepší výkon za ich pomoci) sa štatistická závislosť nepotvrdila. Avšak významnú signifikantnú závislosť sme pozorovali v prípade druhej dvojice kvalitatívnych znakov, t.j. medzi otvorenosťou a transparentnosťou hodnotiacich kritérií, usmerňujúcim charakterom a podporujúcim charakterom hodnotiacich prostriedkov pri rozvíjaní vedomostí, zručností, schopností a sociálnych interakcií. Môžeme si to vysvetliť tým, že krátkodobá aplikácia rozvíjajúcich hodnotiacich prostriedkov nemôže prinášať výrazné zlepšenie výsledkov práce žiakov, ale je dôležitým motivačným prostriedkom pre rozvoj vedomostí, zručností, schopností a so-

ciálnych interakcií, čo môže pozitívne prispieť aj k zlepšeniu celkových výsledkov práce žiakov.

Rovnako sa nám potvrdila existencia závislosti medzi tvrdeniami, že použité hodnotiace prostriedky žiaci vnímajú pozitívne, s cieľom dosiahnuť čo najlepší výkon. Navyše hodnotiace prostriedky pôsobia veľmi účinne na sebapoznanie žiakov.

Výsledky chí-testu potvrdili aj existenciu závislosti medzi tvrdeniami, že použité hodnotiace prostriedky žiaci vnímajú pozitívne, motivujú ich na dosiahnutie čo najlepšieho výkonu. S jasne stanovenými kritériami hodnotenia majú možnosť premýšľať o vlastnom procese učenia sa (sebavzdelávania), čo im v končenom dôsledku pomôže pochopiť aj ich vlastnú činnosť.

Výsledky chí-testu poslednej dvojice kvalitatívnych znakov potvrdili existenciu závislosti medzi tvrdeniami, že komplexné hodnotenie s rozvíjajúcimi hodnotiacimi prostriedkami je pre žiakov výhodné a zároveň podporuje ich sebapoznanie.

## 4 Záver

V klasickom chápaní hodnotenia aj v súčasnej dobe zastáva vedúcu pozíciu hodnotenie priebežných učebných výsledkov zamerané na posúdenie výkonu jednotlivca formou klasifikácie a jeho sumárne spracovanie formou vysvedčenia. Rozvíjajúce hodnotenie podporujúce učenie však preukazuje veľkú absenciu v súčasnom vzdelávacom systéme. Načrtnutie nového pohľadu na hodnotenie neznamená iba víziu aplikácie nových metód a foriem hodnotenia v úzko vymedzenom vzdelávacom procese, ale poukazuje na zámerné ovplyvňovanie procesu učenia prostriedkami reflexie, ktoré sú im plementované do školskej praxe, s cieľom naučiť žiakov spoznať svoj proces učenia, získať objektívny obraz svojich vedomostí, zručností, na základe ktorých potom dokážu zámerne a cieľavedome plánovať vlastný rozvoj. Metodika prostriedkov rozvíjajúceho hodnotenia a podporujúcich hodnotiacich prostriedkov a ich integrácia do vzdelávania zatiaľ nie je na Slovensku strategicky rozpracovaná.

Uvedomujeme si, že prezentovaný výskum bol realizovaný iba na dostupnej vzorke, preto nemôže poskytnúť všeobecný záver, ale prezentuje nový pohľad na kvalitu hodnotenia v procese učenia sa žiakov. Ak v blízkej budúcnosti chceme dosiahnuť zmenu kvality vzdelávania, je potrebné venovať sa tejto problematike, ktorá si vyžaduje rozsiahlu psychologickú, pedagogickú a didaktickú analýzu a ďalšie pedagogické výskumy integrácie metód, foriem a prostriedkov hodnotenia v zmysle nových pohľadov hodnotenia.

Učitelia postupne stále viac využívajú hodnotiace prostriedky na rozvíjajúce a podporujúce učenie, ale nie sú vzdelávaní v celom širokom spektre nástrojov rozvíjajúceho hodnotenia, ktoré im umožňujú sledovať, zbierať, interpretovať, resp. prezentovať informácie o procese učenia sa žiaka a jeho výsledkoch.

## Literatúra


Allen, Deborah – Tanner, Kimberly (2006): *Rubrics: Tools for Making Learning Goals and Evaluation. Criteria Explicit for Both Teachers and Learners.* CBE – Life Sciences Education. [online] 2006, Vol. 5, s. 197–203. 2009_May_27 [cit. 2012-12-27] Dostupné z: http://www.sites4teachers.com/links/redirect.php?url=http://www.lifescied.org/cgi/reprint/5/3/197

Black, Paul – Dylan, William (1998): *Inside the Black Box. Raising Standards Through Classroom Assessment*. miesto neznáme: Phi Delta Kappan, [online] 1998. [cit. 2011-07-10] Dostupné z: http://www.ccsso.org/projects/SCASS/Projects/Formative_Assessment_for_Students_and_Teachers/Meetings/Oct06/webpages/documents/resources/Black-Inside%20the%20Black%20Box-1998.pdf

Covey, Stephen R. (1989): *The 7 Habits of Highly Effective People*. USA: Simon&Schuster Inc., 1989. s. 360. ISBN 0-671-66398-4

Earl, Lorna – Katz, Steven, 2006. *Rethinking classroom assessment with purpose. Education and Advanced Learning-Assessment and Evaluation*. [online] 2006. [cit. 2014-02-06] http://www.edu.gov.mb.ca/k12/assess/wncp/full_doc.pdf. ISBN 0-7711-3499-1

Ganajová, Maria – Kristofová, Milena – Protivňák, Peter (2014): *Formatívne hodnotenie zamerané na sebareflexiu výučby s bádateľskými aktivitami v chémii*. Zborník z 2. národnej konferencie učiteľov chémie. Košice: Združenie učiteľov chémie, 2014, s. 24-32.

Gardner, J. et al. (2008): *Changing Assessment Practice. Process, Principles and Standards.* Nuffield Foundation. [Online] 2008. [Dátum: 19. november 2015.] http://www.nuffieldfoundation.org/sites/default/files/JG%20Changing%20Assment%20Practice%20Final%20Final%281%29.pdf. ISBN 9780853899297

Ginnis, Paul (2007): *Tantás és tanulási receptkönyv.* Pécs: Alexandria Kiadó, 2007. s. 374. ISBN 978-963-369-938-6

Komenda, S. – Klementa, J. (1981): *Analýza náhodného v pedagogickém experimentu a praxi.* Praha: SPN, 1981.

Kredátusová, Mária (2003): *Využitie informačných a komunikačných technológií v niektorých metódach a formách vyučovania chémie*. Dizetračná práca. Bratislava: PriF UK, 2003.

Lénárt, Sándor – Rapos, Nóra (2009): *Fejlesztő értékelés*. Budapest: Gondolat Kiadó, 2009. ISBN 978 963 693 054 7

Pavlov, Ivan (1999): *Sebahodnotenia (Autoevalvácia) kvality školy.* Prešov: Metodické centrum, [online] 1999. [cit. 2011-01-06] Dostupný z:<http://www.mcpo.sk/downloads/Publikacie/Ostatne/OSPED200405.doc] >

Prensky, Marc (2008): *The Role of Technology in teaching and the classroom.* Published in Educational Technology, nov – Dec. 2008. [online] [cit 2015-10-30, 10:07] http://www.marcprensky.com/writing/Prensky-The_Role_of_Technology-ET-11-12-08.pdf

Rezaei, Ali Reza – Lovorn, Michael (2010): *Reliability and validity of rubrics for assessment. Assessing Writing.* 15, 2010, s. 18-39. [online] [cit. 2015-04-10] Dostupný z:www.sciencedirect.com

Turek, Ivan (1997): *Zvyšovanie efektívnosti vyučovania.* Bratislava: Metodické centrum, 1997. ISBN 80-88796-49-0

Szarka, Katarína – Brestenská, Beáta (2014): *Prostriedky rozvíjajúceho hodnotenia vo vyučovaní prírodovedných predmetov*. Bratislava: In: Inovácie a trendy v prírodovednom vzdelávaní. Bratislava: Univerzita Komenského, 2014. s. 131-158. ISBN 978-80-223-3718-2

Szarka, Katarína – Brestenská, Beáta (2012): *Nové prostriedky hodnotenia procesu vzdelávania študentov vo vyučovaní chémie.* Aktuálne trendy vo vyučovaní prírodných vied. Zborník z medzinárodnej konferencie Smolenice 15.-17. október 2012. 2012, s. 362-367

Szarka, Katarína – Brestenská, Beáta – Ganajová, Mária (2014) *Nové pohľady na školské hodnotenie*. Komárno: UJS, 2014. Tudomány és oktatás a XXI. században. ISBN 978-80-8122-103-3

# Študentské inovácie v environmentálnom vzdelávaní

*Feszterová, Melánia*

**Student Innovations in Environmental Education**
Abstract

Environmental education brings the issues of exploration of the unknown, continuous learning and improvement, constant education and communication closer to students. Nowadays, this connection is often used in various branches of research and education. Environmental issues provide students with unique experiences that allow them to actively participate in activities while promoting a positive attitude toward and an increased interest in science. The methodology of environmental research and its implementation and processing are different. Its basis is sufficient quality knowledge and a correct orientation and outlook in that field. Currently, students are more educated, thus they have more knowledge and information that they can use in their future practice. They can participate in the implementation of the results into real work. With the help of different stimuli and motivational elements, teachers and students can create an educational situation that motivates to action, as well as education, in the environment. It is difficult to educate future graduates to have a positive attitude about the environment; this needs good motivation and the constant study of this field. The paper deals with examples focused on environmental problems that have been dealt with in particular research activities of students at the Department of Chemistry of Constantine the Philosopher University in Nitra.

**Key words:** education, chemistry, student, teacher, motivation, environment

**Kľúčové slová:** vzdelávanie, chémia, študent, učiteľ, motivácia, životné prostredie

## Úvod

Environmentálna výchova ako pojem je v súčasnosti veľmi frekventovaný. Prináša objavovanie nepoznaného, neustále učenie sa a zlepšovanie, plynulé vzdelávanie žiakov (študentov). Životné prostredie je oblasť, ktorá každý deň prináša nové poznatky a výzvy (Noga 2008). Metodiky výskumu životného prostredia ako aj ich realizácia a spracovanie sú diferencované. Ich základom sú kvalitné vedomosti, správna orientácia a prehľad v oblasti zameranej na sledovanie stavu zložiek životného prostredia. Dnešní študenti majú prístup a viac možností spolupracovať pri príprave prieskumu a následne aj vo výskumnej sfére. Táto spolupráca je dôležitá najmä z dôvodu zapojenia sa a práce študentov do vedecko-výskumnej činnosti (Boyce et al. 2014). Študenti sa môžu podieľať aj na implementácii získaných výsledkov do praxe. Poznajú a majú prístup k širokému rozsahu existujúcich výskumných techník a možnostiam ich uplatnenia. Pre kvalitatívny výskum je potrebná široká oblasť vedomostí, informácií a poznatkov. Stanovenie problému, jeho vyriešenie a uplatnenie v praxi potrebuje nielen kreativitu a prak-

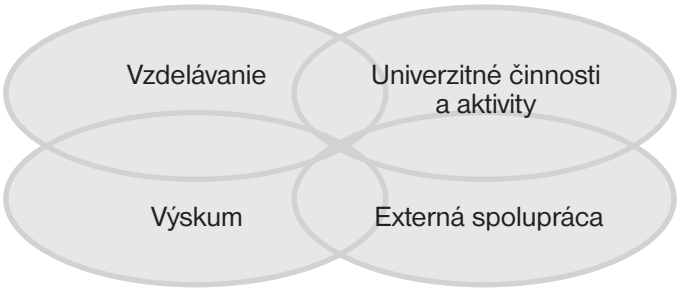
tické zručnosti študentov, ale predovšetkým vedenie pod dozorom odborníkov a pedagógov.

Limitujúcimi faktormi pre budúci hospodársky rast nie sú práca a technológie (Hawken 1997). Sú to: prírodný a sociálny kapitál (Cortese 2003). Pre závažnosť problémov životného prostredia ich vyriešenie má význam v rôznych odvetviach spoločnosti. Perspektíva vzdelávania mladej generácie v oblasti ochrany životného prostredia má rozhodujúcu úlohu (Pedro – Pedro, 2014). Jej cieľom je šírenie informácií, ktoré poskytujú alternatívy na zmiernenie negatívnych vplyvov na prírodné zdroje (dos Santos – Moita Neto – Alves de Abreu e Sousa 2014). Je preto dôležité viesť mladú generáciu k uvedeným aktivitám a činnostiam tak, aby nadobudli správny vzťah k prírode, k starostlivosti a ochrane o ňu.

V príspevku sumarizujeme témy zamerané na environmentálnu chémiu, ktoré prezentovali študenti Katedry chémie Univerzity Konštantína Filozofa v Nitre. So získanými vedomosťami a poznatkami počas štúdia využitými vo vedeckých a odborných prácach sa študenti zúčastnili podujatí pod názvom Študentská vedecká odborná činnosť (ŠVOČ do roku 2013) a Študentská vedecká konferencia (ŠVK od roku 2014). V rámci prezentovaných prác boli diskutované otázky súvisiace so stavom životného prostredia v interdisciplinárnom kontexte. Sledovaná problematika životného prostredia bola analyzovaná z pohľadu ich odborného rastu a budúceho uplatnenia v praxi. Využitie moderných vzdelávacích technológií a aktívneho učenia sa v environmentálnej výchove je veľmi dôležité, ak sa využijú vo výchovno-vzdelávacom procese a v profesijnej orientácii študentov.

## Univerzitné vzdelávanie – plne integrovaný systém

Na Katedre chémie Univerzity Konštantína Filozofa (UKF) v Nitre sú študenti vzdelávaní v študijných programoch Učiteľstvo akademických predmetov (UAP) chémia (v kombinácii) a Chémia životného prostredia. Tieto študijné programy sú zamerané na výchovu a vzdelávanie študentov a orientované tak, aby dosiahnuté vedomosti a skúsenosti absolventov zodpovedali potrebám súčasnej praxe. Vysokoškolské vzdelanie má unikátnu akademickú slobodu a možnosti na rozvoj nových myšlienok, aby tak reagovalo na výzvy k spoločnosti a aby sa zapojilo do experimentovania v oblasti trvalo udržateľného rozvoja (Cortese 2003). (Obrázok 1)




*Obrázok 1 Modelovanie vysokoškolského vzdelávania ako plne integrovaný systém (Cortese, 2003)*

Vzdelávanie a odborná príprava zameraná na stav životného prostredia je nástrojom systematického utvárania a rozvíjania vedy a odborných vedomostí a názorov práve v danej oblasti (Ozden 2008). Získanie poznatkov z rôznych disciplín zameraných na životné prostredie, oboznámenie so stavom ovzdušia, vody, pôdy, flóry a fauny, prehlbovanie vedomostí a rozširovanie poznatkov o ich znečisťovaní, v ktorých sú vzdelávaní študenti je veľmi dôležité (Ozden 2008).

Študenti bakalárskeho a magisterského štúdia sú vzdelávaní v chemických, fyzikálnych, matematických, biologických a environmentálnych disciplínach. Sú vzdelávaní v disciplínach ako napríklad: Všeobecná chémia, Anorganická chémia, Chemické výpočty, Organická chémia, Analytická chémia, Biochémia, Fyzikálna chémia, Bezpečná práca s chemickými látkami, Práca s PC, Modelovanie chemických zlúčenín, Analýza zložiek životného prostredia, Fyzika pre nefyzikov, Ekológia ekosystémov, Systémové prístupy v ekológii, Životné prostredie SR, Monitoring životného prostredia, Bioetika, Základy fyziológie a genetiky rastlín, Laboratórna kontrola biologických produktov, Environmentálna výchova, Chémia syntetických polymérov, Záhradníctvo, Fauna vo výskume krajiny, Teória chemickej väzby, Základy matematiky pre chemikov, Základy didaktiky chémie a na to nadväzujúcich laboratórnych cvičeniach. Študenti uvedených, ale aj iných študijných programov boli zapojení do podujatí Fakulty prírodných vied UKF v Nitre zameraných na monitorovanie životného prostredia, na znečistenie ovzdušia, vody a pôdy v rámci ŠVOČ a ŠVK. Aktivity vychádzali zo znalostí a praktických zručností, ktoré študenti získali v priebehu štúdia.

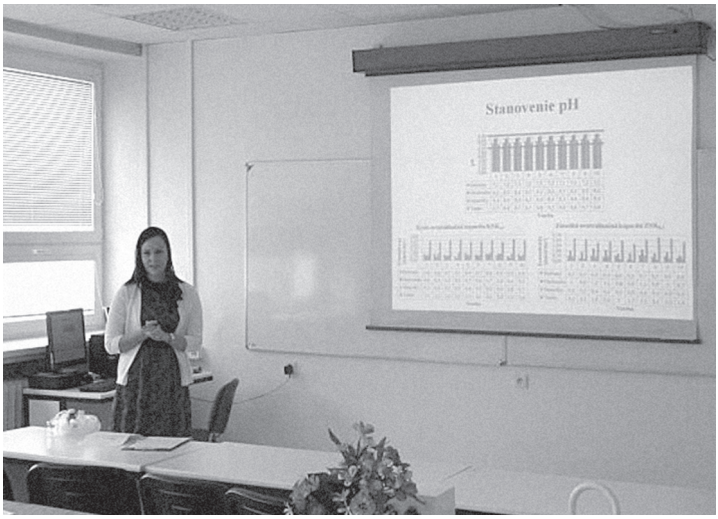
## Metodológia výskumu v študentských vedeckých odborných prácach

Na zlepšenie odbornej prípravy študentov a ich prínos v súvislosti s budúcou praxou sú každoročne organizované podujatia s názvom Študentská vedecká odborná činnosť (ŠVOČ do roku 2013) a Študentská vedecká konferencia (ŠVK od roku 2014).

*Obrázok 2 Účastníci ŠVK 2016 v sekcii Fyzika – Chémia na FPV UKF v Nitre (Foto: M. Hanáková, 2016)*

Uvedené podujatia sú možnosťou pre študentov zúčastniť sa na aktivitách v rôznych vedných oblastiach. Jednou z nich je oblasť životného prostredia. Študenti majú možnosť aktívne sa zúčastniť vedecko-výskumnej práce. Sú zaradení do rôznych projektov a pracujú v rôznych oblastiach zameraných na hodnotenie stavu životného prostredia. Týmto spôsobom si rozširujú poznatky a získavajú nové informácie o životnom prostredí.

Strategickým cieľom týchto činností a aktivít je dosiahnuť zlepšenie vnímania a postavenia životného prostredia v rámci spoločnosti. Popularizovať vedecko-výskumné činnosti medzi študentmi s dôrazom na uvedomenie si špecifickej úlohy mladej generácie pri starostlivosti o životné prostredie. Naplnenie stanovených cieľov je možné dosiahnuť rozvojom existujúcich študijných programov a popularizáciou podujatí medzi ktoré zaraďujeme ŠVOČ a ŠVK. V rámci jednotlivých ročníkov študentskej vedeckej odbornej činnosti sú realizované cielené aktivity a činnosti podporujúce propagáciu a popularizáciu vedy a techniky v jednotlivých študijných programoch, čím sa dosiahne výraznejší vplyv na študentov ako cieľovú skupinu.




*Obrázok 3 ŠVOČ 2012 sekcia Chémia na FPV UKF v Nitre - prezentácia práce*

Študenti, ktorí sa zúčastnili v ŠVOČ a ŠVK za posledných 10 rokov prezentovali práce zamerané na:

*a) výchovu a vzdelávanie v oblasti životného prostredia s názvami*

Chemické látky a ich účinky v prostredí, Negatívne vplyvy toxických látok na životné prostredie, Toxické znečistenie v životnom prostredí, Chémia životného prostredia v záujmových krúžkoch na základných školách, Priemyselné hnojivá a ich vplyv na vybrané zložky životného prostredia, Metódy hodnotenia kvality a monitoring zložiek životného prostredia - porovnanie SR a ČR, Ekoanalytická chémia v rámci chémie životného prostredia, Chémia s orientáciou na environmentálne vzdelávanie na základných školách, Využitie analýz pôdnych vzoriek vo vyučovaní chémie, Efektivita vybraných demonštračných chemických experimentov zameraných na životné pro-

stredie, Sorpcia ťažkých kovov vo vybraných zložkách životného prostredia, Environmentálne problémy a ich dopad na životné prostredie,

*b) stav ovzdušia s názvami*

Znečisťujúce látky v ovzduší Nitrianskeho kraja, Vybrané tuhé znečisťujúce látky v ovzduší, Vplyv vybraných činiteľov na rozptyl znečisťujúcich látok ($SO_2$, $NO_x$) v ovzduší, Vplyv vybraných činiteľov na obsah $PM_{10}$ a $PM_{2,5}$ v ovzduší mesta Nitry, Identifikácia kontaminácie ovzdušia na lokálnej úrovni, Koncentrácia vybraných znečisťujúcich látok v ovzduší mesta Strážske, Vonkajšia koncentrácia vybraných znečisťujúcich látok v ovzduší modelového územia, Pyrolýza vybraného druhu tuhého komunálneho odpadu, Vplyv vybraných činiteľov na rozptyl znečisťujúcich látok v ovzduší,

*c) kvalitatívne a kvantitatívne charakteristiky vody s názvami*

Sledovanie vybraných charakteristík vôd vo Váhu, Čistenie odpadových vôd v ČOV Partizánske, Monitoring vybraných ukazovateľov v rieke Nitra, Sledovanie vybraných chemických charakteristík vôd vysokohorských jazier, Stanovenie kvality povrchovej vody vo vybranom vodnom toku, Antropická kontaminácia vybraného vodného toku, Stanovenie ťažkých kovov metódou atómovej absorpčnej spektrometrie vo vybraných vodných tokoch,

*d) stanovenie pôdnych vzoriek v rôznych pôdnych typoch a druhoch s názvami*

Metódy stanovenia anorganického dusíka v pôde, Vplyv síry na kumuláciu selénu v pôde, Sledovanie vybraných charakteristík pôd v k. ú. Trnovec nad Váhom, Hodnotenie zmien vybraných chemických charakteristík v pôde, Sledovanie vybraných pôdnych charakteristík z k. ú. Šaľa, Chemické charakteristiky vo vybraných pôdnych typoch, Obsah $C_{ox}$ v pôde, Stanovenie pH v pôdnych vzorkách z k. ú. Horná Kráľová, Analýza vybraných frakcií síry v pôde k. ú. Šale, Metódy stanovenia síry v pôde.

Výskumná činnosť študentov je založená na skupinovej práci, rozširovaní poznatkov z jednotlivých vedných odborov, ako aj na schopnosti využiť získané znalosti a informácie v reálnej praxi, v životnom prostredí. Aplikácia teoretických poznatkov do aktivít zameraných na ochranu životného prostredia umožňuje lepšie pochopiť pravidlá udržateľnosti, zručností, pochopenie dejov prebiehajúcich v biosfére, ekonomické a ekologické prepojenia, problémov životného prostredia z miestneho a globálneho hľadiska. To úzko súvisí s rozvojom vzťahov medzi populáciou a prostredím (Hilbert et al. 2009). Aplikovanie metód chemických analýz v prostredí s cieľom sledovania znečistenia vo vybranej oblasti životného prostredia si vyžaduje interdisciplinárny prístup. Rovnako dôležité je zvýšenie záujmu mladých ľudí o prácu v oblasti vedy, výskumu a techniky a podpora dlhodobých kooperácií a interakcií s výskumnými ústavmi a vedeckou komunitou.

## Dosiahnuté výsledky a diskusia

Ochranu prostredia pred znečisťujúcimi látkami zabezpečujú legislatívne opatrenia (zákony, normy, vyhlášky, nariadenia), ktoré určujú spôsoby monitoringu rôznych látok v prostredí. Znečistenie krajiny spôsobujú skládky netriedených odpadov,

spaľovanie odpadu, doprava, poľnohospodárstvo a priemysel. Chemický priemysel je jednym z najdôležitejších odvetví hospodárstva, ktoré sa podieľa na zvyšovaní životnej úrovne obyvateľstva. Je pravdepodobné, že aj v budúcnosti bude dochádzať k jeho ďalšiemu rozvoju. S rozvojom chémie a chemického priemyslu sú spojené problémy životného prostredia (Hrnčiarová 2011, Vollmannová et al. 2008). Ide o znečisťovanie životného prostredia exhalátmi (Caricchia – Chiavarini – Pezza 1999; Ercelebi – Toros 2009; Khlaifi et al. 2008), kvapalnými a tuhými odpadmi, spôsobené chemickými závodmi a spaľovňami odpadov (Hegedüsová – Jomová – Feszterová 2008). Na Slovensku je 9 ohrozených oblastí s narušeným alebo silne narušeným životným prostredím, ktoré zaberajú 4 470 km$^2$ (9,12 %) (Hreško et al. 2012). V týchto oblastiach žije približne 1,86 milióna obyvateľov (Dubcová et al. 2008).

Výsledky, ktoré boli získané a publikované v študentských vedeckých odborných prácach v rámci podujatí ŠVOČ a ŠVK:

- Je veľmi dôležité neustále monitorovať koncentráciu znečisťujúcich látok v životnom prostredí a ich dopad. Monitoring znečisťujúcich látok v ovzduší, vode a pôde predstavuje komplexný systém zberu a hodnotenia údajov o znečistení prostredia, ale aj ich dopadov napr. na zdravie obyvateľstva.
- Najväčšie problémy s kvalitou ovzdušia a množstvom vypúšťaných znečisťujúcich látok do prostredia sú vo veľkých mestách a v priemyselných aglomeráciách. Je preto dôležité sledovať a hodnotiť stav znečistenia ovzdušia v jednotlivých krajoch Slovenska. Znečistené ovzdušie exhalátmi z priemyslu, dopravy a energetiky spôsobuje zdravotné problémy populácie a devastáciu okolitej prírody.
- Dôležité je neustále kontrolovať dodržiavanie emisných limitov a kvóty, technické požiadavky, všeobecné podmienky prevádzkovania, požiadavky na zabezpečenie rozptylu znečisťujúcich látok do prostredia a následne ich rozptyl v prostredí.
- Starostlivosť o životné prostredie nie je len sledovanie vybraných faktorov v ovzduší, vode a pôde, ale predstavuje aj starostlivosť o naše lesy, z ktorých vymizlo viac ako 70 % zdravých stromov, o živočíchov, z ktorých mnohé sú kriticky ohrozené, o kvalitu odpadových vôd, pretože postavené čističky odpadových vôd nestačia na ich odvádzanie a čistenie.

## Záver

S rozvojom ľudských činností a kumuláciou ich výsledkov v prírode dochádza k neustálemu ovplyvňovaniu prírodných zložiek a k zhoršovaniu kvality nenahraditeľných, prírodných prvkov životného prostredia. Zhodnocovanie prostredia má tri základné podoby:

- znečisťovanie a ďalšie formy degradácie jeho prírodných zložiek,
- narušovanie rovnováhy ekologických systémov,
- neracionálne využívanie prírodných zdrojov.

Sociálno - ekonomické dôsledky znehodnocovania životného prostredia je možné zhrnúť do nasledovných okruhov: destabilizácia geobiocenózy v dôsledku ekologických porúch, ohrozenie zdravia obyvateľstva, poškodenie stavieb a zariadení.

Študenti, ktorí sú účastníkmi študentskej vedeckej odbornej činnosti vedia zhodnotiť do akej miery sa podieľa priemysel, doprava a hospodárstvo na znečisťovaní okolitého prostredia. Majú prehľad o používaných ako aj nových technológiách. Využívajú spoluprácu s rôznymi výskumnými ústavmi a závodmi. Majú možnosť prezentovať dosiahnuté výsledky v rámci podujatí ŠVOČ a ŠVK. Analyzujú sledované vzorky, spracovávajú a hodnotia dosiahnuté výsledky. Na základe získaných skúseností vedia upozorniť na príčiny a negatívne vplyvy v prostredí. V oblasti motivácie zohráva najdôležitejšiu úlohu učiteľ. Jeho úlohou je nielen voliť správnu výskumnú oblasť, navrhnúť vhodnú metodiku, ale aj využiteľnosť získaných výsledkov v praxi. Výpovedná hodnota výsledkov je základom dobrého výskumu. Študenti sú rovnocennými partermi svojich učiteľov. Pretože to čo sa naučia, odovzdávajú ďalej, pričom sa snažia, aby ich práca vzbudila záujem, aby boli pochopení a získali odozvu na dosiahnuté výsledky.

V súčasnej dobe sa celá populácia podieľa na negatívnom ovplyvňovaní zložiek životného prostredia. Rýchle zmeny v priemysle a technológii zapríčiňujú rôzne environmentálne problémy. Je preto žiadúce, aby bola vychovávaná generácia, ktorá sa bude snažiť o zlepšenie prostredia, ktoré nás obklopuje, o udržanie jeho želateľnej kvality. Pozitívnou zmenou je fakt, že rastie počet študentov, ktorí prejavujú záujem o stav životného prostredia. Sprievodným znakom rozvíjajúcich sa aktivít mladých ľudí je ich snaha sledovať kvalitu životného prostredia a to napríklad aj formou zapájania sa do podujatí ako ŠVOČ a ŠVK prácami, orientovanými na sledovanie životného prostredia.

*Práca bola podporená Európskym spoločenstvom v rámci projektu: Vybudovanie výskumného centra „AgroBioTech“, projekt číslo 26220220180.*

## Literatúra

Boyce, C J. – Mishra, Ch. – Halverson, K. L. – Thomas, A. K. (2014): Getting Students Outside: Using Technology as a Way to Stimulate Engagement. *Journal of Science Education and Technology, 23* (6), s. 815-826.

Caricchia, A. M. – Chiavarini, S. – Pezza, M. (1999): Polycyclic aromatic hydrocarbons in the urban atmospheric particulate matter in the city of Naples (Italy). *Atmospheric Environment*, *33* (23), s. 3731-3738.

Cortese, A. D. (2003): The critical role of higher education in creating a sustainable future. Planning for higher education. *31* (3), s. 15-22.

dos Santos, K. – Moita Neto, J. M. – Alves de Abreu e Sousa, P. (2014): Chemistry and environmental education: an experience in higher education. *Quimica Nova na Escola, 36* (2), s. 119-125.

Dubcová, A. – Lauko, V. – Tolmáči, L. – Cimra, J. – Kramáreková, H. – Krogmann, A. et al. (2008): *Geografia Slovenska*. Nitra: UKF, 2008.

Ercelebi, S. G. – Toros, H. (2009): Extreme value analysis of Istanbul air pollution data. *Clean - Soil, Air, Water*, *37* (2), s. 122-131.

Hawken, P. (1997): *Natural Capitalism*. Mother Jones, March/April, 40-53.

Hegedüsová, A. – Jomová, K. – Feszterová, M. (2008): *Aktuálne trendy vo vyučovaní chémie*. 1st ed. Nitra: Univerzita Konštantína Filozofa v Nitre, ISBN 978-80-8094-295-3

Hilbert, H. R. – H. H. – Kašiarová, S. – Feszterová, M. – Samešová, D. (2009): Indikácia negatívnych faktorov environmentálneho zdravia na lokálnej úrovni (modelové územie Baďan). *Problémy ochrany a využívania krajin*y, Nitra: BIOSFÉRA, s. 97-104.

Hreško, J. – Bugár, G. – Fehér, A. – Jakabová, S. – Petrovič, F. – Pucherová, Z. et al. (2008): *Natural Resources (Air, Water, Soils, Biota, Ecosystems).* Nitra: UKF. Prírodovedec č. 351. ISBN 978-80-8094-458-2

Hrnčiarová, T. (2011): Hodnotenie diverzity krajiny vybranými účelovými vlastnostmi. *Životné prostredie, 45* (4), s. 206-211. ISSN 0044-4863.

Khlaifi, A. – Dahech, S. – Beltrando, G. – Ionescu, A. – Candau, Y. (2008): Spatial dispersion modelling of $SO_2$ according to the atmospheric circulation in a coastal city: Sfax (Tunisia). *Meteoroogical. Application, 15,* s. 513–522.

Noga, H. (2008): Biofuels as an alternative source of energy in Poland, Management of manufacturing systems focused on Environmental Technologies and Management, Słovacja, Prešov 11-12 IX. 2008, s. 325-327. ISBN 978-80-553-0068-9

Ozden, M. (2008): Environmental awareness and attitudes of student teachers: an empirical research. *International Research in Geographical an Environmental Education*, *17* (1), s. 40-55.

Pedro, A. S. & Pedro, V. M. (2014): Developing sustainable environmental behavior in secondary education students (12-16) Analysis of a didactic strategy. *Procedia - Social and Behavioral Sciences, 2* (2), s. 3568-3574.

Szarka, K. – Hugyivár, M. (2014): *Manažovanie školského chemického laboratória v príprave budúcich učiteľov chémie.* XXVII. DidMatTech 2014: Sborník z mezinárodní konference. Olomouc: Agentúra Gevak, 2014, s. 83-88. ISBN 978-80-86768-88-5.

Vollmannová, A. – Tomáš, J. – Bajčan, D. – Kováčik, P. (2008): Soil hygiene in old environmental burden areas. *Chemické listy*, *102* (15), s. 519-520.

# Od akademického spôsobu výučby k bádateľsky orientovanej výučbe – Inovácia výučby praktických cvičení z chémie na Prírodovedeckej fakulte UPJŠ v Košiciach

*Ganajová, Mária –Sotáková, Ivana –Vargová, Zuzana*

**From the Academic Method of Teaching to Inquiry-Based Learning – Innovative Teaching of Practical Classes in Chemistry at the Faculty of Science Pavol Jozef Šafárik University in Košice**
Abstract

The aim of the paper is to inform about the educational research that focuses on innovation in university teaching of Chemistry at the Faculty of Science UPJŠ in Košice. The innovation of practical teaching takes place in the fields of study Inorganic Chemistry, Organic Chemistry, Analytical Chemistry and Biochemistry of Chemistry going on through the implementation of Inquiry-Based Learning (IBL). The aim is to increase the scientific abilities of students needed for their success in the labor market. For this purpose, there have been modified tasks of experimental classes in the form of inquiry activities which develop the following scientific abilities: creating of hypotheses, designing procedures for solutions, collecting data, drawing conclusions, argumentation, group work. In order to verify the effectiveness of this teaching we have implemented tools of summative and formative assessment. The innovative educational materials were published in the form of textbooks in electronic (Moodle) and written versions. The conclusions of the survey of student attitudes towards inquiry-based learning based on a questionnaire of our own design pointed out that inquiry activity is compared to traditional laboratory work "according to the cook book" interesting but challenging because it requires separate planning procedures for solutions, the correct choice of methods for the analysis of data and reasoning, which cannot be done without a deeper understanding of knowledge..

**Key words:** inquiry-based learning, teaching practical classes in Chemistry at the Faculty of Science UPJŠ in Košice, scientific abilities

**Kľúčové slová:** bádateľsky orientovaná výučba, výučba praktických cvičení chémie na Prírodovedeckej fakulte UPJŠ v Košiciach, vedecké spôsobilosti

## Súčasný stav problematiky

Väčšina z nás nedokáže prehliadať skutočnosť, že ľudská spoločnosť sa za posledných päťdesiat rokov zmenila viac ako kedykoľvek predtým. Zmenil sa náš životný štýl, zmenil sa trh práce a zmenili sa aj požiadavky zamestnávateľov na mladých absolventov zamestnania. Ako uvádzajú Turek (2010) a Kalaš (2013) v priebehu 10 rokov zastaráva približne 80 % technológií, ktoré sa dnes používajú, ale v priebehu týchto 10 rokov pracuje ešte stále 80 % pracovníkov, ktorí získali svoju odbornú prípravu pred 10 až 40 rokmi. Ak sa človek chce produktívne vyrov-

nať s prudkými zmenami vo vede, technike, ekonomike a charaktere práce, musí sa učiť celý život. To všetko sa premieta do potreby zmeniť formálne vzdelávanie aj na vysokých školách.

Preto sme si stanovili za cieľ výskumu inovovať obsah, formy a metódy praktickej výučby chémie na Prírodovedeckej fakulte UPJŠ v Košiciach v študijných odboroch anorganická chémia, organická chémia, analytická chémia a biochémia s cieľom zvýšiť ich vedecké kompetencie potrebné pre uplatnenie absolventov na trhu práce. Jedná sa o nasledovné vedecké zručnosti: tvorba hypotéz, návrh postupov riešenia, zber dát, formulácia záverov, argumentácia, práca v tíme a rozvíjanie kompetencie „učiť sa učiť".

## Realizácia výskumu

Vo výučbe predmetov praktických cvičení z anorganickej, organickej, analytickej chémie a biochémie sa uplatňovali aktivizujúce metódy so zameraním na bádateľskú metódu. Ide o prístup k učeniu, kedy si študenti vytvárajú poznatky postupom ako postupuje vedec vo svojej práci, čo prispieva k pokroku v porozumení učiva a rozvíjaní vedeckých zručností. Zmenené návrhy zadaní na cvičeniach do podoby bádateľských aktivít rozvíjali nasledovné elementy bádania: tvorba hypotéz, navrhovanie postupov riešenia, zber dát, vyvodzovanie záverov, argumentácia, práca v skupinách. Overenie efektívnosti výučby sme realizovali prostredníctvom nástrojov sumatívneho a formatívneho hodnotenia. Analýza výsledkov vyústila do návrhu inovovaných študijných materiálov a ich publikovania v elektronickej (MOODLE) a písomnej forme formou učebných textov.

