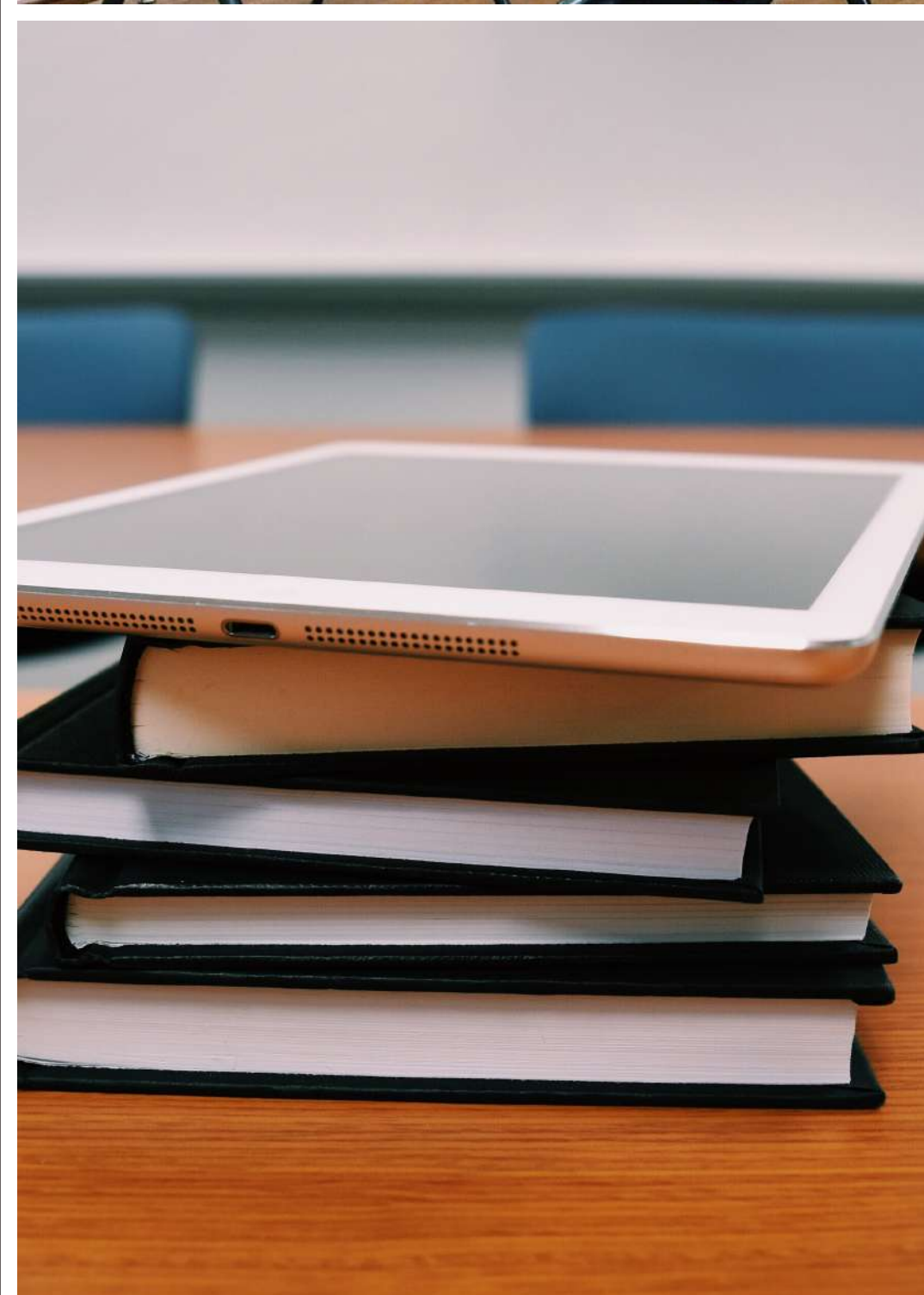
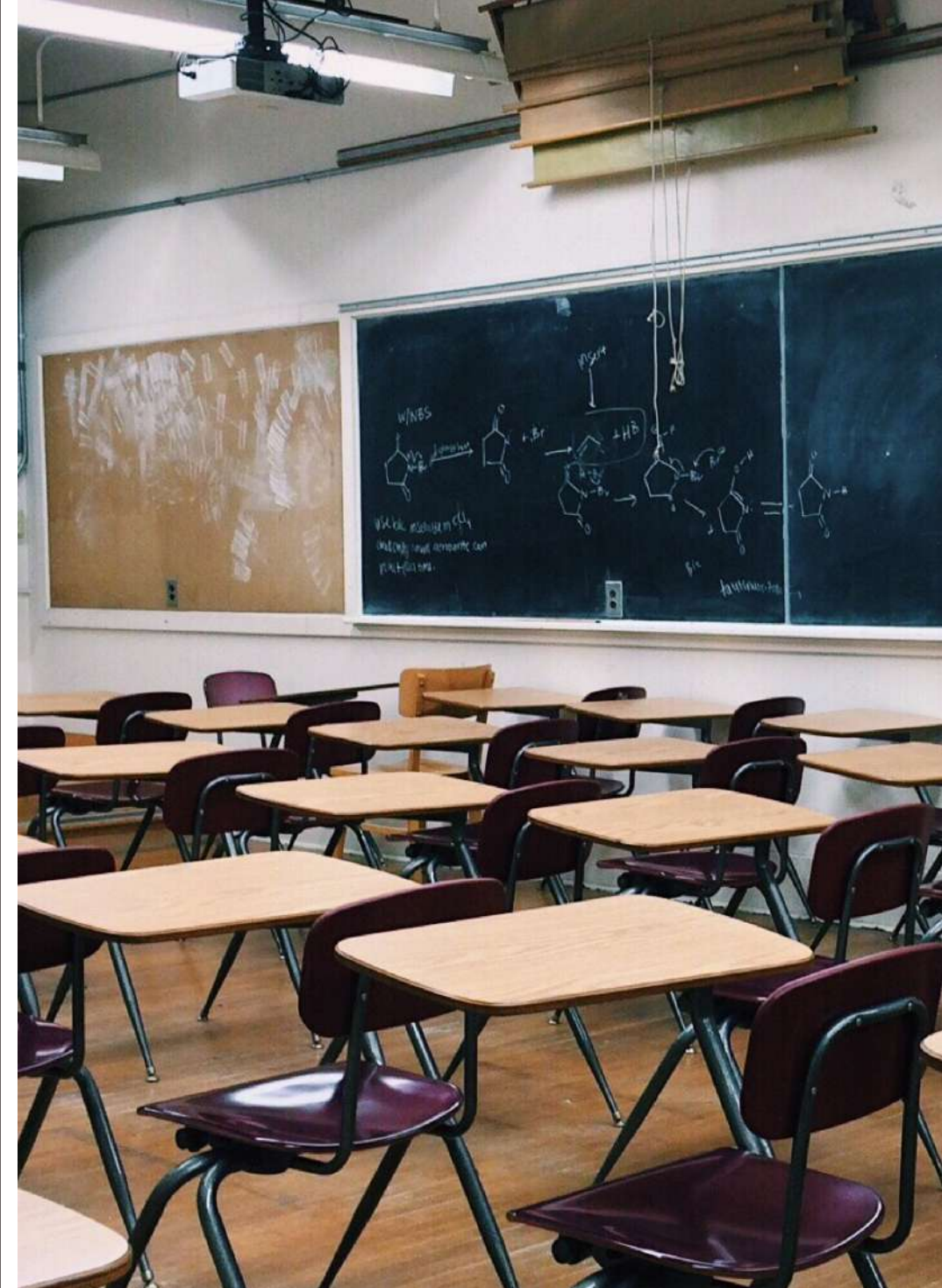


Reflexia
slovenského
národnostného
škola
v Maďarsku
v kontexte
súčasnosti a
ďalších perspektív
jeho fungovania

MÁRIA ĎURKOVSKÁ
TÜNDE TUŠKOVÁ
(EDS.)