Ako príklad tvorby a overovania výučby s bádateľskou aktivitou uvádzame nasledovnú aktivitu pre predmet Špeciálne praktikum školských pokusov z chémie:

**Téma bádateľskej aktivity:** Stanovenie množstva uhličitanu vápenatého vo vaječných škrupinách

**Cieľová skupina:** 17 študentov 1. ročníka magisterského štúdia učiteľstva akademických predmetov v kombinácii s chémiou na Prírodovedeckej fakulte UPJŠ v Košiciach, bez predchádzajúcej skúsenosti s bádateľsky orientovanou výučbou

**Zaradenie bádateľskej aktivity:** predmet Špeciálne praktikum školských pokusov I – praktické cvičenie

Hlavný cieľ bádateľskej aktivity: Poskytnúť študentom príležitosť navrhnúť a uskutočniť tri rôzne experimenty, ktorými by stanovili množstvo uhličitanu vápenatého vo vaječných škrupinách a porovnať ich z hľadiska presnosti.

**Čiastkové ciele bádateľskej aktivity:**

1. V pracovných skupinách diskutovať o zložení vaječných škrupín so zameraním sa na zastúpenie uhličitanu vápenatého ($CaCO_3$).
2. Navrhnúť 3 rôzne experimenty, ktorými stanovíme množstvo $CaCO_3$ vo vaječných škrupinách.
3. Naplánovať pracovné postupy navrhnutých experimentov.

4. Realizovať navrhnuté postupy experimentov s ohľadom na bezpečnosť práce.
5. Porovnať výsledky stanovenia množstva $CaCO_3$ vo vaječných škrupinách pri jednotlivých experimentoch z hľadiska presnosti.
6. Určiť hlavné zdroje strát pri každom experimente a vysvetliť ich vplyv na výsledky experimentov.
7. Navrhnúť možnosti rozšírenia bádateľskej aktivity.
8. Vytvoriť PowerPointovú prezentáciu bádateľského cyklu k zrealizovanej bádateľskej aktivite.
9. Prezentovať výsledky stanovenia $CaCO_3$ navrhnutými experimentmi.

## Tab. 1 Prínos bádateľskej aktivity z hľadiska rozvoja vedeckých zručností

| **Formulovanie (identifikácia) problému**<br><br>Tvorba návrhov experimentov | **Plánovanie**<br><br>Tvorba pracovných postupov pre realizáciu navrhnutých experimentov | **Implementácia**<br><br>Realizovanie plánu /experimentu Zber dát | **Vyvodzovanie záverov** | | **Zdieľanie výsledkov, prezentácia a argumentácia** |
|---|---|---|---|---|---|
| | | | Usporiadanie a analýza dát | Tvorba záverov | |

## Vstupné vedomosti:

**Chémia:** Sústavy látok, pozorovanie a experiment
Prvky a ich anorganické zlúčeniny
Chemické reakcie, chemické rovnice

**Fyzika:** Vlastnosti kvapalín a plynov

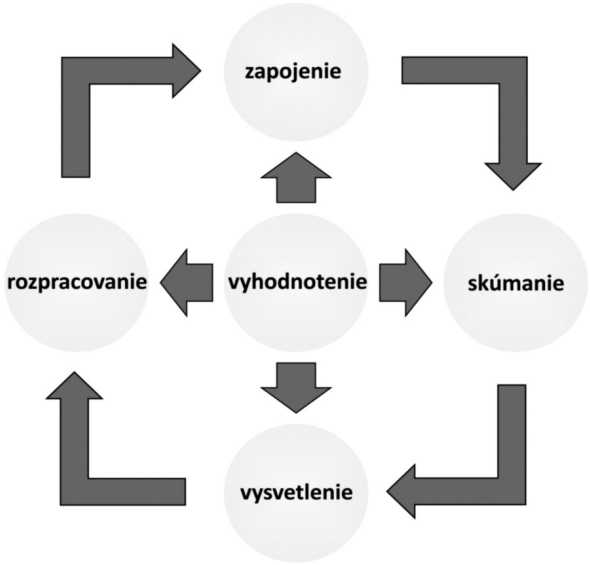
**Typ bádania:** nasmerované

**Forma bádania:** skupinová (6 členné skupiny). Aktivita bola navrhnutá tak, aby študenti pracovali v skupinách, navzájom diskutovali, argumentovali a navrhovali riešenia problémov.

## Postup pri realizácii bádateľskej aktivity

Ak učíme bádateľským spôsobom, so študentmi realizujeme aktivity, prostredníctvom ktorých si osvojujú poznatky a porozumenie vedeckých ideí, pričom postupujú podobným spôsobom ako vedec vo svojej práci. Ako postupovať pri realizácii bádateľsky orientovaných vyučovacích hodín? Ako postupuje učiteľ, ak chce učiť bádateľským spôsobom? Treba povedať, že neexistuje jediný model, ako má prebiehať vyučovanie bádaním. Jeden z populárnych modelov s dôrazom na konštruktivistické princípy a na hodnotenie prvotných poznatkov zahŕňa **5 fáz** (obr. 1). V anglicky hovoriacich krajinách je známy ako **5E model** (Engage, Explore, Explain, Elaborate, Evaluate), resp. Zapojenie, Skúmanie, Vysvetlenie, Rozpracovanie, Hodnotenie (Bybee 2006), resp. ako rozšírený **7E model** (Engage/Elicit,

Explore, Explain, Elaborate/Extent, Evaluate) (Eisenkraft 2003), v ktorom je zdôraznená aj fáza zisťovania prvotných poznatkov žiakov (Elicit/Získavanie), resp. fáza transferu získaných poznatkov na nové situácie (Extend/ Rozšírenie).




*Obr. 1*
*Päťfázový model učenia*

## Model učenia 5E pri bádateľskej aktivite Stanovenie množstva $CaCO_3$ vo vaječných škrupinách

Vo fáze zapojenia si študenti prečítali v pracovných listoch základné informácie o zložení a pevnosti vaječných škrupín. Potom diskutovali a vytvárali predpoklady o množstve $CaCO_3$ vo vaječných škrupinách (z jedného zdroja), ktoré mali na pracovných stoloch. Ich úlohou bolo navrhnúť a uskutočniť tri rôzne experimenty, ktorými by dokázali presne stanoviť množstvo $CaCO_3$ vo vaječných škrupinách.

Pri navrhovaní experimentov vychádzali z chemickej reakcie:

$$CaCO_{3(s)} + 2HCl_{(aq)} \dashrightarrow CaCl_{2(aq)} + H_2O_{(l)} + CO_{2(g)}$$

Študenti navrhli stanoviť množstvo $CaCO_3$ vo vaječných škrupinách nasledujúcimi spôsobmi: a) z hmotnosti uvoľneného $CO_2$, b) z objemu uvoľneného $CO_2$, c) spätnou titráciou roztokom NaOH, d) z hmotnosti nezreagovanej vaječnej škrupiny.

Vo fáze skúmania dvojice študentov naplánovali postupy pre tri experimenty, ktoré obsahovali časti ako potrebné pomôcky a chemikálie, postup práce, pozorovanie a vysvetlenie, výpočty, bezpečnostné opatrenia. Študenti pri každom experimente použili rovnaké množstvo prášku z vaječných škrupín (cca. 0,3 g) a roztok HCl $c=1 mol.dm^{-3}$. Každý experiment niekoľkokrát opakovali.

*Obr. 2*
*Stanovenie množstva $CaCO_3$ z objemu $CO_2$*

Vo fáze vysvetľovania študenti dospeli k záveru, že žiaden zo štyroch navrhnutých experimentov nepriniesol presné výsledky. Od študentov sme žiadali, aby popísali všetky zdroje, ktoré mohli ovplyvniť výsledky jednotlivých experimentov. Napríklad pri stanovení množstva $CaCO_3$ spätnou titráciou roztokom NaOH sa časť $CO_2$ rozpustí v $HCl_{(aq)}$, (zlučuje sa s $H_2O$ na $H_2CO_3$), preto sa pri titrácii spotrebuje viac roztoku NaOH. Pre zníženie rozpustnosti $CO_2$ je potrebné reakčnú zmes povariť. Ďalej rozpustenie vaječnej škrupiny a reakcia $CaCO_3$ s HCl sú príliš pomalé na to, aby poskytli výrazný bod ekvivalencie. Na zvýšenie rozpustnosti vaječnej škrupiny možno pridať etanol. Aj rozloženie $CaCO_3$ vo vaječných škrupinách nie je rovnomerné a je v nich prítomný aj $MgCO_3$. Pred uskutočnením experimentu mohol prášok z vaječných škrupín absorbovať atmosférickú vlhkosť.

Pri fáze rozšírenia študenti už poznali, čo môže ovplyvniť stanovenie $CaCO_3$ vo vaječných škrupinách a tak navrhli „výskumné problémy" pre ďalšie bádateľské aktivity: „Aký je rozdiel v množstve $CaCO_3$ v bielych a hnedých vaječných škrupinách?", „Aké množstvo $CaCO_3$ obsahujú iné škrupiny/zdroje?"

Výstupom bádania pracovných skupín študentov (fáza vyhodnotenia) bola Powerpointová prezentácia. Študenti pri prezentovaní výsledkov preukazovali porozumenie poznatkom a súvislostí, odpovedali na otázky za pomoci pozorovania a získaných dôkazov a zdôvodňovali závery.

## Výsledky výskumu

Na overenie porozumenia prírodovedných poznatkov sme využili nástroje formatívneho hodnotenia (Szarka – Brestenská 2014) ako je metakognícia a na zistenie postojov študentov k takémuto typu výučby dotazník vlastnej konštrukcie.

Termínom **metakognícia** alebo **metakognitívne činnosti** označujeme schopnosť žiakov analyzovať vlastné učenie sa a toto učenie efektívne riadiť. Metakognícia umožňuje učiacim sa uvedomiť si, čo robili a prečo to robili. Na konci výučby sme študentom dali vyplniť tabuľku s otázkami o tom, čo robili, prečo to robili a čo by chceli ešte vedieť.

**Tab. 2** Výsledky metakognície po výučbe s bádateľskou aktivitou Stanovenie množstva $CaCO_3$ vo vaječných škrupinách

| Otázky | Odpovede študentov |
|---|---|
| **Čo sme robili?** | Riešili sme problém „Ako stanoviť množstvo $CaCO_3$ vo vaječných škrupinách“.<br>Určovali sme množstvo $CaCO_3$ vo vaječných škrupinách reakciou s HCl z hmotnosti uvoľneného $CO_2$.<br>Určovali sme množstvo $CaCO_3$ vo vaječných škrupinách reakciou s HCl spätnou titráciou roztokom NaOH. |
| **Prečo sme to robili?** | Chceli sme zistiť, ktorý z troch navrhnutých experimentov nám najpresnejšie určí množstvo $CaCO_3$ vo vaječných škrupinách.<br>Aby sme zistili, aká dôležitá je presnosť merania pri realizácii experimentov.<br>Aby sme porovnaním výsledkov z experimentov zistili, že najspoľahlivejšie výsledky nám poskytla spätná titrácia s roztokom NaOH. |
| **Čo sme sa dnes naučili?** | Akými rôznymi spôsobmi možno zisťovať množstvo $CaCO_3$ vo vaječných škrupinách.<br>Experimentálne postupy nemusia byť presné.<br>Čo môže ovplyvniť výsledky experimentov.<br>Aká dôležitá je presnosť pri experimentovaní. |
| **Kde to môžeme využiť?** | Ako budúca učiteľka chémie môžem túto bádateľskú aktivitu využiť v školskej praxi.<br>Ako príklad toho, že kvantitatívne experimenty môžu mať určité obmedzenia. |
| **Aké otázky stále mám k tejto téme?** | Ako sa presne stanovuje množstvo $CaCO_3$ vo vaječných škrupinách?<br>Aký je rozdiel medzi množstvom $CaCO_3$ v bielych a hnedých škrupinách?<br>Aké je množstvo $CaCO_3$ v iných škrupinách (kačacích, pštrosích)?<br>Aké je množstvo $CaCO_3$ v iných zdrojoch (mušle, ulity)? |

## Záver

Výsledky ukazujú, že študenti na uvedenom spôsobe výučby najviac oceňovali skutočnosť, že si uvedomili aká je dôležitá presnosť pri experimentovaní. Z ich odpovedí vyplynulo, že na učiteľa sa pri bádateľsky orientovanej výučbe kladie z hľadiska porozumenia odborných poznatkov vyššia náročnosť – bolo potrebné vysvetliť študentom ďalšie skutočnosti, ktoré vyplynuli z otázok zameraných na presné stanovenie Ca vo vzorkách, potrebné vysvetliť miskoncepcie súvisiace s rozpustením vznikajúceho $CO_2$ vo vode, mnohí študenti zabudli na nutnosť prepočítania vzniknutého $CO_2$ na normálne podmienky apod.

Závery zo zisťovania postojov študentov k bádateľsky orientovanej výučbe na základe dotazníka vlastnej konštrukcie poukazujú na to, že bádateľská aktivita je v po-

rovnaní s tradičnou laboratórnou prácou „podľa kuchárskej knihy“ zaujímavejšia, ale náročnejšia, pretože si vyžaduje samostatné plánovanie postupov riešenia, správnu voľbu metód pre analyzovanie získaných údajov a zdôvodňovanie, ktoré nie je možné urobiť bez ovládania obsahu poznatkov.

Uvádzame niekoľko názorov študentov na BOV:

*„BOV umožňuje učiteľovi motivovať žiakov k učeniu prostredníctvom realizácie bádateľských aktivít a navyše ich cez obsah prepojiť s bežným životom.“ „Až teraz rozumiem tomu, čo znamená učiť sa inak chémiu.“„BOV je pre učiteľa riešením toho, ako prebudiť žiakov k činnosti, aby sa začali zaoberať podstatou problémov a ich riešením.“*

Z uvedeného vidieť, že takýto spôsob výučby je pre žiakov zaujímavejší a hodnotnejší z hľadiska porozumenia poznatkov a získavania zručností pre život a prácu v tomto storočí.

## Poďakovanie

Príspevok vznikol s podporou grantovej agentúry KEGA v rámci projektu č. 002UPJŠ-4/2015. *Inovácia obsahu, foriem a metód praktických cvičení z anorganickej, organickej a analytickej chémie a biochémie pre zvýšenie uplatniteľnosti absolventov v praxi.*

## Literatúra

Bybee, R. W. – Taylor, J. A. – Gardner, A. – Van Scotter, P. – Powell, J. C. – Westbrook, A. – Landes, N. (2006): *The BSCS 5E Instructional Model: Origins and Effectiveness,* dostupné na http://www.bscs.org/bscs-5e-instructional-model

Eisenkraft, A. (2003): Enhancingthe 5E model. In: *The Science Teacher,* 70 (6), pp. 56-59.

*Europe need more scientists.* 2004. Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities, dostupné na:

https://ec.europa.eu/research/conferences/2004/sciprof/pdf/conference_review_en.pdf

Kalaš, I. a kol. (2013): *Premeny školy v digitálnom veku.* Bratislava : SPN – Mladé letá, 2013. s. 103. ISBN 978-80-10-02409-4

Lechtanski, V. L. (2000): *Inquiry-based experiments in chemistry.* Oxford : New York, pp 159-165.

Szarka, K. – Brestenská, B. (2014): Prostriedky rozvíjajúceho hodnotenia vo vyučovaní prírodovedných predmetov. In: *Inovácie a trendy v prírodovednom vzdelávaní.* Bratislava: Univerzita Komenského, 2014, s. 131-158. ISBN 978-80-223-3718-2.

Turek, I. (2010): *Didaktika.* Bratislava: Iura editions, 2010. ISBN 978-80-807-8322-8

# Možnosti dramatickej výchovy

*Vitézová, Eva*

**The Possibilities of Drama Education**
Abstract

Project teaching or project method is a connection between school and life. The paper deals with the connection of drama method and project teaching in which acting is seen as one of the most optimal techniques of receiving literary texts. It also focuses on drama education and its usage in the area of fairy tales. The example it introduces is a project for the fifth grades of primary schools with the topic: Fairy tale "Soľ nad zlato" carried out by connecting project teaching and drama education.

**Key words:** drama education, playing roles, project teaching, fairy tale

**Kľúčové slová:** dramatická výchova, hranie rolí, projektové vyučovanie, rozprávka

V literárno-didaktických súvislostiach vystupuje dramatická metóda najčastejšie v dvojakej podobe; ako didaktická metóda (vtedy funguje v priamej súvislosti s výchovno-vzdelávacím programom) alebo ako samostatná psycho-pedagogická metóda rozvoja osobnosti (nielen dieťaťa). Dramatika sa často významovo spája s dramatickými hrami, zábavami. Dramatické formy činnosti sú takto vnímané ako zábavné činnosti, základom ktorých je spontánnosť, obrazotvornosť, fantázia a hra. Pri dramatických aktivitách je však potrebné dodržiavať stanovené pravidlá, ktoré pozná rovnako učiteľ i žiaci. Dramatika ako didaktická kategória využíva všetky prirodzené dispozície a poznatky dieťaťa a je ucelenou kombináciou spontánnych a usmerňovaných aktivít. Jej podstata spočíva vo vytváraní situácií, v ktorých majú žiaci možnosť identifikovať sa s inými osobami a vecami, zahrať úlohu určitej postavy a vcítiť sa do postavenia (bytia, existencie) niekoho iného. Na hodinách literatúry sa v tomto prípade žiaci neučia texty naspamäť, ale improvizujú podľa osnovy literárnych textov. V súvislosti s rozlišovaním dramatiky a divadla (divadelného prejavu) teoretici tvrdia, že divadlo je formou komunikácie medzi hercom a divákom, dramatika slúži v prospech skúsenosti a pre vnútorné obohatenie účastníkov. Okrem toho divadlo si vyžaduje individuálne majstrovstvo niekoľkých vybraných jednotlivcov a dramatika poskytuje priestor všetkým zúčastneným. Vo vyučovaní literatúry považujeme za najoptimálnejšiu techniku „hrania rolí", ktorá spočíva vo vciťovaní sa do postavy bez jej reprodukcie v autorskom zmysle (Obert 1998, 84).

Školské divadelné hry boli už v stredoveku veľmi populárne. Komenský vyzdvihol ich význam vo svojich dielach a sám napísal dve školské hry. Divadelným nacvičovaním učebnej látky spríjemňoval prácu žiakov a prebúdzal v nich aktivitu. O svojich skúsenostiach písal nasledovne: „...ľudský život sa musí prežiť rozhovormi a skutkami; a tak mládež týmto spôsobom krátkou cestou a príjemne, príkladmi a napodobňovaním vedú k tomu, aby navykala pozorovať rozmanitosť vecí, odpo-

vedať na rozličné otázky bez prípravy, slušne sa pohybovať, ovládať prirodzenú tvár, ruky a celé telo, striedať a meniť hlas, slovom čestne hrať akúkoľvek úlohu a pritom všetkom zbaviť sa detskej ostýchavosti a počínať si nenútene.“ (Komenský 1959, 22). Problematiku Brány jazykov spracoval v ôsmich hrách, ktoré spolu tvoria spis Škola hrou. Z hľadiska dnešného chápania dramatickej výchovy je zaujímavý aj obsah jednotlivých hier. Zaoberá sa v nich prírodou, človekom, rodinným životom a pod. V súčasnosti to, čo Komenský prisudzoval školským hrám, platí pre dramatickú výchovu.

V súčasnom období sa v rámci inovatívnych metód vo vyučovaní dôraz kladie i na projektové vyučovanie. Práve tento spôsob vyučovania má veľké možnosti i v súvislosti s dramatickou výchovou. Projektové vyučovanie má významné postavenie medzi modernými koncepciami vyučovacieho procesu. Takýto spôsob výučby je veľmi úzko spätý, resp. sa prelína s problémovým a kooperatívnym vyučovaním. Niektorí odborníci hovoria o projektovom vyučovaní, iní o projektovej metóde, vo všeobecnosti ide o „vyučovaciu metódu, pri ktorej sú žiaci vedení k riešeniu komplexných problémov a získavajú skúsenosti praktickou činnosťou a experimentovaním“ (Turek 2005, 156). Z tejto definície vyplýva, že oproti klasickému výkladu a pasívnemu prijímaniu vedomostí, pri projektovom vyučovaní ide čiastočne aj o problémové vyučovanie, zároveň je takéto učenie prepojené so životom, žiaci sú aktívni, učia sa na základe vlastných zážitkov.

Medzi základné princípy projektového vyučovania patria:

- žiaci majú mať vplyv na výber témy,
- projekt má súvisieť so skúsenosťami žiakov, ktoré získali mimo školy, na základe vlastných zážitkov. Má byť prepojením školy so životom,
- žiaci majú byť vnútorne motivovaní, pracovať na základe vlastného záujmu,
- interdisciplinárnosť – téma má obsiahnuť viacero učebných predmetov, poskytnúť komplexný pohľad na svet,
- kooperatívne vyučovanie – žiaci majú pracovať v skupinách,
- projekt má viesť ku konkrétnym výsledkom - produktom (napr. písomný referát, časopis, nástenné noviny, video, model, výstava, dramatizácia), na základe ktorých si žiaci osvoja príslušné vedomosti a zručnosti.

Brestenská a kol. (2010) upozorňujú, že na to, aby bol školský projekt skutočne projektom, musí mať nasledovné znaky: samoorganizovanosť (žiaci si sami v skupine prácu plánujú a organizujú), zodpovednosť (žiaci sú zodpovední za svoj projekt, teda aj za svoje vzdelávanie, čím si posilňujú sebavedomie), orientácia na cieľ – zameranie sa na výsledok, orientácia na produkt (konkrétny, hmatateľný výsledok ľudskej činnosti, ktorý sa na záver hodnotí), medzipredmetovosť (prepojenie na realitu, viaceré predmety – vyžaduje skúsenosti z rôznych oblastí), dôraz na praktickú činnosť (učenie sa vlastnou aktivitou), orientácia na záujmy zúčastnených (motivácia je základom – žiaci musia prijať projekt za svoj), situačný aspekt (projekt často vyplýva z určitých okolností a realizuje sa vzhľadom na okolnosti), sociálne učenie sa (veľa sociálnych interakcií medzi žiakmi a učiteľom, medzi žiakmi navzájom počas priebehu celého projektu).

Nasledujúci príklad projektového vyučovania je projekt s možným realizovaním

v piatom ročníku základnej školy (v rámci hodín slovenského jazyka a literatúry, resp. v mimoškolskom čase a priestore). Názov projektu je Soľ nad zlato a príslušnou vzdelávacou oblasťou je Jazyk a komunikácia; spôsobilosti, ktoré sa ním rozvíjajú, sú nasledovné: osobné, sociálne a občianske spôsobilosti; spôsobilosť riešiť problémy a spôsobilosti sociálne a personálne. Podľa cieľa pôjde o projekt problémový, podľa počtu riešiteľov projekt skupinový, podľa časovej dĺžky krátkodobý a organizačne realizovaný v rámcoch jeden predmet – jedna trieda – jeden učiteľ. Výstupom projektu bude dramatizácia rozprávky a bude ho možné realizovať počas štyroch vyučovacích jednotiek (blokov); samozrejme, učiteľ môže variovať dĺžku i obsah projektu.

Celok je zložený zo štyroch blokov, podľa časových dispozícií možno niektoré z nich realizovať samostatne. Okrem prvého bloku, ktorého súčasťou je zoznámenie žiakov s textom rozprávky, všetky ostatné bloky predpokladajú jej predbežnú znalosť. Prvá vyučovacia jednotka trvá dve klasické vyučovacie hodiny (90 minút), pretože jej súčasťou je prečítanie (vypočutie) rozprávky Soľ nad zlato. Budeme pracovať s textom rozprávky, ktorý je zverejnený v elektronickej knižnici slovenskej literatúry pripravovanej denníkom SME a Ústavom slovenskej literatúry.[1]

## 1. blok

V úvodnej časti prvého celku vysvetlí učiteľ žiakom, že predmetom ich spoločnej činnosti v tomto projekte bude práca s rozprávkou Soľ nad zlato. Na rozohriatie a uvedenie do témy je zaradená úvodná hra s pravidlami, ktorú pomenujeme Kráľ má zničené nervy.

Učiteľ vysvetlí žiakom pravidlá hry:

Kráľ má zničené nervy. Dvorania a dvorné dámy sú preto veľmi pokojní, sú v jeho prítomnosti potichu, aby ho nerušili. Sedia na svojom mieste a vykonávajú nejakú tichú činnosť (hrajú šach, čítajú si, vyšívajú…). Uprostred miestnosti stojí kráľ (jeden zo žiakov) a keď tleskne a zavolá ''kráľ nie je doma'', všetci vyskočia, behajú sem a tam, sú hluční – až kým kráľ zas nezatlieska a nezvolá ''kráľ je zas doma''. V tom okamihu musia všetci stíchnuť a venujú s pokojnej činnosti.

- Učiteľ si so žiakmi sadne do kruhu. Položí im otázku vzťahujúcu sa k predchádzajúcej hre: Prečo môže mať kráľ zničené nervy, z akých dôvodov môže vyžadovať ticho a pokoj? Učiteľ rešpektuje všetky žiacke odpovede ako možné. Na záver zhrnie, že kráľ chcel mať pokoj z rôznych dôvodov, ale v poslednej dobe ho najviac trápi otázka, kto bude jeho nástupcom.
- Zmyslom tohto rozhovoru bude prepojenie medzi úvodnou hrou a príbehom, ktorý bude nasledovať.
- Žiaci si tiež uvedomia, že ľudské správanie môže mať rôzne motivácie.

Ďalšou dramatickou aktivitou je činnosť – Hra na radcov

V tejto časti vyučovacej jednotky sa žiaci stanú kráľovskými radcami a učiteľ vstúpi do roly kráľa. Diskusia začne v tom momente, keď si kráľ sadne na stoličku do kruhu a osloví svojich radcov. Zdôverí sa im, že sa trápi nad otázkou, koho zvoliť za svojho nástupcu. Nežiada od nich konkrétne mená, ale chce, aby mu poradili, aké vlastnosti by mal mať panovník. O každom návrhu sa diskutuje (v čom

1 http://zlatyfond.sme.sk/dielo/389/Dobsinsky_Prostonarodne-slovenske-povesti-Treti-zvazok/1

je konkrétna vlastnosť dobra, ako sa prejavuje vo vládnutí…) a tá schopnosť alebo vlastnosť, s ktorou súhlasí väčšina, sa zapíše na tabuľu, aby to mali žiaci pred očami. Na záver kráľ radcom poďakuje za pomoc a povie, že to všetko bude brať do úvahy, keď bude vyberať svojho nástupcu. Diskusia v rolách dáva deťom príležitosť zamyslieť sa nad vlastnosťami, ktoré by mal mať človek stojaci na čele štátu a vlastne každý človek, ktorý je v nadriadenom postavení voči iným ľudom. Rola radcov môže prehlbovať pocit vlastnej hodnoty a dôležitosti a môže posilniť ich zaangažovanosť do hry.

V ďalšej časti učiteľ rozdelí žiakov do menších skupín (3 – 5 členné skupiny). Každá skupina dostane vlastné zadanie – problémovú situáciu. Ich úlohou bude dvakrát túto situáciu krátko rozohrať a predviesť ostatným:

# Ako by problém riešil dobrý kráľ?

# Ako by sa v rovnakej situácii správal zlý kráľ?

Žiaci dostanú desať minút na prípravu, potom si scénky predvedú. Nasledovať by mala krátka reflexia, ako sa ktorý kráľ zachoval, čo v jeho správaní bolo dobré a čo zlé. Každá skupinka potom zahrá len jeden výjav, a to buď z hľadiska dobrého, alebo zlého kráľa. V tomto prípade stačí na prípravu cca 5 minút.

Príklady možných námetov:

- Krajinu postihne neúroda. Poddaní prichádzajú za kráľom s prosbou o odpustenie daní. Kráľ ich vypočuje?
- Bol chytený zlodej, ktorý roky okrádal pocestných. Nazhromaždil si veľké bohatstvo, ktoré ponúka kráľovi ako výmenu za prepustenie. Čo urobí kráľ?
- Krajina vedie roky vojnu so susedným kráľovstvom o sporné územie. Susedný kráľ ponúka prímerie a rozdelenie územia na presné polovice. Prijme kráľ jeho návrh?
- Ako sa zachová kráľ, keď nový mladý sluha vyleje víno? (rozbije pohár, vázu…)
- V dôsledku sucha vyschli studne a niet vody. Čo poradí kráľ poddanému ľudu?

V záverečnej časti prvého bloku učiteľ prečíta text rozprávky Soľ nad zlato. Počúvanie rozprávky môže uviesť krátkym vstupom: ''Prečítam vám príbeh o kráľovi, ktorý si tiež vyberal, kto po ňom zasadne na trón. Ale nebol taký múdry, aby zvažoval vlastnosti svojho nástupcu. Čo bolo pre neho rozhodujúce, vám povie rozprávka.''

## 2. blok

Podstatou druhého bloku bude hra s pravidlami Kráľ a jeho sprievod. Učiteľ vysvetlí žiakom pravidlá hry: Učiteľ predstavuje kráľa. Kráľ pokojne kráča miestnosťou a deti (dvorania) ho nasledujú v malom odstupe zoradení v zástupe. Vždy, keď sa kráľ otočí, musia zaujať predpísanú polohu a tým vzdať kráľovi česť. Musia napr. urobiť drep, sadnúť si do tureckého sedu a pod. Podobu pozdravu môže učiteľ vymyslieť spolu s deťmi. Kto je najpomalší, musí sa zaradiť na koniec sprievodu. Hra je určená na rozohriatie detí a tiež ako úvod k nasledujúcej téme. Záverečné zoradenie detí môže byť pomôckou pri rozdeľovaní úloh na kráľovskom dvore – v takto určenom poradí si môžu hráči vyberať svoje postavy.

Učiteľ povie žiakom, že sa teraz vrátia k rozprávke Soľ nad zlato a pripomenú si

jej kľúčovú scénu – situáciu, kedy si kráľ zavolal svoje tri dcéry a vyzval ich, aby mu povedali, ako ho ktorá ľúbi. Do čela priestoru dá stoličku a so žiakmi sa dohodne, že keď si sadne na tento trón, stane sa kráľom, keď z neho vstane, stane sa opäť učiteľom. Vyzve žiakov, aby vstúpili do rolí postáv, ktoré sa v tom čase nachádzali v sieni. Žiaci si úlohy môžu zvoliť sami alebo vylosovať z vopred pripravených lístkov. V tomto prípade je dobré mať dve sady lístkov, jednu pre dievčatá (Maruška, staršie sestry, komorná, dvorné dámy, pestúnka…) a druhú pre chlapcov (radca, kuchár, členovia stráže, dvorania…). Deti sa jedno po druhom krátko predstavia (napr. Som najstaršia dcéra, som kuchár atď.). Žiaci zaujmú svoje miesta okolo trónu. Učiteľ obíde žiakov a položí im doplňujúce otázky, pomocou ktorých sa budú bližšie charakterizovať, vrátane vzťahu ku kráľovskej rodine. Napr. "Ako dlho pracujete pre kráľa? Ako vychádzate s kráľom? Cítite sa dostatočne ohodnotený? Čo robíte, aby bol kráľ spokojný? Ako sa k vám správajú princezné? Máte tu priateľa, ktorému môžete dôverovať?"

Hromadná scéna ožíva vo chvíli, keď si kráľ sadne na trón a osloví svoje dcéry. Môže používať vlastné slová alebo text z rozprávky.

- Oslovuje všetky tri dcéry, tie mu vlastnými slovami odpovedajú.
- Po odpovedi Marušky kráľ – učiteľ opustí trón a celý obraz nechá znehybnieť - povie stop (signálom môže byť aj zvuk triangla, prípadne iný dohovorený signál). Cieľom je prežiť na vlastnej koži kľúčovú situáciu rozprávky, vcítiť sa do postáv.
- Mimo úlohy učiteľ inštruuje hráčov, že keď znova zaznie signál, obraz ožije. Maruška prejde sálou, pohľadom sa s každým rozlúči a pri každom sa na chvíľku zastaví a on by mal nahlas povedať, čo si myslí o kráľovej otázke, o odpovedi dcér atď. Keď Maruška dokončí svoju cestu, na druhej strane miestnosti sa stretne s učiteľom, ktorý sa prehodením šatky na hlavu stane babičkou. Opýta sa Marušky, čo sa jej stalo, prečo je smutná a poskytne jej útočisko.
- Opäť sa premení na kráľa, vráti sa na trón a vyžaduje od svojich dvoranov, aby mu povedali, ako ho majú radi. Každý z dvoranov by si mal vymyslieť vlastné prirovnanie.
- Kráľ na ich odpovede reaguje, obracia sa aj na svoje dve staršie dcéry, či sa im zdá konkrétne prirovnanie vhodné. Pokiaľ nie je spokojný, môže i pohroziť, že vyženie dvorana zo svojho kráľovského dvora alebo zbaviť ho šľachtického titulu.

Všetci opustia svoje úlohy a sadnú si do kruhu. Učiteľ kladie žiakom otázky týkajúce sa toho, čo práve zažili. Obsahom záverečnej časti druhého bloku bude diskusia na tému: Podľa čoho sa pozná láska

Žiaci opustia svoje úlohy, sadnú si do kruhu. Učiteľ kladie žiakom otázky týkajúce sa toho, čo práve zažili.

- Mysleli dvorania svoje lichôtky úprimne?
- Aké prirovnania hľadali a prečo?
- Mal niekto odvahu povedať niečo menej lichotivé?
- Dá sa skutočná láska poznať podľa slov?
- Podľa čoho ju skôr poznáme?
- Kedy Maruška v rozprávke preukázala svoju lásku k otcovi?

– Čím ju preukázala?
– Ako ju prekvapili jej sestry?

Ako by sa mohol kráľ presvedčiť o tom, ktorá z jeho dcér myslí svoje slová naozaj úprimne?

## 3. blok

V úvodnej časti tretieho bloku učiteľ vysvetlí žiakom podstatu hry Hostina.

a) Žiaci chodia po triede. Na dohovorený signál vytvoria podľa učiteľovho zadania skupinky, na ďalší signál sa rozídu a pri novom signáli opäť vytvoria skupinku. Zadanie vytvárania skupín je veľmi všeobecné, je potrebné rýchle dohovorenie sa medzi žiakmi. Príklady: najobľúbenejšia farba, zviera, ročné obdobie, rozprávka, šport, ovocie… Posledným zadaním bude vytvoriť skupinky podľa obľúbených jedál.
b) Žiaci si sadnú do kruhu tak, aby sa zástupcovia obľúbených jedál striedali. V kruhu je vždy o jednu stoličku menej ako hráčov. Ten, komu stolička nevystala, stojí uprostred kruhu a hovorí názvy jedál. Ak povie jedlo, ktoré v kruhu nie je zastúpené, nikto sa nesmie pohnúť. Pri vyslovení názvu jedla, ktoré je prítomné, si jeho predstavitelia musia vymeniť miesta. Ak sa povie "hostina", musia si všetci vymeniť miesta. Hráč uprostred sa snaží obsadiť jedno z uvoľnených miest. Keď sa mu to podarí, do stredu kruhu ide žiak bez voľnej stoličky.

Učiteľ vyzve žiakov, aby povedali ďalšie svoje obľúbené jedlá – v prvom kole slané, v druhom sladké.

Jadrom tohto bloku bude aktivita Neslaný jedálny lístok pre kráľa. Učiteľ rozdelí žiakov do 3-5 členných skupín (budú z nich kuchári v zámockej kuchyni). Učiteľ v úlohe kráľa im dá za úlohu vypracovať jedálny lístok na celý deň, v ktorom budú jedlá, ktoré netreba soliť. Žiaci majú 5-10 minút na prípravu a následne prečítajú jedálne lístky. Učiteľ - kráľ prejavuje nadšenie nad výberom jedál, postupne, ako sa jedlá opakujú, jeho postoj je vlažnejší. Žiaci zostávajú v skupinkách, teraz budú hosťami na slávnosti. Dohovoria sa, aké jedlo budú jesť a predvedú to ako hádanku pre ostatných (obdoba hry "na remeselníkov"). Skupinky budú jedenie jedla predvádzať súčasne, učiteľ vedie aktivitu: Predstavte si, že takéto jedlá jete stále, každý deň.

Ďalšou činnosťou je návrat Marušky so soľou. Žiaci zostávajú v svojich úlohách hostí a učiteľ privíta Marušku so soľničkou (môže použiť improvizáciu alebo text rozprávky)

V záverečnej časti tohto bloku učiteľ riadi diskusiu v kruhu: Obyčajné veci pre život

– Kto z vás si myslí, že by sa v živote zaobišiel bez soli?
– Čo je ešte pre život nevyhnutné a zdanlivo rovnako bezvýznamné ako soľ?
– Mohla Maruška použiť aj iné prirovnanie? Aké?
– Ako spoznáme, čo sú pravé hodnoty?

Zmyslom rozhovoru je začať vnímať soľ z rozprávky ako metaforu vecí, ktoré berieme ako samozrejmosť a ich dočasná strata nám pomôže uvedomiť si ich význam.

## 4. blok

Učiteľ oboznámi žiakov s náplňou dnešnej hodiny; bude ňou príprava dramatizácie rozprávky Soľ nad zlato. Predchádzajúce vyučovacie hodiny tvorili východisko k interpretácii rozprávky, žiaci sa prostredníctvom hrania rolí dokázali vcítiť do konania jednotlivých hrdinov rozprávky.

Pretože výstupom projektu je dramatizácia rozprávky, rozdelenie úloh má kľúčovú úlohu pri úspešnosti projektu. Rozhodujúce slovo tu má učiteľ, ale i kolektív žiakov má možnosť vysloviť sa k obsadeniu jednotlivých úloh. K dispozícii máme skrátenú a zjednodušenú verziu rozprávky. Žiaci sa nemusia naučiť doslova jednotlivé výstupy, cieľom je vcítenie sa do úlohy. Učiteľ rozdelí úlohy: rozprávač, kráľ, Maruška, 1. dcéra, 2. dcéra, starenka. Žiaci sa učia svoje texty podľa scenára.

Ďalšia skupina žiakov bude vytvárať kulisy, kostýmy a chystať rekvizity. Výstupom nebude dramatizácia v divadelnom zmysle slova, preto kostýmy ani rekvizity nemusia byť dokonalé, pôjde len o symbolické naznačenie. Učiteľ je režisérom dramatizácie, dáva pokyny, má svojich dvoch asistentov; jedného pre nácvik dramatizácie, druhého na výrobu kostýmov a kulís. Ako finále projektu žiaci predvedú dramatizáciu rozprávky v školskom klube pre mladších spolužiakov (prípadne počas zápisu detí do prvého ročníka).