*Reflexia slovenského národnostného školstva
v Maďarsku v kontexte súčasnosti a ďalších
perspektív jeho fungovania*

Mária Ďurková – Tünde Tušková (eds.)

Zborník príspevkov z medzinárodnej vedeckej konferencie *Reflexia slovenského národnostného školstva v Maďarsku v kontexte súčasnosti a ďalších perspektív jeho fungovania* konanej 15. októbra 2019 v Košiciach

**Centrum spoločenských a psychologických vied SAV, Spoločenskovedný ústav, Košice
Výskumný ústav Slovákov v Maďarsku, Békešská Čaba**

**Reflexia slovenského národnostného školstva v Maďarsku v kontexte súčasnosti
a ďalších perspektív jeho fungovania**

Editori

Mária Ďurkovská, Tünde Tušková

Recenzenti

doc. Alžbeta Uhrinová-Hornoková, PhD., mim. prof.
doc. PaedDr. Miroslav Kmeť, PhD.

Publikácia vznikla v rámci riešenia projektu VEGA č. 2/0012/19 *Reflexia slovenského
národnostného školstva v Maďarsku v kontexte súčasnosti a ďalších perspektív jeho
fungovania*

Publikácia neprešla jazykovou úpravou. Za odbornú a jazykovú stránku príspevkov zodpovedajú
jednotliví autori.

© Centrum spoločenských a psychologických vied SAV, Spoločenskovedný ústav, Košice

Výskumný ústav Slovákov v Maďarsku, Békešská Čaba

2019

ISBN 978-80-89524-41-9

Obsah

Úvod	4
Téma slovenského národnostného školstva v Maďarsku v projektoch Slovenskej akadémie vied a Výskumného ústavu Slovákov v Maďarsku <i>Mária Ďurková – Tünde Tušková</i>	6
Pedagogická reflexia ako nástroj poznávania aktuálneho stavu kurikula <i>Jozef Výrost</i>	19
Výzkum slovenského školství v Maďarsku prostřednictvím oral history <i>Klara Kohoutová</i>	24
Slovenský národný naratív v dejepise Slovákov v Maďarsku <i>Lucia Heldáková – Anna Kalistová</i>	37
Perspektívy jednojazyčnej školy v Maďarsku <i>Júlia Szabóová Marloková</i>	53
Špecifiká vyučovania žiakov v primárnom stupni vzdelávania v prostredí krajanskej školy <i>Anita Holá</i>	66
Jazykové kompetencie študentov slovakistiky na Univerzite Eötvösa Loránda v Budapešti <i>Mária Imrichová</i>	85
„tu je ešte silnejšia prekážka zapríčinená slovenským materinským jazykom“ Otázky vyučovania slovenského jazyka v pilišských slovenských dedinách v 50. a 60. rokoch 20. storočia <i>József Demmel – Kristína Estera Szudová</i>	96
Osobnosť učiteľa v súčasnej škole <i>Ivan Schmidt</i>	107

Úvod

Inteligencia menšín, rovnako aj slovenská inteligencia, má rozhodujúcu úlohu pri zachovávaní národnostnej kultúry a jazyka v zahraničí. Keďže pozícia rodiny sa pri odovzdávaní slovenčiny nasledujúcej generácii v súčasnosti čoraz viac oslabuje, väčší dôraz sa kladie na školstvo. V dôsledku toho sa význam a opodstatnenie národnostných škôl automaticky prehodnocuje. Škola je v súčasnosti nepochybne najvýznamnejším faktorom zachovania slovenského jazyka a vôbec slovenskej národnosti nielen v Maďarsku, ale aj v iných krajinách.

Zborník *Reflexia slovenského národnostného školstva v Maďarsku v kontexte súčasnosti a ďalších perspektív jeho fungovania* je výstupom z rovnomennej medzinárodnej vedeckej konferencie, ktorá sa konala 15. októbra 2019 v Košiciach. Organizátorom podujatia bol Spoločenskovedný ústav Centra spoločenských a psychologických vied SAV (SvÚ CSPV SAV) v Košiciach v spolupráci s Výskumným ústavom Slovákov v Maďarsku (VÚSM) so sídlom v Békešskej Čabe. Cieľom bolo vytvoriť priestor na odbornú diskusiu o fungovaní slovenského národnostného školstva v Maďarsku a jeho ďalších perspektívach.

Pozvanie na konferenciu prijali nielen výskumníci z akademického a univerzitného prostredia, ale do Košíc prišli aj odborníci z praxe – ľudia dennodenne priamo konfrontovaní s problémami slovenských škôl: Júlia Marloková, riaditeľka Materskej školy, všeobecnej školy, gymnázia a kolégia s vyučovacím jazykom slovenským v Budapešti; Anna Istvánová, pedagogička z Katedry slovanských filológií Univerzity Loránda Eötvösa v Budapešti (žiaľ, do zborníka svoj príspevok neodovzdala), Anita Holá, vyslaná učiteľka MŠVVaŠ SR na krajanskej škole v Budapešti, ako aj riaditeľka VÚSM Tünde Tušková, ktorá je súčasne vedúcou Katedry slovenského jazyka a literatúry Pedagogickej fakulty Segedínskej univerzity. Práve na tejto univerzite absolvuje štúdium väčšina pedagógov vyučujúcich na slovenských školách v Maďarsku.

Konferencia sa uskutočnila v rámci projektu VEGA *Reflexia slovenského národnostného školstva v Maďarsku v kontexte súčasnosti a ďalších perspektív jeho fungovania* a medzinárodného bilaterálneho projektu medzi SvÚ CSPV SAV a VÚSM s názvom *Súčasný stav a fungovanie slovenského národnostného školstva – reflexia pedagógov, reflexia študentov a reflexia rodičov*.

Keďže v aktuálnom výskume slovenského školstva absentuje obraz o stave a perspektívach slovenského národnostného školstva v Maďarsku, je cieľom oboch projektov cez prizmu hodnotenia aktuálnych problémov pedagógmi vymedziť kľúčové oblasti riešenia a charakterizovať požiadavky na zlepšenie kvality fungovania slovenského školstva v Maďarsku.

Zborník obsahuje deväť príspevkov rozdelených do pomyselných troch blokov. Do prvého patria štúdie, ktoré tvoria teoretický a metodologický rámec spoločného projektu (Mária Ďurkiovská – Tünde Tušková, Jozef Výrost, Klara Kohoutová); do druhého tie, ktoré úzko súvisia s aktuálnym projektom (Lucia Heldáková – Anna Kalistová, Júlia Szabóová Marloková, Anita Holá). Príspevky v tretej časti ponúkajú sondu do ďalších segmentov školskej problematiky, ako je vysoké školstvo (Mária Imrichová), dejiny škôl (József Demmel – Kristína Estera Szudová) alebo osobnosť učiteľa (Ivan Schmidt).

Veríme, že závery odbornej konferencie publikované a distribuované formou zborníka nielen vedcom a výskumníkom, ale i širokej verejnosti, povedú k zvyšovaniu povedomia o slovenských školách v Maďarsku.