## Literatúra

Brestenská, Beáta a kol. (2010): *Premena školy s využitím informačných a komunikačných technológií. Využitie IKT v danom predmete: spoločná časť.* Košice: Elfa, s.r.o. pre Ústav informácií a prognóz školstva.

Komenský, Jan Amos (1959): *Vybrané spisy. Sv. 16.* Bratislava: SPN.

Machková, Eva (1980): *Základy dramatickej výchovy.* Praha: SPN.

Machková, Eva (1999): *Metodika dramatické výchovy :zásobník dramatických her a improvizací*. 8., rozš. vyd. Praha: Artama.

Obert, Viliam (1998): *Komunikatívnosť v čitateľskej recepcii a interpretácii.* Nitra: UKF.

Obert, Viliam (1993): *Komunikatívnosť v literárnej výchove*. Bratislava: Ústredné metodické centrum MŠ.

Turek, Ivan (2005): *Inovácie v didaktike.* Bratislava: Metodicko-pedagogické centrum v Bratislave.

# Jazyková variativita vo varietach maďarského jazyka používaného na Slovensku

*Lőrincz, Gábor*

**Language Variativity in the Dialects of the Hungarian Language Used in Slovakia**
Abstract

The paper deals with language variativity in different dialects of the Hungarian language used in Slovakia. Variativity shows the existence and functioning of variants, they occur together in language use. Variants are those types of language variations which are similar in form; equivalent in denotative, lexical and grammatical meaning, but their pragmatic meanings are different, so they are used in different real life situations and communication. The analysis of language variativity in different dialects of the Hungarian language used in Slovakia is important, because probably more variants exist in those dialects than in different dialects used by native Hungarians living in Hungary. That is because the Hungarian vocabulary used in Slovakia contains young lexical items, which have not been used so far.

**Key words:** language variativity, dialects of the Hungarian language used in Slovakia, lexical meaning relations, denotative, lexical, grammatical and pragmatic meaning

**Kľúčové slová:** jazyková variativita, variety maďarského jazyka používaného na Slovensku, lexikálne významové vzťahy, referenciálny, lexikálny, gramatický a pragmatický význam

## 1. Úvod

V mojej práci sa zaoberám jazykovou variativitou vo varietach maďarského jazyka používaného na Slovensku. Jazyková variativita znamená výskyt a funkciu jednotlivých variantov nachádzajúcich sa v synchrónnej jazykovej polohe. Varianty sú rečové zvraty, ktoré sú formou veľmi podobné (vykazujú len čiastočnú rečovú rozličnosť), referenciálnym a gramatickým významom sú rovnaké, ale ich pragmatické významy sú odlišné. Táto odlišnosť sa prejavuje v použiteľnosti medzi určitými jazykovými skupinami alebo komunikačnými situáciami (porov. Lőrincz 2009, 110).

Tému som si vybral preto, lebo tento jav je známy v jazykovedných kruhoch, ale jeho výskum – ako u maďarskej odbornosti, tak aj u maďarských jazykovedcoch žijúcich na Slovensku – sa uskutočňuje najmä v spätosti jazykovej rozmanitosti (variability) v sociolingvistickom teoretickom rámci. Väčšina odborníkov zaoberajúcich sa problematikou variativity používa nepresnú odbornú terminológiu. Viacvýznamovosť termínov pomenúvajúcich problematiku spôsobuje prekrývanie jednotlivých terminologických významov v oblasti variativity a jazykových javov, ktoré sú s ňou spojené. To je dôvod preskúmať otázku z rôznych uhlov pohľadu, a preto v mojej práci objasňujem viacero pojmov spojených s variativitou a inými významovými vzťahmi.

Skúmanie variativity v reči Maďarov žijúcich na Slovensku je dôležité preto, lebo pravdepodobne obsahuje viac variantov, ako samotná maďarčina. Hlavným dôvodom tohto javu je fakt, že slovná zásoba tejto jedinečnej reči sa len nedávno dostala

do jazyka a ešte nemala čas pevne sa zabudovať. Môže to byť spôsobené aj tým, že elementy hovorovej reči nie sú podporované žiadnou inštitucializovanou organizáciou (porov. Lanstyák 2006a).

Napriek tomu, že skúmam variativitu maďarského jazyka na Slovensku, pokladám za smerodajnú štandardnú varietu maďarského jazyka. Tu by som rád poznamenal, že maďarské výrazy „*sztenderd*“ a „*standard*“, čo v preklade znamenajú štandard, poukazujú tiež na jazykovú variativitu (referenciálny lexikálny a gramatický význam majú rovnaký, líšia sa však pragmatickým významom), pre terminologickú jednoznačnosť však používam vo svojej práci pre pomenovanie štandardnej variety maďarského jazyka výraz „*sztenderd*“ a výraz „*standard*“ ako jazykový zvrat pre maďarský normatív používaný na území Slovenska (porov. Lanstyák 1995/1998, 230).

Pri výskume jazykovej variativity maďarského jazyka používaného na Slovensku je štandardná varieta dobrým východiskovým bodom z viacerých dôvodov:

1. Ide o najprestížnejšiu varietu maďarského jazyka, ktorá sa používa v Maďarsku aj na Slovensku (porov. Lanstyák 2000, 148 a 153).
2. Táto jazyková varieta odzrkadľuje všetky zložky varianty jednotlivých slovných variácií (porov. Benkő 1988, 77).
3. V jednotlivých jazykovedných ponímaniach znamená táto varieta prepojenie, pretože každý jazykovedný smer počíta so štandardnou varietou ako klasickou jazykovou variáciou.
4. Cieľom škôl s vyučovacím jazykom maďarským na Slovensku je osvojenie si schopnosti využívať štandardnú varietu maďarského jazyka, preto má význam výskum tejto variety aj v školských učebniciach.

Chcem však podotknúť, že štandardnú varietu maďarského jazyka nepovažujem za absolútne ideálnu, ale využívam ju ako prvotnú jazykovú varietu v komunikačnom procese. Ostatné jazykové varianty nehodnotím podľa ich predpokladanej „správnosti“, „krásy“ alebo „maďarskosti“, ale podľa hodnoty využiteľnosti v hovorovom jazyku, ako aj podľa adekvátnosti respektíve neadekvátnosti v jednotlivých komunikačných situáciách. Napriek tomu vo výskume jazykovej variativity a aj jej spojitosti s maďarčinou využívanou na Slovensku je dôležité aj hĺbkové skúmanie oblasti jazykovej normy, veď variativitu sa dá hodnotiť správne len v zrkadle jazykovej normy.

Keďže štandardná varieta maďarského jazyka je kodifikovaná (zákonitosti používania sú uvedené v slovníkoch, gramatikách, pravidlách pravopisu, príručkách jazyka), jeho varianty sú dobre oddeliteľné od jazykových variantov iných maďarských variet používaných v Maďarsku. Ak však skúmame variativitu maďarského jazyka používaného na Slovensku, je to inak. Z jednej strany preto, lebo štandard pre maďarský jazyk (ktorý sa považuje za štátnu variáciu maďarskej štandardnej variety), ktorý sa používa na Slovensku, je iba čiastočne kodifikovaný (porov. Lanstyák – Szabómihály 1994/1998, 212), a z druhej strany preto, lebo opisy jedinečnosti variet maďarského jazyka využívaného na Slovensku boli aj sú vytvorené na základe sociolingvistickej teórie. V tomto teoretickom rámci všetky maďarské jazykové variety používané na Slovensku považujú za zmiešané, čo znamená, že v nich sa často nachádzajú aj také zvraty, ktoré sú typické pre iné jazykové variety (porov. Lanstyák 2009, 19). Znamená to, že v jazyku sa súčasne a rovnobežne vyskytujú rôzne tvary jazykových prvkov: jazykové varianty využívané rôznymi jazykovými skupinami žijú

spolu s tzv. štandardnými variantmi (porov. Jászay – Lőrincz 2001, 7). Preto pri skúmaní vzťahov jazykovej variativity maďarského jazyka používaného na Slovensku musím mať na zreteli nárečia, regionálne variety a aj hovorovú reč. Keďže maďarčina používaná na Slovensku je reč minority, dostáva sa tým do špeciálnej polohy oproti štandardnej maďarčine (porov. Kiss 1994: 93). Preto som musel vo svojom bádaní zohľadňovať aj také aspekty variativity, ktorými sa maďarskí lingvisti nezaoberajú alebo sa zaoberajú len okrajovo. Mal som za úlohu preskúmať vzťah medzi kontaktnými premennými a variantmi.

Už som naznačil, že jazykovú variativitu vo varietách maďarského jazyka používaného v Maďarsku a na Slovensku sa dá skúmať aj zvlášť, ale okrem variantov totožnej jazykovej variety (*veder – vödör* 'vedro') vidíme úzku spätosť aj medzi variantmi rozličných jazykových variet („*őt*" – „*itet*" 'jeho').

Väčšina Maďarov žijúcich na Slovensku využíva nielen viacero variet reči, a to v zmysle fergusonskej diglosie (porov. Wardhaugh 2002, 79), ale disponuje aj dvojjazyčnosťou. Vo svojej práci sa preto zaoberám vzájomným vplyvom sa slovenského a maďarského jazyka a variantami, ktoré vznikajú takéhoto kontaktu (*internátus - internát*).

Varianty sa nachádzajú nielen v rozličných jazykových varietách a jazykoch, nájdeme ich rovnako aj v jednotlivých jazykových úrovniach (fonetické, morfologické, lexikálne, syntaktické varianty), na základe čoho ich môžeme tiež kategorizovať. Preto pri skúmaní musíme zohľadňovať výskumné metodiky a výsledky rôznych jazykovedných odborov, snažím sa vytvoriť jednotne využiteľný systém pojmov a prepojiť prístupy sémantiky, sociolingvistiky, dialektológie a kontaktológie.

## 2. Teoretický základ

V tejto časti práce sa zaoberám teoretickými otázkami jazykovej variativity a s ňou súvisiacimi jazykovými varietami maďarčiny, ktoré sa používajú na Slovensku. Venujem sa aj jazykovým normám a otázkam jazykovej zmeny. Táto kapitola je určená na presnú definíciu jednotlivých typov variant, a na oddelenie variativity od ostatných lexikálnych významných vzťahov podľa ich spoločných a odlišných sémantických vlastností. Snažím sa aj exaktne objasniť terminologické otázky súvisiace s variantmi.

### 2.1. Jazyková zmena

Zmena jazyka úzko súvisí s otázkou jazykovej variativity, keďže jazykové varianty vznikajú počas jazykovej transformácie. V spojitosti s povahou transformácie sa vytvára viacero hľadísk. Podľa jedného hľadiska sa za zmenu pokladá len premena, ktorá má štrukturálne následky (porov. Wardhaugh 2002, 169), keďže jazyková premena prebieha vždy podľa určitých pravidiel daného systému. Jazyk je vo svojej podstate systém, ktorý funguje podľa určitých pravidiel a vytvára tak ucelený celok. Zmeny, ktoré sa priamo netýkajú tohto systému nemôžeme považovať za zmeny v jazyku (porov. Nádasdy 2003). Z tohto pohľadu zmeny v slovnej zásobe – v zmysle prírastkov alebo úbytkov – nepovažujeme za jazykové zmeny.

Podľa iného názoru by sa mali zaraďovať aj zmeny slovnej zásoby medzi zmeny

jazyka. Jazykové systémy obsahujú prvky, ktoré sú odolnejšie voči zmenám, ale systém lexém je otvorenejší pre zmeny. Vďačí za to voľnejšej štruktúre a rozmanitým systémovým prepojeniam (porov. Benkő 1988, 86–88).

Zmeny jazyka prebiehajú z viacerých možných dôvodov. Umožňujú ich vnútrorečové variácie a výber medzi jazykovými premennými. Determinujú ich biologické, psychologické a spoločenské faktory (porov. Kiss 2008, 260). Rovnaké faktory určujú aj potrebu vzniku jazykových variantov. Preto považujem za bytostne dôležité skúmanie jednotlivých rečových variácií, variantov a jazykovej rozmanitosti. Jazyková zmena má aj také oblasti a javy, ktoré sú vysvetliteľné taxonomickými (ako napríklad časť hláskových zmien) alebo sociologickými dôvodmi. Tieto dôvody ovplyvňujú aj rozvoj slovnej zásoby, ako aj vymiznutie jednotlivých slov z reči (porov. Kiss – Pusztai 2003, 26). Z tohto hľadiska je zvykom rozdeliť zmenu jazyka z vonkajších (nie prirodzených) a vnútorných (prirodzených) dôvodov (porov. Sándor 2001; Wardhaugh 2002, 169–170). Táto dichotómia sa však nepovažuje za najšťastnejšiu možnosť. Je to z toho dôvodu, že je ťažké ohraničiť, čo považujeme za vonkajší a čo za vnútorný dôvod. Vonkajšie a vnútorné dôvody sú zároveň od seba neoddeliteľné, považujú sa za duálne prvky jazyka a sú v ňom pevne zakotvené. Je dôležité definovať aj to, či medzi vonkajšie dôvody zaraďujeme spoločenské vplyvy alebo vplyvy cudzích jazykov a ich variácie. V prípade maďarčiny používanej na Slovensku a v jej jazykových variáciách je súčinnosť spoločenských a cudzojazyčných vplyvov jednoznačná. Je to dané faktom, že tie vplyvy v minorite sú od seba neoddeliteľné.

## 2.2 Jazyková variativita a jazyková norma

Hoci jazykové variety maďarčiny používanej na Slovensku nedisponujú kodifikovanou jazykovou normou (porov. Lanstyák–Szabómihály 1994/1998, 214), definícia pojmu „jazyková norma" je predsa len potrebná, lebo jazykovú variativitu môžeme skúmať len v porovnaní s ňou.

Jazykovú normu neposudzujem len z jedného hľadiska alebo z jedného teoretického prístupu k jazyku. Musím rozlíšiť deskriptívne a preskriptívne štandardné prístupy. Preskriptívna jazykoveda v súvislosti so štandardom popisuje také jazykové pravidlá, ktoré musia užívatelia jazyka dodržiavať. Pre puristu je jazyk systémom konvencií. Uprednostňuje však štandardnú jazykovú varietu, ktorá disponuje určitou prestížou, a ktorá sa považuje v tomto kontexte aj za určujúcu normu (porov. Ladányi 2004, 113).

Za kodifikovaný štandard považujeme varietu jazyka, ktorá sa vyznačuje prestížou. Táto varieta je používaná v kruhoch politickej, kultúrnej a hospodárskej elity. Pravidlá používania takéhoto jazyka sú stanovené v gramatike jazyka, v slovníkoch a školských učebniciach (porov. Kontra 1992, 109; 2004, 174). Normu považujeme za súbor logicky a systematicky usporiadaných pravidiel. Ide o predpis, smernicu, ktorá určuje rozsah a veľkosť. Normou vyjadrujeme definitívne alebo aspoň vedome ukotvené zákonitosti jazyka (porov. Deme 1994, 11). Za jazykovú normu považujeme používanie písaného a hovoreného jazyka v rámci spoločensky platných a za správne považovaných pravidiel, smerníc a zvyklostí (porov. Grétsy–Kovalovszky 1980, 334). Norma vždy predpokladá prítomnosť ústrednej variety, ktorá disponuje hovorenou aj písomnou formou. Norma je vždy spätá s jazykovým ideá-

lom. Jazykový ideál je systém, ktorý si užívatelia danej reči uvedomujú ako vzor pre peknú, náročnú, adekvátnu a estetickú jazykovú varietu hovorovej reči (porov. Zimányi 2010a, 142).

Preskriptívna jazykoveda prirovnáva všetko k vybranej norme. V porovnávaní s ňou určuje správnosť alebo nesprávnosť jazykových foriem. Pre deskriptívnu jazykovedu je však jazyková norma irelevantná, pretože je mnohopočetná (porov. Sinkovics 2011, 5). Normu má každá jazyková varieta, ale zjednotenou a kodifikovanou normou disponuje len štandardná varieta. Pre jednoznačnosť terminológie je správne za štandard považovať normu, ktorá v sebe zahŕňa hovorový aj spisovný jazyk. Odborný výraz *štandard* by sa mal používať v jednotnom čísle. Vzťahuje sa na normu hovorovej a spisovnej reči. Jazyková norma ako odborný výraz sa môže používať aj v množnom čísle a vtedy sa vzťahuje na popis pravidiel všetkých jazykových variet (porov. Zimányi 2010a, 144). Ak hovoríme o jazykovej norme, musíme mať na zreteli nielen preskriptívnu normu, ale aj súbor jazykových noriem (porov. Lőrincz 2009, 92). Dnešná maďarčina má viacero (štátnych) varintov a musíme počítať aj s regionálnymi variantmi, sociolektmi a inými spoločenskými normatívami, ktoré vyvolávajú vznik jednotlivých variantov aj na viacerých úrovniach reči (porov. Heltainé 2002, 230). Musíme teda rozlíšiť vzorovú normu od použiteľnej normy. Vzorová norma slúži na uspokojovanie jazykových nárokov elity, použiteľná norma determinuje všeobecné potreby (porov. Bańczerowski 1998, 130–131). Podobné sú aj pojmy explicitnej a implicitnej normy. Explicitná norma zodpovedá centrálnej reči, takže je len jedna. Implicitných noriem je však viac. Vyjadrujú danú skupinu, vrstvu alebo jednotlivca (porov. Villó 1992, 17–18). Podľa kognitívnej jazykovedy je norma cieľová a očakávaná. Je to veda, vedomosť, posudzovanie a aj vzor (porov. Tolcsvai Nagy 1998, 71).

Maďarská rečová komunita je silne normatívna, jedinec využívajúci jazyk posudzuje, ale aj odsudzuje užívateľa inej jazykovej formy. Zároveň považuje určité jazykové zvraty, ktoré aj on sám používa za chybné (porov. Sinkovics 2011, 3; Kubínyi 2008, 489). Tieto formy, ktoré užívateľ hodnotí ako chybné a nepresné patria do skupiny normatívnych porušení. Norma sa však nevzťahuje na jazykový systém, normatívne porušenie teda nie je jazykové, ale zaraďujeme ho do skupiny porušovania zákonitostí hovorového jazyka (porov. Villó 1992, 15).

Jazyková zmena má vždy korene v porušení pravidiel, preto sa novovzniknutý jazykový prvok považuje prvotne za chybu. Chybná forma sa však časom môže vbudovať do verejného podvedomia jazyka. Môže sa stať spoločensky prijatou a užívanou, časom sa štandardizuje. Stane sa kodifikovanou súčasťou jazykového systému (porov. Zimányi 2010b, 37). Norma je dynamická, je v procese stálej premeny. Dostávajú sa do nej nové a nové prvky, staré, časom zabudnuté slová sa z nej postupne vytrácajú. Varianty reči žijúcich vo svojej tesnej blízkosti a ich štýly, ako aj častosť ich využívania sa neustále mení (porov. Lanstyák 1996/1998, 409). Jazykové formy, ktoré sa odlišujú od normy na úrovni gramatickej, morfologickej alebo fonologickej si vytvoria významový alebo štylistický odtieň doplňujúci základný význam. Získajú konotatívny význam. Môžeme ich považovať za vulgárne, prideliť stigmu, no zároveň svoj vulgárny podtón môžu postupom času stratiť, ako náhle sa kodifikujú (porov. Villó 1992, 16).

Ako som už spomínal, skoro každý jazykový variant sa spočiatku hodnotí ako

porušenie jazykovej normy. Toto tvrdenie je správne aj v prípade, ak jazykovú normu hodnotíme ako vzorovú, cieľovú alebo explicitnú a aj vtedy, ak ide o normu využiteľnú, predpokladateľnú a implicitnú. To, čo sa mení, je akýsi vzor, teda norma a variant sú modifikáciami normy, alebo odchýlka od normy v určitej forme (porov. Dési 2004, 67). Dobrý príklad pre túto situáciu je otázka štruktúry dnes už štandardizovaných kategoriálnych (funkcionálnych) slovies. Tieto boli dlho stigmatizované varianty prefixálnych štruktúr v hovorovej reči (porov. Zimányi 2010b, 37).

## 2.3 Objasňovanie odbornej terminológie

Pri objasňovaní odbornej terminológie musím začať s rozlišovaním odborných termínov variability a variativity. V odbornej literatúre sa tieto dva výrazy často uvádzajú ako vzájomné synonymá. Pojem variability v jazykovede znamená jav, keď je jeden samostatný jazykový celok realizovateľný v rozličných variáciách (porov. Adger 2006, 503). Prameňom variability je jazyková rozmanitosť, ktorá vedie k vzniku rozličných jazykových variantov (porov. Lőrincz 2011a, 135). Variabilita teda znamená premenlivosť. Dáva možnosť variácii jazykových prvkov v rámci základnej jazykovej kvality. Môžeme ju nazývať aj premenlivou realizáciou (porov. Borbély – Vargha 2010, 455), počas ktorej vznikajú úzko späté jazykové varianty. Variabilita je prítomná všade. Nachádza sa v jazyku, v tvorení hlások a registrujeme ju aj vo vizuálnom a auditívnom spracovaní jazyka. Jazyková variabilita je pozorovateľná vo všetkých jazykových rovinách (porov. Wolfram 2006).

Variativita oproti variabilite znamená výskyt a funkciu jednotlivých variantov nachádzajúcich sa v synchrónnej jazykovej polohe. Jazyková variativita je opísateľná na všetkých úrovniach jazyka ako prítomná a použiteľná forma. Do skupiny variativity však môžeme zaraďovať len tie zmeny, u ktorých sa forma a významový charakter jazykových javov nezmení. Znamená to, že počas variativity sa musia zároveň objaviť stále aj premenné faktory (porov. Szolncev 1984, 32). Odporúča sa skúmať variativitu v synchrónnej jazykovej polohe a v rámci dnešných jazykových noriem. Zároveň však nemôžeme zabudnúť na kontrastívny rozbor jednotlivých variantov/variácií. Znamená to, že najefektívnejšia metóda skúmania variativity je dynamická synchrónia (porov. Gorbacsevics 1978, 5). Platí zistenie, podľa ktorého súčasnosť je laboratóriom jazykových zmien, ktoré sa udiali v minulosti (porov. Weinreich – Labov – Herzog 1968, 164).

Pojmy variabilita a variativita sa napriek svojim odlišnostiam predsa len zhodujú v niektorých oblastiach. Taká je aj individuálna a skupinová zmena. Pri individuálnej zmene pozorujeme zmeny jednotlivca a jeho individuálneho jazyka. Skupinová premena prináša zmeny v užívaní jazyka charakteristického pre skupinu alebo vrstvu užívateľov jazyka (porov. Gak 1998, 367).

Počas skúmania variativity musíme vysvetliť aj pojem invariant. Invariant je abstrakcia, pomenúvajúca skupinu pomerne rovnakých výrazov (porov. Szolncev 1984, 81). Každý variant v sebe spája spoločné (invariant) a individuálne (variant) znaky (porov. Lőrincz 2009, 97). Invariant nie je jednou z variant, ide o vyššiu abstrakciu (porov. Lehmann 2009). Existujú aj protichodné názory, podľa ktorých je invariant najtypickejší (abstraktný a stály) z jazykových zvratov, reprezentujúci danú kategóriu (porov. Laczkó 2000, 42).

Jazyková variabilita je obšírnejšia oblasť, kam zaraďujeme okrem variativity aj iné jazykové javy. Jazykové varianty však od nich vieme veľmi dobre a jednoznačne oddeliť, vďaka určitým definovaným faktorom.

## 2.3.1 Varianty a jazykové premenné

V tomto odseku sa budem snažiť definovať spojitosť medzi variantmi a jazykovými premennými. Každý užívateľ jazyka volí jazykové elementy podľa ich individuálnej dostupnosti, s prihliadnutím na komunikačnú situáciu. Možnosť voľby je len vtedy, ak má užívateľ k dispozícii aspoň dve možnosti jazykových prvkov, ktoré použije (porov. Kiss 2002, 61), rovnakú vec môže vysvetliť aspoň dvoma rozličnými spôsobmi (porov. Labov 2004, 8). Jazykové premenné sú také jazykové javy, v prípade ktorých rovnaký význam môžeme vysvetliť dvoma alebo viacerými jazykovými formami, verziami (porov. Göncz 2001, 158). Definujeme nimi alternatívne jazykové možnosti. Ide o dvoj alebo viaczložkové spojenie, ktoré významovo vyjadruje ten istý predmet, jav alebo funkciu. Jazykové premenné sú také jazykové jednotky, ktoré majú rozoznateľné verzie (porov. Wardhaugh 2002, 122). Tieto verzie sú rovnako funkčné, dajú sa navzájom zamieňať, ich spoločenské posudzovanie je však odlišné. Jedna verzia je obvykle v súlade s kodifikovaným štandardom, ostatné verzie sa odlišujú. Odchýlka môže byť stigmatizovaná alebo všeobecná (porov. Göncz 2001, 152). V prípade jazykových premenných je smerodajná sémantická ekvivalencia. Pri ich výmene musí zostať referenciály význam nezmenený (porov. Wolfram 2006). Jazykové premenné nájdeme na všetkých úrovniach reči.

Vo svojej práci sa zaoberám aj takými premennými, ktorých ekvivalenty sa nachádzajú vo viacerých jazykových varietách, vo viacerých jazykoch, preto považujem za dôležité objasniť, v akých prípadoch sa dá hovoriť o jazykových premenných. Môžeme hovoriť o jazykových premenných, ak užívatelia rozličných jazykových variácií vyjadrujú určité myšlienky stále rovnako? Odpoveď je áno. Je to dané tým, že pre užívateľa je vždy k dispozícii možnosť, ktorá sa nachádza v jazykovom štandarde. Ak sa používaný prvok z jazykového štandardu objaví v reči hoci len jedného užívateľa inej variety, už hovoríme o jazykovej premennej (porov. Kalcsó 2007, 18). Tento fakt dokazuje nutnosť využívať štandard ako referenčnú hodnotu.

Teoretické podklady o jazykových premenných môžu byť pravdivé aj pre varianty. Varianty sú totiž také jazykové premenné, z ktorých užívateľ vyberá vhodný prvok súvisiaci a objavujúci sa v danej komunikačnej situácii. Rozlišujeme medzi nimi stigmatizované (*adsz – adú* ‘dáš’) alebo neutrálne, všeobecné (*várj – várjál* ‘počkaj’) prvky. Nesmieme však zabudnúť na to, že každý variant je variácia jazykovej premennej (*őt – őtet – itet* ‘jeho’), ale nie každá jazyková variácia je variantom (*fejsze – szekerce* ‘sekera’ – ‘sekerka’). V prípade variantov musíme mať na zreteli kritériá (základnú podobnosť a čiastočnú tvarovú odlišnosť, referenčný, lexikálny a gramatický súlad, rozdielnosť pragmatického významu), ktoré ich odlišujú od ostatných párov jazykových premenných.

## 2.3.2 Definícia variantov

V odbornej literatúre sa stretávame s definíciami variantu, ktoré sa nestotožňujú úplne s predchádzajúcimi informáciami:

1. Dva výrazy považujeme za svoje varianty v takých situáciách, ak sú rovnaké v určitých vzťahoch, teda sú si navzájom sémantickými ekvivalentmi (porov. Klein 1976, 42).
2. Z hľadiska štrukturálnej lingvistiky sú varianty také jazykové prvky, ktoré nesmú prekročiť hranice fonematického a morfematického systému. Môžu sa vyskytovať len v medziach svojej štruktúry, udržiavajúc si svoju pozíciu, keďže v ich prípade je smerodajná funkčná ekvivalencia (porov. Henn-Memmesheimer 1998, 9).
3. Za varianty pokladáme rozlične sa realizujúce abstraktné jazykové súbory na jednotlivých jazykových úrovniach (porov. Knipf-Komlósi – V. Rada – Bernáth 2006, 27).
4. Dva jazykové prvky sa považujú za svoje varianty v tom prípade, ak v texte zastávajú rovnakú funkciu, teda sú si navzájom funkčnými ekvivalentmi (porov. Lehmann 2009).

Chcel by som však poznamenať, že vo vyššie uvedených definíciách pre varianty sa informácie zhodujú len čiastočne s objasnením pojmu variantov, ktoré považujem vo svojej práci za smerodajné. Pojem *variant* definuje v širšom zmysle aj triedu jazykových úkazov, pomenovaných v sociolingvistických kruhoch ako jazykové premenné.

S prekrývaním sa jednotlivých terminológií sa stretávame často aj v maďarskej odbornej literatúre. To môže byť príčinou, prečo sa aj iné jazykové prvky nazývajú jazykovými variantmi a pritom sa od variantov odlišujú. Ich definícia nie je presná alebo sa prekrýva. Varianty sú najčastejšie zamieňané so synonymami (porov. Haader 2001, 367; Dömötör 2004, 72; Benkő 1988, 68; Gombocz 1997, 60; Hadrovics 1992, 93). Sú prípady, keď ich spájajú s polysémami, ako sémantické varianty. V ojedinelých prípadoch považujú vedci a výskumníci všetky typy jazykových premenných za varianty (porov. Lanstyák 2009, 19; Kiss 2008, 260; Szathmári 1999, 301). Stáva sa aj to, že jazykovedci nepopisujú určité pojmy, ktoré sú si veľmi blízke a sú navzájom späté ako varianty (porov. Szabómihály–Lanstyák 2011, 115–116).

### 2.3.3 Jazyková variativita a lexikálne významové vzťahy

Synonymá a varianty vykazujú sémantickú podobnosť: varianty aj synonymá určujú ten istý denotát. Synonymá sú rozličné tvarové jazykové útvary, ktorých denotatívne významy sa zhodujú, pragmatické významy sa však odlišujú. Synonymá môžeme rozdeliť na lexikálne, gramatické a syntaktické (porov. Károly 1970, 81–83). Denotatívne významy javov sú podobné aj u lexikálnych synonymách, aj u lexikálnych variantoch. Základné kritérium v obidvoch prípadoch je totožnosť významov. Rozdiel badáme v prípade variantov, kde okrem súladu denotatívneho významu sú varianty aj tvarovo takmer rovnaké. Základný rozdiel medzi lexikálnymi synonymami a variantmi je v tom, že varianty predstavujú formálne verzie jednej lexémy, kým synonymá sú samostatné lexémy. Musím sa však zmieniť o synonymách, ktoré sú vytvorené synonymnými príponami (*zongorál – zongorázik* ‘hrá na klavír’, *tördel – tördös* ‘láme’), pretože pre vysokú tvarovú podobnosť je veľká pravdepodobnosť, že práve tieto slovné tvary sú najľahšie zameniteľné s lexikál-

nymi variantmi (porov. Lőrincz 2011a, 138; Juhász 1980, 113). Pri porovnávaní synoným a variantov je azda najťažšie rozlíšiť syntaktický variant od syntaktického synonyma. V oboch prípadoch ide o totožnosť informačného obsahu. Práve pre obsahovú zhodu dochádza k spolčovaniu tvarového súladu a rovnakého denotatívneho významu u lexikálnych prvkov v prípade syntaktických variantov („*Felháborító a viselkedésed!*“ ‘tvoje správanie je pohoršujúce’ a „*Felháborít engem, ahogy viselkedsz!*“ ‘pohoršuje ma, ako sa správaš’). V prípade syntaktických synoným je významový súlad („*A viselkedésed felháborít!*“ ‘tvoje správanie ma pohoršuje’, a „*Zavar engem a magatartásod!*“ ‘ruší ma tvoje správanie’) výsledkom spoločného obsahu (porov. Lőrincz 2009, 100; 2011b, 139).

Paronymá sú slová, ktoré sú zvukovo a gramaticky podobné, ale významom odlišné. Paronymá tvoria len určitú časť slov s podobným znením. Rozlišujeme tri typy paronymie:

1. Slová, ktoré vznikli zo spoločného koreňa (*tanulság – tanultság* ‘poučenie’ – ‘vzdelanosť’).
2. Slová líšiace sa vo svojich významoch, ale disponujú spoločným etymónom (*egyelőre – egyenlőre* ‘nateraz’ – ‘na rovnaký vzdialenosť’).
3. Slová, ktoré nevychádzajú zo spoločného základu a majú rôzny význam (*tanulság – tanúság* ‘poučenie – svedectvo’).

Toto rozdelenie dokazuje, že významová súvislosť medzi jednotlivými výrazmi postupne slabne, napokon zanikne (porov. Máthé 2009, 125).

Tvarová podobnosť je základná vlastnosť pre varianty, ale viac ich charakterizuje úplná zhoda denotatívnych významov. V prípade paroným a variantov platí to isté ako v prípade synoným a variantov. Základný rozdiel medzi paronymami a variantmi je v tom, že varianty predstavujú formálne verzie istej lexémy, kým paronymá sú samostatné lexémy (porov. Lőrincz 2010, 157–158). Nesmieme zabudnúť, že ak užívateľ nepozná viac-menej miniatúrne rozdiely paroným, ľahko ich zamení navzájom a používa ich ako varianty. Toto tvrdenie podopiera teóriu, že paronymá sú ľahko zameniteľné v dôsledku nedostatočných jazykových znalostí, a to v súvislosti s tvarovými, gramatickými, obsahovými a etymologickými vzťahmi. V komunikácii však táto zámena nie je badateľná, na obsahu nemení, dá sa skôr popisovať ako štylistická odlišnosť v používaní slov, slovných tvarov (porov. Balogh 1988, 156).

Polysémia je jav, pri ktorom má jedno slovo viacero významov vznikajúcich na základe vzájomnej podobnosti objektov. Polysémia, teda mnohoznačnosť umožňuje sprostredkovať rozličné súvislosti zmyslu významu (porov. Károly 1970, 80). Polysémia sa v odbornej literatúre často zamieňa s homonymiou, preto sa často tieto odborné výrazy prekrývajú, zamieňajú alebo zle interpretujú. Podľa niektorých vedcov v jazyku neexistuje polysémia, len homonymia. Zo znaku robí znak fakt, že má jedno od neho nezávislé, neodvoditeľné pravidlo, čiže význam, podľa ktorého ho používame. Z tejto tézy však vyplýva, že ak podobný alebo čiastočne podobný znak používame podľa viacerých pravidiel, vznikajú nám úplne odlišné znaky. Znamená to, že ak znak sa stane znakom podľa významu, polysémia ako mnohoznačnosť nemôže existovať (porov. Antal 1978, 105).

Polysémia sa zdanlivo nemôže spájať s jazykovou variativitou, no v určitých bodoch sa aj tieto dve lexikologické významové vzťahy spájajú. V kognitívnej sé-

mantike význam polysémických lexém (*forró nyár* 'horúce leto' – *forró szerelem* 'horúca láska') nazývajú sémantickými variantmi (porov. Pethő 2004, 80). Sémantické varianty rozoberá aj nemecká odborná literatúra v spojitosti s polysémiou. Pri sémantických variantoch hovoríme o tvarovom súlade, ale o rozličnom význame. Polysémické lexémy musíme jednoznačne odlíšiť od variantov. Varianty totiž nevystihuje úplná formová jednotnosť, javy polysémie zas nezodpovedajú iba jednému denotátu, ako napríklad slovo *csiga* ('slimák' a 'závitovka'). S polysémiou musíme rátať aj v prípade funkčne odlišných foriem, keďže ide o varianty polysémnej lexémy.

V súvislosti s jazykovou variativitou je dôležité preskúmať aj termín variant tvaru, ktorý sa nie v každom prípade zhoduje s termínom variant. Hovoríme o dvoch rozličných termínoch a to aj vtedy, keď význam v sebe zahŕňa vysokú tvarovú podobnosť. Varianty tvaru podľa výkladového slovníka (ÉrtSz. I.: 107) sú:

1. Všetky slová, ktoré významovo znamenajú to isté, napríklad *csend – csönd* 'ticho', *ábrándozik – ábrándoz* 'sníva'.
2. Odvodeniny základných slov s príponou: *csendes – csöndes* 'tichý'*, borotvál – beretvál* 'holí'.
3. Štruktúry zložené zo základných slov a ich prípon ako napríklad *csendháborítás – csöndháborítás* 'rušenie nočného kľudu', *elcsendesedés – elcsöndesedés* 'stíchnutie'.

Pre výraz variant tvaru používajú niektorí jazykovedci (porov. Grétsy 1962, 19–20; Károly 1970, 78; Lanstyák 2006a) len ako varianty (*infarktus – infarkt* 'srdcový infarkt'), iní (Lanstyák 2006b, 78) zároveň ako synonymá (*gereblyél – gereblyéz* 'hrabe hrabľami').

V súvislosti s variativitou musím spomenúť aj prielom medzi tvarom a významom, ktorý je badateľný v rozličnej miere. Môžeme ich rozdeliť do troch skupín: varianty vykazujúce funkčné rozdiely, samostatné lexikálne jednotky vyjadrujúce významovú odlišnosť, ako aj varianty čiastočných tvarových a významových rozličností. V prvom prípade ide o varianty polysémnej lexémy: denotatívne významy sú rovnaké, ale pragmatické významy sa odlišujú (*kapsz – kapol – kapú* 'dostaneš'). V druhom prípade vznikajú samostatné slovníkové slová, v ich prípadoch dochádza v synchrónnych jazykových rovinách k úplnému významovému odlíšeniu a to aj v tom prípade, ak tvarovo vykazujú vysokú podobnosť (*nevel* 'vychováva' – *növel* 'zvyšuje'*, megvesz* 'kúpi' – *megveszik* 'zbesne'). Tretí príklad premosťuje predošlé dva (*átnyúl – átnyúlik* 'presiahne'*, áldoz – áldozik* 'obetuje'). Vieme len ťažko odlíšiť, či sa ide o samostatné slová alebo o varianty jednej lexémy (porov. Lőrincz 2004b; 2009, 103–108).