¹ Spoločenskovedný ústav Centra spoločenských a psychologických vied SAV

² Výskumný ústav Slovákov v Maďarsku; Katedra slovenského jazyka a literatúry
Pedagogickej fakulty Segedínskej univerzity

*Téma slovenského národnostného školstva
v Maďarsku v projektoch Slovenskej akadémie vied a
Výskumného ústavu Slovákov v Maďarsku*

SLOVAK NATIONAL EDUCATION IN HUNGARY IN PROJECTS OF SLOVAK ACADEMY OF SCIENCES AND
RESEARCH INSTITUTE OF SLOVAKS IN HUNGARY

Abstract:

The results of research into Slovak national education in Hungary have played a decisive role in the life of Slovaks living in Hungary, while at the same time have pointed to an emerging crisis. Pupils to a great extent acquire their knowledge of Slovak national culture, and their language heritage in schools and, therefore, it is necessary to support national schools in particular, and to assist teachers in teaching the Slovak language. The aim of our contribution is to present projects from the Institute of Social Sciences and the Research Institute of Slovaks in Hungary, which deal with the issue of Slovak national education in Hungary. A survey was conducted within joint projects. It took place in 10 Hungarian counties between January and April 2019 using a sample of 139 ethnic school teachers. One of the results of the survey is that teachers of Slovak nationality are aged just before retirement and there is a subsequent lack of a younger generation of teachers to take their place.

Keywords: Slovak teachers. Slovak ethnic education. Hungary.

Úvod

Výsledky výskumov zaoberajúce sa slovenským národnostným školstvom v Maďarsku konštatujú jeho rozhodujúcu úlohu v živote Slovákov v Maďarsku a zároveň krízový, ohrozený stav v súčasnosti (pozri práce: Ágoston Drahos – Péter Kovács (1991, 167-192), Anna Divičanová (2002, 404-408; 2003, 76-85), Edita Bodonyiová (1999, 78-88), Alžbeta Uhrinová (2004), Alexander Ján Tóth (2008, 224-244), Miroslav Dudok (2008, 68-81), Michal Lászik (2009, 9-20), Katarína Maružová Šebová (2010, 4-20), Tünde Tušková (2016, 35-49), Miroslav Kmeť (2018, 78-93), Ladislav Lenovský (2017, 76-88), Tünde Tušková – Alžbeta Uhrinová (2018, 161-186).

¹ Príspevok vznikol v rámci riešenia projektu VEGA č. 2/0012/19 *Reflexia slovenského národnostného školstva v Maďarsku v kontexte súčasnosti a ďalších perspektív jeho fungovania.*

Slovenská inteligencia v Maďarsku si uvedomuje, že ak rodiny viac nedokážu odovzdávať svojim deťom slovenský jazyk a vôbec hodnoty vytvorené našimi predkami, resp. žiaci si svoje vedomosti o slovenskej národnostnej kultúre, svoje jazykové dedičstvo osvoja až v školských laviciach, je jej úlohou podporovať národnostné školy a poskytovať pomoc pedagógom. Sem patrí okrem škôl prevádzkovaných Celoštátnou slovenskou samosprávou aj verejné školstvo, školy, v ktorých sa slovenčina vyučuje ako predmet, a katedry na univerzitách, na ktorých jestvuje odbor slovenský jazyk a kultúra.

Tým, že sa pozícia rodiny pri odovzdávaní slovenčiny nasledujúcej generácii v súčasnosti čoraz viac oslabuje a väčší dôraz sa kladie na školstvo, aj význam a opodstatnenie národnostných škôl sa automaticky prehodnocuje. Aj preto si Výskumný ústav Slovákov v Maďarsku vo svojom pracovnom pláne vytýčil za cieľ pokúsiť sa uviesť dôvody pri objasňovaní spomínaného stavu slovenského národnostného školstva v Maďarsku.

Organizácia výskumu

Z iniciatívy členky Vedeckej rady Výskumného ústavu Slovákov v Maďarsku, sociologičky Márie Homišinovej (SvÚ CSPV SAV), sa už v rokoch 2013 – 2014 síce začal plánovať projekt s cieľom dosiahnuť komplementaritu výsledkov skúmanej problematiky, no až 27. mája 2016 sa na Vedeckej rade VÚSM v referáte o vedeckovýskumnej a organizačnej činnosti ústavu prvýkrát rokovalo konkrétne o tzv. „školskom projekte“. V zápisnici sa písalo nasledovne: „*v rámci spoločenskovedného programu ústavu sa formuluje nový projekt, výskum interdisciplinárneho charakteru v spolupráci so Spoločenskovedným ústavom SAV v Košiciach, s názvom: Národnostný život Slovákov v Maďarsku – minulosť, súčasnosť, budúcnosť. Podtéma: Slovenské školstvo a jeho pedagógovia*“.² Konzultácie a metodické prípravy interdisciplinárneho vedeckovýskumného projektu vtedy už s názvom *Situácia slovenského školstva v Maďarsku v súčasnosti* pod vedením Márie Homišinovej prebiehali najprv v Budapešti, potom v Békešskej Čabe.³ Riešitelia projektu sa zhodli v tom, že predmetom výskumu bude iba súčasná situácia školstva, a to z pohľadu pedagógov. Definitívny názov projektu znie nasledovne: *Fungovanie národnostného školstva v Maďarsku a výučba slovenského jazyka – reflexia pedagógov na vyučovanie slovenského jazyka z aspektu súčasnosti a perspektív rozvoja*. Výskumný tím s cieľom dosiahnuť ucelený obraz o slovenskom národnostnom školstve plánuje pokračovať v projekte a preskúmať problematiku z aspektu posudzovania rodičov a žiakov, resp. študentov. Na slovenskej strane bol tento

² Zápisnica Výskumného ústavu Slovákov v Maďarsku zo zasadnutia Vedeckej rady, z roku 2016. Rukopis.

³ Zápisnica Výskumného ústavu Slovákov v Maďarsku, zo zasadnutia Vedeckej rady, z roku 2017. Rukopis.

projekt podaný ako grant VEGA s názvom *Reflexia slovenského národnostného školstva v Maďarsku v kontexte súčasnosti a ďalších perspektív jeho fungovania*.

V roku 2018 sa za podielu zainteresovaných strán už pod vedením Tünde Tuškovej (VÚSM) a Márie Ďurkovej (SvÚ CSPV SAV) pripravil štandardizovaný dotazník. Konzultácie sa počas roka uskutočnili viackrát; tak osobne v Košiciach a v Békešskej Čabe, ako aj internetovou formou – videokonferenčne. S cieľom byť pri vytváraní dotazníka čo najobjektívnejší sme vedome vynechali konzultácie s domácimi pedagógmi slovenskej menšiny.

Na získanie odpovedí o fungovaní školského systému sme oslovili viacero miest a obcí, v ktorých realizujeme výskum, a rovnako aj pedagógov na všetkých stupňoch škôl (výnimku tvoria katedry na univerzitách), ktorí sú najpovolanejší sa k otázkam v dotazníku vyjadriť. Keďže spomínané školy sú roztrúsené v rámci celej krajiny, pri zbere dát nám pomáhali anketári, ktorí sami boli aj respondentmi. Ich školenie sa realizovalo v Budapešti a v Békešskej Čabe.⁴ Pri kolportovaní a vyplnení dotazníkov pomáhalo 16 anketárov a dotazníky vyplnilo 139 respondentov. V súčasnosti prebieha vkladanie dát do počítačovej databázy.

Zainteresované strany výskumu

Do výskumu sú zapojené štyri pracoviská – Výskumný ústav Slovákov v Maďarsku (VÚSM), Celoštátna slovenská samospráva v Maďarsku (CSSM), Spoločenskovedný ústav Centra spoločenských a psychologických vied SAV (SvÚ CSPV SAV) a Filozofická fakulta Prešovskej univerzity v Prešove (FF PU).

Hlavní garanti projektu (VÚSM a SvÚ CSPV SAV) sa zhodli v tom, že primárnym cieľom projektu bude komplexná charakteristika slovenského národnostného školstva v Maďarsku v kontexte súčasnosti a ďalších perspektív fungovania. Individuálny podiel zainteresovaných strán je nasledovný:

- *Výskumný ústav Slovákov v Maďarsku*: zostavenie dotazníka, príprava anketárov, zber dát, dohľad nad distribúciou dotazníka, realizácia epizodických rozhovorov, realizácia analýz, tlač.
- *Spoločenskovedný ústav CSPV SAV*: zostavenie dotazníka, realizácia epizodických rozhovorov, vkladanie dát do počítačovej databázy, realizácia analýz, spracovanie údajov do tabuľkovej a grafickej podoby.

⁴ Školenie anketárov v Budapešti bolo 21. februára 2019, v Békešskej Čabe 25. februára 2019.

- *Celoštátna slovenská samospráva v Maďarsku*: spolupráca so školskou referentkou a poskytnutie potrebných informácií a databáz pomoc pri distribúcii dotazníkov.
- *Filozofická fakulta Prešovskej univerzity*: realizácia analýz.

Ciele, koncepcia výskumu

Všetky zúčastnené strany výskumného tímu sa zhodli na tom, že je potrebné najskôr za pomoci pedagógov, neskôr aj študentov a rodičov objasniť súčasnú situáciu slovenského národnostného školstva. Koncepcia výskumu M. Homišinovej bola s menšími úpravami prijatá. Pozostáva zo štyroch tematických okruhov:

a) postavenie národnostného školstva v sieti škôl v Maďarsku; jeho miesto v školskej sieti; charakteristika slovenského národnostného školstva (súčasnosť);

b) reflexie učiteľského povolania v oblastiach sociálneho a ekonomického postavenia slovenského učiteľa v Maďarsku po roku 1989 (charakteristika, sociálno-demografické zloženie);

c) reflexia obsahu vzdelávania a metód výučby, identifikácia problematických miest výchovy a vzdelávania po roku 1989 na národnostných školách so zreteľom na:

jazykový aspekt (materinský jazyk, sebareflexia bilingvizmu, jazyková identita rodiny),

výchovný aspekt (sociálne zloženie žiakov, vzájomné vzťahy žiak/študent vs. pedagóg vs. rodič),

vzdelávací aspekt (učebnice a učebné pomôcky, osnovy vyučovania, metódy vzdelávania, súťaže, jazyková skúška),

sociálno-psychologický aspekt (postavenie žiaka/študenta, pocit menejcennosti, otázky prestíže),

mimoškolský záujmový/kultúrny aspekt, (realizácia rôznych podujatí a krúžkov),

spoločenský aspekt (uplatnenie, podmienky praxe),

ekonomický aspekt (ekonomické podmienky štúdia);

d) perspektívy rozvoja slovenského národnostného školstva.

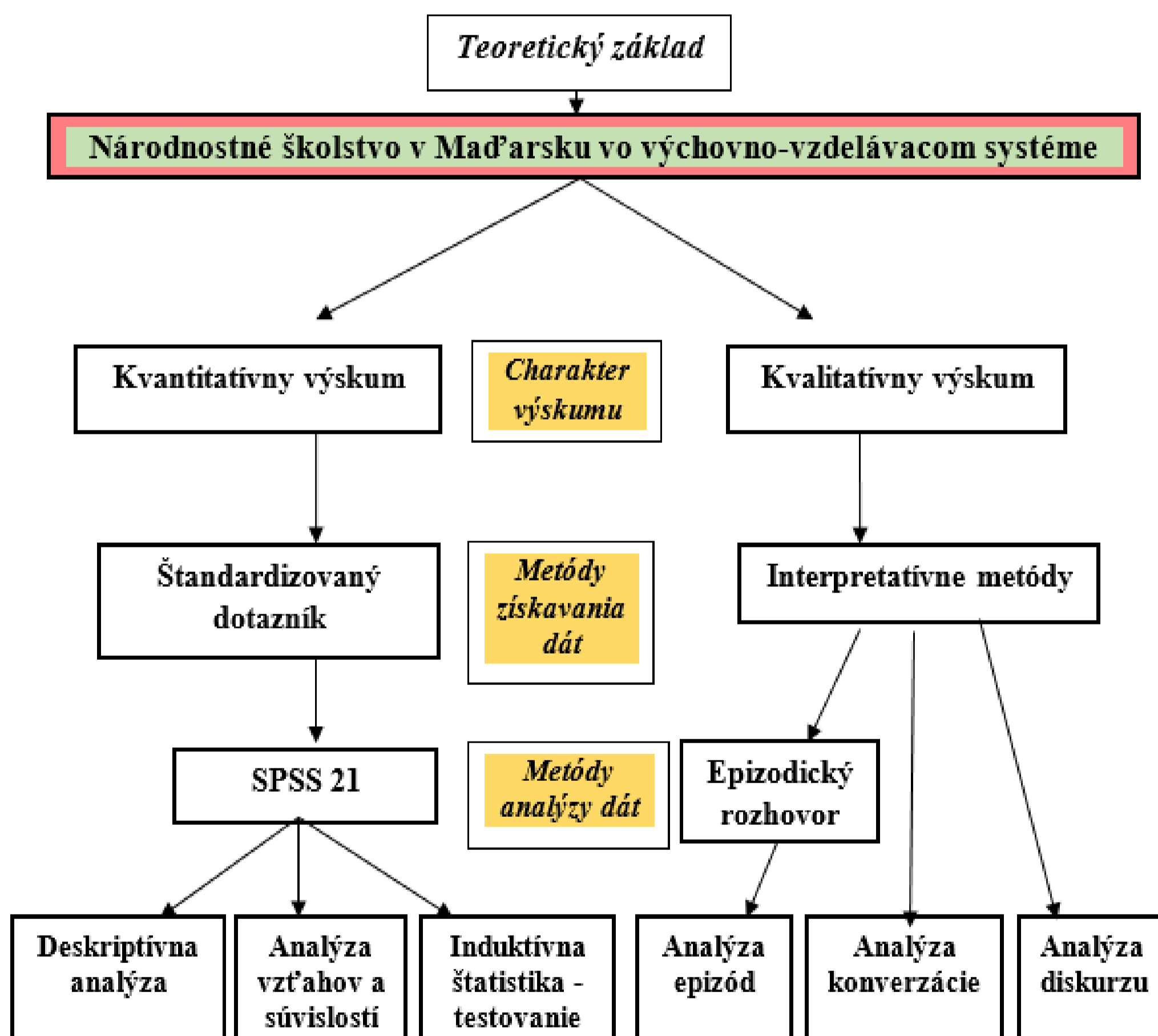
Popri zmapovaní súčasnej situácie národnostného školstva má výskumný tím v pláne zistiť rôzne tendencie vývoja národnostného školstva, prípadne načrtnúť potenciálne trendy ďalšieho rozvoja. V projekte teda okrem *kontextuálnej stránky* problematiky (mikro-, mezo- a makroúroveň skúmania vybraných aspektov národnostného školstva) bude aplikovaná aj *procesuálna stránka* problému (horizont minulosti, súčasnosti a perspektíva budúcnosti), čo

umožní transparentnejšie zachytiť problematiku. Obidve naznačené roviny sa budú vzájomne prelínať.

Výskumné metódy

Vo výskume sa aplikuje viac výskumných metód, ide o kombinovaný, zmiešaný typ výskumu. Realizovaná bude *teoretická analýza* na základe rôznych dokumentov, štatistických údajov, štúdií, výskumných zistení, *kvantitatívny prístup* pomocou polo/štruktúrovanej dotazníkovej metódy, so zatvorenými, polootvorenými a otvorenými otázkami a *kvalitatívny prístup* prostredníctvom epizodického rozhovoru⁵ s účastníkmi výskumu.