Je zreteľné, že terminologické prekrývania sa objavujú v prípade syntaktických a lexikálnych variantov, keďže na fonetickom a morfologickom úrovni nemôžeme hovoriť o iných tvaroch len o alofónoch a alomorfoch. Fonémy sú v rámci slova kombinovateľné len vtedy, ak ostávajú v medziach danej kvality. Ak počas zmeny vznikne nová fonéma, zmení to gramatický a lexikálny význam slova (*irat fn* 'dokument' – *írat ige* 'dáva napísať') alebo vzniknú slovné varianty (*kék – kík* čo znamená modrý). Preto považujem za dôležité odlíšiť slovné tvary a syntaktické varianty od ostatných súsloví a syntaktických úrovní jazykových premenných.

## 2.4 Triedenie variantov

Po definovaní variantov budem pokračovať v ich rozdelení (porov. Lőrincz 2004a, b; 2009; 2010; 2011 a, b, c):

1. fonetické varianty:
   rozdiel u tejto skupiny variantov sa prejavuje vo výslovnosti, v zložení foném, v umiestnení prízvuku ako aj v kombinácií predošlých charakteristík:
   *kötelen – kötélen* ‘na lane’, [*kecske*] – [*këcske*] ‘koza’
2. morfologické varianty:
   a) lexikálne varianty (slovné a tvaroslovné varianty):
      *derka – dereka* ‘jeho pás’
      *áldoz – áldozik* ‘obetuje’
   b) varianty koreňov slov:
      *sugár-/sugárz-* varianty koreňa slovesa ‘žiari’ a ‘vysiela’
      *tav-/tó-* varianty koreňa podstatného mena ‘jazero’
   c) príponové varianty:
      *-ban/-ben* ‘v niekom, niečom’
      *-nál/-nél* ‘u niečoho, niekoho’
3. syntaktické varianty:
   vyjadrenie identickej informácie odlišnými lexikálnymi alebo gramatickými prvkami:
   a) varianty syntagmách:
      *javaslatot tesz – javasol* ‘odporúča’
   b) varianty vo vetnej stavbe:
      *A viselkedésed felháborító! – Felháborít engem, ahogy viselkedsz!*
      Tvoje správanie je pohoršujúce! – Pohoršuje ma, ako sa správaš!
4. textové varianty:
   odchýlky v dvoch textoch
5. variácie jazykových variet:
   a) regionálne varianty štandardnej maďarčiny
   b) horizontálne a vertikálne variácie maďarského jazyka

Okrem uvedených variantov rozlišujeme aj písomné variácie, ktoré môžu byť:

1. grafemické varianty: *cz – tz – c*
2. pravopisné varianty: *Nemzeti Színház – nemzeti színház, galántai Városi Hivatal – Galántai Városi Hivatal*
3. písomné varianty slov cudzieho pôvodu: *imázs – imidzs*

Pri triedení variantov musím rozlíšiť aj rozličné varianty vo výslovnosti. Tento typ variantov nezodpovedá celkom vyššie uvedeným definíciám. Niektoré z nich sa odlišujú len svojim pragmatickým významom [*nekem*] – [*nëkëm*] ‘pre mňa’, iné však patria už do významových spojitostí homonymie [*nëm*] – [*nem*] ‘nie’ – ‘pohlavie’.

## 3. Lexikálne/morfologické varianty

V poslednej časti práce sa zaoberám lexikálnymi variantmi (teda slovom a slovným tvarom), ktoré patria do skupiny morfologických variantov. Tu prezentujem typológiu slovných a tvarových variantov, vyskytujúcich sa v rôznych nárečiach Maďarov žijúcich na Slovensku, a zároveň skúmam aj sémantiku a frekvenciu ich výskytu. Venujem sa aj problematike lexikálnych kontaktných variantov, kde musím uviesť aj systém preberaných slov. Z týchto slov sa však zaoberám len tou skupinou, ktorá súvisí s variativitou.

Už som naznačil, že dvojice variantov / rady variantov nie sú súčasťou len jednej jazykovej variety, môžu byť použité aj vo viacerých varietach jazyka, vyskytovať sa ako prvky viacerých jazykov žijúcich v tesnej blízkosti pri sebe. Toto tvrdenie platí najmä pre lexikálne varianty. Práve lexikálne prvky prechádzajú najľahšie z jedného jazyka do druhého alebo z jednej variety do druhej (porov. Benő 2008, 109). Pri skúmaní lexikálnych variantov rôznych jazykov alebo variet je potrebné porovnanie niektorých termínov, ktoré sa využívajú v dialektológii, kontaktológii a v sémantike. V spojení s morfologickými variantmi sa musím zmieniť aj o rozdieloch v slovných pároch slovných tvarov, čo sa týka ich tvaru a významu. Tieto môžeme pozorovať v štandarde (*sugároz – sugárzik* ‘vysiela’), v rôznych jazykových varietach (*pehely – pöhű – pihe* ‘páperie’), ako aj v odlišných jazykoch (*diploma – diplom*).

Morfologické varianty môžeme zadeľovať do skupín nielen podľa toho, či sú súčasťou viacerých nárečí a jazykov, ale aj podľa príslušnosti k skupine slovných druhov. Otázka slovných druhov je pri skúmaní variantov dôležitou otázkou z dvoch dôvodov:

1. keďže u jednotlivých slovných druhov sa líšia sémantické a morfologické charakteristiky, môže sa počet javov spojených s variativitou meniť v každom slovnom druhu: napríklad 15% slovesných kmeňov je viactvarových (porov. Keszler 2000a, 95), kým kmene menných slovných druhov sú viactvarové v 30% (porov. Keszler 2000b, 175). To znamená, že výskyt kmeňových variantov je početnejší u menných slovných druhov.
2. jednotlivé slovné druhy môžu vystihovať rôzne aspekty variativity: u slovies je to variácia kmeňov, u menných slovných druhov je typická variácia privlastňovacích prípon (porov. Tóth 2002, 29).

Viacero typov lexikálnych variantov dokážeme rozlíšiť podľa ich prítomnosti v rôznych nárečiach alebo jazykoch. Je dôležité aj to, v koľkých jazykoch tvoria jazykové premenné. Najskôr pomenúvam vlastnosti variačných párov, ktoré sú súčasťou dvoch jazykov, potom prídu na rad tie, ktoré vznikli vplyvom dvoch variet. Napokon sa zmienim o variantoch, ktoré sa môžu považovať za variabilné prvky štandardnej variety. Keďže v tejto časti mojej práce skúmam variabilné prvky rozličných variet/jazykov, musím porovnať odborné termíny niektorých jazykovedných disciplín, ktoré sú vo vzájomnom vzťahu, aj keď sa zdajú byť od seba diametrálne odlišné. Ešte predtým však musím objasniť pojem slova a slovného tvaru.

Je známe, že slovo nemá jednoznačnú definíciu: ide o zložitý termín. Jeho význam je iný ak ho vnímame ako rečovú a iný, ak ako jazykovú jednotku. Ak máme na mysli slová reči, používame termín *výskyt slov*. Ak myslíme na slovo ako súčasť

jazyka, používame termín lexéma. Lexéma je jednotka odvodená od výskytu slov, môžeme ju pomenovať ako slovníkové slovo (porov. Juhász 1980, 99–110).

Pojem slovného tvaru je tiež spätý s lexémami ako aj s výskytom slov. K výskytu slov patrí zväčša jeden slovný tvar, kým k lexéme môže patriť viac slovných tvarov (porov. Lengyel 2000, 26–28).

Situácia je o to viac zložitejšia, že slovníkové slovo (lexéma) môže byť vnímaná aj ako slovný tvar, pri ktorom sa pádové prípony a znaky charakteristickej kategórie slovného druhu vyskytujú v tvare Ø. Z týchto zistení vyplýva, že napr. sloveso *fut* 'behá' môžeme vnímať ako výskyt slova, ako lexému ale aj ako slovný tvar, pri ktorom spôsob, čas a osoba majú príponu v tvare Ø.

Ak tieto fakty používame pri variantoch, zistíme, že termíny slovné a tvarové varianty môžeme medzi sebou voľne vymeniť v hocijakom kontexte ako aj s termínom lexikálny variant. V práci však používam termín slovný variant na označenie tvarovo nemotivovaných kontaktných (*diplom – diploma, motor – motorka*) a nárečových variantov (*pehely – pöhű* 'páperie') kým termín tvarový variant na označenie morfologicky motivovaných lexikálnych variantov (*odúja – odva* 'jeho skrýša').

Otázku jazykovej variativity skúmam nielen z hľadiska sémantiky, veď aj v iných jazykovedných odboroch sa stretávame s termínmi označujúcimi lexikálne varianty. Ak otázku jazykovej variativity skúmame z hľadiska kontaktológie, zisťujeme vzťahy medzi lexikálnymi variantmi a prevzatými slovami. Pojem prevzaté slovo v sebe zahŕňa spoločne cudzie slová, slová cudzej terminológie ako aj jednorázovo sa vyskytujúce hapaxné prvky (porov. Benő 2004, 7). Prevzaté slová tvarové patria do skupiny prvotných prevzatých slov. Lexéma sa v maďarčine používanej na Slovensku považuje za prevzaté slovo vtedy, ak sa nachádza v podobnej významovej a zvukovej podobe v slovenskom aj maďarskom štandardnom jazyku, ale maďarské slovo používané na Slovensku sa tvarovo viac podobá na slovenský prvok (porov. Lanstyák 2006c, 40). Prevzaté slová tvarové využívajúce sa v maďarčine na Slovensku sú teda variantmi prvkov vyskytujúcich sa v štandarde, teda tvar prevzatého slova a výraz v štandarde tvoria variantný pár *internát – internátus, infarkt – infarktus.* Vo vzťahu k tvarovým prevzatým slovám ako variantom musím popísať aj čiastočnú tvarovú a významovú zmenu. Referenciálny význam prevzatého slova nie je vždy totožný so slovom používaným v štandarde: *diploma* 'osvedčenie o absolvovaní vysokej školy' – *diplom* 'certifikát'*, desszert* 'sladkosť' – *dezert* 'cukrovinky'*, dupláz* 'zvyšuje stávku' – *duplázik* 'pýta si druhý krát naložiť jedlo'.

Jazyková variativita sa spája aj s korigovanými slovnými tvarmi, nielen s prevzatými tvarovými slovami. Hyperkorektné slová patria medzi kontaktné javy a samostatne tvorené slová. O maďarskej lexéme používanej na Slovensku hovoríme, že má hyperkorektný tvar vtedy, ak sa ani v slovenčine, ani v maďarských varietach neexistuje totožné slovo, ale v maďarských a často aj slovenských varietach nachádzame veľmi podobnú lexému: *konkurencia – konkurenció, prófécia – próféció* 'proroctvo' (porov. Lanstyák 2006c, 51). Hyperkorektné slová sa vytvárajú najmä z latinských alebo gréckych slov: užívatelia jazyka považujú takéto slová za slovenské, preto chcú ich „pomaďarčiť". Hyperkorektné tvary v maďarčine používanej na Slovensku sú variantmi slov používaných v štandardnom jazyku. Variativita na lexikálnej úrovni sa zahŕňa aj také maďarsko-slovenské vzťahy, ktoré sa viažu priamo na bezprostredne prevzaté slová. Bezprostredne prevzaté

slová patria tiež medzi prvotné prevzaté slová. Lexéma sa považuje za bezprostredne prebratú v maďarčine na Slovensku (*ofina ~ frufru*), ak sa v totožnej jazykovej a významovej forme nachádza v maďarčine používanej na Slovensku ako aj v slovenčine, no v maďarskom štandarde sa nenachádza jej tvarová ani významová obdoba (porov. Lanstyák 2006c, 39). Pri bezprostredne prevzatých slovách a ich štandardných obdobách sa vyskytuje absolútna tvarová nezhoda, čo znamená, že sú si navzájom synonymami. Z niektorých slovensko-maďarských výskumov vyplýva (porov. Lanstyák 2006a, 2006b), že mnohé z bezprostredne prevzatých slov disponuje takými tvarovými variantmi, ktoré považujeme za vzájomné varianty. Tieto tvary sa využívajú len málo u slovenského obyvateľstva, u maďarského však často (*chripka – kripka – ripka*).

Z predstaviteľov kontaktných premenných môžeme považovať a nazývať tvarové prevzaté slová, hyperkorektné tvary a niektoré bezprostredne prevzaté slová za kontaktné varianty. Tento termín sa podľa mojich vedomostí ešte nepoužíva v odborných publikáciách kontaktológie, napriek tomu jeho používanie považujem za potrebné, lebo naraz poukazuje na sémantické a kontaktologické črty slov.

Ak sa na variativitu pozeráme z hľadiska dialektológie, musíme skonštatovať, že tvarové nárečové slová sú tie, ktoré vykazujú rovnaké sémantické znaky ako varianty. Ak hodnotíme zároveň tvarové nárečové slovo s lexikálne podobným hovorovým slovom a ono sa tvarovo líši (ale len tak, že aj užívateľ hovorovej reči rozozná spojitosť medzi týmito slovami), považuje sa za variantu slova štandardne používaného.

Pri popisovaní kontaktných premenných som spomenul bezprostredne preberané slová ako synonymá hovorového ekvivalentu. Aj pri nárečových slovách musím popísať skutočné nárečové slová, ktoré poznáme ako synonymá štandardne používaných slov. Rozlíšenie variativity a synoným je nesmierne dôležité nielen z hľadiska obchádzania terminologických nepresností a nejasností v odbornej literatúre, ale hlavne kvôli zabráneniu vniknutiu týchto nepresností do látky maďarských učebníc a pracovných zošitov.

Aj v jednej jazykovej variácii sa môžu vedľa seba objaviť tvarové variácie, ktoré sú si navzájom variantmi. Pri opise jazykovej normy som naznačil, že tieto tvary sa môžu (hypoteticky) používať zároveň (porov. Tóth 2002, 13), hoci ich pragmatické významy sú odlišné, teda v danej variete nie sú rovnocenne postavené, vystihuje ich iná kvalita. Varianty štandardného jazyka som si vybral z dvoch dôvodov. V prvom rade preto, lebo štandard maďarského jazyka používaného na Slovensku je totožný s maďarským štandardom, preto sa páry variantov vyskytujú a používajú v obidvoch varietach rovnako. V druhom rade bola moja voľba podložená faktom, že z dôvodu jazykovej kodifikácie štandardu vybrané slovné páry patria iste do rovnakej jazykovej variety. Na základe štandardných jazykových variácií tiež musíme mať na zreteli rozličnú mieru slovného rozhranenia sa, keďže niektoré slovné páry sa líšia nielen v pragmatickom význame (*daruja – darva* ‘jeho žeriav’ – ‘jeho žeriav v zoo’).

## 4. Záver

Vo svojej práci som ponukol okruhový opis tematiky variantov v maďarčine používanej na Slovensku, keďže táto oblasť ukrýva v sebe ešte viac ďalších možností.

Skúmaniu fonetických variantov, ktoré sa spájajú s viacerými nárečiami, sledovaniu variantov vetných skladieb, ktoré sa spájajú s funkčnými slovesami a odbornými výrazmi používanými na Slovensku je nutné venovať dostatok času a priestoru. Varianty viet, ktoré sú v značnej miere ovplyvňované slovenským jazykom a nárečiam, tiež tvoria rozsiahlu skupinu. Všetky tieto témy si zaslúžia byť hĺbkovo skúmané. Výskum lexikálnych variantov považujem taktiež za veľmi dôležitý. Je nutné skúmať hovorový jazyk, aby sa tvrdenia o jednotlivých jazykových javoch v mojej práci neskôr potvrdili alebo vyvrátili.

## Literatúra


[ÉrtSz. I.] = Grozdits Judit eds. (1978): *A magyar nyelv értelmező szótára I.* Budapest: Akadémiai Kiadó.

Adger, David (2006): Combinatorial Variability. *Journal of Linguistics. Volume 42.* Cambridge: Cambridge University Press, 503-530. (ling.auf.net/lingbuzz/000080/v1.pdf)

Antal, László (1978): *A jelentés világa*. Budapest: Magvető Kiadó.

Balogh, Dezső (1988): A paronimák. In *A magyar nyelv rétegződése I-II.* Eds. Kiss, Jenő –

Szűts, László. Budapest: Akadémiai Kiadó, I. 152-159.

Bańczerowski, Janusz (1998): Néhány gondolat a nyelvi és a kommunikációs normákról.

*Magyar Nyelvőr* 122/2, 129-133.

Benkő, Loránd (1988): *A történeti nyelvtudomány alapjai.* Budapest: Tankönyvkiadó.

Benő, Attila (2004): *A kölcsönszók jelentésvilága. A magyar–román nyelvi érintkezés lexikai-szemantikai kérdései.* Erdélyi Tudományos Füzetek 246. Kolozsvár: Erdélyi Múzeum Egyesület.

Benő, Attila (2008): *Kontaktológia. A nyelvi kapcsolatok alapfogalmai.* Kolozsvár: Egyetemi Műhely Kiadó – Bolyai Társaság.

Borbély, Anna – Vargha, András (2010): Az I variabilitása öt foglalkozási csoportban. Kutatások a Budapesti Szociolingvisztikai Interjú beszélt nyelvi korpuszban. *Magyar Nyelv* 106/4, 455-470.

Deme, László (1994): A normafogalom dialektikája. In: *A magyar nyelvi norma érvényesülése napjaink nyelvhasználatában*. LINGUISTICA series a studia etdissertationes, 16. Eds. Kemény, Gábor – Kardos, Tamás. Budapest: A Magyar Tudományos Akadémia Nyelvtudományi Intézete.

Dési, Edit (2004): Variációk a variabilitás témájára. In: *Variabilitás és nyelvhasználat.*

Segédkönyvek a nyelvészet tanulmányozásához XXXIV. Eds. Gecső, Tamás. Budapest: Tinta Könyvkiadó, 67-73.

Dömötör, Adrienne (2004): Mondatszerkezeti szinonímia és formai változatok. In: *Variabilitás és nyelvhasználat. Segédkönyvek a nyelvészet tanulmányozásához XXXIV.* Eds. Gecső, Tamás. Budapest: Tinta Könyvkiadó, 73-79.

Gak, V. G. (1998): Гак В.Г. Языковые преобразования. – Москва: Школа «Языки русской культуры».

Gombocz, Zoltán (1997): *Jelentéstan és nyelvtörténet.* Budapest: Akadémiai Kiadó.

Gorbacsevics, K. Sz. (1978): Горбачевич, К. С. *Трудности слуовоупотребления и варианты норм современного русского языка*. Изд. Русский язык. Москва.

Göncz, Lajos (2001): Nyelvi és szociológiai változók összefüggése a Kárpát-medencei magyar beszélőközösségeknél kisebbségi és többségi helyzetben. *Magyar Nyelv* 97/2. http://epa.oszk.hu/00000/00032/00009/EPA_00032_magyar_nyelv_2001_02_goncz.htm

Grétsy, László (1962): *A szóhasadás.* Budapest: Akadémiai Kiadó.

Grétsy, László – Kovalovszky, Miklós eds. (1980): *Nyelvművelő kézikönyv I–II.* Budapest: Akadémiai Kiadó.

Haader, Lea (2001): Mikrodiakrónia és változatvizsgálat (az összetett mondatokban). *Magyar Nyelvőr* 125/3, 354-370.

Hadrovics, László (1992): *Magyar történeti jelentéstan*. Budapest: Akadémiai Kiadó.

Heltainé Nagy, Erzsébet (2002): Megjegyzések a nyelvművelés és a nyelvi norma értelmezéséhez. In: *Éltető anyanyelvünk. Írások Grétsy László 70. születésnapjára. Mai nyelvművelésünk elmélete és gyakorlata.* Eds. Balázs, Géza – A. Jászó, Anna – Koltói, Ádám. Budapest: Tinta Könyvkiadó, 226-231.

Henn-Memmesheimer, Beate (1998): *Sprachliche Varianz als Ergebnis von Handlungswahl.* Tübingen: Max Niemeyer Verlag.

Jászay, László – Lőrincz, Julianna (2001): *Variancia az orosz ige paradigmájában.* Eger:

EFK Líceum Kiadó.

Juhász, József (1980): Vázlatok a szó portréjához. In: *Tanulmányok a mai magyar nyelv szókészlettana és jelentéstana köréből.* Eds. Rácz, Endre – Szathmári, István. Budapest: Tankönyvkiadó, 99-120.

Kalcsó, Gyula (2007): *A névszóinflexió nyelvi változói a magyar nyelvű nyomtatott írásbeliség első fél századában.* Budapest: ELTE.

Károly, Sándor (1970): *Általános és magyar jelentéstan.* Budapest: Akadémiai Kiadó.

Keszler, Borbála (2000a): Az igetövek. In: *Magyar grammatika* [MGr.] Eds. Keszler, Borbála. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó, 95-102.

Keszler, Borbála (2000b): A névszótövek. In: *Magyar grammatika* [MGr.] Eds. Keszler, Borbála. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó, 175-181.

Kiss, Jenő (1994): *Magyar anyanyelvűek – magyar nyelvhasználat.* Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó.

Kiss, Jenő (2002): *Társadalom és nyelvhasználat.* Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó.

Kiss, Jenő (2008): *A nyelvi változás – kutatói dilemmák. Magyar Nyelv* 104/3, 257-274.

Kiss Jenő – Pusztai Ferenc eds. (2003): *Magyar nyelvtörténet.* Budapest: Osiris Kiadó.

Klein, Wolfgang (1976): Sprachliche Variation. *Studium Linguistik 1,* 29–46.

Knipf-Komlósi, Elizabeth – Rada, Roberta V. – Bernáth, Csilla (2006): *Aspekte des Wortschatzes.* Bölcsész Konzorcium. http://mek.niif.hu/04900/04913/04913.pdf

Kontra, Miklos (1992): A sztenderd amerikai és néger angol különbségéről. In: *Normatudat – nyelvi norma.* Eds. Kemény, Gábor. Budapest: MTA Nyelvtudományi Intézete, 109-115.

Kontra, Miklós (2004): A kodifikált sztenderd és a magyarországi magyarok. In: *Variabilitás és nyelvhasználat. Segédkönyvek a nyelvészet tanulmányozásához XXXIV.* Eds. Gecső, Tamás. Budapest: Tinta Könyvkiadó, 174-178.

Kubínyi, Kata (2008): A nyelvi változások egyik vélhető feltételéről, különös tekintettel a stigmatizálódott újítások terjedésére. In: *Ünnepi írások Havas Ferenc tiszteletére. Urálisztikai Tanulmányok 18.* Bereczki, András (et. al. eds.). Budapest: ELTE Finnugor Tanszék, 487-501.

Labov, William (2004): Quantitative reasoning in linguistics. In: *Sociolinguistics/ Soziolinguistik: an international handbook of the science of language and society.* Ammon, Ultich – Dittmar, Norbert – Mattheier, Klaus J. –Trudgill, Peter (eds.) Volume I. 6–22. Berlin: Mouton de Gruyter. http://www.ling.upenn.edu/~wlabov/Papers/QRL.pdf

Laczkó, Krisztina (2000): Az alaktan tárgya és alapkategóriái. In: *Magyar grammatika* [MGr.] eds. Keszler Borbála. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó, 37-50.

Ladányi, Mária (2004): Rendszer – norma – nyelvhasználat: Igekötős neologizmusok helyi értéke. In: *Nyelvleírás és nyelvművelés, nyelvhasználat, stilisztika. A mai magyar nyelv leírásának újabb módszerei VI.* Eds. Büky László. Szeged: Szegedi Tudományegyetem, Általános Nyelvészeti Tanszék, 96-116.

Lanstyák, István (1995/1998): A nyelvek többközpontúságának néhány kérdéséről (különös tekintettel a Trianon utáni magyar nyelvre). In: *Nyelvmentés vagy nyelvárulás? (Vita a határon túli magyar nyelvhasználatról.)* Eds. Kontra, Miklós – Saly, Noémi. Budapest: Osiris Kiadó, 227-251.

Lanstyák, István (1996/1998): A magyar nyelv állami változatinak kodifikálásáról. In: *Nyelvmentés vagy nyelvárulás? (Vita a határon túli magyar nyelvhasználatról.)* Eds. Kontra, Miklós – Saly, Noémi. Budapest: Osiris Kiadó, 408-436.

Lanstyák, István (2000): *A magyar nyelv Szlovákiában.* Budapest – Pozsony: Osiris Kiadó –Kalligram Könyvkiadó – MTA Kisebbségkutató Műhely.

Lanstyák, István (2006a): Nyelvi változatosság a határon túli magyar szókincsben. *Kisebbségkutatás* 2006/1.

Lanstyák, István (2006b): A nyelvi változatosság mint szótártani probléma. (Adalékok a határtalanítás módszertanához). In: *Nyelvből nyelvbe. Tanulmányok a szókölcsönzésről, kódváltásról és fordításról.* Eds. Lanstyák, István. Pozsony: Kalligram Könyvkiadó, 57-104.

Lanstyák, István (2006c): A kölcsönszavak rendszerezéséről. In: *Nyelvből nyelvbe. Tanulmányok a szókölcsönzésről, kódváltásról és fordításról.* Eds. Lanstyák, István. Pozsony: Kalligram Könyvkiadó, 15-56.

Lanstyák, István (2009): *A magyar beszélt nyelv sajátosságai.* Pozsony: Stimul.

Lanstyák, István – Szabómihály, Gizella (1994/1998): Standard – köznyelv – nemzeti nyelv. In: *Nyelvmentés vagy nyelvárulás? (Vita a határon túli magyar nyelvhasználatról.)* Eds. Kontra, Miklós – Saly, Noémi. Budapest: Osiris Kiadó, 211-217.

Lehmann, Christian (2009): *Sprachtheorie.* Universität Erfurt. Philosophische Fakultät. Veranstaltungsskript. http:///www.christianlehmann.eu/ling/ling_theo/index.html

Lengyel, Klára (2000): A nyelvi egységek szinteződése. In: *Magyar grammatika* [MGr.] eds. Keszler Borbála. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó, 24-32.

Lőrincz, Julianna (2004a): A funkcióigés szerkezetek és a főnévi taggal azonos tövű igék varianciája. In: *A nyelvek vonzásában. Köszöntő kötet Budai László 70. születésnapjára.* Eds. Kurtán, Zsuzsa – Zimányi Árpád. Eger–Veszprém: Veszprémi Egyetemi Kiadó, 104-109.

Lőrincz, Julianna (2004b). *A magyar igevariánsok grammatikai és pragmatikai jellemzői.* Budapest: VII. Nemzetközi Magyar Nyelvtudományi Kongresszus. www.nytud.hu/MMNyK/eloadas

Lőrincz, Julianna (2009): *Nyelvi jelentés és variativitás. Szemantikai alapismeretek.* Komárom: Selye János Egyetem.

Lőrincz, Julianna (2010): A nyelvi aszimmetria: a variativitás és néhány lexikológiai jelentésviszony összefüggései. In: *„Végetlen a tér, mely munkára hív": köszöntő kötet Révay Valéria 60. születésnapjára.* Eds. Hári, Gyula. Veszprém: Pannon Egyetem, 154-159.

Lőrincz, Julianna (2011a): A variánsok helye és funkciója a magyar nyelvben. In: *Kommunikáció – Stílus – Variativitás és anyanyelvoktatás.* Pandora Könyvek 24. Eger: EKF Líceum Kiadó, 135-141.

Lőrincz, Julianna (2011b): A variativitás elméleti és gyakorlati kérdései a magyarországi és a szlovákiai magyar általános és középiskolai magyar nyeltan könyvekben. In: *Kommunikáció – Stílus – Variativitás és anyanyelvoktatás.* Pandora Könyvek 24. Eger: EKF Líceum Kiadó, 142-156.

Lőrincz, Julianna (2011c): Nyelvi variativitás és nyelvhasználat. In: *Kommunikáció – Stílus – Variativitás és anyanyelvoktatás.* Pandora Könyvek 24. Eger: EKF Líceum Kiadó, 125-134.

Máthé, Dénes (2009): *Szemantikai alapviszonyok.* Kolozsvár–Cluj–Napoca: Egyetemi Műhely Kiadó.

Nádasdy, Ádám (2003): *Miért változik a nyelv?* http://mindentudas.hu/elodasok-cikkek/item/47-mi%C3%A9rt-v%C3%A1ltozik-a-nyelv?.html

Pethő, Gergely (2004): *Poliszémia és kognitív nyelvészet.* Budapest: ELTE.

Sándor, Klára (2001): A nyelv „gyenge pontjai". In: *Néptörténet – nyelvtörténet. A 70 éves Róna-Tas András köszöntése.* Eds. Károly, László – Kincses Nagy, Éva. Szeged: SzTE BTK Altajisztikai Tanszék, 119-135.

Sinkovics, Balázs (2011): *Nyelvi változók, nyelvi változások és normatív szabályozás.* Szeged: SZTE.

Szabómihály, Gizella – Lanstyák, István (2011): Nyelviváltozó-típusok a magyar nyelv szlovákiai változataiban. In: *Magyarok Szlovákiában VII. kötet. A nyelv.* Eds. Szabómihály, Gizella – Lanstyák, István. Somorja: Fórum Kisebbségkutató Intézet, 113-125.

Szathmári, István (1999): A funkcionális stilisztika és a szótőváltozatok. In: *Ember és nyelv. Tanulmánykötet Keszler Borbála tiszteletére.* Eds. Kugler, Nóra – Lengyel, Klára. Budapest: ELTE Mai Magyar Nyelvi Tanszék, 301-304.

Szolncev, V. M. (1984): Солнцев, В. М. *Вариантность как общее средство языковой системы.* Вопросы языкознания 2/1984. 31-41.

Tolcsvai Nagy, Gábor (1998): *A nyelvi norma.* Nyelvtudományi értekezések 144. Budapest: Akadémiai Kiadó.

Tóth, Etelka (2002a): *Napjaink irodalmi és köznyelvének kettős alakjai.* Budapest: ELTE.

Villó, Ildikó (1992): A nyelvi norma meghatározásáról. In: *Normatudat – nyelvi norma.* LINGUISTICA series a studia et dissertationes, 8. Eds. Kemény, Gábor. Budapest: A Magyar Tudományos Akadémia Nyelvtudományi Intézete.

Wardhaugh, Ronald (2002): *Szociolingvisztika.* Budapest: Osiris Kiadó. Budapest.

Weinreich, Uriel – Labov, William – Herzog, Marvin I. (1968): Empirical foundations for a theory of language change. In: *Directions for Historical Linguistics.* Eds. Lehmann, W.P. –Malkiel, Y. Austin: University of Texas Press, 95–188.http://www.utexas.edu/cola/centers/lrc/books/hist05.html (letöltve 2012. 5. 6.)

Wolfram, Walt (2006): Variation and Language, an Overview. In *Encyclopedia of Language and Linguistics, 2nd edition.* Eds. Brown, K. Oxford: Elsevier. http://www.ncsu.edu/linguistics/docs/pdfs/walt/Language_variation-sgl.pdf

Zimányi, Árpád (2010a): Szaknyelv és nyelvi norma. In: *Szaknyelvi kommunikáció.* Eds. Dobos, Csilla. Budapest: Tinta Könyvkiadó, 141-159.

Zimányi, Árpád (2010b.) Nyelvtani változások a mai magyar nyelvben. In: *Jelentés a magyar nyelvről 2006–2010.* Budapest: Inter, 37-56.

# Dunajská Streda pred 1989: Asanácia alebo úplná ľahostajnosť voči minulosti?

*Vajda, Barnabás*

**The Town of Dunajská Streda Before 1989: Rebuilding or Total Indifference Toward the Past?**
Abstract

One of the major factors in creating 'socialist cities' was the process of 'socialist urbanization' which rested on a strong ideological basis. In pre-1989 Czechoslovakia, along with the development of the house estates ("sídlisko" in Slovak), cities gradually became "house estates cities" or "block house cities". The communist-type urbanization in this country was ideologically aimed against the urban heritage of the pre-1945 period, i.e. the period of the capitalist first Czechoslovak Republic. The 'urbanistic barbarism', which had taken place in the centre of Dunajská Streda/Dunaszerdahely, cannot be justified at all. It is true that this process was influenced by more than one tendency, some even being positively tuned originally. Yet, in Dunajská Streda/Dunaszerdahely there was an intentional and impatient urbanistic barbarism happening, a process in which the responsibility of the contemporary town leaders is un-deniable, un-explainable, and un-justifiable. The citizens of Dunajská Streda/Dunaszerdahely were obviously very happy to see and feel clearing works (commonly referred to as 'asanácia') advancing, and since their health conditions were significantly improving, locals did not protest against the fading away buildings of the past; they took it as a byproduct of development. The political bosses of contemporary Dunajská Streda/Dunaszerdahely were explicitly assisting this process, or minimally they were silently tolerating that their town got rid of its religious character (the so called 'desacralisation'), and at the same time it was trying to get rid of many physical memories of its Hungarian past.

**Key words:** socialist cities, socialist urbanization, city development, block houses

**Kľúčové slová:** socialistické mesto, socialistická urbanizácia, rozvoj miest, paneláky

Aké urbanistické aspekty sa uplatňovali v Dunajskej Strede, o aký obraz mesta sa usilovala miestna štátna administratíva počas obdobia komunizmu? Vývoj tzv. socialistických miest v Československu bol ovplyvnený viacerými faktormi, z ktorých rozhodujúcim bol, že socialistická urbanizácia sa zakladala na pevnej politickej ideológii. Je nepopierateľné, že príkladom pre československé socialistické mestá boli moderné mestá 20. storočia. Avšak súčasťou tunajších urbanistických projektov boli aj také snahy, ktoré boli pod silným vplyvom komunistickej ideológie, a tým bol celý projekt socialistických miest odklonený k zdeformovanej moderne.

Niektoré výstavby a mnohí architekti moderných miest 20. storočia boli ovplyvnení komunistickou myšlienkou/ideológiou aj na Západe, boli napr. nadšení z internacionalizmu, zo stalinistického budovania atď. Vybudovanie československých sídlisk, a hlavne rast počtu ich obyvateľov znamenalo, že – v technickom zmysle slova a čo do vzhľadu – tieto socialistické obce sa stali mestami a vtedajší ľudia vnímali túto zmenu ako hmatateľný prejav rastu ich životnej úrovne. Ale prečo sa prostredníctvom

štátnej/režimovej propagandy presadzovalo, že každý musí byť hrdý na to, čo je nové, a naopak: všetko, čo je staré, je odsúdené na likvidáciu a netreba toho ľutovať?

Práve v tomto propagandistickom triku boli badateľné silné ideologické korene socialistickej urbanizácie. Komunistická ideológia totiž vnímala socialistické mestá ako protiklad kapitalistických miest. Koniec koncov bola historickou skúsenosťou, že trhový kapitalizmus sa zrodil práve v mestách, a to tak v spoločenskom ako aj politickom a urbanisticko-architektonickom zmysle slova. Preto sa komunistické vedenie miest snažilo zrušiť, likvidovať všetko, čo mohlo pripomínať ľuďom tie skoršie formy miest, pričom všade, kde sa len dalo, vytvárali mestá nového typu, alebo aspoň nové mestské priestory. Práve toto je dôvodom, prečo vedenie socialistických miest popieralo budovanú historickú minulosť v mene nového a v mene moderny.

Inými slovami, pod socialistickou urbanizáciou sa chápalo vybudovanie niečoho, čo nesúviselo s minulosťou. V Československu bolo veľmi málo takýchto úplne nových miest („mestá na zelenej lúke"), preto tunajšia socialistická urbanizácia bola namierená proti urbanistickému dedičstvu z predvojnového obdobia. V Dunajskej Strede práve to bolo dôvodom, prečo do konca 1970-tych rokov došlo v mene moderny k odstráneniu miestnej budovanej predvojnovej minulosti.

Podľa môjho názoru, urbanistický barbarizmus v samotnom centre Dunajskej Stredy je dnes veľmi ťažké obhajovať. Ani v prípade, ak tento proces možno považovať za všeobecný východoeurópsky urbanistický jav, ktorý bol ovplyvnený viacerými tendenciami, medzi nimi aj takými, ktoré sa zakladali na dobrej vôle. Dovoľujeme si tvrdiť, že Dunajská Streda sa stala objektom cieľavedomého a netrpezlivého barbarizmu, za ktorý zodpovedajú vtedajší ľudia, hlavne širšie vedenie mesta. Veru, Dunajskostredčania sa mohli radovať, že prostredníctvom tzv. asanácií (zbúraní, teda demolácií budov) došlo k zlepšeniu hygienických podmienok v meste, a miestni ľudia zbadali len to, že zmiznutím starých budov sa stratili aj prvky historickej minulosti. Vtedajší lídri Dunajskej Stredy evidentne asistovali pri tomto procese: veľmi aktívne sa zapojili do desakralizácie mestských priestorov, a boli minimálne cinicky nemí, keď sa potichučky zbúrali artefakty vnímané ako svedectvo lokálnej maďarskej minulosti. Aký iný dôvod, ak nie úplná ľahostajnosť voči minulosti, môže vysvetliť, že ihneď a definitívne bol zničený kresťanský cintorín v centre mesta; prečo došlo k zbúraniu veľkej synagógy a prečo asanovali stovky súkromných domov?

V roku 1978 zodpovedným lídrom mesta vôbec neprišlo na um, aby chránili napr. plot s umeleckou hodnotou okolo evanjelického kostola, či by ho nebodaj nechali zrekonštruovať, ale ihneď a definitívne ho zlikvidovali. Ani projekt Staré mesto nie je možné obraňovať tým, že práce boli dodané vonkajšou firmou, lebo Pozemné stavby Nitra postupovala s prácami v súlade s Mestským národným výborom a robotníci boli takmer všetci miestni. Vo väčšine prípadov bola zodpovednosť rozložená medzi rôzne inštitúcie a činiteľov, ako napríklad v prípade Bieleho kaštieľa, kde zanedbanosť, nedbanlivá amortizácia a čistý alibizmus mestského vedenia dovedna viedli k tomu, že z tej časti Hlavnej ulice, kde dnes stojí Pošta č. 1. zmizla majestátna budova Bieleho kaštieľa.