Ilustračný model metodologických postupov



Graf 1: Ilustračný model metodologických postupov

⁵ Vedľa voľného rozprávania (na vybrané témy) budú aplikované aj otázky sústreďujúce sa na povinné témy.

V rámci kvantitatívneho výskumu bol v radoch pedagógov pôsobiacich na slovenských národnostných školách v Maďarsku realizovaný terénny výskum. Výsledkom sú dáta získané v januári – apríli 2019 od 139 učiteľov.

Výber účastníkov výskumu

Výber respondentov bol realizovaný na školách (všetkých troch typov) v mestách a obciach, na ktorých prebieha výučba slovenského jazyka (zoznam škôl za spolupráce s CSS). V roku školskom roku 2018/2019 sa slovenčina ako predmet vyučovala v tridsiatich školách (pozri Prílohu A). Škôl, ktoré prevádzkovala Celoštátna slovenská samospráva, fungovalo päť (pozri Prílohu B).

Kritériom výberu respondentov bolo **zamestnanie** (pedagógovia a vychovávatelia vyučujúci slovenský jazyk alebo v slovenskom jazyku) a **dostupnosť respondenta** bez ohľadu na identifikačné kritériá (vek, lokalita, pohlavie).

V samotnom dotazníku sa nachádzali v prevažnej miere zatvorené otázky s aplikovaním intervalovej škály. Dotazník obsahoval 71 položiek, rozdelených do nasledujúcich oblastí:

- Vnímanie statusu slovenského národnostného školstva
- Vnímanie statusu učiteľa v slovenskom národnostnom školstve
- Spolupráca so žiakmi a rodičmi
- Komunikácia v slovenskom jazyku
- Vzťah k slovenskému jazyku
- Postoj k dvojjazyčnosti
- Orientácia na slovenskú kultúru, identita
- Pedagogické štandardy
- Spokojnosť s prácou
- Hodnoty učiteľov

Základné identifikačné kritériá respondentov

Výskumnú vzorku tvorilo 11,7 % mužov a 88,3 % žien. 62 % respondentov pochádzalo z miest, 38 % z obcí. Priemerný vek bol 48,7 rokov (najmenej 24 a najviac 68). U žien bol priemerný vek 49,5 roka, u mužov 43,4 rokov. Vysoký priemerný vek učiteľov hlavne u ženskej populácie predstavuje jeden z najväčších problémov slovenského školstva v Maďarsku. Odchod súčasnej, staršej generácie pedagógov spôsobuje ich akútny nedostatok.

Rozdelenie podľa žúp (Tabuľka 1) je nasledovné: najviac respondentov pochádzalo z Békešskej a Peštianskej župy (spolu 76,3 %), najmenej z Báčsko-malokumánskej (0,7 %) a Vesprémskej (0,7 %).

Tabuľka 1: Rozdelenie respondentov podľa žúp

<i>Župa</i>	<i>Abs.</i>	<i>%</i>
<i>Békešská</i>	67	48,2
<i>Peštianska</i>	39	28,1
<i>Novohradská</i>	10	7,2
<i>Boršodsko-abovsko-zemplínska</i>	8	5,8
<i>Komárňansko-ostrihomská</i>	6	4,3
<i>Vašská</i>	5	3,6
<i>Hevešská</i>	2	1,4
<i>Báčsko-malokumánska</i>	1	0,7
<i>Vesprémska</i>	1	0,7

Materinský jazyk a národnosť

Za svoj materinský jazyk priznalo 24,1 % respondentov slovenčinu, 54 % maďarčinu a 21,2 % slovenčinu aj maďarčinu. 54 % respondentov deklarovalo slovenskú národnosť, 18,2 % maďarskú a 27,7 % slovenskú aj maďarskú.

Typ školy, diplom a aprobácia

7,3 % respondentov vyučuje na jednojazyčnej škole, 48,2 % na dvojjazyčnej a 43,1 % na škole, kde sa slovenský jazyk vyučuje ako predmet. Najviac respondentov získalo diplom v Segedíne (37,5 %) a Ostrihome (18,4 %). Najmenej (0,7 %) v Pilíšskej Čabe, Debrecíne a v kombinácii miest Budapešť / Ostrihom.

Tabuľka 2: Rozdelenie respondentov podľa miesta získania diplomu

<i>Diplom získaný</i>	<i>Abs.</i>	<i>%</i>
<i>Segedín</i>	51	37,5
<i>Ostrihom</i>	25	18,4
<i>Slovensko</i>	17	12,5
<i>Sarvaš</i>	17	12,5
<i>Budapešť</i>	14	10,3
<i>Békešská Čaba</i>	3	2,2
<i>v Sarvaši a na Slovensku</i>	3	2,2
<i>v Budapešti a na Slovensku</i>	2	1,5
<i>Pilíšska Čaba</i>	1	0,7
<i>Debrecín</i>	1	0,7
<i>Budapešť a Ostrihom</i>	1	0,7

Najviac pedagógov (22 %) vyštudovalo učiteľstvo nižšieho stupňa (1. – 4. ročník) a následne jednodborový slovenský jazyk (17,4 %). V prípade učiteľstva slovenského jazyka v kombinácii nasledujú učitelia s maďarčinou (9,1 %) a históriou (9,1 %). Pomerne vysoké percento tvoria aj vychovávatelia v internáte alebo školskej družine (10,6 %) a učitelia, ktorí

nemajú vyštudovaný slovenský jazyk, ale napr. matematiku a fyziku, ale slovenský jazyk ovládajú (9,1 %). Ako vyplýva z tabuľky 3, absolútnu prevahu majú učitelia predmetov humanitného zamerania. Najväčším nedostatkom v súčasnom slovenskom školstve v Maďarsku trpia prírodovedné predmety, napr. chémia a fyzika.

Tabuľka 3: Rozdelenie respondentov podľa aprobácie

<i>Predmet</i>	<i>Abs.</i>	<i>%</i>
<i>SJ – jednoodbor</i>	23	17,4
<i>SJ a maďarský jazyk</i>	12	9,1
<i>SJ a anglický jazyk</i>	2	1,5
<i>SJ a ruský jazyk</i>	10	7,6
<i>SJ a história</i>	12	9,1
<i>SJ a geografia</i>	3	2,3
<i>SJ a hudobná výchova</i>	3	2,3
<i>SJ a výtvarná výchova</i>	2	1,5
<i>SJ a pedagogika</i>	1	0,8
<i>SJ a matematika</i>	2	1,5
<i>SJ a biológia</i>	3	2,3
<i>SJ a chémia</i>	1	0,8
<i>SJ a telesná výchova</i>	3	2,3
<i>učiteľstvo 1 – 4</i>	29	22
<i>Iné (nemám vyštudovaný odbor slovenský jazyk, ale napr. fyziku-chémiu, ale slovenský jazyk ovládam).</i>	12	9,1
<i>Ďalšie (napr. vychovávateľ/ka v internáte, vychovávateľ/ka v školskej družine)</i>	14	10,6

Materinský jazyk a národnosť rodinných príslušníkov

V ďalšej časti bola analyzovaná etnicita rodičov a starých rodičov (Tabuľka 4). Pri otázke, k akej národnosti sa hlási Váš otec, matka, starý otec, stará matka, uviedlo najviac pedagógov slovenskú národnosť (u otca 44,1 % a matky 46,3 %), u starých rodičov v priemere 58 %. Maďarskú národnosť otca a matky deklarovalo menej respondentov – 36 % v prípade otca a 32 % v prípade matky, u starých rodičov to bolo ešte menej (starý otec 22,4 % a stará matka 25,6 %). Slovenskú aj maďarskú národnosť priznali respondenti u rodičov a starých rodičov od 15,8 % v prípade starej matky do 19,9 % v prípade matky. Mizivé percento patrilo inej (českej) národnosti.

Tabuľka 4: Rozdelenie respondentov podľa národnosti rodičov a starých rodičov

	<i>slovenská</i>		<i>maďarská</i>		<i>slovenská aj maďarská</i>		<i>iná</i>	
	N	%	N	%	N	%	N	%
<i>otec</i>	60	44,1	49	36	25	18,4	2	1,5
<i>matka</i>	63	46,3	44	32,4	27	19,9	2	1,4
<i>starý otec</i>	79	59	30	22,4	23	17,2	2	1,5
<i>stará matka</i>	77	57,9	34	25,6	21	15,8	1	0,8

S ohľadom na etnicitu respondentov bol súčasne sledovaný aj materinský jazyk rodičov a starých rodičov (Tabuľka 5). V tomto kontexte možno identifikovať oproti predchádzajúcej otázke týkajúcej sa národnosti mierne klesajúcu tendenciu v prípade slovenského materinského jazyka u matky, starého otca a starej matky respondentov – aj napriek tomu však pedagógovia ako ich materinský jazyk uvádzali najčastejšie slovenčinu. Výnimku tvorí položka otec respondentov, kde slovenský materinský jazyk priznáva o tri percentá menej pedagógov než maďarský jazyk.

Tabuľka 5: Rozdelenie respondentov podľa materinského jazyka rodičov a starých rodičov

	<i>slovenský</i>		<i>maďarský</i>		<i>slovenský aj maďarský</i>		<i>iný</i>	
	N	%	N	%	N	%	N	%
<i>otec</i>	52	39,1	56	42,1	22	16,5	3	2,3
<i>matka</i>	53	39,8	50	37,6	28	21,1	1	0,8
<i>starý otec</i>	72	53,7	34	25,4	27	20,1	1	0,7
<i>stará matka</i>	72	54,5	34	25,8	25	18,9	1	0,8

Posledné analýzy sa týkali komunikácie respondentov s rodinnými príslušníkmi a príbuznými (Tabuľka 6). Z odpovedí vyplýva, že v maďarčine komunikujú všetci členovia rodiny, resp. príbuzný. Respondenti najčastejšie používajú pri komunikácii s manželom/manželkou (70,6 %) výlučne maďarčinu a najmenej komunikujú len po maďarsky s matkou (36,6 %), resp. príbuznými (38 %). Pri komunikácii výlučne v slovenčine ich najviac komunikuje len slovensky s otcom (8,8 %) a súrodencami (8,4 %) a najmenej s manželom (0,8 %) a deťmi (1,9 %).

Tabuľka 6: Rozdelenie respondentov podľa jazyka komunikácie s rodinnými príslušníkmi a príbuznými

	<i>len slovensky</i>		<i>viac slovensky ako maďarsky</i>		<i>rovnako slovensky aj maďarsky</i>		<i>viac maďarsky ako slovensky</i>		<i>len maďarsky</i>	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
<i>s otcom</i>	10	8,8	6	5,3	17	14,9	29	25,4	52	45,6
<i>s matkou</i>	9	7,3	18	14,6	17	13,8	33	26,8	45	36,6
<i>so súrodencami</i>	10	8,4	3	2,5	15	12,6	27	22,7	64	53,8
<i>s príbuznými</i>	5	3,6	5	3,6	32	23,4	43	31,4	52	38
<i>s manželom</i>	1	0,8	6	5	12	10,1	16	13,4	84	70,6
<i>s deťmi</i>	2	1,9	2	1,9	23	21,3	37	34,3	44	40,7

Záver

Ako dokazuje všetkých desať oblastí skúmaných tém (vnímanie statusu slovenského národnostného školstva, vnímanie statusu učiteľa v slovenskom národnostnom školstve, spolupráca so žiakmi a rodičmi, komunikácia v slovenskom jazyku, vzťah k slovenskému jazyku, postoj k dvojjazyčnosti, orientácia na slovenskú kultúru a identitu, pedagogické štandardy, spokojnosť s prácou, hodnoty učiteľov) výskum slovenského národnostného školstva v Maďarsku je komplexný a interdisciplinárny. Štatistické údaje budú celkovo analyzované z viacerých aspektov. Predpokládame, že zaujímavé budú aj výsledky, ktoré, ako dúfame, sa uplatnia v praxi.

Údaje v tabuľkách, ale aj informácie uvedené v prílohe nás upozorňujú na to, že pedagógovia slovenskej národnosti sú vo veku tesne pred dôchodkom a chýba mladá generácia učiteľov, ktorá by nastúpila na ich miesto.

Veríme, že kompetentné orgány budú slovenské národnostné školstvo naďalej podporovať, keďže súčasní študenti sú garanciou budúcnosti Slovákov v Maďarsku.

Literatúra

- Bodonyi, E. (1999). *Nemzetiségi oktatásügy Magyarországon 1945-től napjainkig*. Budapest: Új Pedagógiai Közlemények, ELTE BTK Neveléstudományi Tanszék.
- Divičanová, A. (2002). *Dimenzie národnostného bytia a kultúry*. Békéšska Čaba: Výskumný ústav Slovákov v Maďarsku (VÚSM).
- Drahos, Á. – Kovács, P. (1991). A magyarországi nemzeti kisebbségek oktatásügye 1945 – 1990. *Régió 2*.
- Dudok, M. (2008). *Zachránený jazyk*. Nadlak: Vydavateľstvo Ivan Krasko.
- Gyivicsán, A. (2003). *A nemzetiségi lét és kultúra dimenziói*. Békéscsaba: Magyarországi Szlovákok Kutatóintézete (MSZKI).
- Kmeť, M. (2018). *Krátke dejiny dolnozemských Slovákov*. Nadlak: Ivan Krasko.
- Lásik, M. (2009). Šesťdesiat rokov békeščabianskeho Slovenského gymnázia, základnej školy, materskej školy a kolégia. In *Z pokolenia na pokolenie*. Békešská Čaba: Békeščabianske Slovenské gymnázium, základná škola, materská škola a kolégium.
- Lenovský, L. (2017). *Naši vo svete. Slováci Južne od hranice Slovenska II*. Nadlak: Ivan Krasko.
- Maružová Šebová, K. (2010). Dejiny katedry. In *Katedra na Labutej ulici*. Zborník prác pri príležitosti 60. výročia založenia Katedry slovenského jazyka a literatúry pri Národnostnom ústave Pedagogickej fakulty Gyulu Juhásza Segedínskej univerzity. Red. K. Maruzsné Sebó – J. Briškár – I. Kopaszné Szincsook – T. Tuska. Segedín: SZTE Juhász Gyula Felsőoktatási Kiadó.
- Tóth, A. J. (2008). Používanie slovenského jazyka v školách. In Alžbeta Uhrinová / Erzsébet Uhrin – Mária Žiláková / Mária Zsilák (eds.) *Slovenský jazyk v Maďarsku*. Bibliografia a štúdie – I. zväzok – *A szlovák nyelv Magyarországon*. Bibliográfia és tanulmányok – I. kötet. Békešská Čaba: VÚSM / MSZKI.
- Tušková, T. (2016). *Slovenský jazyk v univerzitnom bilingválnom prostredí*. Békešská Čaba: Výskumný ústav Slovákov v Maďarsku v spolupráci s Katedrou slovenského jazyka a literatúry Segedínskej univerzity.
- Tušková, T. – Uhrinová, A. (2018). „Škola by sa len vtedy zachránila...“ Príbeh slovenskej národnostnej školy v Tardoši. In Zsilák, Mária and Tuska, Tünde, (eds.). *Slovenské inšpirácie z Tardoša 35. interdisciplinárny výskumný tábor Výskumného ústavu Slovákov v Maďarsku*. Békešská Čaba: Výskumný ústav Slovákov v Maďarsku.
- Uhrinová, A. (2004). *Dejiny prípravy slovenských národnostných učiteľov v Békešskej Čabe*. /Uhrin Erzsébet: *A békéscsabai szlovák tanítóképzés története*. Békešská Čaba – Békéscsaba: VÚSM – MSZKI.