V celej komunistickej východnej Európe, a to aj v Československu a v Dunajskej Strede, architektonickému plánovaniu miest sa venovala malá pozornosť. Prečo by to aj robili? Stále nové a nové bytové jednotky („b.j." je určite najčastejšou skratkou v súdobých prameňoch) znamenali pre veľmi mnohých ľudí relatívne zvýšenie životnej úrovne, pričom veľké kultúrne domy, nové školy, nemocnice, verejné parky a štadióny ako verejné priestory svedčili o vyspelosti československého politického systému (aj keď ich kvalita bola často otázna). Veľkolepý štýl socialistického realizmu bol politickou

elitou každodenne oslavovaný, z čoho bolo možné vyvodiť, že jedine *funkcionalita* je najracionálnejším a teda najlepším riešením rozvoja mesta. Práve tento nenáročný socialisticko-realistický štýl (pojem socialistického realizmu v tomto kontexte používam ako bežné resp. ľudské pomenovanie niečoho, čo bolo postavené za časy socializmu) určil charakter napr. vzhľadu novej budovy Okresného národného výboru (aj oblúky nad oknami ako jediné ozdoby boli odstránené a budova sa stala veľkou kockou), to isté platilo pre prebudovaný Mestského národného výboru (MsNV), ktorý pred 1918 slúžil ako hotel, a po rekonštrukcii v roku 1975 taktiež dostal formu kocky.

Z intenzívneho budovania bytov a verejných budov nemusela bezpodmienečne vyplývať estetická nenáročnosť a urbanistická apatia. Predsa bolo tomu tak. Synergia niektorých vplyvov (z ktorých niektoré mohli byť aj užitočné) sa nám dnes javí ako škodlivá, dokonca v niektorých prípadoch veľmi škodlivá pre mesto ako entitu, a to tak z funkčného ako aj urbanistického hľadiska. Kvôli zanedbaniu dôležitých kvalitatívnych aspektov vývinu mesta bolo veľmi otázne, *či prestavba mesta znamenala skutočný vývoj.* Napríklad nedokončené práce na sídliskách boli každodenným viditeľným javom pre ktoréhokoľvek Dunajskostredčana. V tom istom čase boli nezmyselne prehnaným podnecovaním budovateľských kampaní boli popierané ostatné funkcie mesta (estetická, športová, komunálna, hospodárska, súkromná atď.). Táto bola temná stránka tunajšej socialistickej urbanizácie, v dôsledku čoho najneskôr v 80-tych rokoch, napriek všetkým snahám moderny, začala byť pre naše mesto charakteristická vnútorná a vonkajšia šedivosť.

Nenáročnosť a šedivosť súdobej architektúry boli posilnené viacerými faktormi. Jedným z nich bola absencia konceptu bytového trhu v socialistickej urbanizácii. Väčšina budov a bytov bola zoštátnená, alebo bol ich budovateľom samotný štát. Keďže byty nepredstavovali skutočnú hospodársku hodnotu, neexistoval skutočný trh s bytmi, z čoho vyplývalo, že sa neprihliadalo ani na rozvoj, ani na rekonštrukciu budov a bytového fondu. Len jediný príklad z viacerých: na Kukučínovej ulici alebo na Korze Bélu Bartóka dlhé desaťročia premávali veľké nákladiaky cez úplný stred mesta, a to napriek mnohým sťažnostiam tamojších obyvateľov. V socialistickom meste, kde budovy boli jednoliato plánované, v 80-tych rokoch takmer všetko pripomínalo šedé životné prostredie, napriek deklarovaným cieľom socialistickej moderny.

Nezrovnalosti vo vlastníckych pomeroch a akútny nedostatok bytov následne viedli k postupnej fyzickej devastácii nielen bytového fondu ale aj historických budov mesta. Práve k tomu sa vyjadrila jedna čitateľka Facebooku vo svojom blogu: „Koľko pekných domov tu bolo v Dunajskej Strede. Veru už ani ja si nepamätám na všetky. Aké smutné je, že v socializme sa budovy nechali chátrať, a potom ich jednoducho zbúrali." (22. 7. 2012)

Neexistujúci trh s bytmi a všeobecná urbanistická nedbanlivosť mali svoje dopady aj na katastrálne evidencie, a to tak, že k novým stavebným plánom boli často priložené neaktuálne mapy. Napr. na mape vydanej katastrálnym úradom v roku 1967, zobrazujúcej takmer celé územie Dunajskej Stredy, nie je vyznačená ani nemocnica, ani štadión, ani budova ONV, hoci tie boli postavené už takmer desať rokov. Niektoré pramene sa doslova odvolávajú na fakt, že „plán ktorý sme dostali od geodézie, neodzrkadľuje aktuálny stav". Pôdorys veľkej synagógy bol vyznačený na katastrálnych mapách ešte aj v 70-tych rokoch, hoci budova bola úplne zdemolovaná v roku 1953.

V rôznych stavebných plánoch mesta sa len zriedkakedy nájdu také pripomienky, ktoré by zachycovali *skutočné urbanistické snahy* budovateľov. Typickým príkladom je napr. dokumentácia poľnohospodárskej strednej odbornej školy, do ktorej archi-

tekt zapísal nasledovnú, nič nevyjadrujúcu, stereotypnú vetu: „Usiloval som sa, aby nová budova vpasovala do urbanistického charakteru prostredia." V iných prípadoch písomné pramene jednoducho neodzrkadľujú ani architektonickú skutočnosť, ale ani zámer architekta, ako napr. v prípade Večernej školy marxizmu-leninizmu na Korze Bélu Bartóka.

Samozrejme, bolo veľmi pozitívne, že sa za socializmu postavilo veľa bytov, a existujú signály nasvedčujúce tomu, že mestské orgány občas podnikali kroky na vytvorenie podmienok pre komfortnejšie životné prostredie v meste. Svedčí o tom napríklad fakt, že už v roku 1961 bolo vytvorené mestské záhradníctvo orientované najmä na zveľaďovanie mestských parkov, kvetinových sadov a zelene vôbec. V 1963 bol prebudovaný, resp. zrekonštruovaný elektrický systém verejného osvetlenia mesta. Ale aj napriek týmto pozitívnym príkladom poznáme iba zopár ojedinelých prípadov, keď politickí reprezentanti Dunajskej Stredy obhajovali urbanisticko-environmentálne záujmy mesta. Stalo sa tak napr. v roku 1963, keď spotrebné družstvo Jednota chcelo vytvoriť parkovisko medzi Hotelom Dunaj, v priestore plnom krásnych gaštanov. Účastníci verejnej obhliadky, medzi nimi aj predseda MsNV József Gyurcsík sa napokon rozhodli, že parkovisko bude vybudované nie tam, ale na druhej strane hotela, na ulici Športovej, a to preto, lebo „tento zámer nie je v súlade s dlhodobým plánom rozvoja mesta, kde dotyčné miesto je vyhradené ako verejná zeleň".

Vo väčšine prípadov mali Dunajskostredčania zlé skúsenosti s tým, že niektoré stavebné práce, ktoré mali byť realizované v prospech mesta, mu nakoniec škodili. Napr. pri realizácii troch nových veľkobudov na Kukučínovej ulici, kvôli ktorým bolo asanovaných mnoho starších budov, vrátane starého kina, malej synagógy, a okolo 50 starých súkromných domov a sadov. Pričom pri výbere tejto lokality pre činžiaky bola aj iná alternatíva. Technická správa prác konštatovala, že „budova s 96 b.j. bola plánovaná na inom mieste", a že „príčinou premiestnenia bolo, že orgány ONV boli naklonené, aby sa radšej dokončilo Sídlisko stred". Nové veľké budovy na Kukučínovej ulici totálne zmenili obraz tejto časti mesta. Kvôli tomuto prvému komplexnému sídlisku mesta zmizla veľká časť centra Dunajskej Stredy, bolo premiestnených mnoho ulíc stredu mesta, teda fundamentálne sa zmenila tá jeho časť, ktorá je ohraničená ulicami Korzo Bélu Bartóka – Kukučínova ulica – Ulica Komenského. Technická správa konštatovala aj to, že „tunajšie ulice boli odsunuté v prospech nového vzhľadu mesta".

V súčasnosti poznáme iba jediný dokument ako pozitívny príklad, keď snahy vedenia mesta o totálnom pretvorení obrazu mesta dopadli pozitívne. Základná škola Bélu Bartóka sa začala budovať v rokoch 1961 a 1962. Architekt školy považoval za dôležité, aby konštatoval už v návrhu stavby, že „popri maximálnej ekonomickej efektívnosti školu treba urobiť tak urbanisticky ako aj funkčne čo najlepšie". Poznajúc výsledok, skutočne sa tak aj stalo. Škola, ktorá bola postavená na prázdnom priestranstve medzi Hviezdoslavovou ulicou, Gabčíkovskou cestou a železničnou stanicou, mala veľmi dobrý dopad na svoje okolie. Už aj výber lokality bol správny. Na južnom okraji pozemku bol totiž situovaný tzv. smradľavý kanál, v tej dobe už viac-menej prázdny a vyschnutý. V dôsledku správneho plánovania nová základná škola a jej okolie priniesli rad pozitívnych následkov, medzi nimi sa zužitkoval pozemok a došlo k vyrovnaniu ulice Nemesszegszkej. Okrem toho sa vytvorila úplne nová ulica, ul. Komenského, ktorá vedie do samotného centra mesta cez Kukučínovu ulicu a Vámbéryho námestie. Jednoducho teda výstavba novej deväťročnej školy mala viac pozitívnych urbanistických dopadov na mesto. A to nebolo málo v takom mestečku, v ktorom sa po 1989 hovorilo, že vôbec nevyzeralo na mesto, lebo „nemalo ani poriadne ulice".

Ale ako je možné, že *kvôli* a *proti* urbanistickým škodám, zapríčineným na obraze mesta, nikto neprotestoval? Možno povedať, že necitlivé urbanistické a architektonické riešenia vôbec neboli v Československu ojedinelé. Možno povedať, že počas komunistického obdobia neexistovala (lebo nemohla existovať) slobodná verejná mienka, ani možnosť slobodnej verejnej kritiky, ako nemohli existovať ani ochrancovia mesta. Možno povedať aj to, že autochtónni obyvatelia a prisťahovalci mali odlišné názory na vzhľad mesta. No je aj možné, že toto ticho bolo založené na faktore historickej pamäti, jej potláčania a deformácie.

V dôsledku urbanistického pretransformovania Dunajskej Stredy zmizla väčšina starých námestí, ulíc a budov mesta, ako napríklad dom Gejzu Véseyho, dom dr. Kolomana Pitrovitsa, dom Lévaldovcov atď. Z najkrajších súkromných domov ostalo len zopár napr. v križovatke na Galantskej ceste. Zanikli aj niektoré veľmi dôležité verejné budovy mesta, ktoré dovtedy určovali jeho vzhľad, ako napr. evanjelický farský úrad, veľká synagóga, tzv. bóherkasárne, židovský starobinec atď. Zmizol Biely kaštieľ a zmiznutie Žltého kaštieľa viselo len na vlásku. Pričom počas týchto rokov sa stretávame s novým fenoménom, ktorý bol pomenovaný ako „životné prostredie panelákov", čo fakticky znamenalo, že nielen budovy, ale aj niektoré sociálne skupiny, ako napr. niektoré maďarské vrstvy, ale aj takmer celé židovské obyvateľstvo zmizli z mesta – a spolu s nimi mestské budovy, podniky. Alebo ak nezmizli, tak došlo k zmene ich majiteľov a vo väčšine prípadov ich prevzal Československý štát.

Po ďalších drastických zmenách bol vývoj mesta Dunajskej Stredy po druhej svetovej vojne zastavený po drastických zmenách v štruktúre obyvateľstva. A tento jav znamenal nielen nejasnosť resp. chaos vo vlastníckych právach, ale aj to, že namiesto niekdajších súkromných majiteľov v období komunizmu sa stal majiteľom budov anonymný štát vo forme miestnej Domovej správy. A keď do fyzických medzier vnikol štát so svojou snahou o socialistickú modernizáciu, štát začal budovať pre tých a tam, kde to považoval za prioritu: pre prvú generáciu robotníkov a v prázdnych priestranstvách mesta.

Škody zapríčinené na historickom vzhľade mesta boli v tej dobe vnímané ako takmer zanedbateľné v porovnaní s osohmi veľkých spoločenských procesov, akým bolo predovšetkým masívne budovanie bytov. Ak si vezmeme, do akej miery sa vymenilo obyvateľstvo Dunajskej Stredy, a k tomu to, nakoľko bolo mesto ovplyvnené prisťahovaním nových sociálnych vrstiev (ďalšia typická celoeurópska tendencia po druhej svetovej vojne), ďalej, ak berieme do úvahy skutočný modernizačný vplyv budovateľských prác – bude nám jasné, prečo boli pre ľudí dôležitejšie komfortnejšie mestské sídliská a krajšie budovy (ale aj lepšie chlievy!) v porovnaní s demoláciou „starých budov". K tomu všetkému treba pripomenúť, že celý proces bol zastieraný súdobou dokonalou propagandou, ktorá systematicky popierala skutočnosť a naplno hlásila, že likvidácia minulosti vo forme „starých budov" je vlastne „pozitívny a nezastaviteľný sociálny progres".

## Pramene

Štátny archív v Bratislave, pobočka v Šali, Miestny národný výbor v Dunajskej Strede 1945–1960.

Štátny archív v Bratislave, pobočka v Šali, detašované pracovisko Malá Lúč, Okresný národný výbor v Dunajskej Strede, Odbor výstavby.

*Csallóköz – Žitný ostrov* – časopis.

*Národné výbory*. Úradný orgán Povereníctva vnútra. 15. marca 1948, č. 3.

*Výtvarníctvo, fotografia, film*. Číslo: Dunajská Streda a okolie. Vyd. Osvetový ústav vo Vydavateľstve Obzor, Bratislava. 11/81 (XIX. roč.) 1981.

## Literatúra

Gaucsík. István (2013): *Lemorzsolódó kisebbség. A csehszlovákiai magyarság jogfosztásának gazdasági háttere 1945–1948*. Pozsony: Kalligram.

Katona, Csaba – Koltai, Gábor – Rácz, Attila – Szűts, István Gergely (szerk.) (2012): *A közép-dunántúli régió városainak szocialista kori története*. Budapest – Veszprém: Legenda Közművelődési Egyesület – Magyar Nemzeti Levéltár Veszprém Megyei Levéltára. = Horváth, Sándor: *Sztálinvárosi mítoszok* (s. 127-160); Nagy, Szabolcs: *„Rekonstrukció" és „rehablitáció"* (s. 187-206); Valló, Judit: *„Elvtársak, várossá lettünk!"* (s. 247-262).

Nagy, Attila – Nagy, Iván – Novák, Veronika – Simon, Attila – Vajda, Barnabás (2012): *Dunaszerdahely. Várostörténeti monográfia*. Dunaszerdahely: Dunaszerdahely Város Önkormányzata, Csallóközi Barátok Társulása.

Nagy, Attila (2013): *Dunaszerdahely emlékhelyei. Épületek, szobrok, emlékművek és emléktáblák, szakrális kisemlékek, temetők, történeti síremlékek, eltűnt emlékhelyek*. Dunaszerdahely: Historikum – Biró Márton Polgári Társulás – Csallóközi Barátok Társulása.

Vajda, Barnabás (2010): *Dunaszerdahely: egy csehszlovákiai város fejlődésének egyes aspektusai az 1950–1960-as években*. In: Urbs Magyar Várostörténeti Évkönyv V. Budapest Főváros Levéltára, Budapest, 2010, s. 211-226.

Vajda, Barnabás (2010): *Levéltári adalékok Dunaszerdahely várostörténetéhez: a DAC-stadion építése, a városi csatornázás és a járási kórház építése*. *Eruditio – Educatio*, 2010/1–2, s. 41–55.

Vajda, Barnabás (2012): A kommunista korszakbeli Dunaszerdahely mint járási központ. *Opus*, 2012 (4. évf.) 5. sz. s. 80-85.

Vajda, Barnabás (2014): A hivatalos ateizmus évei Dunaszerdahelyen. *Eruditio – Educatio*, 2014/1 (9. évf.), s. 30-38.

Vajda, Barnabás (2015): *Dunaszerdahely mint a kommunista regionális politika kedvezményezettje és áldozata*. In: Vajda Barnabás – Gaucsík István (szerk./eds.): *Várostörténeti fejezetek a csehszlovák szocializmus korából*. Komárom: Selye J. Egyetem, pp. 11-83. Prvá verzia tejto štúdie bola publikovaná v tejto monografii.

# Atribút viackontextovosti vo vývine slovenskej literatúry v Rumunsku

*Šenkár, Patrik*

**The Attribute of Multi-Contextuality in the Development of Slovak Literature in Romania**
Abstract

The paper refers to the existence and importance of the national literature of Slovaks in the Lowlands with special attention to the culture/literature of Slovaks in Romania. It emphasizes the intermediary function of literature and its historical interconnection from the perspective of minority existence. It accents the importance of the aesthetic mastering of the work, respectively the contextuality of the analyzed literary phenomenon. It also lists major theorists who have dealt with the examined issue (Andruška, Anoca, Babiak, Ďurišin, Harpáň, Kusý, Šmatlák) and highlights their scientific literary contribution. It mentions their specific theoretical findings in the form of proper citations. Emphasis is also placed on the attribute of multi-contextuality, respectively pointing out the place/position of Slovak literature in Romania under different contexts (its own context, the context of Slovak literature, the literary context of the Lowlands, the context of Romanian literature). This approach is again determined in the background of theoretical findings, but the emphasis is gradually shifted towards the particular works of Slovaks in Romania, which are representative of the phenomenon referred to in the title of the paper.

**Key words:** national literature, Slovaks in Romania, multi-contextuality, inter-literariness, interpretation

**Kľúčové slová:** národnostná literatúra, Slováci v Rumunsku, viackontextovosť, medziliterárnosť, interpretácia

Život je determinovaný pohyb v čase a ohraničené pohybovanie sa priestorom. Rozlieha sa v dimenzii, v ktorej sú naše názory, poznanie, chápanie a spolucítenie. Azda dôležitejší od telesného je však pohyb duchovný. Ten sa odohráva v určitom chronotope, kde „*… priestor medzi nami a hranicami nášho sveta je to, čo sa odzrkadlí do nášho vnútra a podmieni náš svetonázor*" (Valentová – Belićová 2016, 1). Ten je základom tvorivého myslenia a rôznorodej interpretácie okolitého sveta, teda aj literárneho diela.

Literárna veda poznáva literatúru, čiže literárne javy, ktoré, aby sa stali literárnymi faktami, potrebujú byť najprv súčasťami tzv. literárneho bytia (literárneho života). Musia byť akceptované ako literárne a potvrdené spoločenským vedomím. Vnútorným napätím medzi stabilizačnou a dynamickou funkciou, úlohou akéhosi sprostredkovateľa medzi literárnym a životným bytím, sa konvencia stáva významnou zložkou pojmu literárnosť, ktorý chápeme ako v určitom historicky vymedzenom časovom úseku existujúci a pôsobiaci súbor rôznorodých kritérií.

Pojem literárnosti implikuje otázku o rozsahu a obsahu literatúry v časovej a priestorovej konkretizovanosti. Obe tieto stránky sú v neustálom pohybe a existujú práve

svojou prejavujúcou nestálosťou. Majú vlastnú vnútornú dynamiku a z nej vyplývajúcu energiu premenlivosti. Literatúra ako celok (i v jednotlivých častiach) je v ustavičnom pohybe; zmena v čase je spôsobom jej bytia a dôvodom uvádzanej literárnej existencie. Pri začlenení diela do poznávacieho literárnohistorického procesu (a postupne aj do kontextu či kontextov) môžeme zistiť a objektívne zhodnotiť aj účasť tvorcov týchto diel, čiže aktívny podiel jedinečných tvorivých osobností na pohybe literatúry a na jej vývine. (O tom bližšie pozri: Šmatlák 1968, 301-308).

Prostredníctvom sprostredkovacej funkcie literatúr spisovatelia často (aj nevedomky) hľadali pomoc na riešenie vlastných problémov vyjadrovania. Literatúra nachádza cestu k inej literatúre práve z hľadiska úloh, ktoré si vo svojom vývine kladie. Vplyv druhej literatúry je však účinný len vtedy, keď sa z jej skúseností nečerpá mechanicky, izolovane či netvorivo. Pri skúmaní vzťahov slovenskej literatúry k iným literatúram sa, prirodzene, prejavujú minimálne dve kultúry. Veľakrát práve skúmanie vzťahov autorov k iným literatúram pomáhalo dešifrovať ich vlastný postoj. Samozrejme, s určitými obmenami to platí aj vo viacsmernom vzťahu národnostnej literatúry. (O tom bližšie pozri: Kusý, 1958, 202-205).

Výskyt dvojdomých autorov je sprievodným zjavom toho, čo nazývame spoločným literárnym kontextom v pozadí objektívnej historickej skutočnosti. Dnes treba túto otázku chápať ako metodologický problém: nepýtame sa, či sa literatúry vzájomne ovplyvňovali, ale ako sa toto vzájomné ovplyvňovanie konkrétne odohrávalo, t. j. dôležitá je otázka fungovania a prejavovania sa pôsobenia literárneho kontextu/kontextov. Je preto potrebné skúmať konkrétne formy, ktorými sa prejavuje tento kontext v jednotlivých dielach.

Historická súvislosť literatúry je vnútorne protirečivý jav napätia medzi rozličnými literatúrami, ktorá pôsobí nielen na premenlivosť kontextu, ale aj na vnútornú vývinovú dynamiku každej z literatúr osobitne. Tým sa vlastne vytvárajú tieto kontexty. Dôležité je pritom sledovať, aké je miesto či funkcia tematiky v diele a ako zasahuje cez tvorbu spisovateľov do vývinového toku literatúry, resp. ako sa pri prípadnom takomto zasahovaní prejavuje vedomie v súvislosti s literatúrou. Až odpoveď na tieto otázky môže priviesť čitateľa k poznaniu podoby fungovania onoho kontextu. Nijaký jav nemôže byť zásadne významný z hľadiska komplexného kontextu, ak sa význam toho istého javu neuplatňuje aj z hľadiska vývinu samej literatúry. Literárny kontext „… *existuje a uskutočňuje sa… ako súbor a sústava konkrétnych literárnych javov, vyplývajúcich z… historickej súvzťažnosti… literatúr*. *Je to… reálna abstrakcia, pretože má za podklad jestovanie a spoludejstvovanie… osobitných, konkrétnych… literatúr, medzi ktorými sa vyvinuli a udržiavali celkom špecifické vzťahy*“ (Šmatlák 1962, 18). Pôsobeniu literárneho kontextu (akejsi symbolickej ozvennosti) je potrebné prisudzovať tri základné funkcie: integračnú, diferenciačnú a komplementárnu. Všetky tri sú vždy prítomné, avšak v konkrétnom historickom období sa neprejavujú vždy rovnako intenzívne. Aj z toho dôvodu je potrebný moment prehĺbenejšej diferencovanosti vzťahov jednotlivých literatúr.

Je veľmi dôležitý aj tzv. problém estetického osvojenia diela a schopnosť nadviazať vnútorný kontakt s literárnym dielom na rovine estetickej skúsenosti. Tento akýsi dotyk s literárnym dielom uvádza čitateľa do sféry umeleckých hodnôt, ktoré sú osožnou pôdou pre vytváranie kontextov. Umelecká hodnota je kategóriou par excellence vzťahovou. Je spoločenským faktom, avšak sa sama od seba (a sama

pre seba) nemanifestuje, ale zjavuje sa „… *len ako výsledok aktu hodnotenia, teda ako výsledok aktívneho vnímateľského vzťahu k určitému dielu, ktoré je jej nositeľom*" (Šmatlák 1967, 30). Tento vzťah navodzuje konkrétny človek so subjektívne jedinečnou životnou, ale aj historickou skúsenosťou. Až týmto hodnotiacim aktom, na ktorom sa zúčastňuje celý človek, sa umelecké dielo stáva pôsobiacou hodnotou. Každé nové skúmanie literárneho diela (a tým aj každá interpretácia) sa stáva aktuálnou konkretizáciou diela, jeho súdobou rekonštrukciou v súlade s tým, ako ho čitateľ pochopí a esteticky osvojí. Aj interpretácie literárneho diela tvoria súčasť procesu zhodnocovania; v tejto súčinnosti je vždy prítomný aj subjektívny prvok, teda osoba interpreta. Je však potrebné rozlišovať medzi pojmami analýza (alebo rozbor) a interpretácia literárneho diela. Pre to prvé je príznačná skôr určitá vyhranená (hoci aj jednostranná) metodologická orientácia a pre to druhé zas prítomnosť neskrývaného hodnotiaceho, resp. hodnotového momentu, ktorý je od vedome aktívneho vzťahu k literárnemu dielu neodmysliteľný.

Už naznačené medziliterárne spoločenstvo ako literárny jav existovalo vždy, ale samotný termín sa začal používať len od poslednej štvrtiny 20. storočia. Pod týmto pojmom treba chápať „… *blízkosť, príbuznosť, vzájomné prelínanie, niekedy aj podmieňovanie dvoch alebo viacerých menších, resp. nižších literárnych javov*" (Harpáň 2014, 17). Existuje veľký počet kritérií vyčleňovania medziliterárnych spoločenstiev, ale základné sú dve: nacionálny a jazykový charakter určitých literárnych javov. Na istom stupni vzniká v kontexte národnostnej literatúry tendencia osamostatniť sa od kategórie jednotlivého a fungovať ako nové jednotlivé. S primárnym jednotlivým, s určitým národnoliterárnym kontextom, neprestáva byť v styku, no preň je už menej príznačná relácia nadradenosti/podradenosti ako komplementárnosti. Národnostná literatúra stojí akoby na pôde národnoliterárneho i medziliterárneho procesu. Dnes dochádza k značnému revitalizovaniu vzťahov s národnoliterárnym kontextom v dôsledku strácania medziliterárnej kontextovosti spoločenského prostredia. Na status menšinovej literatúry podstatne vplýva teda priestorový faktor: slovenská literatúra v Rumunsku nadobúda ďalší kontext priestorového charakteru, ktorý možno nazvať panónskym kontextom – teda akousi obmenou medziliterárneho spoločenstva. (O panónskom archetype písal aj Michal Harpáň. O tom bližšie pozri: Harpáň 2004, 62-93).

Priestor v literatúre však nemá len geografickú, ale aj (už spomínanú) duchovnú dimenziu. Medziliterárny proces sa v nej priamo manifestuje prostredníctvom medziliterárnych spoločenstiev, ktoré majú (už spomínané) tri špecifické funkcie. (O tom bližšie pozri: Harpáň 2014, 7-16). Ako kategórie, v ktorých sa medziliterárne spoločenstvá konkrétne prejavujú, sa uvádzajú dvojdomosť, bi-/ polyliterárnosť, polyfunkčnosť, reprezentatívnosť, synkretizmus literárnych tradícií a podobne.

Rozdiel medzi termínmi menšinová a národnostná literatúra v podstate neexistuje: pre kategóriu menšinovej alebo národnostnej literatúry je príznačná trojkontextovosť s tým, že ona je menšinová alebo národnostná nie voči kontextu materskej literatúry (ako to chápe Dionýz Ďurišin), ktorej je konštitutívnou zložkou, ale vo vzťahu ku kontextu literatúry spoločenského prostredia či štátneho spoločenstva, v ktorom vzniká.

Vo svete existuje veľký počet národnostných literatúr ako výsledok rozličných spoločenských a štátnych premien, etnických migrácií a iných okolností. Národ-

nostná literatúra však patrí k špecifickému medziliterárnemu spoločenstvu. Kontext ako taký je „… *základný rámec výskumu genézy a typológie národnostnej literatúry v špecifickom medziliterárnom spoločenstve, ale aj účasti v širších medziliterárnych procesoch*" (Harpáň 2000, 12). Dôležitým východiskom určovania podstaty národnostnej literatúry je otázka začiatočného bodu a otázka jej genézy. V našom prípade však začiatky nemožno jednoznačne určiť: z aspektu slovenskej literatúry v Rumunsku po roku 1918 vznikla podstatne iná spoločensko-politická a kultúrna situácia. Aj preto štátotvorný faktor nemusí byť rozhodujúci pri konštituovaní istého literárneho výrazu a typu. Neznamená teda, že po slovensky písaná literatúra na území dnešného Rumunska s určitými špecifikami neexistovala aj pred rokom 1918 (keď sa rozpadlo Rakúsko-Uhorsko), t. j. s takými špecifikami, ktoré dovoľujú hovoriť o osobitných národnostných literatúrach. Zmena hraníc podmienila a urýchlila isté vonkajšie (organizačné) a vnútorné (typologické) transformácie, ale v podstate sa nadväzovalo na už existujúcu kultúrnu (literárnu) tradíciu a pokračovalo sa vo vlastnej vývinovej kontinuite, vo vlastnom kontexte. Spojenie s celonárodným literárnym kontextom sa neprerušilo, ale národnostná literatúra postupne organickejšie začala vstupovať do kontextu literatúry nového štátno-spoločenského útvaru. Výraznejšie sa v tejto dvojdomosti začal konštituovať vlastný vývinovo-typologický kontext tejto literatúry.

Skúmanie národnostných literatúr preto nevyhnutne počíta s ozrejmením určitých medziliterárnych procesov. Národnostná literatúra sa realizuje v hraničných genetických a typologických priestoroch, ktoré možno chápať ako špecifickú diferenciáciu vo vzťahu k vonkajším vývinovo-typologickým kontextom. Pre ňu je v podstatnej miere a podobe príznačná aj typologická kategória tzv. zvláštneho. Podľa Dionýza Ďurišina „… *zvláštne je určitým spôsobom spojujúcim ohnivkom medzi jednotlivým a všeobecným*" (Ďurišin 1985, 8). Jednotlivé je potrebné chápať ako národnoliterárny kontext a všeobecné ako medziliterárny kontext (napríklad kontext svetovej literatúry); zvláštne ako kontext medziliterárnych spoločenstiev, ktorý sa manifestuje v reláciách kontextu jednotlivého a špecifikuje jeho korelatívnosť so všeobecným. Ono zvláštne v rámci jednotlivého sa môže manifestovať rôznymi spôsobmi (napr. štýlová, žánrová, tematická, ideovo-estetická zvláštnosť a podobne). Odstupňovanie národnostnej literatúry v hierarchii kategórií všeobecného, jednotlivého a zvláštneho je možné analyzovať prostredníctvom vzťahov národnostnej literatúry a iných národnoliterárnych kontextov, s ktorými vytvára určité medziliterárne spoločenstvo. Kategória zvláštneho je pre národnostnú literatúru typologicky príznaková, veď sa nachádza v určitom medzipriestore, avšak v blízkosti druhých, resp. viacerých kontextov toho istého medziliterárneho spoločenstva. Je bytostne spätá s tými kontextmi a má úlohu určitého sprostredkovateľa medzi nimi (čo neznamená, že sa kontakty nemôžu realizovať aj bez nej a mimo nej). Preto je dôležitá aj tzv. funkcia transmisie, ktorá sa konkretizuje formou rozličných publicistických a literárnokritických informácií o jednotlivých literatúrach: príslušníci národnosti relatívne dobre poznajú aspoň dva literárne kontexty a vykonávajú určitú funkciu v jednom i druhom. Významnejší stupeň sprostredkovania medzi dvoma literárnymi kontextmi je preto práve preklad.

Literárnohistorický materiál národnostnej literatúry pomerne názorne poukazuje na jeho vzťah k niekoľkým kontextom. Vo vzťahu k slovenskému národnoliterárnemu

kontextu sa slovenská literatúra v Rumunsku prejavuje v rôznych podobách, ktoré majú charakter vývinovej a typologickej špecifickosti. Prvým výraznejším prejavom je tematická zvláštnosť, podmienená svojráznym etnickým prostredím a prvkami lokálneho koloritu, ktorý je zároveň dôležitým konštituujúcim komponentom jej vlastného kontextu. Tým sa vlastne začína určitá vývinovo-typologická paralela kontextu jednotlivého a zvláštneho. V neskoršom vývine slovenskej literatúry v Rumunsku možno však sledovať opačný proces: úsilie spisovateľov prekonávať typológiu lokálneho koloritu a dať svojim literárnym výpovediam univerzálnejšiu podobu. Sledovaním prejavov typologicky zvláštneho možno podložiť určitý predpoklad, že „… *základným obsahom teoretického modelu takéhoto typu národnostnej literatúry je spomínaná trojkontextovosť*" (Harpáň 2000, 16).

Cesty menšinovej literatúry k literatúre materskej krajiny majú byť dokumentované predovšetkým kvalitnými umeleckými dielami. Do celku slovenskej literatúry sa organicky včleňuje aj menšinová slovenská literatúra, ktorá bez literatúry materskej krajiny by ani nemohla existovať. Keď hovoríme o slovenskej menšinovej literatúre, myslíme predovšetkým na literárnu tvorbu na Dolnej zemi (i keď aj inde žijú krajania), ktorá do roku 1918 spolu so Slovenskom patrila do jedného štátneho útvaru. Dovtedy vlastne slovenská menšinová literatúra v pravom zmysle slova ani neexistovala, hoci sa jej vývinová typológia začala formovať prakticky od prisťahovania Slovákov na Dolnú zem už v 18. storočí. Tí kultúrni dejatelia (najmä kňazi a učitelia), ktorí sa spolu s ľudom „z Horniakov na Dolniaky" prisťahovali, usilovali sa zachovať a pestovať národné a jazykové povedomie – na to bola literatúra v najväčšej možnej miere vhodná. Nebyť písaného slova a vôbec kultúry v slovenskom jazyku, slovenské enklávne ostrovy by na južných hraničných priestoroch tohto štátu dozaista zanikli.

Menšinového autora, príslušníka slovenského dolnozemského literárneho spoločenstva, jazyk, v ktorom píše, prirodzene, upriamuje na celoslovenský literárny kontext. Základný fakt, že literatúra nemôže existovať bez jazyka, má v menšinových súvislostiach špecifické postavenie. Literárna tvorba je celkovo a predovšetkým zápas s jazykom – i zápas o jazyk. Slovenskí menšinoví autori mohli (a môžu) písať v Rumunsku po slovensky i po rumunsky. Zväčša sú to slovenskí spisovatelia v menšinovom postavení, ktorí určitú časť, spravidla menšiu, svojej tvorby napísali (a píšu) v inom jazyku. Keďže však väčšia časť ich tvorby je v slovenčine, aj ich príslušnosť k celoslovenskému literárnemu kontextu je evidentnejšia (nehovoriac o ich identite). Aj preto je menšinová literatúra typologicky svojrázna, hoci, samozrejme, sú aj príklady typologickej súbežnosti.

Určitá reptúra v slovenskej literatúre nastala v období tzv. normalizácie. Menšinová literatúra sa síce s normalizačnou myšlienkou nekonfrontovala, ale ju, jednoducho povedané, nebrala na vedomie. Vo vlastnom vývinovo-typologickom kontexte „… *pokračovala v tom, čo tvorivo absorbovala zo slovenskej prednormalizačnej literatúry a celkovo z ideologicky nezaťažených zložiek slovenskej literárnej tvorby, a všetko to prispôsobovala svojim možnostiam*" (Harpáň 2004, 17). To však vôbec neznamená, že slovenská menšinová literatúra prebrala vývinovú iniciatívu v celoslovenskom literárnom kontexte. Po roku 1989 však v pluralite čoraz silnejšie a priam kontextovejšie si vyhraňuje svoje miesto. Každá z jej kontextových väzieb predstavuje prínos nielen pre národnostnú komunitu, ale aj

pre väčšinové (národné) spoločenstvo v materskej alebo domovskej krajine (materskou krajinou nazývame ten štát, ku ktorému národnostná menšina jazykovo patrí, domovskou ten, kde aktuálne občiansky žije).

Pre národnostné literárne spoločenstvo je významný aj jeho – už načrtnutý – vlastný literárny kontext. Rozvoj tohto kontextu môžu výrazne posilňovať väzby na literárny kontext materskej literatúry i na literárny kontext domovskej krajiny. Tým sa stáva, že národnostná literatúra vlastne pôsobí v troch literatúrach ako samostatný tvorivý subjekt, ale môže si osvojiť aj úlohu sprostredkovateľa kultúrnych hodnôt (známa funkcia mostu). Slovenská národnostná literatúra v Rumunsku dnes čiastočne vytvára aj dolnozemský literárny kontext. Konkrétne sa tento proces prejavuje o. i. stretnutiami spisovateľov zo zainteresovaných krajín, vydávaním spoločného časopisu Dolnozemský Slovák, spoločnými vydavateľskými aktivitami (najmä zásluhou Vydavateľstva Ivan Krasko v Nadlaku a t. č. bratislavského vydavateľstva ESA), vzájomnými prekladmi a podobne. Slovenskí spisovatelia v Rumunsku sa dodnes nevzdávajú úsilia o včleňovanie sa do celonárodného literárneho organizmu, avšak úspešne pracujú aj na vlastných samostatných pozíciách tvorivých subjektov. Práve týmto spôsobom „… *najvýraznejšie obohacujú slovenský národný kultúrny kontext, rozhodne výraznejšie, ako keby s ním vedome splynuli, pretože prinášajú doň nové prvky, ozvláštňujú ho prvkami vlastnej národnostnej existencie aj istým svojrázom neslovenských prostredí, v ktorých žijú*“ (Andruška 2007, 8). Teda to, čo pre Slovákov v Rumunsku znamená duchovnú podporu, súčasne pôsobí obohacujúco aj pre celoslovenský kultúrny kontext.

Slovenská menšinová literatúra je preto literárna tvorba Slovákov žijúcich v zahraničí v podmienkach národnostných etnických spoločenstiev. Prirodzene, chápe sa ako osobitná zložka v celkovej vývinovej a typologickej stratifikácii slovenskej literatúry. Literárna tvorba zahraničných Slovákov sa však v súčasnosti začína, prirodzene, deklarovať ako organická súčasť celoslovenského literárneho kontextu. Samozrejme, aj inde sú slovenské menšinové spoločenstvá (v Chorvátsku, Poľsku, na Ukrajine, špecifickým spôsobom aj v Česku), ale literárna tvorba ich predstaviteľov doposiaľ nie je výraznejšou a dôležitejšou zložkou ich etnickej identity.

Slovenská dolnozemská literatúra je azda najdôležitejšou zložkou literárnej tvorby v slovenskom zahraničí. Jej kontexty vznikajú z viacerých interakcií. Pri jej vzniku a fungovaní sa nepodieľajú iba autori a inštitúcie zo slovenskej Dolnej zeme, ale aj zo Slovenska. Jej identita sa prejavuje v podobe množiny, pozostávajúcej z niekoľkých podmnožín. Sú to teda (nielen tri, ale vlastne) štyri kontexty: celonárodný literárny kontext, kontext spoločenského okolia, resp. kontext štátnej príslušnosti, vlastný vývinovo-typologický kontext a dolnozemský literárny kontext. Je potrebné upresniť, že celý kontext slovenskej dolnozemskej literatúry v prepájaní a v prienikoch s celoslovenským literárnym kontextom inak fungoval pred – než po roku 1989. Postupom času teda vznikli predpoklady na to, aby slovenskí spisovatelia z Dolnej zeme (teda aj Rumunska) boli aj na Slovensku vnímaní ako slovenskí spisovatelia. Možno práve onen dolnozemský kontext je zárukou zmyslu a existencie slovenskej literárnej tvorby v týchto priestoroch, nakoľko je integrálnou súčasťou nadradeného celku v pozadí výraznej multikulturality. (O tom bližšie pozri: Harpáň 2004, 80-92).

V poslednom období slovenské národnostné prejavy sa najprirodzenejšie realizujú práve prostredníctvom dolnozemského literárneho kontextu. Ten nie je vyslovene zemepisný, ale obsahuje aj výraznú duchovnú dimenziu s vlastnou minulosťou, prítomnosťou i budúcnosťou. V ňom sú obsiahnuté a s ním korešpondujú vstupy a výstupy slovenskej menšinovej literatúry. Vstupy v tomto prípade chápeme vo význame začiatočných vkladov do určitých literárnych procesov, hoci to možno rozšíriť aj o význam integračného vstupovania do iných kontextov. Výstupy sú výsledkom určitých procesov, ktoré možno pochopiť aj inak (napríklad ako konkrétne vystúpenia pred literárnou verejnosťou). Životaschopnosť slovenskej menšinovej literatúry je preto v jednotlivých prienikoch a prepájaniach. Jej viackontextovosť treba využiť ako zdroj tvorivosti. Je potrebné si uvedomiť aj to, že menšinovú slovenskú literatúru nikdy nebude možné bezo zvyšku inkorporovať do celonárodnej literatúry či do kontextu príslušných štátnych útvarov. Keby sa to stalo, menšinová literatúra by stratila svoju opodstatnenosť a špecifickosť.

Zhrňujúco môžeme uviesť, že výrazom a prejavom kultúrneho vedomia je aj slovenská literárna tvorba na Dolnej zemi, t. j. v Maďarsku, Rumunsku a Srbsku. Je to kompaktný tvorivý organizmus, prejavujúci určité spoločné vývinové tendencie, resp. kontexty. Peter Andruška vývinovo-typologickú trojkontextovosť, rozšíril o štvrtý – dolnozemský – kontext. V podstate ide o „podobnosť v odlišnosti", pričom je nesporná uvádzaná spojovacia a sprostredkujúca funkcia tohto kontextu pri týchto literárnych spoločenstvách, ktorý priam zasahuje do troch iných kontextov vždy iným spôsobom. Národnostný (menšinový) vývinovo-typologicky ozvláštňuje a zároveň tie špecifickosti zjednocuje do útvaru, v ktorom sa jednotlivé nestráca v spoločnom: zachováva sa pritom vedomie singularity v procesuálnosti plurarity.

Súčasná literárna komparatistika hovorí o literárnych spoločenstvách, medziliterárnych spoločenstvách, medziliterárnych centrizmoch a podobne. Dionýz Ďurišin v knihe Osobitné medziliterárne spoločenstvá 6. Pojmy a princípy pod heslom Novodobá národnostná literatúra uvádza však až päť princípov/vzťahov/kontextov, ktoré určujú identitu tohto typu literárnej tvorivosti: kontext vlastného vývinového procesu, štátotvorný princíp, vzťahy k východiskovej materskej literatúre, vzťahy k ostatným sesterským literatúram a vzťahy k inonárodnému medziliterárnemu procesu. (O tom bližšie pozri: Harpáň 2000, 18-25). Posledný typ predstavuje vlastne spomínanú troj- či štvorkontextovosť. Onen špecifický – dolnozemský – literárny kontext taktiež vytvára vzťahy národnostnej literatúry k ostatným národnostným literatúram, nakoľko pri „… *pozorovaní národnostných literatúr rozmanitých typov zisťujeme, že v praxi dochádza k ich vzájomnému prepájaniu a podmienenosti*" (Ďurišin 1993, 19-20).

Problematiku národnostných literatúr Ďurišin dáva do súvislosti s problematikou monolingvistických literatúr v medziliterárnej oblasti. Vzťahy častí v celku dolnozemského literárneho kontextu sú vzťahy vnútroliterárne i medziliterárne. Vnútroliterárnu vzťahovosť možno vysvetliť vývinovými a typologickými konexiami a východiskovým kontextom slovenskej literatúry. Vzťahová medziliterárnosť vyvstáva z literárneho kontextu spoločenského okolia, kým vlastný vývinový kontext je v znamení prepájania vnútroliterárnych vzťahov. Nediskutabilná je vnútroliterárnosť v rámci celkovej slovenskej literatúry.

Významné sú aj medziliterárne vzťahy v rámci literárneho kontextu spoločenského okolia, podmienené historicky a celkovými súradnicami štátneho útvaru. V týchto súvislostiach slovenská literatúra v Rumunsku taktiež nadobúda špecifické črty. Evidentný je bilingvizmus autorov, spravidla v spojení materinský jazyk/jazyk štátnej príslušnosti. Na spoluvytváraní literárneho kontextu príslušného štátneho útvaru sa, prirodzene, menšinová literatúra zúčastňuje ako slovenská národnostná literatúra. Slovenské národnostné literatúry sa v konštituovaní dolnozemského literárneho kontextu zúčastňujú celkovými „… *súvislosťami svojej genézy, typológie, tematizácie životného poznania, v ktorom je obsiahnuté vedomie slovenskosti a vedomie vlastnej účasti v etnickej konfigurácii spoločenského okolia*“(Harpáň 2000, 22). V takýchto súvislostiach plurál slovenskej národnostnej literatúry sa nestráca v singulári, pričom slovenská literatúra v Rumunsku ho dynamizuje a permanentne aktualizuje. Zdôrazňuje sa teda dynamickosť literárneho spoločenstva slovenskej národnostnej literatúry v Rumunsku. Aj ona dostala svoje špecifiká v otázke priority jedného z troch/štyroch kontextov, i keď nemožno hovoriť o absolútnej platnosti tohto modelu či jeho úplnej aplikácii na všetkých autorov. Predsa sa dá konštatovať, že kým do roku 1918 bol dôraz na kontexte celonárodnej slovenskej literatúry, v období medzi dvoma svetovými vojnami, resp. až do roku 1948 prevládal moment vlastného vývinového a typologického kontextu, tak po roku 1948 sa ťažisko začína presúvať na kontext štátneho útvaru. (Babiak 1999, 26 a n.). Súviselo to aj s povojnovou situáciou v Rumunsku. Po roku 1989 znova v slovenskej literatúre v Rumunsku vzniká situácia uprednostňovania kontextu celonárodnej slovenskej literatúry.

V súvislosti so slovenskou národnostnou literatúrou v Rumunsku dnes koniec koncov možno hovoriť o vlastnom národnostnom literárnom kontexte, o aktuálnom literárnom kontexte domovského štátneho útvaru, o literárnom kontexte materskej krajiny a jej literatúry, o samostatnom dolnozemskom literárnom kontexte, o príslušnosti k európskemu literárnemu a napokon i svetovému literárnemu kontextu. (Andruška 2005, 7 a n.).

Nie je azda na škodu veci uviesť, že pri kontextuálnom zaradení literárnej tvorby slovenskej menšiny v Rumunsku vojvodinský literárny kritik Samuel Boldocký pridal aj práve spomínaný európsky kontext, ktorý „… *vôbec nie je zanedbateľný, lebo neraz priamo vplýva na formovanie profilov jednotlivých spisovateľov a ich diel*…“(Boldocký 2005, 243). O kontexte európskej literatúry je však možné hovoriť až po určitej spoločensko-politickej zmene, ktorou bolo prihlásenie sa Slovenska a Rumunska do Európskej únie (2004, resp. 2007). Tento akýsi „úsek vplyvu“ je preto časovo ohraničený, avšak reálny, nie obligatórny, ale fakultatívny. Vytvára určitú sieť vzťahov, ktorá sa neustále približuje a vzďaľuje vo vzťahu (čepanovsky chápaného) centra a periférie. Ono sa konkretizuje aj v tematike jednotlivých literárnych textov (napríklad v súčasnosti pri postmoderných pokusoch či objavení sa motívov bezdomovcov, ľudí z periférie bez práce, ale aj ciest hrdinov do Európy a pod.).

Okrem toho môžeme uvažovať aj o tzv. uhorskom (či habsburskom) kontexte. V pozadí jeho racionality stojí fakt, že územie dnešného Slovenska a časť územia dnešného Rumunska (najmä Sedmohradsko a Banát) patrilo t. č. pod vládu Habsburgovcov v rámci Rakúsko-Uhorska. Na tom (spomínanom) dolnozemskom území žili aj etnickí Slováci. Slováci v pravlasti mali všeobecne ťažšie a zložitejšie pod-

mienky pre pestovanie svojich menšinových literatúr ako napríklad iné stredoeurópske literatúry (vrátane Čechov). V ostatných prípadoch išlo o tzv. historické národy s väčším povedomím svojej štátotvornej tradície, teda aj o akúsi viacrozmernú podporu vlastných krajanov. Je napríklad rozdiel medzi českou menšinovou literatúrou tzv. viedenských Čechov v 19. storočí a slovenskou národnostnou literatúrou v Rumunsku. Tento kontext je preto historicky v určitom zmysle slova modifikovaný, premenlivý, existujúci však aj v súčasnosti vo vedomí Slováka-jednotlivca (v majoritnej i minoritnej spoločnosti).

Reflexívny model však poskytol slovenskej národnostnej literatúre v Rumunsku primeraný východiskový moment výskumu, v rámci ktorého je možná jeho deskripcia, interpretácia a hodnotenie. Táto literatúra si taktiež vytvára rozličné kontextové polohy a spomínaný model viackontextového pohľadu, ktorý umožňuje tieto polohy adekvátne analyzovať. Literárny kontext však má často tendenciu sa uzavierať či zotrvávať na konzervatívnych pozíciách. Je preto nesmierne osožné, že sa slovenská literatúra v Rumunsku takpovediac postupne otvorila voči novým kontextom. Tým vlastne v neustálej konfrontácii s týmito kontextmi vytvára prirodzený kontakt aj s ďalšími kontextmi. (O tom bližšie pozri: Babiak 2009, 244-249).

V rámci skúmania viackontextovosti slovenskej literatúry v Rumunsku sú však najdôležitejšie štyri kontexty: vlastný kontext, kontext slovenskej literatúry, dolnozemský literárny kontext a kontext rumunskej literatúry.

V rámci vlastného kontextu základ, na ktorom sa mohla rozvinúť neskoršia slovenská literatúra v Rumunsku, tvorí ľudová slovesnosť ako zložka duchovnej kultúry. V ústnej slovesnosti Slovákov v Rumunsku sa prejavujú všetky jej príznačné znaky, nakoľko ešte dlho po príchode Slovákov na Dolnú zem existovali. Samozrejme, až dodnes prežívajú miestne inovácie a vplyvy domáceho multikultúrneho prostredia. O existencii ústnej slovesnosti Slovákov v Rumunsku možno uvažovať už podľa prvých zachovaných údajov v knihe Ľudovíta Haana a Daniela Zajaca (Dejepis starého a nového Nadlaku, Sarvaš, 1853).[1] O ľudovej kultúre sa zmieňuje aj Ivan Bujna vo svojom spise Stručný nástin dejín cirkve evanjelickej a. v. v Nadlaku (Liptovský Svätý Mikuláš, 1912).[2] Neskôr sa systematická pozornosť folklórnej tvorbe venovala aj na stránkach antológie Variácie (1978-1994), kde vyšli ukážky z ľudovej lyriky (piesne), ľudového divadla (chodenie s Dorotou, chodenie s Betlehemom) a úryvky ľudového rozprávania.[3] Začal sa aj zbierať piesňový folklór (Pavel Rozkoš: Folklór Slovákov z rumunského Banátu, Buku-

1 V tejto knihe sa autori venujú (aj) obyvateľom Nadlaku. Poukazujú na ich životosprávu a obyčaje. Objavuje sa tu aj sociálna stratifikácia Rumunov a Slovákov, pričom sa zdôrazňujú ich podobné a rozdielne zvyky pri svadbách, krstinách, zabíjačkách či karoch. Zaujímavou časťou textu je detailný opis nadlackého odevu Slovákov podľa pohlavia, veku či spoločenského postavenia. O tom bližšie pozri: Haan – Zajac (1994, 16-26), resp. Haan – Zajac (2006, 16-27). O tejto problematike zhrňujúco píše aj: (Štefanko 1984, 104-115).

2 Ivan Bujna v tomto rukopise chce „v tichosti ducha posvietiť" na zvyky, obyčaje, cnosti a prednosti nadlackého ľudu, aby ich neskôr potomkovia poznali v pravde a zrkadle Evanjelia. Charakterizuje pritom pomery, okolnosti a spôsoby života Nadlačanov so špecifickým zreteľom na ich zvyky počas poľných prác či ciest zo sálašov. Kritizuje však mravnú slobodu mládeže a najmä prepych šiat žien nezávisle od ich sociálneho postavenia. Kladne však poukazuje o. i. na hojnú účasť miestnych na pohrebných počestnostiach. O tom bližšie pozri: Bujna 2000, 169-173. O tejto problematike zhrňujúco píše aj: (Štefanko 1984, 104-115).

3 Vlastný kontext v rámci Variácií upevnili aj rôzne príspevky, ktoré sa venovali danej problematike. Takéto texty sa v ročenke vyskytovali od štvrtého (1982) až do štrnásteho zväzku (1996). V jednotlivých úvahách sa prízvukuje (azda) všadeprítomná ľudová slovesnosť. Poukazuje sa pritom aj na akúsi paralelu rumunského a slo-

rešť, 1983; kolektívna zbierka ľudových piesní Tečie voda po Maruši, Bukurešť, 1986; Martin Hargaš: Slovenské ľudové dolnozemské piesne v Rumunsku, Nadlak, 1998; Benedek Morong: Folklór bihorských Slovákov, Nadlak, 2007). Slovenské ľudové rozprávky z Bihoru vydali na Slovensku vo zväzku s názvom Zámok na horúcom mori (Martin, 1995). Významný je aj Atlas ľudovej kultúry Slovákov v Rumunsku v slovensko-rumunskom znení (Bratislava-Nadlak, 1998), resp. Atlas tradičnej kultúry slovenských menšín v strednej a južnej Európe (Nadlak, 2006). Dôležité sú aj vydania nahrávok slovenskej ľudovej piesne z Nadlaku (2000) a Bihoru (2001). Popularizácii folklóru pomáhajú aj každoročné festivaly Cez Nadlak je… (od roku 1999 až dodnes) a mládežnícky festival v Čerpotoku (od roku 1995 až dodnes).

Priamy vplyv ľudovej slovesnosti je možné identifikovať aj v niektorých literárnych dielach autorov. Spočiatku však ide o prvky viac-menej expresívne, ako je tomu v medzivojnovom prozaickom diele Petra Suchanského, v ktorom sa tematizujú najmä zbojnícke motívy ľudového rozprávania.[4] Pavol Bujtár využil rôzne legendy a povery (napríklad v próze Pastierik).[5] Štefan Dováľ v knihe Žofine trápenia má ohlasy ľudovej kultúry s nostalgickým pocitom akejsi zakonzervovanosti určitých hodnôt, ktoré napriek tomu podliehajú prirodzeným zmenám.[6]

---

venského folklóru. Prízvukuje sa pestrofarebnosť nadlackej piesne, pričom uvádzajú sa aj konkrétne texty v pozadí určitých atribútov (napríklad zo spevníka dedinčana Michala Šušláka). Spomínajú sa aj balady a epické piesne Nadlačanov s prízvukovaním potrebnej zberateľskej činnosti. Zaujímavými príspevkami sú aj texty o ľudových piesňach zo Starej Huty na Bihore a dokumenty o rozličných sviatkoch (odpust a podobne). Poukazuje sa teda na významné ľudové tradície a obyčaje (napríklad v obciach Bodonoš či Nová Huta). Spomína sa ľudová kultúra nadlackých Slovákov (ľudový odev, zvyky, povery, vianočné obyčaje, ale najmä svadba z jazykového, literárneho, kulturologického, etnologického aspektu). Nevšedné informácie čitateľ získa aj z textov, ktoré sa venujú napríklad spracovaniu konopí či pestovaniu papriky. Význam sa kladie aj na opis ľudovej stravy Slovákov v Nadlaku, ale predostruje sa aj problém tzv. Pémov, tzn. Čechov z Banátu. Zaujímavý je aj príspevok ľudového rozprávania folklórnych textov, ktorý vychádza nielen z klasickej ľudovej rozprávky, ale aj z povier jednoduchého ľudu, nakoľko tieto atribúty sprevádzali Slovákov v Rumunsku od kolísky až po hrob. Významným fenoménom v týchto končinách boli aj ľudové divadelné hry (chodenie s Betlehemom, chodenie s Dorotou a podobne). V almanachu sa uvádza aj konkrétny text betlehemskej hry. Nevšedné sú aj svadobné vinše z tohto okolia, resp. detailnejší opis huťanskej svadby. Charakteristika odevu nadlackých Slovákov (mužov i žien) je spracovaná na dokumentárnej úrovni. Na širšej ploche sa venuje pozornosť aj terminológii remesiel nadlackých Slovákov, resp. ich zamestnaniu v minulosti. Opisuje sa však aj súčasný stav a detailne sa uvádza aj klasifikácia dávnovekých remesiel s ich patričnou terminológiou (*košarošstvo*, *papučošstvo*, murárstvo, kresárstvo, krajčírstvo, košikárstvo). O tom bližšie – celkovo, chronologicky – pozri príspevky, týkajúce sa ľudovej kultúry: Anoca 1982, 227-234 / Štefanko 1984, 104-115 / Anoca 1984, 116-120 / Zetochová 1984, 121-130 / Dováľ 1984, 131-134 / Niţă-Armaş 1984, 135-139 / Rozkoš – Ľavrinec 1984, 140-149 / Zetocha 1984, 150-167 / Štefanko 1984, 168-172 / Smižnianska 1984, 173-178 / Štefanková 1984, 179-185 / Rozkoš 1984, 186-190 / Jančiková 1985, 163-177 / Jančiková 1986, 180-191 / Jančiková 1987, 188-202 / Motylková 1987, 212-214 / Ľavrinec – Rozkoš 1987, 215-222 / Kapusniak 1994, 117-122 / Ferik 1994, 161-165 / Gecse 1994, 166-170 / Rozkoš 1994, 201-203 / Vršanová –Vršan 1994, 225-243 / Štefanková 1994, 244-274 / Lašáková 1994, 275-293 / Chrapanová 1996, 227-260.

4 O rôznych beťárskych osídleniach i pandúroch, ba exotických zbojníkoch divočín v medzivojnovom období písal aj Peter Suchanský. Spomínané atribúty možno identifikovať aj v niektorých jeho prozaických textoch. O tom bližšie pozri napríklad: Suchanský 1922, 22-45, resp. Suchanský 1934, 83-105.

5 Pavol Bujtár vo svojom diele Pastierik opisuje rôzne legendy a povery dolnozemskej nížiny. V tomto diele silno rezonuje sociálny motív, ktorý čitateľ vidí cez optiku pastierskeho života v tomto regióne. O tom bližšie pozri: Bujtár 1996.

6 Centrálnym motívom knihy Štefana Dováľa Žofine trápenia je starý dom, ktorý je nositeľom obyčajov, zvykov a tradícií. Tie sa spredmetňujú v chápaní života sedemdesiatpäťročnej Žofy Žufovej. O tom bližšie pozri: Dováľ 1998.

Pri kontexte slovenskej literatúry vyvstáva otázka zaradenia materskej slovenskej literatúry, ktorá sa explicitne objavila vo chvíli vydania prvých kníh slovenských autorov žijúcich v Rumunsku; z kvantitatívneho hľadiska najmä však v spojitosti s nástupom súčasnej generácie tvorcov (siedmedecénium 20. storočia). Slovenskí literáti z Rumunska uverejňovali svoje diela na Slovensku v podstate sporadicky: časopisecky, ojedinelo knižne alebo v rozhlase. Až po revolúcii (1989) prenikli do povedomia čitateľov en bloc výraznejšou prítomnosťou.

Po roku 1990 sa niektorí slovenskí spisovatelia z Rumunska zúčastnili tzv. martinských jarí, SAS-u, podujatí Asociácie organizácií spisovateľov Slovenska, resp. Spolku slovenských spisovateľov. Slovenskí spisovatelia (zo Slovenska) boli hosťami na tretej konferencii Únie slovenských spisovateľov, umelcov a kultúrnych pracovníkov mimo územia Slovenska, ktorá prebiehala práve v Rumunsku (1993). Odvtedy sa slovenskí spisovatelia z Rumunska zúčastnili/zúčastňujú rozličných kultúrnych udalostí na Slovensku (napríklad na bratislavskom knižnom veľtrhu Bibliotéka), zviditeľňujú sa knihami, prekladmi a dostali sa aj do učebníc literatúry pre 4. ročník gymnázií na Slovensku.

Prvá zmienka o existencii slovenskej poézie v Rumunsku je späté s dvojdebutom Ivana Miroslava Ambruša a Ondreja Štefanka (Dva hlasy, Bratislava, 1977). Peter Štilicha v recenzii knihy už celkom jasne hovorí o existencii vlastného slovenského literárneho kontextu, o poézii akéhosi slovenského ostrova v Rumunsku. (O tom bližšie pozri: Štilicha 1978, 138-139). Na prítomnosť prozaického talentu z nadlackých literátov upozornil ešte rok predtým Pavol Bujtár knihou pre deti a mládež Lesní muzikanti (Východoslovenské vydavateľstvo, Košice, 1976).

Fakt, že tieto prvé dve knihy vyšli na Slovensku, naznačuje skutočnosť, že táto literatúra je v užších súvislostiach súčasťou slovenskej literatúry na Slovensku a zároveň i poznanie, že predsa len ide o iný fenomén, pričom sa neustále formuluje aj princíp jeho kritického hodnotenia.

V priebehu času sa však upresňovalo zložitejšie vnímanie slovenskej literatúry v Rumunsku. Už v príspevku Pavla Števčeka je táto literatúra začlenená do ďalšieho kontextu.[7] Takisto sa ako problém objavuje aj v článku Vladimíra Petríka na margo Bujtárovej Agáty, ktorý nachádza určité styčné body tohto diela s medzivojnovou slovenskou prózou.[8]

Po roku 1989 vyšla antológia mladej literatúry zahraničných Slovákov s názvom Skutočnosti (Bratislava, 1992), objavila sa Antológia slovenskej krajanskej poézie (Topoľčianky, 2001), vydala sa trojzväzková antológia Medzi dvoma do-

---

7 Pavol Števček o tom píše nasledovne: „… *velebia a zvelebujú títo básnici rumunský domov svojho lyrického protagonistu*. *Tak zúrodňujú, vraviac so Zetochom, zdroje spokojnosti národov*. *Nesentimentálna a neizolacionistická noetická nôta napája etický náboj poetického skutku slovenských básnikov v dnešnom Rumunsku*." O tom bližšie pozri: Števček 1979, 150-152.

8 Vladimír Petrík v recenzii uvádza svoj kladný postoj k Bujtárovmu opisu života dediny v Rumunsku, ktorý je podobný, ale aj odlišný od života dediny v Československu. O románe Agáta píše, akoby sa v ňom „… *zakonzervovala niektorá z predošlých etáp slovenskej prózy*. *Je to pochopiteľné, pretože na okrajoch literárneho organizmu pulzuje rytmus pomalšie (nič sa nedá preskočiť)*. *Je to podoba realistická, ale tak v rozpätí od klasikov realizmu po Mila Urbana*. *Faktúra príbehu je statickejšia („kukučínovská"), štýl, najmä v opisoch prírody, dynamickejší, upomínajúci na Urbana*." O tom bližšie pozri: Petrík 1984, 144-146.

movmi (Bratislava-Martin, 2009, 2010), resp. uzrela svetlo sveta vysokoškolská učebnica Slovenská dolnozemská literatúra v teórii a praxi (Komárno, 2015).[9]

V literárnom myslení na Slovensku sa začlenenie do slovenského kontextu občas chápal aj ako akýsi vplyv – hľadali sa, prirodzene, ozveny a tvorivé pôsobenia autorov zo Slovenska. Milan Resutík v recenzii s veľavravným názvom Výrazný pokrok formuluje potrebu nevyhnute pouvažovať nad dôkladnou analýzou literárnej tvorby Slovákov v Rumunsku. Hľadá básnických učiteľov Ondreja Štefanka v Československu a určuje, že sú nimi Milan Rúfus a Miroslav Válek.[10]

Prvé systematické literárnovedné spracovanie sa realizovalo v knihe Petra Andrušku Literárna tvorba Slovákov z Dolnej zeme (Bratislava, 1994 / Šaľa, 2013), do ktorej autor zaradil obsiahlu kapitolu o súčasnej slovenskej literatúre v Rumunsku. (O tom bližšie pozri kapitolu, ktorá sa venuje literárnym snaženiam Slovákov v Rumunsku od prvopočiatkov až po súčasnosť: Andruška 1994, 67-93, resp. Andruška 2013, 65-110). Je to prvý pokus o syntetický pohľad na tento fenomén, ktorý už Andruška začleňuje do štyroch literárnych kontextov. S odstupom niekoľkých rokov sa v práci Literárna tvorba národnostných menšín (Bratislava, 2000) Andruškov pohľad prehlbuje a zároveň rozširuje pri hľadaní nových súvzťažností. Významná je aj jeho publikácia s názvom Súčasní slovenskí spisovatelia z Rumunsku (Nitra, 2009). (Táto monografia je vlastne akýmsi zhrňujúcim textom zo skúmanej problematiky a spolu s knihou Dagmar Márie Anoca s názvom Slovenská literatúra v Rumunsku tvorí chrbtovú kosť výskumov. O tom bližšie pozri: Andruška 2009).

---

9 V spomínaných antológiách vyšli aj texty slovenských autorov z Rumunska. V zborníku poézie mladých po slovensky píšucich autorov s názvom Skutočnosti vyšli tri básne Jaromíra Nováka a desať básní Adama Suchanského. O tom bližšie pozri: Bančej, M. (ed.) 1992, 57-75. V Antológii slovenskej krajanskej poézie vyšli básne Ondreja Štefanka (5), Ivana Miroslava Ambruša (6), Dagmar Márie Anoca (2), Adama Suchanského (3), Jaromíra Nováka (2) a Anny Karolíny Dováľovej (1). O tom bližšie pozri: Andruška 2001, 45-60. Významným edičným činom bolo vydanie trojzväzkovej antológie s názvom Medzi dvoma domovmi 1-2-3, ktorá symbolicky vyjadruje spomínanú kontextovosť dolnozemských Slovákov, teda aj Slovákov v Rumunsku (o. i. je to názov básne vojvodinského poeta Paľa Bohuša). V jednotlivých zväzkoch sa nachádzajú ukážky z literárnej tvorby Slovákov v Rumunsku: básne Ondreja Štefanka (6), Ivana Miroslava Ambruša (6), Dagmar Márie Anoca (5), Adama Suchanského (4), Jaromíra Nováka (3) a Anny Karolíny Dováľovej (3) – próza Dagmar Márie Anoca (1) a Anny Rău-Lehotskej (1), resp. esej/štúdia Ondreja Štefanka (1) a Dagmar Márie Anoca (1). O tom bližšie pozri: Baláž, A. (ed.) 2008, 283-315; Demák – Harpáň – Cabadaj – Skalský (eds.) 2010, 69-79 a 92-95, resp. Harpáň – Cabadaj – Skalský (eds.) 2010, 87-99. Ondrej Štefanko sa vo svojej eseji s názvom Genius loci vyjadruje spôsobom, že z nej cítiť vzájomnú prepojenosť, trvácnosť – teda akúsi kontextovosť: „… *keď vychádzam na ulicu a stretnem inak hovoriaceho a inak mysliaceho, vtedy keď som presvedčený, že v ňom nachodím človeka, lebo tak to bolo u nás zvykom odjakživa, tolerancia a vzájomná úcta tu neboli prázdnymi frázami, lebo tu, na týchto priestoroch, v našom raste a dotváraní sme si veľakrát požičiavali a veľakrát sme my požičiavali iným*…" (s. 89). O jednotlivých slovenských autoroch z Rumunska vyšla aj vysokoškolská učebnica/antológia, do ktorej sú zaradení so svojimi biobibliografickými údajmi aj slovenskí literáti z Rumunska (spolu s ukážkami z ich diela). O tom bližšie pozri: Šenkár 2015, 67-122.

10 Milan Resutík sa o. i. o probléme kontextovosti tejto literatúry vo vzťahu k slovenskej literatúry materskej krajiny a rumunskému kultúrnemu kontextu vyjadril nasledovne: „… *v Rumunsku písanú slovenskú literatúru nemožno vyčleňovať zo slovenského literárneho kontextu… do slovenského literárneho kontextu patria nielen zo sentimentálnych dôvodov, ale zaraďujú sa tam aj svojou umeleckou úrovňou… Je len pochopiteľné (a chvályhodné), že si nevšímajú len svoje vlastné problémy, ale usilujú sa o konfrontáciu s problematikou rumunskej kultúry a tak isto aj slovenskej, ich vzájomných kontaktov*." (s. 189, 196-197). O tom bližšie pozri vo Variáciách 10, s. 182-210 v rubrike Písali o nás, resp. v príspevku: Resutík 1982, 150-151.

Z perspektívy tvorcov začlenenie sa do slovenského literárneho kontextu znamenalo vedomie a pocit spolupatričnosti a príslušnosti, veď išlo o dôsledné nadväzovanie na diachrónne i synchrónne hodnoty slovenskej literatúry v materskej krajine. Až potom, ako sa toto vedomie upevnilo, objavili sa globalizujúce tendencie v rámci materskej slovenskej literárnej komunity, čoho dôkazom je (už spomínané) zaradenie týchto autorov ako hesiel do literárnych slovníkov, encyklopédií, lexikónov či stredoškolských učebníc slovenskej literatúry, ba aj do samotných Dejín slovenskej literatúry.[11] Začleňovanie do slovenského kontextu prebiehalo aj na profesijno-inštitucionálnej úrovni, keď rozličné organizácie spisovateľov Slovenska prijali za svojich čestných členov slovenských spisovateľov žijúcich v Rumunsku. V súčasnosti sú členmi Zväzu spisovateľov Rumunska až siedmi Nadlačania, čo je vzhľadom na to, že Nadlak má v súčasnosti okolo 7300 obyvateľov, akousi raritou. Sú to: Pavol Bujtár, Ivan Miroslav Ambruš, Dagmar Mária Anoca, Anna Rău-Lehotská, Pavel Husárik, Anna Karolína Dováľová a Anna Kalianková.

Slovenský literárny kontext bol rozhodujúco ovplyvňovaný aj mimoliterárnymi skutočnosťami: t. č. zmenou politických hraníc okolitého sveta a panujúcou ideológiou. Iba prevratom a národným oslobodením sa v roku 1918 formuje deliaca čiara, na základe ktorej ochabuje vzťah k slovenským komunitám, ktoré sa ocitli v nových štátnych zväzkoch – v našom prípade v Rumunsku. Po druhej svetovej vojne bol spoločný osud krajanov a príslušníkov nových kontextov; zjavili sa spoločné témy, ale aj podobný nový spoločný diktát o tom, ako treba písať. Literárny kontext na Slovensku sa vyrovnával s novým (rôznorodým) odchodom jednej časti svojho dovtedajšieho kontextu (Hronský, Urban, básnici katolíckej moderny a podobne). Od polovice šesťdesiatych rokov však môžeme sledovať jav formovania vlastného literárneho kontextu v rámci jednotlivých krajanských komunít, tzn. aj v Rumunsku. (O tom bližšie pozri: Babiak 1999, 5-7).

Z dolnozemského literárneho kontextu plynie aj otázka o vnútroliterárnych a medziliterárnych vzťahoch. Vnútroliterárnu vzťahovosť možno vysvetliť vývinovými a typologickými konexiami s východiskovým kontextom slovenskej literatúry. Vzťahová medziliterárnosť vychádza z literárneho kontextu spoločenského okolia, kým vlastný vývinový kontext, resp. vlastné vývinové kontexty sú výrazne v znamení prepájania vnútroliterárnych a medziliterárnych vzťahov. (Andruška 2005, 134 a n.).

Latentná forma existencie tohto fenoménu sa črtala už v dobe, keď si noví usadlíci zdedené tradície nielen zachovávali, ale začali ich aj rozvíjať a na tejto báze formovať vlastné vzdelanecké tradície. Dolnozemský kontext sa preto mohol konštituovať na základe podobných historických, geografických a spoločenských atribútov, psychologických dispozícií a vôľového úsilia spisovateľov. Dôležitým momentom bol rozvoj tlače v regióne, ktorá odzrkadľovala problematiku spätú so životom dolnozemského priestoru. Takéto texty vyšli aj knižne (napríklad Rozhovory s báťom Slaninkom a báťom Košťokom, Nadlak, 2000).

11 Je potešiteľné, že do akademických Dejín slovenskej literatúry je zaradená aj kapitola o dolnozemských Slovákoch, teda o „krajanskej literatúre“. Samozrejme, medzi nich patria aj Slováci v Rumunsku… Tento pocit je však viac-menej ambivalentný, nakoľko v jednom vydaní sú to iba tri strany (z rozsahu 472 strán) s citovo azda trošku konotačným pomenovaním „Literatúra rumunských Slovákov“, druhom sedem strán (z rozsahu 786 strán). O tom bližšie pozri: Babiak 2004, 450-453, resp. Sedláková 2009, 741-748).

K utvrdeniu konzistencie (termín Michala Harpáňa) tohto kontextu (zároveň aj jeho jednotlivých fenoménov) prispela aj novozrodená reflexívna i autoreflexívna funkcia.

Datovaním kryštalizácie dolnozemského kontextu na empirickej, pragmatickej, teoretickej a psychologickej rovine v siedmom decéniu 20. storočia sa začínajú objavovať vo väčšej miere aj príspevky slovenských autorov z Rumunska na stránkach Ľudových novín alebo kalendárov (napríklad Čabiansky kalendár), ktoré vydával zväz Slovákov v Maďarsku. Stretnutia spisovateľov z Juhoslávie, Maďarska a Rumunska sa usporiadali postupne v Békešskej Čabe, Novom Sade, Nadlaku a Bratislave. Publikačné možnosti sa rozšírili aj vznikom spoločného časopisu, presnejšie oživotvorením bývalého Dolnozemského Slováka, ktorý začal vychádzať v roku 1996 (časopis vznikol v roku 1902, neskôr však zanikol). Zaujímavým faktom je aj začlenenie prác Slovákov z Rumunska do iných publikácií. Tak sa do Kormošovej Polyfónie, Fuhlovej Vyzliecť slová – Levetkőztetni a szavakat či do antológie detskej poézie Je to? dostali verše slovenských autorov z Rumunska.[12] Taktiež je významná aj prekladateľská spolupráca s básnikmi z Rumunska (Pavel Rozkoš a Ondrej Štefanko, Anna R u-Lehotská a Oldřich Kníchal a podobne). (Pars pro toto spomeňme osožnú a zaujímavú publikáciu v znamení akejsi kontextovej spolupráce: Lehotská 1996.)

Na úrovni teoretického uvažovania sa týmito otázkami zaoberali nielen literárni vedci zo Slovenska, ale aj z radov menšín uvádzaného regiónu. Spomeňme napríklad Štefana Krčméryho, ktorý vyčleňuje kapitolu Dolnozemskí Slováci v VI. odseku Osemnásteho storočia svojho Úvodu do Dejín slovenskej literatúry, najmä poézie, hoci problematiku spracúva iba heslovito a ďalej ju nerozvádza.[13]

O syntetizujúci literárnohistorický pohľad na vývin literatúry dolnozemského kontextu sa pokúsil neskoršie aj ďalší príslušník slovenskej menšiny v Srbsku Michal Babiak v publikácii Literatúra a kontext (Nadlak-Bratislava, 1999).[14]

---

12 Slovenský básnik z Maďarska – Alexander Kormoš – vydal básnickú zbierku s veľavravným názvom Polyfónia II. (1986). Zaradil do nej aj svoje preklady básní Slovákov z Rumunska (Ondrej Štefanko, Ivan Miroslav Ambruš, Dagmar Mária Anoca, Adam Suchanský – od každého autora tri básne v maďarskom preklade). Jeho súputník Imrich Fuhl vo svojej zbierke s názvom Levetkőztetni a szavakat – Vyzliecť slová (v tiráži 1991, reálne 1993) taktiež uverejnil zopár prekladov týchto autorov v maďarčine (Ondrej Štefanko - 1, Ivan Miroslav Ambruš - 5, Dagmar Mária Anoca - 2, Adam Suchanský - 1, Pavel Husárik - 1) spolu s ich stručnými biobibliografickými heslami. Na párnej strane je slovenský originál, na nepárnej jeho preklad v maďarčine vďaka Imrichovi Fuhlovi. O tom bližšie pozri: Kormoš 1986, 219-236; Fuhl 1991 (1993), 32-49, 214-219, resp. Demák 2000.3

13 Štefan Krčméry v tomto diele uvádza niektoré zistenia, ktoré sa v určitom zmysle slova vzťahujú na kontextovosť: „*Pôvod rodín na juhu* (teda na Dolnej zemi, teda aj v Rumunsku – pozn. P. Š.) *zachovávajú veľmi často i priezviská, ako Poničan, Očovský… No ešte istejšie známky jazyka a poézia*. *Ona, pieseň prostonárodná, ukazuje i zotrvačnosť, i tvorivosť v jednom*… (Veď dolnozemskí Slováci – pozn. P. Š.) *žijú duchovne slovenským jazykom, slovenskou rozprávkou, slovenskou piesňou*.“ O tom bližšie pozri Krčméryho dielo dostupné na: http://www.litcentrum.sk/50298. Jeho výrok sa vzťahuje na vlastný, ale aj na slovenský kontext. Významný zberateľ slovenských ľudových piesní, Andrej Halaša, (aspoň nepatrnú) časť z týchto spomínaných piesní uverejnil aj vo svojej zbierke Písně slovenské (1880). Tým vlastne aspoň minimálne priblížil dolnozemský fond týchto piesní aj čitateľom „Horniakov“.