Prílohy

Príloha A: Školy, kde sa slovenčina vyučuje ako predmet v šk. roku 2018/2019

2018	Škola	Počet žiakov, ktorí sa učia slovenský jazyk	Zmena oproti šk. roku 2017/2018	Počet žiakov, ktorí sa učia slovenský jazyk v 1. triede	Počet sloven. pedagógov	Aktuálne a budúce problémy
1	Alkár	34	3	5	2	1 aktívny učiteľ popri dôchodku
2	Annavölgy	68	-7	4	2	1 učiteľ sa chystá do dôchodku
3	Čabacud/Irminčok	107	0	10	2	
4	Čiv	94	2	14	4	1 učiteľ sa chystá do dôchodku
5	Dabaš-Šára (II. Rákóczi F.)	181	2	16	5	
6	Hehalom - Dengeleg	0	-70	0	0	zaniklo vyuč. počas šk. roka, chýbal pedagóg
7	Dunaedház	96	-5	12	2	1 aktívny učiteľ popri dôchodku, problémy so zabezpečením učebníc
8	Ďurka	71	-10	10	2	klesajúci počet detí, aktívny pedagóg na dôchodku
9	Horné Peľany /1-4/	24	0	7	1	klesajúci počet detí, odchod 1 pedagóga
10	Jásd/	41	0	6	1	klesajúci počet detí, nehospodárne financovanie, vysoký počet hodín záujem prevádzkovateľa
11	Pálháza	36	-13	13	1	
12	Kestúc	131	3	21	5	2 pedagógovia sa chystajú do dôchodku
13	Lucina	100	-5	12	3	1 pedagóg pracuje pri dôchodku
14	Mlynky	118	-2	12	5	
15	Mođoróš /1-4/	67	-5	9	2	
16	Niža	125	12	16	2	1 pedagóg pracuje pri dôchodku
17	Nová Huta- Répašska Huta	83	-2	9	5	
18	Netejč	26	-2	2	1	zlúčené triedy, klesá počet detí pre vysoký počet hodín
19	Pitvaroš+Ambróz+Csanádalber	167	-12	18	4	
20	Pišpek	89	0	8	3	pre vysoký počet hodín v 7-8. triede sa vypíšu
21	Santov	135	-11	18	4	
22	Šápov/2.,3./	28	-1	0	1	pre vysoký počet hodín klesá záujem, neakceptuje sa počet 8
23	Šárišáp	65	-15	8	2	pre vysoký počet hodín klesá záujem, učiteľ sa chystá do dôchodku
24	Síleš	134	-3	23	2	
25	Tardoš	80	-1	15	4	klesá počet detí, zanikla 7. a 8. trieda lebo zostalo 8 detí
26	Tatabáňa-Bánhida	100	-8	17	3	
27	Terany/1-4/	21	1	8	1	chýba kvalifikovaný pedagóg
28	Veňarec+Bír+ Kiré	41	-26	3+3	1	klesá počet detí, pedagóg sa chystá do dôchodku
29	Dabaš-Šára (Katolícka ZŠ)	192	-11	25	5	
30	Čemer	8	8	8	1	problémy pri zavedení, kvalifikovaný učiteľ
	Spolu	2462	-178	326	76	počet učiteľov môže klesnúť o 12 čo je 15.7 %
2017		2633			84	

Príloha B: Školy, ktoré prevádzkuje CSSM

<i>Škola</i>	<i>Počet žiakov, ktorí sa učia slovenský jazyk</i>	<i>Zmena porovnajúc so šk. rokom 2016/2017</i>	<i>Počet žiakov, ktorí sa učia slovenský jazyk v 1. triede</i>	<i>Počet slovenských pedagógov</i>
1 Budapešť	ZŠ: 98 Gymnázium: 52	+15	1. ročník: 16 0. a 9. ročník: 7+9	36
2 Békešská Čaba	ZŠ: 136 žiakov Gymnázium: 60 žiakov	+9 +8	1. ročník: 22 9. ročník: 17	7+8
3 Nové Mesto pod Šiatrom	134	+11	16	2+
4 Slovenský Komlós	158	+1	25	5+7
5 Sarvaš	398	396	51	6
Spolu	1032		127	71

- počet detí v dvojjazyčných školách vzrástol o 2%
- počet prvákov o 15%

*Pedagogická reflexia ako nástroj poznávania
aktuálneho stavu kurikula*

PEDAGOGICAL REFLECTION AS AN INSTRUMENT FOR STUDYING ACTUAL STATE OF THE CURRICULUM

Abstract:

Reflection is a natural process of social learning – the process of generalization of individual experiences gained in different contexts and life situations. Through reflection an individual improves his or her self-concept and builds their own identity. In the professions at which personal influence is at their core (e.g. health professionals, teachers, psychologists) we meet the desire to introduce ethical codes as an expression of fundamental needs. These codes with their demands on professional practice are visibly above legislative requirements, and with a clear aim to gain and maintain the public trust in the level and quality of the services which are offered. Every form of reflection has its specific content. We can look at pedagogical reflection from different perspectives: we can perceive it pragmatically as teachers' 'personal mirror' or as an effective tool for cultivating professional competences but also as a tool for studying a school curriculum. The methodological and explanatory potential of pedagogical reflection was one specific why it became the central concept of our common project "Reflection of the Slovak school system in Hungary in the current context and perspectives of its future functioning".

Keywords: Pedagogical reflection. Curriculum. Slovak school system in Hungary.

Úvod

Pojem kurikulum je pôvodom z latinčiny (*curro*) a vo význame „bežiaci, prebiehajúci“ sa v 16. storočí objavil vo výraze „*de curriculo scholastica*“, používanom na označenie obsahu vyučovania. Potupne, predovšetkým v angličtine, sa začal používať vo význame učebného plánu, aby v prvej polovici 20. storočia nadobudol komplexný význam programu výchovy a vzdelávania – edukačného procesu od určenia cieľov až po hodnotenie. Systematický výskum kurikula, aj v medzinárodnom, komparatívnom pohľade, sa začína rozvíjať v druhej polovici 20. storočia. V druhom vydaní Handbooku výskumu kurikula (Autio, 2014, 17) sa výstižne popisuje pretrvávajúca existencia dvoch nadnárodných systémov ponímania a rozvíjania kurikula, anglo-amerického a kontinentálneho európskeho (označovaného aj ako nemecko-škandinávského termínom *Bildung-Didaktik*). Jedným z najvýznamnejších rozdielov v týchto

¹ Publikácia vznikla v rámci riešenia projektu VEGA č. 2/0012/19 *Reflexia slovenského národnostného školstva v Maďarsku v kontexte súčasnosti a ďalších perspektív jeho fungovania*.

dvoch systémoch zostáva ponímanie pozície učiteľa: v európskej tradícii kurikula sa chápe nie ako administratívny prvok systému, ale ako akademicky vzdelaný jedinec, ktorého kultúrne a spoločensky hodnotná práca požíva podporu a dôveru verejnosti. V uvedených súvislostiach sa ako osobitný nástroj overenia funkčnosti kurikula pripisuje pedagogickej reflexii.