14 O tom bližšie pozri: Babiak 1999, 5-7, resp. 153-157. Michal Babiak sa vyjadruje v duchu, že slovenský literárny kontext bol rozhodujúco ovplyvňovaný najmä mimoliterárnymi skutočnosťami. Slovenská literatúra sa v Československu po roku 1918 ťažko vyrovnávala s dolnozemským literárnym kontextom, ktorá sa tak dostala na akúsi (geografickú i kultúrnu) periférium. Hoci sa niektoré veľké predprevratové mená z Dolnej zeme snažili zostať prítomné v slovenskom literárnom kontexte, nebolo

Spomedzi Slovákov v Rumunsku sa o istý globalizujúci pohľad zaslúžil aj Ondrej Štefanko na stránkach časopisov Rovnobežné zrkadlá/Oglinzi paralele a Dolnozemský Slovák. V úvode k výberu z Tajovského diela, nazvanom Nadlacké dielo, sa črtajú východiská jeho koncepcie dolnozemského i vlastného kontextu tejto literatúry, keď si kladie otázku, či práce Ľudovíta Haana, Ondreja Seberíniho, Karola Hrdličku či Jozefa Gregora Tajovského možno zaradiť do tohto kontextu: *„Ja si myslím, že máme na to právo… táto tvorba… vznikla tu, u nás a z nás, takže by sme mohli mať nárok, ak nie vlastnícke, tak aspoň jej dedičné práva obhospodarovať"* (Anoca 2010, 33. Uvedený úryvok je z pera Ondreja Štefanka. O tom bližšie pozri: Štefanko 1995, 8. – Z nášho aspektu kontextovosti je zaujímavý aj Doslov tejto publikácie z pera Dagmar Márie Anoca, s. 254-269).

Rozvíjanie a upevňovanie dolnozemského literárneho kontextu v súčasnosti pomáha spoločným cezhraničným kultúrnym projektom, divadelným predstaveniam, folklórnym festivalom a súťažiam, spolupráci pri vydávaní kníh a uskutočnení každoročnej medzinárodnej konferencie a udeľovaniu Ceny Ondreja Štefanka v Nadlaku.

Špecifiká tejto literatúry (viackultúrnosť a multilingválnosť) sa javia ako základný atribút, ktorý by sa mohol označiť ako črta geografického a duchovného stredoeurópskeho priestoru. Po prevrate (1918) sa však tento typ viackultúrnosti postupne redukoval na slovensko-rumunskú bikultúrnosť a bilingválnosť. Vytvoril sa tým kontext rumunskej literatúry. Začleňovanie sa do tohto kontextu preto možno sledovať aj z perspektívy rumunského národa: obe kultúry sa navzájom ovplyvňovali (a ovplyvňujú) v rôznej miere – akulturácia teda išla oboma smermi. Tieto vplyvy (a akési pôžičky) možno sledovať na ľudovej slovesnosti, zvyklostiach a obyčajoch – svedectvom toho sú aj zbierky (už spomínaného) slovenského folklóru z Rumunska.

Hovoriť o literárnom fenoméne ako takom nielen v diachronickom slede, ale aj v synchrónnych sprievodných či specifických atribútoch, je, prirodzene, podmienené aj osobitosťou kultúrnych súvislostí a geografickou situovanosťou. Tieto atribúty vstupujú do popredia aj vo vzťahu k ostatným kontextom. Je teda možné hovoriť o špecifikách z perspektívy slovenskej, ale aj rumunskej kultúry. Medzi osobitosti tejto literatúry sa zaraďuje aj otázka jazykovej kultúry a komunikácie, veď ide o autorov-polyglotov alebo minimálne o bilingválnych ľudí. Vplyv rumunskej kultúry na slovenskú literatúru v Rumunsku je preto systémový. Neskôr sa takmer všetci spisovatelia usilovali zaradiť aj do rumunského národného kontextu; čo znamenalo permanentne sledovať rumunskú literárnu produkciu a interpretovať ju. Okrem toho títo národnostní autori sa priznávajú aj k starším (Lucian Blaga, George Bacovia), resp. mladším (Nichita Stănescu) rumunským spisovateľom. Pôsobenie diel rumunských autorov v prácach slovenských spisovateľov v Rumunsku možno postrehnúť takmer v každom ich diele: je to spojené aj príslušnosťou k istému časopriestoru ako dôsledok reflektovania a odrážania spoločnej problematiky.

Na druhej strane špecifikum tejto literatúry pociťovali aj účastníci literárnej komunikácie nielen na Slovensku, ale aj v Rumunsku. Explicitne to formuloval Florin

---

to už vo významnej miere možné. Vyrovnávanie sa krajanských literatúr s novým literárnym kontextom štátov, do ktorých boli začlenené, nastalo až po roku 1945. Neskôr sa preto začal tvoriť už spomínaný dolnozemský kontext. Babiak zvýrazňuje zvýšenú potrebu širšieho a celistvejšieho reflektovania slovenskej literatúry v rámci vlastného (presnejšie: dolnozemského) kontextu.

Bănescu, spisovateľ a kritik z Aradu, ktorý nazval literárne úsilia týchto autorov nadlackým fenoménom.[15]

Prvé stopy po vedomom prístupe k týmto otázkam sú (opäť) v knihe Ľudovíta Haana a Daniela Zajaca Dejepis starého a nového Nadlaku. Autori sa však v nej obmedzili iba na uvádzanie dát o etnických špecifikách. (Tieto údaje odzrkadľujú vlastne samotné názvy kapitol knihy: Meno Nadlaku, Položenie, medze a velikosť, Dejepis Nadlaku, Terajší stav Nadlaku, Dejepis cirkvi evanjelickej nadlackej, Predstavenstvo Nadlaku. O tom bližšie pozri: Haan – Zajac 1994, resp. 2006.) Prvé kroky v cieľavedomých slovensko-rumunských vzťahoch sa však datujú len z prelomu 19. a 20. storočia. Tieto vzťahy pestovali najmä Slováci pôvodom zo Slovenska (napríklad Gustáv Augustíny) a zaraďujú sa k politickým prejavom spoločného boja národností v rámci Rakúsko-Uhorska.[16] Aktivity slovenskej tlače v Rumunsku v medzivojnovom období odzrkadľujú, že na jej stránkach sa už jasne charakterizuje proces začleňovania sa do kontextu rumunského života. (Boli to vlastne časopisy Slovenský týždenník /1929-1932/ a Naše snahy /1936-1941/. Zaujímavé by bolo analyzovať úvodníky v týchto periodikách, ktoré písal najmä Peter Pavel Dováľ o súdobých politicko-kultúrnych pomeroch Slovákov v Rumunsku v aspekte rôznorodých kontextov.) Je to znak predpokladu bikultúrnosti i bilingválnosti, ktorej prejavom sa stal fakt, že Slováci publikovali nielen vo vlastných novinách, ale aj v rumunskej tlači.

Predpoklady začleňovania sa slovenských autorov a ich diel do rumunského literárneho diania poskytlo aj ich školské vzdelanie. Tento stav je vlastne dôsledkom vplyvu na rumunskej kultúre, teda zapájania sa do literárneho života na úrovni spisovateľských zoskupení. Nadväzovanie na myšlienkovú zložku (ba i formálnu) rumunského literárneho kontextu je v podstate dodnes zámerné a cieľavedomé. Zreteľne sa to prejavuje predovšetkým v poézii týchto tvorcov. Prozaická tvorba slovenských autorov v Rumunsku sa vyvíja akoby izolovanejšie vo vzťahu k iným kontextom a dobovým literárnym trendom (či v téme alebo vo forme); pretrváva v podstate na tradičnom poňatí epiky v próze v medziach realistickej tvorivej metódy; až na malé výnimky, ktorých pôvodcami sú vlastne básnici (Ondrej Štefanko,

15 Florinovi Bănescovi nadlackí autori pripomínali historických mušketierov, ktorí „*… kde prejdú, tam zostanú hlboko vpečatené ich znamenia: verše*! *Keď odložia z rúk sečné zbrane, robia to iba aby si oddýchli… rozprávkami… Majstrovskí rozprávači, sú v stave svojimi výmyslami v slove očariť všetkých… Myslím si, že by mohli očariť nielen duše ľudí z roviny, ale aj tých ostatných… zasvätili svoj život literatúre… Inak povedané, píšu básne. Alebo budujú novely. Alebo sa menia na architektov románu. Jeseň ich naladí na esej, zima ich pripraví písať štúdie… Títo mušketieri majú mená Ondrej Štefanko, Ivan Miroslav Ambruš, Pavol Bujtár, a, lebo tak to vedia všetci, Traja mušketieri boli… štyria, Štefan Dováľ. A keď som pospomínal všetkých, pomenujme aj ich Constance: Dagmar Mária Anoca… Títo spisovatelia… sú mušketieri Západnej roviny. Vlastne literatúry. Lebo svojím dielom si vytvorili privilegovaný priestor, na ktorom sú pánmi. A preto im treba venovať viacej pozornosti*.“ O tom bližšie pozri: Bănescu 1988, 211-219.

16 O „pohnutom“ osude rodáka z Liptovského Mikuláša Gustáva Augustínyho (styky s českou inteligenciou, štvormesačné väznenie, úmorná práca úradníka) píše aj Peter Andruška. Prízvukuje fakt, že Augustíny ovládal sedem jazykov „utláčaných národností Rakúsko-Uhorska“. Vyzdvihuje jeho evidentný názor o potrebe spolupráce medzi národnosťami a myšlienku, podľa ktorej „osud svojho národa mu je ideálom“. Hlbšie analyzuje jeho novinársku prácu v Bukurešti (Universul), Sibiu (Tribuna), Arade (Tribuna poporului) či Ružomberku (Slovenské listy), čím jeho osobnosť hodnotí ako kvalitného novinára. O životnej ceste Gustáva Augustínyho bližšie pozri: Andruška 2009, 38-41; Štefanko 2004, 45-56, resp. Štefanko 1986, 148-157.

Ivan Miroslav Ambruš, Anna Rău-Lehotská). (Zaujímavé je sledovať nonsensové a postmoderné prvky v tvorbe niektorých spisovateľov: napríklad u Ondreja Štefanka v diele Desať strelených rozprávok či u Anny Rău-Lehotskej v zbierke próz Voľný kúsok priestoru.)

Ďalšou formou cieľavedomého a zámerného integrovania sa do tohto kontextu je prekladová tvorba: autori prekladajú svoje diela, diela svojich literárnych kolegov alebo iných slovenských autorov do rumunčiny a opačne.

Pokiaľ ide o pohľad z rumunskej perspektívy, prijímanie fenoménu slovenskej literatúry v Rumunsku prebiehalo (a stále prebieha) na úrovni kontaktov osobností vo forme publikačnej a prekladateľskej činnosti i literárnokritickej reflexie. Z hľadiska inštitucionálno-literárneho a profesijno-spoločenského bolo dôležité uznanie slovenskej literatúry za integrálnu súčasť rumunskej literatúry v roku 1981 na Konferencii spisovateľov Rumunska a vzápätí aj prijatie slovenských autorov za členov Zväzu rumunských spisovateľov (prví boli Ondrej Štefanko a Pavol Bujtár).

Začleňovanie do rumunského kontextu prebiehalo však už od rokov sedemdesiatych publikovaním diel po rumunsky spravidla v rumunských literárnych časopisoch, zborníkoch i antológiách. Knižné vydania po rumunsky v rumunských vydavateľstvách sa objavili až neskoršie. Boli to dve rozprávky Pavla Bujtára v známej kolekcii Pove ti nemuritoare (Nesmrteľné rozprávky, Bukurešť, 1984), neskôr celá jeho knižka Traista fermecată v preklade Pavla Rozkoša (Čarovná kapsa, vyšla v temešvárskom vydavateľstve Facla v roku 1985), nasledovala Štefankova knižka veršov Rostul întreb rilor (Význam otázok, 1987, v tom istom vydavateľstve), výber z diela štyroch básnikov (Štefanko, Ambruš, Anoca, Suchanský) s názvom Confesiuni pe un papirus (Výpovede na papyruse, Bukurešť, 1991) či výber Călătorind în ara făgăduin ei (Cestujúc do zasľúbenej zeme, Nadlak, 1997) či selekcia zo slovenskej poézie Cornelia Barboricu väčšinou vo svojom preklade (2002). Prózy Pavla Bujtára doteraz vychádzajú v rumunskom znení v rôznych školských príručkách. (Pars pro toto uveďme zbierku textov, v ktorej vyšli ukážky z diel Pavla Bujtára – rozprávka Lesní muzikanti /s. 411-415/, úryvok z románu Agáta /s. 415-435/ a poviedky Splašené kone /s. 435-454/ a Aneta /s. 454-458/. O tom bližšie pozri: Kmeťová – Móťovská /eds./ 2005.)

O popularizáciu a oboznamovanie rumunskej vernosti s knihami a činnosťou slovenských autorov v Rumunsku sa zaslúžil (už spomínaný) aradský spisovateľ Florin B nescu, ktorý často recenzoval knihy týchto slovenských autorov v rumunských literárnych časopisoch (predovšetkým v aradských a temešvárskych). K nemu možno pripočítať aj ďalších spisovateľov a literárnych kritikov, ako Vasileho Dana, Gheorghea Mocutu, Dana Nocolaua, Virgila Mihaiua, Iuliana Negrila, Alexandrua Rujua a iných , ktorí písali o slovenských autoroch, zaraďovali ich do časopisov či popularizačných materiálov. V roku 1990 v Arade vznikol časopis Arca pod vedením šéfredaktora Vasileho Dana, ktorý dodnes umožňuje slovenským spisovateľom publikovať svoje príspevky, preklady, literárnovedné alebo esejistické práce.

Širší rumunský kontext však predpokladá rumunskú literatúru vznikajúcu aj za hranicami Rumunska. Pavel Rozkoš a Ondrej Štefanko prekladali diela juhoslovenských Rumunov a Ondrej Štefanko aj z diela rumunskej emigrácie vo svete. V preklade Ondreja Štefanka sa slovenská literatúra v Rumunsku dostala aj na stránky rumunskej literárnej tlače v bývalej Juhoslávii (časopis Lumina). Táto vzá-

jomná prepojenosť slovenskej literatúry v Rumunsku s rumunskou kultúrou nevznikala iba vzdelaním a lektúrou, ale aj, prirodzene, osobnými kontaktmi a prekladmi. Súčasná slovenská literatúra v Rumunsku sa aj preto snaží o naplnenie byť kultúrnym spojivom. Tento program sa realizoval v nebývalej miere od začiatku deväťdesiatych rokov 20. storočia vydávaním knižných a časopiseckých publikácií. Tento proces sa spomalil po smrti Ondreja Štefanka (2008), avšak ani v súčasnosti sa nezastavil. Dôkazom toho sú vydania pôvodnej tvorby Slovákov v Rumunsku. (Vydávanie – nielen – beletrie Slovákov v Rumunsku je zapezpečené najmä vďaka Vydavateľstvu Ivan Krasko v Nadlaku. O tom bližšie pozri podrobnú bibliografickú publikáciu: Štefanko 2003.)

Slovenská literatúra v Rumunsku je teda celkovo integrálnou súčasťou slovenského kultúrneho dedičstva. Nevyvíja sa však izolovane, ale vytvára rôzne kontexty, vďaka ktorým istým spôsobom dokazuje svoju životaschopnosť a perspektívu. Veď najmä to je zmyslom (v úvode už spomínaného) duchovného pohybu našej tvorivej práce – i nás všetkých zainteresovaných.

## Literatúra


Andruška, Peter (ed., 2001): *Antológia slovenskej krajanskej poézie.* Topoľčianky: vyd. End.

Andruška, Peter (2005): Harpáňov literárnovedný a literárnokritický zápas o identitu. In *Osobnosti a osobitosti dolnozemskej kultúry*. Nitra: Fakulta stredoeurópskych štúdií Univerzity Konštantína Filozofa v Nitre, s. 131-151.

Andruška, Peter (2003): Literárna tvorba a kultúrne kontexty. In *Krajanská literatúra a kultúra*. Nitra: Katedra kulturológie Filozofickej fakulty Univerzity Konštantína Filozofa v Nitre, s. 7-27.

Andruška, Peter (2000): *Literárna tvorba národnostných menšín*. Bratislava: Odkaz.

Andruška, Peter (1994): *Literárna tvorba Slovákov z Dolnej zeme*. Bratislava: Odkaz.

Andruška, Peter (2013): *Literárna tvorba Slovákov z Dolnej zeme*. Šaľa: A-klub.

Andruška, Peter (2005): Literárna tvorba v procesoch národnostného sebapoznávania. In *Osobnosti a osobitosti dolnozemskej kultúry*. Nitra: Fakulta stredoeurópskych štúdií Univerzity Konštantína Filozofa v Nitre, s. 7-46.

Andruška, Peter (2007): Národnostné (a národné) literatúry ako realita súčasných kultúrnych kontextov alebo Prvá úvaha o „transylvánskej mačke". In *Dolnozemské podoby slovenskej kultúry*. Nitra: Univerzita Konštantína Filozofa v Nitre, s. 5-110.

Andruška, Peter (2009): *Súčasní slovenskí spisovatelia z Rumunska*. Nitra: Univerzita Konštantína Filozofa v Nitre.

Andruška, Peter (ed., 1994): *Texty a kontexty tvorby slovenských spisovateľov z Dolnej zeme*. Bratislava: Asociácia organizácií spisovateľov Slovenska.

Anoca, Dagmar Mária (1984): Ešte žije homo cantans. In Anoca, Dagmar Mária – Barborică, Corneliu – Štefanko, Ondrej (eds.): *Variácie 6.* Bukurešť: vyd. Kriterion, s. 116-120.

Anoca, Dagmar Mária (1982): Mám rada nadlackú pieseň. In Anoca, Dagmar Mária – Barborică, Corneliu – Štefanko, Ondrej (eds.): *Variácie 4.* Bukurešť: vyd. Kriterion, s. 227-234.

Anoca, Dagmar Mária (2010): Začlenenie do literárnych kontextov. In *Slovenská literatúra v Rumunsku*. Nadlak: Vydavateľstvo Ivan Krasko, s. 17-38.

Babiak, Michal (2009): Kontext textov Michala Harpáňa. In *Spomínanie medzi bytím a zabúdaním*. Nadlak: Vydavateľstvo Ivan Krasko, s. 244-249.

Babiak, Michal (1999): Krajanská literatúra po roku 1945. In *Literatúra a kontext*. Bratislava – Nadlak: Vydavateľstvo ESA – Vydavateľstvo Kultúrnej a vedeckej spoločnosti Ivana Krasku, s. 25-49.

Babiak, Michal (2004): Krajanská literatúra v rokoch 1945 – 2000. In Marčok, Viliam a kol.: *Dejiny slovenskej literatúry III*. Bratislava: Literárne informačné centrum, s. 440-456.

Babiak, Michal (1999): Literatúra a kontext. In *Literatúra a kontext*. Bratislava – Nadlak: Vydavateľstvo ESA – Vydavateľstvo Kultúrnej a vedeckej spoločnosti Ivana Krasku, s. 5-7.

Babiak, Michal (1999): Syntéza krajanskej literatúry ako predpoklad jej kultúrnej inkorporácie do celoslovenského kultúrneho kontextu. In *Literatúra a kontext*. Bratislava – Nadlak: Vydavateľstvo ESA – Vydavateľstvo Kultúrnej a vedeckej spoločnosti Ivana Krasku, s. 153-157.

Baláž, Anton (2008): *Medzi dvoma domovmi 1*. *Antológia slovenskej poézie v zahraničí*. Bratislava – Martin: Literárne informačné centum – Svetové združenie Slovákov v zahraničí – Matica slovenská, s. 171-190 a 283-315.

Bančej, Maroš (ed., 1992): *Skutočnosti – zborník poézie mladých slovensky píšucich autorov*. Bratislava: Spolok slovenských spisovateľov.

Bănescu, Florin (1988): Mušketieri Západnej roviny alebo o „Nadlackom fenoméne". In Anoca, Dagmar Mária – Barboricã, Corneliu – Štefanko, Ondrej (eds.): *Variácie 10*. Bukurešť: vyd. Kriterion, s. 211-219.

Boldocký, Samuel (2005): Petrovský (vojvodinský) a nadlacký slovenský literárny fenomén. In *Dolnozemské súčinnosti*. Nadlak – Bratislava: Vydavateľstvo Ivan Krasko a Vydavateľstvo ESA, s. 238-245.

Bujna, Ivan (2000): Stručný nástin dejín evanjelickej a. v. cirkvi v Nadlaku od roku 1853 do roku 1912. In *Spisy*. Nadlak: Vydavateľstvo Kultúrnej a vedeckej spoločnosti Ivana Krasku, s. 7-179.

Bujtár, Pavol (1996): *Pastierik*. Nadlak: Vydavateľstvo Kultúrnej a vedeckej spoločnosti Ivana Krasku.

Demák, Miroslav (2000): *Je to*? *Malá antológia detskej poézie slovenských autorov z Juhoslávie, Maďarska a Rumunska*. Bratislava: Vydavateľstvo ESA.

Demák, Miroslav – Harpáň, Michal – Cabadaj, Peter – Skalský, Vladimír (eds., 2010): *Medzi dvoma domovmi 2*. *Antológia slovenskej krátkej prózy v zahraničí*. Bratislava – Martin: Literárne informačné centum – Svetové združenie Slovákov v zahraničí – Matica slovenská, s. 11-19, 69-79 a 92-95.

Dováľ, Štefan (1984): Niekoľko ľudových piesní zo Starej Huty. In Anoca, Dagmar Mária – Barboricã, Corneliu – Štefanko, Ondrej (eds.): *Variácie 6.* Bukurešť: vyd. Kriterion, s. 131-134.

Dováľ, Štefan (1998): Žofine trápenia. Nadlak: Vydavateľstvo Kultúrnej a vedeckej spoločnosti Ivana Krasku.

Ďurišin, Dionýz (1993): *Osobitné medziliterárne spoločenstvá 6*. Bratislava: Ústav svetovej literatúry SAV.

Ďurišin, Dionýz (1985): *Teória literárnej komparatistiky*. Bratislava: Slovenský spisovateľ.

Ferik, Imrich (1994): Dedina Šinteu – Nová Huta. In Štefanko, Ondrej (ed.): *Variácie 13*. Bukurešť: vyd. Kriterion, s. 161-165.

Fuhl, Imrich (1991/93): *Levetkőztetni a szavakat – Vyzliecť slová*. Budapest: Tankönyvkiadó.

Gecse, Alena (1994): Z problémů banatských Čechů. In Štefanko, Ondrej (ed.): *Variácie 13*. Bukurešť: vyd. Kriterion, s. 166-170.

Haan, Ľudovít – Zajac, Daniel (2006): *Dejepis starého i nového Nadlaku*. Nadlak – Bratislava: Vydavateľstvo Ivan Krasko a Vydavateľstvo ESA.

Haan, Ľudovít – Zajac, Daniel (1994): *Dejepis starého i nového Nadlaku*. Nadlak: Demokratický zväz Slovákov a Čechov v Rumunsku a Slávia a.s. v Nadlaku.

Harpáň, Michal (2004): Básnické paradigmy panónskeho archetypu. In *Texty a kontexty*. *Slovenská literatúra a literatúra dolnozemských Slovákov*. Bratislava: Literárne informačné centrum, s. 62-93.

Harpáň, Michal (2004): Cesty k slovenskej literatúre. In *Texty a kontexty*. *Slovenská literatúra a literatúra dolnozemských Slovákov*. Bratislava: Literárne informačné centrum, s. 12-18.

Harpáň, Michal (2014): Koncepcie svetovej literatúry Dionýza Ďurišina. In *Scripta manent*. *Literárnovedné súradnice*. Báčsky Petrovec: Slovenské vydavateľské centrum, s. 7-16.

Harpáň, Michal (2000): Národnostné literatúry v medziliterárnom procese. In *Zápas o identitu*. Nadlak – Bratislava: Vydavateľstvo Kultúrnej a vedeckej spoločnosti Ivana Kraska – Vydavateľstvo ESA, s. 11-17.

Harpáň, Michal (2014): Pojem a vývinová typológia medziliterárnych spoločenstiev. In *Scripta manent*. *Literárnovedné súradnice*. Báčsky Petrovec: Slovenské vydavateľské centrum, s. 17-25.

Harpáň, Michal (2000): Singulár a plurál slovenskej literatúry na Dolnej zemi. In *Zápas o identitu*. Nadlak – Bratislava: Vydavateľstvo Kultúrnej a vedeckej spoločnosti Ivana Kraska – Vydavateľstvo ESA, s. 18-25.

Harpáň, Michal (2004): Vstupy a výstupy slovenskej menšinovej literatúry. In *Literárne paradigmy*. Nadlak – Bratislava: Vydavateľstvo Ivan Krasko a Vydavateľstvo ESA, s. 80-92.

Harpáň, Michal – Cabadaj, Peter – Skalský, Vladimír (eds., 2010): *Medzi dvoma domovmi 3*. *Antológia slovenskej eseje v zahraničí*. Bratislava: Literárne informačné centum – Svetové združenie Slovákov v zahraničí, s. 7-26 a 87-99.

Chrapanová, Michaela (1996): Jazykové a literárne aspekty súvisiace so svadbou Slovákov v Nadlaku. In Štefanko, Ondrej (ed.): *Variácie 14*. Bukurešť – Nadlak: vyd. Kriterion – Vydavateľstvo Kultúrnej a vedeckej spoločnosti Ivana Krasku, s. 227-260.

Jančiková, Zuzana (1985): Terminológia remesiel nadlackých Slovákov (1. časť). In Anoca, Dagmar Mária – Barborică, Corneliu – Štefanko, Ondrej (eds.): *Variácie 7*. Bukurešť: vyd. Kriterion, s. 163-177.

Jančiková, Zuzana (1986): Terminológia remesiel nadlackých Slovákov (2. časť). In Anoca, Dagmar Mária – Barborică, Corneliu – Štefanko, Ondrej (eds.): *Variácie 8*. Bukurešť: vyd. Kriterion, s. 180-191.

Jančiková, Zuzana (1987): Terminológia remesiel nadlackých Slovákov (3. časť). In Anoca, Dagmar Mária – Barborică, Corneliu – Štefanko, Ondrej (eds.): *Variácie 9*. Bukurešť: vyd. Kriterion, s. 188-202.

Kapusniak, Ján (1994): Bodonoš – po stopách svojich predkov. In Štefanko, Ondrej (ed.): *Variácie 13*. Bukurešť: vyd. Kriterion, s. 117-122.

Kmeťová, Elena Darina – Móťovská, Anna (eds., 2005): *Antológia slovenskej literatúry*. *Zväzok IV*. Nadlak: Vydavateľstvo Ivan Krasko.

Kormoš, Alexander (1986): *Polyfónia II*. Budapešť: Vydavateľstvo učebníc.

Krčméry, Štefan.: *Dejiny literatúry slovenskej*. Dostupné na:
http://www.litcentrum.sk/50298

Kusý, Ivan (1984): Časopis Nový život a slovenská literatúra v ČSSR. In *Časopis Nový život v literatúre a kultúre Slovákov vo Vojvodine*. Nový Sad: Obzor, s. 77-82.

Kusý, Ivan (1958): K otázke skúmania vzťahov slovenskej literatúry k iným literatúram. *Naša veda*. *Časopis SAV*. roč. 5, č. 5, s. 202-205.

Lašáková, Jarmila (1994): Bodonošské ľudové tradície. In Štefanko, Ondrej (ed.): *Variácie 13*. Bukurešť: vyd. Kriterion, s. 275-293.

Lehotská, Anna (ed., 1996): *Ozveny po výkriku*. *7 slovenských básnikov z Rumunska* (*E o de niaj krioj*. *7 slovakaj poetoj el Rumanio*). Nadlak: Vydavateľstvo Kultúrnej a vedeckej spoločnosti Ivana Krasku.

Ľavrinec, Peter – Rozkoš, Pavel (1987): Tradičné pestovanie papriky. In Anoca, Dagmar Mária – Barborică, Corneliu – Štefanko, Ondrej (eds.): *Variácie 9*. Bukurešť: vyd. Kriterion, s. 215-222.

Motylková, Zuzana (1987): Kirvaj-Odpust. In Anoca, Dagmar Mária – Barborică, Corneliu – Štefanko, Ondrej (eds.): *Variácie 9*. Bukurešť: vyd. Kriterion, s. 212-214.

Niță-Armaș, Silvia (1984): Ukážky ľudového rozprávania. In Anoca, Dagmar Mária – Barborică, Corneliu – Štefanko, Ondrej (eds.): *Variácie 6*. Bukurešť: vyd. Kriterion, s. 135-139.

Petrík Vladimír (1984): Agáta. In *Slovenské pohľady*, roč. 100, č. 1, s. 144-146.

Resutík, Milan (1982): Výrazný pokrok. In *Slovenské pohľady*, roč. 98, č. 3, s. 150-151.

Rozkoš, Pavel (1994): Laické prvky pri vianočných obyčajoch nadlackých Slovákov. In Štefanko, Ondrej (ed.): *Variácie 13*. Bukurešť: vyd. Kriterion, s. 201-203.

Rozkoš, Pavel (1984): Spracúvanie konopí v Nadlaku. In Anoca, Dagmar Mária – Barborică, Corneliu – Štefanko, Ondrej (eds.): *Variácie 6*. Bukurešť: vyd. Kriterion, s. 186-190.

Rozkoš, Pavel – Ľavrinec, Peter (1984): Z povier nášho ľudu. In Anoca, Dagmar Mária – Barborică, Corneliu – Štefanko, Ondrej (eds.): *Variácie 6*. Bukurešť: vyd. Kriterion, s. 140-149.

Sedláková, Katarína (2009): Krajanská literatúra. In Sedlák, Imrich a kol.: *Dejiny slovenskej literatúry II*. Martin – Bratislava: Matica slovenská – Literárne informačné centrum, s. 718-758.

Smižnianska, Anna (1984): Huťanská svadba. In Anoca, Dagmar Mária – Barborică, Corneliu – Štefanko, Ondrej (eds.): *Variácie 6*. Bukurešť: vyd. Kriterion, s. 173-178.

Suchanský, Peter (1922): Báči Jano. Obrázok z Dolnej zeme. In *Sem-tam a iné rozprávky*. Spišská Nová Ves: Kníhtlačiareň D. Ferenca, s. 22-45.

Suchanský, Peter (1934): Zákon divočiny. In *Tri snúbenice*. Turčiansky Svätý Martin: Kníhtlačiarsky účast. spolok, s. 83-105.

Šenkár, Patrik (2015): *Slovenská dolnozemská literatúra (v teórii a praxi)*. Komárno: Univerzita J. Selyeho.

Šmatlák, Stanislav (1968): K problému syntézy literárárnych dejín (Niekoľko predbežných poznámok). In *Zborník Filozofickej fakulty Univerzity Komenského*. roč. 20, č. 1, s. 301-308.

Šmatlák, Stanislav (1962): O vzájomných vzťahoch českej a slovenskej literatúry. In *Slovenské pohľady na literatúru, umenie a život*. roč. 78, č. 10, s. 14-23.

Šmatlák, Stanislav (1967): Poznámky o interpretácii literárneho diela. In *Romboid*. *Časopis pre literatúru a umeleckú komunikáciu*. roč. 2, č. 2, s. 28-34.

Štefanko, Ondrej (1986): Gustáv Augustíny – most medzi dvoma národmi. In Anoca, Dagmar Mária – Barborică, Corneliu – Štefanko, Ondrej (eds.): *Variácie 8*. Bukurešť: vyd. Kriterion, s. 148-157.

Štefanko, Ondrej (2004): Gustáv Augustíny – most medzi dvoma národmi. In *Ponachodené súvislosti*. Nadlak: Vydavateľstvo Ivan Krasko, s. 45-56.

Štefanko, Ondrej (ed., 1995): *Jozef Gregor Tajovský*: *Nadlacké dielo*. Nadlak: Vydavateľstvo Kultúrnej a vedeckej spoločnosti Ivana Krasku.

Štefanko, Ondrej (1984): Neznáme svadobné vinše. In Anoca, Dagmar Mária – Barborică, Corneliu – Štefanko, Ondrej (eds.): *Variácie 6*. Bukurešť: vyd. Kriterion, s. 168-172.

Štefanko, Ondrej (1984): Niekoľko historických aspektov ľudovej kultúry nadlackých Slovákov. In Anoca, Dagmar Mária – Barborică, Corneliu – Štefanko, Ondrej (eds.): *Variácie 6*. Bukurešť: vyd. Kriterion, s. 104-115.

Štefanko, Ondrej (2003): Poldruhastoročná vydavateľská činnosť nadlackých Slovákov. Nadlak: Vydavateľstvo Ivan Krasko.

Štefanková, Mária (1984): Odev nadlackých Slovákov. In Anoca, Dagmar Mária – Barborică, Corneliu – Štefanko, Ondrej (eds.): *Variácie 6*. Bukurešť: vyd. Kriterion, s. 179-185.

Štefanková, Tatiana (1994): Ľudová strava Slovákov v Nadlaku. In Štefanko, Ondrej (ed.): *Variácie 13*. Bukurešť: vyd. Kriterion, s. 244-274.

Števček, Pavol (1979): Literatúra rumunských Slovákov. In *Slovenské pohľady*. roč. 95, č. 1, s. 150-152.

Štilicha, Peter (1978): Dva hlasy. In *Slovenské pohľady*. roč. 94, č. 9, s. 138-139.

Valentová – Belićová, Zdenka (2016): Akvamarínový pohľad za hranice vlastného geta. In *Nový život*. *Mesačník pre literatúru a kultúru*. roč. 68, č. 1-2, s. 1-4.

Vršanová, Anna – Vršan, Karol (1994): Zavaňské slovenské ľudové piesne. In Štefanko, Ondrej (ed.): *Variácie 13*. Bukurešť: vyd. Kriterion, s. 225-243.

Zetocha, Ondrej (1984): Ľudové divadelné hry na slovenských dedinách v Bihore. In Anoca, Dagmar Mária – Barborică, Corneliu – Štefanko, Ondrej (eds.): *Variácie 6*. Bukurešť: vyd. Kriterion, s. 150-167.

Zetochová, Albína (1984): Balady a epické (novelistické) piesne nadlackých Slovákov. In Anoca, Dagmar Mária – Barborică, Corneliu – Štefanko, Ondrej (eds.): *Variácie 6*. Bukurešť: vyd. Kriterion, s. 121-130.

Šenkár, Patrik: *Slovenská dolnozemská literatúra (v teórii a praxi).* Komárno: Univerzita J. Selyeho 2015, 218 s. ISBN 978-80-8122-133-0

*Mandelíková, Lenka*

Moderná slovenčina ako pluricentrický jazyk pôsobí tak v materskej krajine, ako aj v početných slovenských enklávach a diaspórach. Časť tejto entity tvoria Slováci v Maďarsku, Rumunsku a Srbsku. Je to úrodný kúsok sveta, v ktorom „dodnes žijú aj duše slovenské, slovensky zmýšľajúce a slovensky tvoriace" (c. d., s. 7). Patrik Šenkár – autor knihy *Slovenská dolnozemská literatúra (v teórii a praxi)* – sa ukázal ako „plnokrvný" bádateľ dolnozemskej vetvy slovenskej národnej literatúry, o čom svedčia početné štúdie Šenkárom pertraktované už niekoľko rokov na rozličných vedeckých fórach. Jeho knižná publikácia vznikla na pôde Univerzity J. Selyeho v Komárne.

Literatúra je neodmysliteľnou súčasťou našej kultúry. Slovenská dolnozemská literatúra je prirodzeným prejavom národnej identity. Minucióznou prácou sa P. Šenkár snažil priblížiť dolnozemskú tvorbu ako neodlučiteľnú a nezameniteľnú súčasť slovenskej národnej literatúry, resp. kultúry. Problematika predkladanej komentovanej antológie patrí k aktuálnym a prínosným otázkam výskumov na literárnom poli. Ide o vysokoškolské učebné texty, ktoré sa zaoberajú dolnozemskou literatúrou Slovákov žijúcich v zahraničí. Kniha zahrnuje tri kľúčové kapitoly rámcované úvodom, výberovou odporúčanou literatúrou a vydavateľskými posudkami. Šenkár sa sústredil na slovenskú literárnu tvorbu v Maďarsku, Rumunsku a Srbsku.

V kapitole o slovenskej literatúre v Maďarsku sa čitateľ dozvedá o začiatkoch literárnej tvorby Slovákov žijúcich v Maďarsku, ktoré siahajú do obdobia pred 2. svetovou vojnou. P. Šenkár približuje nížinný svet básnika Juraja Antala – Dolnozemského, ktorý si zachováva prirodzenú jedinečnosť a nezávislosť od literárnych vzorov. Upozorňuje na zložitosť položenia národnostného básnika Gregora Papučeka, či emancipovanosť a úvahovosť ako dominantné vlastnosti Márie Fazekašovej. P. Šenkár spomína jedinú knihu krátkych próz Andreja Medvegya, v ktorej sa tento prozaik prejavil ako rozprávač s jemným zmyslom pre psychológiu človeka vo vážnej životnej situácii. Tvorivá spontánnosť je zase typická pre prozaičku a novinárku Ildiku Fúzikovú, ktorej krátke prózy zostavovateľ knihy nazval črtami a poviedkami o jej cite pre estetické transformovanie skutočnosti. Pozitívne je, že Šenkár sa nevyhýba ani ľudovej slovesnosti, a tak predstavuje zberateľa ľudovej slovesnosti Štefana Lamiho. Autorovi nemožno uprieť myšlienku, že kontinuita slovenskej literatúry v Maďarsku sa uplatnila nielen z tematického aspektu, ale aj z pocitu povinnosti udržiavať rozvoj národného života, a teda celkové kultúrne povznesenie príslušníkov slovenskej národnosti v Maďarsku.

V nasledujúcej kapitole o literárnej tvorbe Slovákov v Rumunsku P. Šenkár prezentuje slovo ako prostriedok pri realizácii umeleckých zámerov, ktorý využívajú Slováci v Rumunsku dôsledne a presvedčivo vo svojej spisbe. Poukazuje na podporu slovenskej literárnej tvorby aj prostredníctvom periodík, ako je napr. Slovenský týždenník, Dolnozemský Slovák, Naše snahy atď. Následne predstavuje čitateľovi tvorbu rumunských Slovákov. Nemožno nespomenúť Ivana Miroslava Ambruša, Ondreja Štefanka a Dagmar Máriu Anocovú. O Ambrušovi autor píše ako o najemo-

cionálnejšom básnikovi, Štefanka vidí ako nespútaného rozprávača, ktorý píše aj pre deti, zabáva i poúča, estetizuje i hodnotí svet vzdialený od sveta rozprávok. Náležitý priestor je venovaný všestrannej Anocovej so sklonom nielen k próze, ba aj k lingvistike. Zaujímavý je tiež prvý a zároveň jediný slovenský historický román v Rumunsku, ktorého autormi sú bratia Ivan a Rudo Molnárovci.

Trichotómiu „nížinnej literatúry" uzatvára slovenská literárna tvorba v Srbsku. Hneď na začiatku sa dozvedáme, že najviac Slovákov v Srbsku v súčasnosti žije vo Vojvodinskom autonómnom kraji. Dozvedáme sa, že vo Vojvodine sú Slováci treťou najpočetnejšou národnosťou. Tu Šenkár vzdáva úctu Pavlovi Jozefovi Šafárikovi, ktorý je pre túto literatúru akceptovateľný ako dolnozemský básnik. Slovenská literatúra vznikajúca v Srbsku má viac ako dve storočia. Zo Šenkárovho rozsiahleho spektra spisovateľov spomenieme najvýznamnejšieho slovenského dolnozemského prozaika – Gustáva Maršalla-Petrovského, ktorého literárna tvorba vyšla v štvorzväzkovom súbore Dielo I – IV. Literárnohistorickou tvorbou a prekladmi ruskej a francúzskej literatúry sa zaoberal Ján Čajak. Šenkár si všíma i drámy Jána Čajaka ml., výrazného dramatika Vladimíra Hurbana Vladimírova – VHV a literárnu tvorbu jeho sestry Ľudmily Hurbanovej. Ospevovateľom dolnozemského kraja, ľudským a skromným človekom zostáva pre P. Šenkára Paľo Bohuš – známy svojimi pamäťami sprostredkúvajúcimi obraz o živote vo väzniciach začiatkom päťdesiatych rokov.

Šenkárov autorský počin je výsledkom rozsiahlej a kvalifikovanej práce. Zostavovateľ antológie podáva reprezentatívne diela jednotlivých autorov žijúcich na Dolnej zemi, predkladá hutný diapazón spisovateľov, a to v intenciách autentickosti a demokratickosti. Predstavuje obraz prozaickej, lyrickej a dramatickej tvorby na dielach autorov. Má na zreteli spojenie učiť kultúrnosti a rozumieť kultúre, pričom za podmienku optimálnej literárnej výchovy považuje kvalitný literárny text s nespochybniteľnými vlastnosťami kultúrnosti. Práve literárny text osciluje medzi učiteľom a študentom, a to si autor plne uvedomuje. Výber literárnych ukážok na konci každej kapitoly hodnotím z didaktického hľadiska veľmi pozitívne. Ako Patrika Šenkára poznám, vyslovujem presvedčenie, že on ako učiteľ zacieli svojich poslucháčov na tvorivé čítanie s úmyslom kriticky myslieť. Kniha je prínosom pre slovenskú literatúru a svedčí o neutíchajúcom zápale autora o literatúru na Dolnej zemi. Nazdávam sa, že môže zaplniť medzeru v slovenskom literárnom korpuse. Táto komentovaná antológia si iste nájde cestu k čitateľom.

Bischof, Anna – Jürgens, Zuzana (eds.): *Voices of Freedom – Western Interference? 60 Years of Radio Free Europe*. Vandenhoeck & Ruprecht, Münich, 2015, 294 p. ISBN 978-3-525-37310-1.

*Vajda, Barnabás*

Kniha má pätnásť autorov: Anna Bischof; Robert Luft; Simo Mikkonen; Richard H. Cummings; Yulia Komska; A.Ross Johnson; Christian Henrich-Franke; Iona Macrea-Toma; Susan D. Haas; Annamaria Neag; Helena Sandberg; Petru Weber; Jane L. Curry; Prokop Tomek; Martin K. Bachstein, pričom niektorí z nich sú svetoznámymi výskumníkmi buď mediálnej histórie, alebo dejín Rádia slobodná Európa.

Na čele autorského kolektívu stojí Anna Bischof, historička a výskumníčka z Mníchova (Collegium Carolinum), ktorá sa už niekoľko rokov poctivo venuje otázkam Radio Free Europe/Rádia slobodná Európa (RFE/RSE). Jej úvodná štúdia *Radio Free Europe: research and perspectives* (napísaná spolu s Robertom Luftom) je kľúčová z toho pohľadu, že autorka zosumarizuje stav medzinárdoného výskumu o RFE/RSA za posledné desaťročie. Pritom Anna Bischof vystihuje aj niektoré charakteristické črty fungovania RFE/RSE, ako napr. „nebežné praktiky" RFE/RSE, alebo „komplexný prístup mníchovskej redakcie" voči východoeurópskym politickým režimom, a to všetko pod politickým dozorom amerického manažmentu rádia (s. 1-14). Aj keď niektoré jej terminologické postrehy sú otázne (Central and Eastern Europe, alebo East-Central Europe, alebo Eastern Europe, napr. na str. 8), Anna Bischof má pravdu v tom, že napriek silnému nárastu počtu publikácií o RFE/RSE, ešte stále je pomerne veľa neznámych súvislostí rádia hlavne s jeho východoeurópskymi poslucháčmi. Je trošku paradoxné, že práve z dejín RFE/RSE sa môžeme dozvedieť napr. relevantné veci ohľadne východoeurópskych disidentských/emigrantských elít. Ako Simo Mikkonen konštatuje vo svojej štúdii (s. 15-34), sovietskych a nesovietskych politických emigrantov žijúcich v Mníchove občas nebolo možné zhromaždiť okolo jedného stola, také veľké boli medzi nimi politické a svetonázorové nezhody.

Prvým najväčším prínosom tejto knihy je, že je to veľmi zaujímavý pokus o zabudovanie príbehu RFE/RSE do historického kontextu modernej mediálne histórie. Drvivá väčšina historických diel, aj tých, ktorí boli napísané po 1989, vykladá dejiny RFE/RSE ako výlučnú súčasť *politických* dejín studenej vojny. Ale ako Yulia Komska na to veľmi jasne poukazuje (s. 55-76), práve obdobie fungovania RFE/RSE bolo obdobím intenzívnej rivalizácie medzi rádiom a televíziou – pričom rivalizácia týchto médií v niektorých prípadoch mala väčší vplyv na udalosti vo vnútri redakcie RFE/RSE, než samotné politické dianie. Vypovedane zaujímavá je argumentácia autorky o Marshal McLuhanovom koncepte o rádiu ako o „re-tribalizing medium" (s. 75).

Druhým obrovským prínosom knihy je štúdia Susany D. Haas (s. 147-176), kde autorka sa pokúsi o hĺbkovú analýzu činnosti Central News (CN), tj. spravodajského centra RFE/RSE. CN bol „hybridnou zložkou" (s. 148) vo vnútri rádia, keďže na jednej strane fungoval na takých žurnalistických princípoch, ktoré boli bežné v povojnovej západnej Európe (s. 165). Na druhej strane však ľudia v CN si nikdy nemohli zabudnúť na fakt, že cieľovým obecenstvom ich programov boli poslucháči komunistických krajín v takzvaných „target countries" vo východnej Európe. Akosi nemohli zabudnúť ani na to, že v pozadí ich programov stáli vplyvné (aj keď nie vše-

mohúce) kruhy americkej zahraničnej politiky. Treba dodať, že drvivá väčšina pracovníkov-editorov RFE/RSE pochádzala z východnej Európy aj keď bolo medzi nimi veľa Austrálčanov, Írov a Novozélandčanov. Susan D. Haas právom konštatuje, že redaktorom RFE/RSE bolo jasné, že ich práca, to jesť misia RFE/RSE bola špecifickou formou žurnalistiky spojenej s politickými cieľmi („advocacy of journalism with political goals"). Toto je veľmi dôležitá syntetická konklúzia, lebo evokuje ďalší dôležitý princíp, že moderné médiá boli, sú a pravdepodobne aj v budúcnosti budú politicky ovplyvnené. Otázne je len to, do akej miery dokážu média odolať direktným politickým tlakom, nečistím spravodajským praktikám a explicitným nepravdám, ktoré by mali slúžiť beztvárnym aktérom veľkej politiky, ktoré bežne ostanú pre širokú verejnosť neviditeľné.

Takmer každá kapitola knihy je fascinujúcim čítaním, ako napr. kapitola od A. Ross Johnsona, ktorá sa vyznačuje tým, že poukáže na pomerne nepoznané historické fakty a javy o úlohe Nemeckej spolkovej republiky, ktorú krajina potajomky zohrala v živote RFE/RSE ako americkej firmy. A. Ross Johnson sa nevyhýba ani špecifickým problémom, ako napr. vzťahu Nemcom voči mníchovským Čechom a Slovákom alebo Poliakom, alebo rôznym aktivitám západonemeckých bezpečnostných zložiek vo vnútorných kruhoch RFE/RSE (s. 77-91).

V nasledujcej kapitole z pera lony Macrei Toma sa dozvieme ďalšiu základnú tézu doby a témy, a to jesť to, že moderná mediálna propaganda, čo robili tak v RFE/RSE, ako aj u mnoho iných médiách, do určitej miery prispievala aj k tomu, aby sociálne zmeny prebiehali jemne. To znamená, že v tomto systéme, v ktorej *komunikácia je základným inštrumentom socializácie*, média ako aj mediálna propaganda sú neoddeliteľnou súčasťou, vlastne „agentom sociálnych zmien".

Ďalšie časti knihy sa skladajú z kombinácie všeobecných a partikulárnych problémov. V štúdii „The fall of Communism as mirrored in the RFE" Annamaria Neag a Helena Sandberg píšu o približujúcej sa konci komunizmu, ako sa to odzrkadlilo v programoch RFE/RSE (s. 177-193). Štúdia Petruho Webera venuje pozornosť Rumunskej redakcii, a spôsobom, ako rumunskí redaktori vnímali otázky menšinových Maďarov (s. 195-202). Jane L. Curry napísala výborný sumár o vzťahu poľských exulantných elít k RFE/RSE (s. 203-217).

Knihu uzatvárajú dve kapitoly so československými súvislosťami: Čech Prokop Tomek sa dlhé roky venuje aktivitám československých služieb štátnej bezpečnosti proti ideologickej diverzii RFE/RSE (s. 219-234), pričom Martin K. Bachstein napísal niektoré zatiaľ málo známe príbehy súkromných konfliktov na pôde československej redakcie v Mníchove, čím veľmi výstižne poukazuje aj na dôležitosť vedúcich osobností v rámci jednotlivých národných redakcii (s. 235-252).

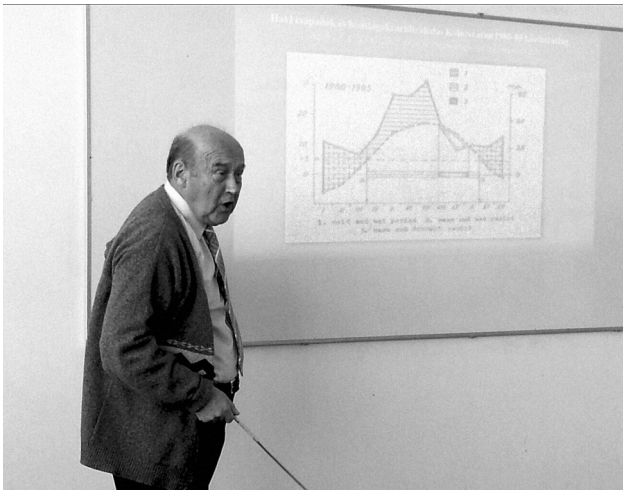
V závere knihy nájdeme transkripciu mimoriadne zaujímavých rozhovorov s bývalými aktérmi rádia, ako: Wieslaw Wawrzyniak; Jenny Georgiev-Keiser; Agnes Kalinova; Martin K. Bachstein; György Varga; Petr Pospíchal; Ludmil Janev; Ingo Mannteufeld; Hans J. Kleinsteuber. Zostaviteľkou rozhovorov bola Zuzana Jürgens (s. 253-282).

# Trendy a výsledky v biologických vedách a v edukácii biológie

Katedra biológie Pedagogickej fakulty Univerzity J. Selyeho v Komárne, Akademická Rada Maďarov na Slovensku a Savaria Campus Západomaďarskej univerzity 18. apríla 2016. usporiadala medzinárodnú vedeckú konferenciu s názvom „Trendy a výsledky v biologických vedách a v edukácii biológie".

Konferencia poskytla fórum pre vysokoškolských učiteľov, vedeckých pracovníkov a doktorandov na výmenu názorov o uplatňovaní vedeckých poznatkov z biológie v oblasti vedy, výskumu, interdisciplinárneho výskumu a vo vyučovaní. Boli prezentované nové výsledky vedy a výskumu, nové metódy a techniky, spôsoby a návrhy, ako sa môžu zaviesť tieto nové poznatky do vyučovania predovšetkým na úrovni vysokoškolského vzdelávania, postgraduálneho resp. celoživotného vzdelávania.

Na konferencii v rámci plenárneho zasadnutie prezentoval výsledky prof. habil. r. Attila Szabó T., DSc. biol. (BioDatLab, Balatonfüred) s názvom Zmeny klímy a výskum snežienok, o možnostiach a problémoch využitia potenciálnej modelovej rastliny genetickej ekológie vo výučbe a výskume. Dr. habil. József Gyurácz, PhD. (dekan, SC ZMU, Szombathely) prezentoval moderné trendy vo výskume sledovania ťahu vtákov v Maďarsku, a prof. Ing. Ivan Vološčuk, DrSc. (FPV UMB, Banská Bystrica) predstavil ekosystémové služby – novú náplň ekológie.



1. obr.: Prednáška profesora Attilu Szabó T. na konferencii Trendy a výsledky v biologických vedách a v edukácii biológie

Na konferencii odznelo aj ďalších 19 vedeckých prednášok v troch sekciách. Sekciu, ktorá zahrňovala prednášky z environmentalistiky, ekológie a biochémie rastlín a múzejnej pedagogiky, viedol Dr. habil. Csaba Szinetár, CSc. Druhá sekcia, ktorú viedla PaedDr. Melinda Nagy, PhD., a zahrňovala prednášky z metodiky prírodných vied, faunistiky a výsledky z behaviorálnych a kognitívnych výskumov. Tretia

sekcia bola zameraná na antropológiu, zdravovedu a genetiku, a viedol ju Dr. habil. Gábor Tóth, PhD. Prednášatelia boli pozvaní z pätnástich rôznych pracovísk.

12. obr.: Prednášatelia a obecenstvo na konferencii
Trendy a výsledky v biologických vedách a v edukácii biológie

Konferencia sa konala v Konferenčnom centre Univerzity J. Selyeho v Komárne. Prednášky boli voľne prístupné verejnosti a študentom UJS. Zúčastnilo sa ich celkovo 134 záujemcov. Z prednášok sa vydá vedecký zborník, čím sa tieto poznatky stanú dostupným aj pre tých, ktorí nemohli byť prítomní osobne.

*Nagy, Melinda*

# Nevšedné myšlienky z nevšednej konferencie

16.–17. september 2015 sa niesol v znamení Medzinárodnej vedeckej konferencie UJS – 2015 s názvom *Inovácia a kreativita vo vzdelávaní a vede.* Táto významná udalosť sa uskutočnila pod záštitou doc. RNDr. Jánosa Tótha, PhD., rektora Univerzity J. Selyeho. Konferencia sa konala v Konferenčnom centre UJS v Komárne.

Jej cieľom sa stali výsledky vedecko-výskumnej práce vedeckých a vedecko-pedagogických pracovníkov univerzít z domova i zo zahraničia. Vedné oblasti, ktoré dostali priestor na konferencii boli, nasledovné: humanitné vedy, spoločenské vedy, pedagogické vedy, ekonomické vedy a riadenie podniku, ale vítaní boli aj účastníci z príbuzných vedných odborov. Priestor dostala aj podsekcia Integrácia – inklúzia postihnutých.

Jednotlivé príspevky boli z dôvodu vysokého počtu prihlásených a veľkého množstva príspevkov zaradené do troch zborníkov podľa vedných odborov jednotlivých sekcií. Zaradené boli iba tie príspevky, ktoré prešli odborným recenzným konaním.

V rámci jednotlivých sekcií sa predstavili výnimočné práce vedecko-pedagogických pracovníkov. Pod znamením prezentácie týchto atraktívnych a úspešných vedecko-výskumných prác sa niesla aj sekcia s názvom *Učebné osnovy a učebnice modernej výučby jazykov (materinského, druhého cudzieho) v jednojazyčnom a dvojjazyčnom prostredí.*

16. septembra 2015 otvárala sekciu doktorka Edit Takács, ktorá sa ponorila do problematiky učebných textov a neúspešnosti ich výskumov. Jej prezentácia sa zaoberala dilemami, ktoré priniesol rozpor medzi teoretickou časťou učebníc a ich aplikovateľnosťou v praxi. Na tieto konfrontácie poukázala známymi modelmi, slúžiacimi na analýzu učebníc. Zamerala sa hlavne na staticko-deskriptívny a dynamický charakter učebníc, pričom vyzdvihla aj didaktické pozitíva a negatíva spomínaných dvoch typov. Vyzdvihla dôležitosť vizuálnej stránky učebníc, ilustrácií, tabuliek a osnov, ktoré pôsobia v učebnici motivujúco a kreatívne. Svojou detailnou a profesionálnou vedecko-výskumnou prácou otvorila sekciu veľmi zaujímavou problematikou.

Na ňu nadviazala docentka Tímea H. Tomesz, ktorá pozornosť venovala nielen učebniciam a ich možnostiam, ale aj rozvíjaniu komunikačnej zručnosti žiakov na hodinách materinského jazyka. Svoju vedecko-výskumnú prácu venovala myšlienke, že úspešnosť v rozličných komunikačných situáciách závisí od komunikačnej kompetencie žiakov. Práve preto je podľa jej názoru dôležité objavovať a rozvíjať komunikačné zručnosti žiakov pomocou vhodného vzdelania práve v ich materinskom jazyku. Tieto zručnosti vo veľkej miere podporujú podľa nej učebnice a cvičebnice písané v materinskom jazyku. Na záver svojej prednášky poukázala na komunikáciu ako na cieľ i nástroj vzdelávacieho procesu.

V sekcii sa predstavila aj magisterka Denisa Lőrincz Bitterová, ktorá rozvinula problematiku žiakov študujúcich v jednojazyčnom i viacjazyčnom prostredí a ich výkony na písomných maturitách. Zamerala sa na komunikatívnu metódu vyučo-

vania jazykov, kde predstavila štyri komponenty tejto metódy: počúvanie, rozprávanie, čítanie a písanie. Vo svojom výskume sa centralizovala na písomné maturitné testovanie stredoškolákov v rámci cudzích jazykov. Zamerala sa na výsledky z rokov 2014/2015 a tie následne porovnala v rámci troch krajín (Slovensko, Maďarsko a Ukrajina).

Na jazykovú kompetenciu a jej rozvíjanie v rámci rétoriky sa zamerala ďalšia prednášajúca, docentka Julianna Lőrincz. V tejto štúdii analyzovala metódy a osnovy maďarských stredoškolských učebníc na Slovensku. Skúmala istú kompatibilitu v rámci zdokonaľovania komunikačných zručností žiakov. Najviac sa sústredila na rétorické a štylistické aspekty učebníc ako na vhodný vzdelávací materiál pre objavovanie komunikačnej kompetencie. Za hlavné komponenty si vo svojej štúdii vzala sociálnu komunikačnú zručnosť a kognitívnu komunikačnú zručnosť.

Doktor Gábor Lőrincz nadviazal na svojich kolegov z konferencie veľmi plynulo, keďže sa predstavil témou *Štruktúra sémantiky v rámci učebných variantov 5. ročníka*. Vo svojej štúdii predstavil a porovnal rôzne maďarské jazykové učebnice napísané pre žiakov 5. ročníkov ZŠ zo Slovenska, Maďarska a Ukrajiny. Koncentroval sa a skúmal iba sémantiku, v rámci ktorej sa zameral na rôznorodosť definícií a informácií o lexikálnom význame. Výsledkom jeho vedecko-výskumnej činnosti bol fakt, že v niektorých prípadoch sú materiály uvádzaných učebníc skutočne rozdielne.

*Jazykové varianty (jazykové premenné) v písaných varietách maďarského jazyka na Slovensku a ich vyučovanie* bol názov prednášky ďalšieho významného účastníka konferencie, doktora Szabolcsa Simona. Vo svojej štúdii sa zameral na tzv. kontaktové varianty maďarského písaného jazyka na Slovensku na úrovni lexiky. Tieto jazykové elementy sa vyskytujú v jazyku Maďarov na Slovensku v dôsledku ich dvojjazyčnosti. Autor sa vo svojom príspevku zaoberal predmetným jazykovým javom aj z hľadiska ich vyučovania. V závere svojej štúdii dospel aj k niekoľkým návrhom, ktoré sa zrodili vďaka jeho detailnej výskumnej práci. Jeho návrhy boli spojené najmä s vyučovaním skúmaných lexikálnych jednotiek. Vďaka svojej vedecko-výskumnej práci mohol v závere svojej prednášky odovzdať aj cenné pedagogické ponaučenie: Vo vyučovaní materinského jazyka „*cieľom je to, aby si žiaci vybrali vedome z prvkov štandardných variet maďarčiny v Maďarsku ako aj na Slovensku a samozrejme aj z iných neštandardných jazykových jednotiek v závislosti na situácii*“ (SIMON, Sz.: Nyelvi változók a szlovákiai magyar írott nyelvváltozatokban és azok oktatása. In: Zborník medzinárodnej vedeckej konferencie Univerzity J. Selyeho, Univerzita J. Selyeho, Komárno 2015, s. 403. ISBN 978-80-8122-145-3). Touto rozsiahlou a aktuálnou témou poukázal najmä na problematiku bilingvizmu.

Po krátkej prestávke pokračovala prednášajúca doktorka Ildikó Hizsnyai-Tóth veľmi zaujímavou štúdiou, ktorou sa zamerala na praktické aspekty vyučovania univerzitných študentov – archivárov v Maďarsku. Jej vedecko-výskumná práca poukázala na to, že archivári nie sú oboznámení iba s povinným maďarských jazykom, ale rovnako aj s históriou. Rovnako uviedla aj neadekvátnosť niektorých učebníc a vyzdvihla veľmi zaujímavý projekt nových univerzitných skrípt, ktorý sa

javí ako jedinečný svojho druhu. Spomínaná učebnica sa totiž centralizuje na viacero komunikačných funkcií v rámci logicko-gramatickej kategórie.

Po maďarskom jazyku dostal svoj priestor na konferencii aj anglický jazyk a učebnice písané v tomto jazyku. Tému adekvátneho výberu anglickej učebnice pre anglickú triedu vypracovala a predniesla doktorka Andrea Puskás. Svoj výskum venovala kritériám pri správnom výbere učebníc angličtiny a do popredia umiestnila fakt, že trh týchto učebníc doslova prekvitá a je čoraz ťažšie siahnuť po ideálnom riešení. Vyzdvihla aj fakt, že výber správnej učebnice sa pri vyučovaní cudzieho jazyka, akým je angličtina, stáva kľúčovým a neodmysliteľným faktorom. V texte rozpracovala spôsob, akým môžu pedagógovia ľahšie rozoznať kvalitnú učebnicu od tej menej prepracovanejšej. Zdôraznila pritom spôsob spísania silných a slabých stránok. V neposlednom rade sa zamerala aj na motivujúci účinok daných učebníc, ako jeden z rozhodujúcich aspektov pri výbere. Svoje posolstvo zhrnula vo vete: „*Efektívne hodnotenie učebnice je založené na pokladaní primeraných otázok a na správnej interpretácii odpovedí na tieto otázky*." (PUSKÁS, A.: Choosing a coursebook for the English language classroom. In: Zborník medzinárodnej vedeckej konferencie Univerzity J. Selyeho, Univerzita J. Selyeho, Komárno 2015, s. 370. ISBN 978-80-8122-145-3).

Docent Károly Polcz sa svojou vedecko-výskumnou prácou taktiež pričinil o rozšírenie anglickej sekcie konferencie. Aj v jeho štúdii dostal hlavnú úlohu anglický jazyk. Svoj výskum venoval terminologickej kompetencii v rámci manažmentu a marketingu ako primárneho bodu v rámci ESP (English for special purposes - Angličtina pre špeciálne účely). Centralizoval sa na schopnosť použiť a pochopiť terminológiu v rámci profesionálnej komunikácie. Poukázal aj na problém, ktorý sa objavuje v rámci odborného prekladu z angličtiny do maďarčiny. Pre študentov je v danom prípade najväčšou výzvou pochopiť rôznorodú interpretáciu odborných výrazov v cudzom či materinskom jazyku. Vo svojej štúdii zdôraznil, že vrcholnú dôležitosť v rámci profesionálne komunikačnej kompetencie žiaka predstavuje uvedomelosť danej odbornej terminológie.

Ako posledná prednášajúca v sekcii anglického jazyka sa predstavila doktorka Katalin Kiss s ďalšou zaujímavou problematikou v rámci vyučovania cudzieho jazyka. Výskumu podrobila úlohu morfologického hodnotenia v rámci osvojovania si cudzieho jazyka. Okrem toho načrtla aj tematiku dôkazu vzájomne prekríženej lingvistiky. Jej vedecko-výskumná práca vyzdvihuje podstatnú funkciu morfologického hodnotenia v procese lingvistickej akvizície. Za primárny cieľ pokladá analýzu sémantiky a predpôn spôsobom, akým existuje aj v jazyku maďarskom, anglickom či ruskom. Hodnotenie tvorby predpôn a pravidlá spojené s jazykovou akvizíciou prispievajú najmä k bohatšiemu významu slova a následne i obohateniu slovnej zásoby jednotlivca.

17. septembra 2016 otvárala konferenciu v sekcii *Učebné osnovy a učebnice modernej výučby jazykov (materinského, druhého cudzieho) v jednojazyčnom a dvojjazyčnom prostredí* doktorka Ľudmila Benčatová, ktorá vo svojej štúdii s názvom *Snažme sa, aby aj pre žiakov maďarskej národnosti bola slovenčina obľúbený predmet* sa venovala veľmi aktuálnej problematike.

Sústredila sa na štatút a postavenie predmetu slovenský jazyk v rámci ostatných predmetov. Vyzdvihla a oboznámila účastníkov konferencie so základnými didaktickými zásadami a o ich dodržiavaní vo vyučovacom procese. Centru jej pozornosti sa neminuli ani učebnice slovenského jazyka pre školy národnostných menšín (konkrétne pre školy s vyučovacím jazykom maďarským). Most medzi teoretickými vedomosťami a ich praktickým využitím sa taktiež stal jedným z hlavných bodov jej príspevku a v neposlednom rade sa venovala aj školskému vzdelávaciemu programu, čím podala významný obraz danej problematiky. Východiskom jej výskumu sa stalo posolstvo, že teória je síce dôležitá, ale dôraz by sa mal klásť na praktickú aplikáciu vedomostí žiakov, aby sa nestratili v každodennom živote.

Úspešný a plynulý chod konferencie zabezpečili aj ďalší prednášajúci. Témou *Opakovanie ako princíp výstavby v esejach Martina Rázusa* otvorila dvere do ďalšej atraktívnej problematiky doktorka Lenka Mandelíková. Vo svojej štúdii sa zamerala na kultúrne a politické eseje Martina Rázusa, v ktorých uviedla svoj zreteľ na gramatickú štruktúru textu. Predstavila rôzne vlastnosti textu ako napríklad nadväznosť, explicitné vzťahy, implicitné vzťahy a anaforická kontinuita textu.

*Nevykríknuté zátišia lásky, anjelské úsmevy a rany v poézii I. M. Ambruša po miléniu* bol názov príspevku, ktorým konferenciu obohatil prednášajúci doktor Patrik Šenkár. Jeho štúdia sa zamerala na poéziu Ivana Miroslava Ambruša v rokoch 2000-2015. Svojou vedecko-výskumnou činnosťou predstavil kolekciu objektívno-subjektívnych interpretácií zo spomínaného obdobia tvorby I. M. Ambruša. Celá štúdia bola postavená na jeho originálnej knihe – zbierke básní, v ktorej Šenkár podčiarkol typické tematické rozvrstvenie poetiky Ambruša, jeho hlavné motívy a rovnako i literárno-teoretickú rovinu jeho práce. Tento príspevok však nebol postavený iba na teoretických reflexiách, ale takisto aj na objavovanie literárnych a kultúrnych vzťahov. Autor svoj pozitívny vzťah k literatúre vyslovil i v myšlienke: „*Literatúra predstavuje fond tvorivej činnosti a je nielen neodmysliteľnou a ničím nenahraditeľnou súčasťou našej civilizácie, ale aj odvekým misionárom humanizácie a ľudského rodu v postupnej premene nevedomého tvora na kultúrnu bytosť*“ (ŠENKÁR, P.: Nevykríknuté zátišia lásky, anjelské úsmevy a rany v poézii I. M. Ambruša po miléniu. In: Zborník medzinárodnej vedeckej konferencie Univerzity J. Selyeho, Univerzita J. Selyeho, Komárno 2015, s. 372. ISBN 978-80-8122-145-3).

Konferenciu v tejto sekcii uzatvorila vedecká štúdia o pedagogických dokumentoch a učebných pomôckach v plánovaní a príprave vo vyučovaní slovenského jazyka a slovenskej literatúry v základných školách s vyučovacím jazykom maďarským. O podrobný vedecko-výskumný príspevok sa postarala dvojica: magisterka Andrea Döményová a doktorka Anita Halászová. Venovali sa hlavne plánovaniu a príprave na jednotlivé hodiny slovenského jazyka a sústredili sa na vyučovanie slovenčiny ako druhého jazyka v rámci vzdelania v ZŠ. Svoje dáta spracovali na základe výskumnej činnosti, ktorú vykonali pomocou dotazníkov počas rokov 1999-2002 a 2006-2008. Najzaujímavejšie výsledky, ktoré získali od respondentov, prezentovali aj na konferencii, čím

uzatvorili sekciu *Učebné osnovy a učebnice modernej výučby jazykov (materinského, druhého cudzieho) v jednojazyčnom a dvojjazyčnom prostredí* veľmi profesionálne a zaujímavo.

Na vedeckej konferencii sa v spomínaných dňoch predstavila široká škála účastníkov, ktorí prispeli do úspešného programu nielen svojou vedecko-výskumnou činnosťou, ale aj cennými myšlienkami a svojou prítomnosťou, ktorou poctili naše mesto a alma mater. Veríme, že aj v septembri 2016 bude Komárno i UJS podobne hostiť túto nevšednú udalosť.

*Veselá, Monika*

**doc. RNDr. Beáta Brestenská, CSc.**
Univerzita Komenského v Bratislave
Prírodovedecká fakulta
Katedra didaktiky prírodných vied,
psychológie a pedagogiky
Šafárikovo námestie 6
P.O.BOX 440
814 99 Bratislava
e-mail: brestenska@fns.uniba.sk

**doc. Ing. Melánia Festerová, PhD.**
Univerzita Konštantína Filozofa v Nitre
Fakulta prírodných vied
Katedra chémie
Trieda A. Hlinku 1
949 74 Nitra
e-mail: mfeszterova@ukf.sk

**doc. RNDr. Mária Ganajová, CSc.**
Univerzita P. J. Šafárika v Košiciach
Prírodovedecká fakulta
Ústav chemických vied
Oddelenie didaktiky chémie
Šrobárova 2
041 80 Košice
e-mail: maria.ganajova@upjs.sk

**Mgr. Zuzana Gogaľová**
Prešovská univerzita v Prešove
Fakulta humanitných a prírodných vied
Katedra biológie
ul. 17. novembra č. 1
081 16 Prešov
e-mail: zuzkagogalova@gmail.com

**Mgr. Mária Konečná**
Prešovská univerzita v Prešove
Fakulta humanitných a prírodných vied
Katedra biológie
ul. 17. novembra č. 1
081 16 Prešov
e-mail: konecna1982@gmail.com

**Mgr. Gábor Lőrincz, PhD.**
Univerzita Károlya Eszterházyho
Filozofická fakulta
Ústav jazykovedy a literárnej vedy
Katedra maďarskej jazykovedy
Eszterházy tér 1
H-3300 Eger
e-mail: kiscsakany@gmail.com

**PhDr. Lenka Mandelíková, PhD.**
Trenčianska univerzita
Alexandra Dubčeka v Trenčíne
Fakulta sociálno-ekonomických vzťahov
Katedra sociálnych a humanitných vied
Študentská 2
911 50 Trenčín
e-mail: lenka.mandelikova@tnuni.sk

**RNDr. Marta Mydlárová Blaščáková, PhD.**
Prešovská univerzita v Prešove
Fakulta humanitných a prírodných vied
Katedra biológie
ul. 17. novembra č. 1
081 16 Prešov
e-mail: martablascakova@gmail.com

**PaedDr. Melinda Nagy, PhD.**
Univerzita J. Selyeho v Komárne
Pedagogická fakulta
Katedra biológie
Bratislavská cesta 3322
945 01 Komárno
e-mail: nagym@ujs.sk

**Prof. MVDr. Janka Poráčová, PhD.**
Prešovská univerzita v Prešove
Fakulta humanitných a prírodných vied
Katedra biológie
ul. 17. novembra č. 1
081 16 Prešov
e-mail: janka.poracova@unipo.sk

**PaeDr. Patrik Šenkár, PhD.**
Univerzita J. Selyeho v Komárne
Pedagogická fakulta
Katedra slovenského jazyka a literatúry
Bratislavská cesta 3322
945 01 Komárno
e-mail: senkarp@ujs.sk

**RNDr. Vincent Sedlák, PhD.**
Prešovská univerzita v Prešove
Fakulta humanitných a prírodných vied
Katedra biológie
ul. 17. novembra č. 1
081 16 Prešov
e-mail: vincent.sedlak@gmail.com

**RNDr. Ivana Sotáková**
Univerzita P. J. Šafárika v Košiciach
Prírodovedecká fakulta
Ústav chemických vied
Oddelenie didaktiky chémie
Šrobárova 2
041 80 Košice
e-mail: ivana.sotakova@upjs.sk

**Mgr. Katarína Szarka, PhD.**
Univerzita J. Selyeho v Komárne
Pedagogická fakulta
Katedra chémie
Bratislavská cesta 3322
945 01 Komárno
e-mail: szarkak@ujs.sk

**Ing. István Szőköl, PhD.**
Univerzita J. Selyeho v Komárne
Pedagogická fakulta
Katedra predškolskej a elementárnej pedagogiky
Bratislavská cesta 3322
945 01 Komárno
e-mail: szokoli@ujs.sk

**Dr. habil. Barnabás Vajda, PhD.**
Univerzita J. Selyeho v Komárne
Pedagogická fakulta
Katedra histórie
Bratislavská cesta 3322
945 01 Komárno
e-mail: vajdab@ujs.sk

**doc. RNDr. Zuzana Vargová, Ph.D.**
Univerzita P. J. Šafárika v Košiciach
Prírodovedecká fakulta
Ústav chemických vied
Katedra anorganickej chémie
Šrobárova 2
041 80 Košice
e-mail: zuzana.vargova@upjs.sk

**Bc. Monika Veselá**
Univerzita J. Selyeho v Komárne
Pedagogická fakulta
SJ – AJ, Mgr. 2. ročník
Bratislavská cesta 3322
945 01 Komárno
e-mail: monika.vesela207@gmail.com

**Prof. PaedDr. Eva Vitézová, PhD.**
Trnavská univerzita v Trnave
Pedagogická fakulta
Katedra slovenského jazyka a literatúry
Hornopotočná 23
918 43 Trnava
e-mail: eva.vitezova@truni.sk

**PaedDr. Mária Zahatňanská, PhD.**
Prešovská univerzita v Prešove
Fakulta humanitných a prírodných vied
Katedra pedagogiky
ul. 17. novembra č. 1
081 16 Prešov
e-mail: zahatnanska.maria@gmail.com