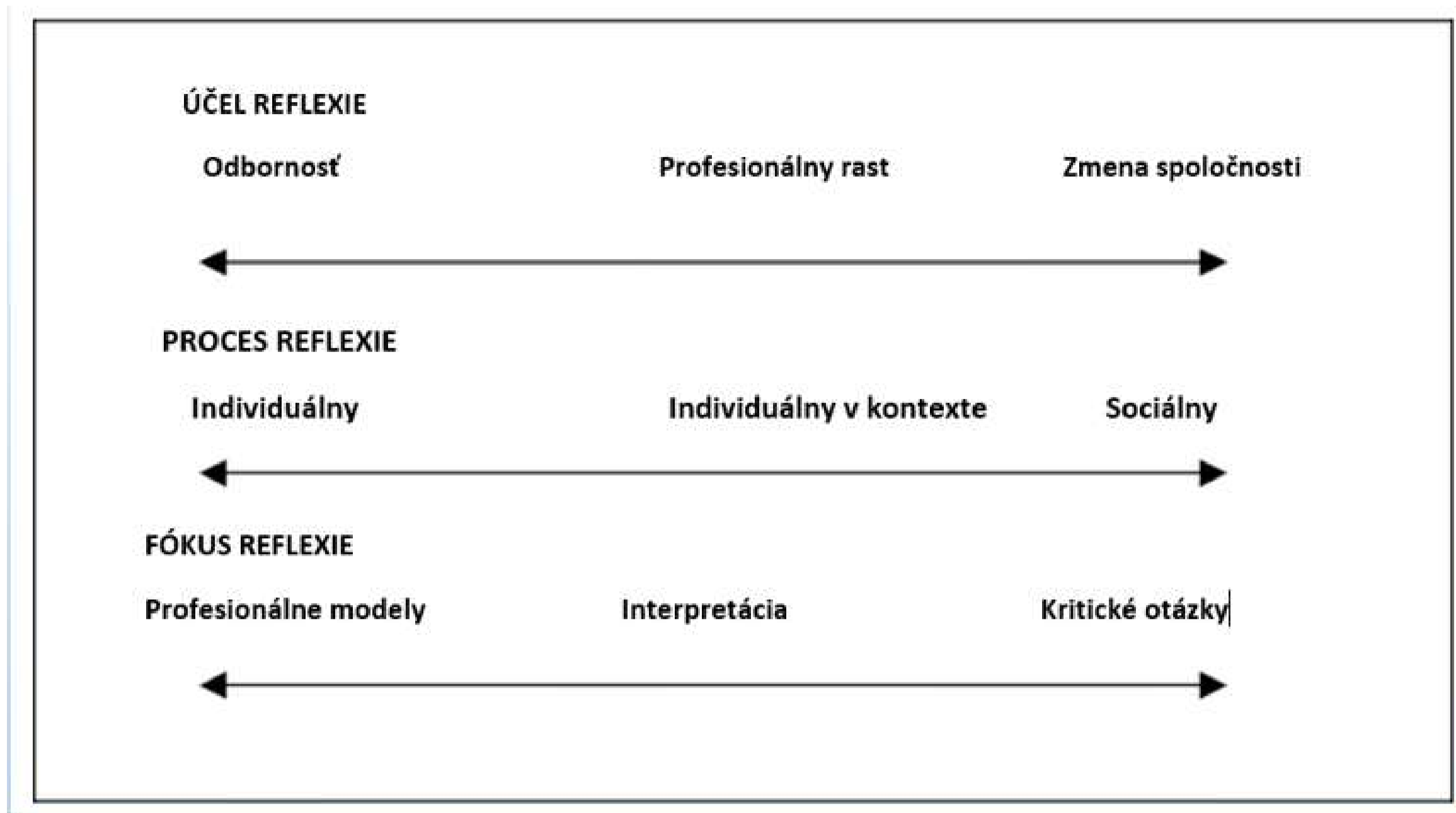
Reflexia je prirodzený proces sociálneho učenia – zovšeobecňovania individuálnych skúseností, získaných v rôznych kontextoch a životných situáciách. Prostredníctvom permanentnej reflexie si jednotlivec utvára a posilňuje obraz o sebe samom, o svojich obvyklých reakciách, postojoch a hodnotách, učí sa zvládnuť rôzne sociálne role, vyrovnáť sa so spoločnosťou určenými pravidlami a buduje svoju identitu.

V profesiách, ktorých jadrom je personálne pôsobenie a realizovaných v interpersonálnom styku (napr. zdravotnícki pracovníci, učitelia, psychológovia), sa často možno stretnúť snahou o prijímanie etických kódexov (na medzinárodnej úrovni – napr. World Medical Association International Code of Medical Ethics (2018), alebo príprava Codes of Conduct for Teachers in Europe (Golubeva, Kaninš, 2017), i na národnej úrovni napr. Magyarországi Pedagógusok Egyesülete Etikai Kódexe (1995), alebo Etický kódex učiteľa Slovenskej komory učiteľov (2017). Tieto kódexy pri nárokoch na uplatňovanie danej profesie zjavne a cieľavedome idú nad rámec existujúcej legislatívy. Základný spoločný motív týchto snáh je zrejmý – ide o získanie a zachovanie dôvery verejnosti v úroveň a kvalitu poskytovaných služieb.

Zároveň sa osobitná pozornosť venuje profesionálnej reflexii ako prostriedku ďalšieho rozvoja odborných spôsobilostí. V tom zmysle sa potom hovorí o reflexii ako prostriedku zabezpečenia kontinuálneho profesionálneho rozvoja napr. u zdravotníckych pracovníkov (Mann, Gordon, MacLeod, 2009; Jayatilleke, Mackie, 2012) a prirodzene aj u učiteľov (Jaeger, 2013). Návrat záujmu o koncept a výskum pedagogickej reflexie možno zaregistrovať v období 90. rokov 20. storočia, spočiatku najmä v anglosaských odborných kruhoch (Bengtsson, 1995). Problém s jeho aplikáciou, ako ho identifikoval Bengtsson, a to platí do istej miery aj v súčasnosti, spočíva v jeho príliš „divergentnom používaní“ (1995, 26), čo v konečnom dôsledku môže viesť v praktickom rozmere k jeho znefunkčneniu.

Isté východisko pre potreby nášho projektu ponúka Serafiniho (2000) rozlíšenie troch dimenzií reflexie, ktoré systematicky popísal H. Procee (2006):

Obrázok 1: Tri dimenzie reflexie (Procee, 2006, 239)



Prvá dimenzia je označená ako **účel**: reflexia učiteľskej profesie sa môže zameriavať na:

- odbornosť – v dotazníku sa pýtame napr. na používané štandardy na vyučovacích hodinách; techniky komunikácie; doplnky používané pri výučbe; využívanie technických prostriedkov a pomôcok; používané techniky spätnej väzby
- profesionálny rast – napr. kvalifikácia, aprobácia, pedagogická prax, doškoloňovacie kurzy; ovládanie jazyka a jeho používanie;
- reflexia žiadúcich zmien systému (kurikula) – v našom prípade hodnotenie aktuálneho stavu národnostného školstva; jeho doterajšieho vývoja; ďalšej perspektívy; hodnotenie potrebnosti existujúcich typov škôl; hodnotenie opatrení prijímaných pre fungovanie škôl.

Druhou dimenziou je **proces**, reflexia sa môže koncentrovať:

- na jednotlivca – v dotazníku sa pýtame napr. na hodnotenie vlastného učiteľského pôsobenia; pracovnú spokojnosť; preferenciu hodnôt;
- na jednotlivcov v kontexte ich pôsobenia – záujem žiakov a rodičov o pedagógom vyučované predmety; používané spôsoby komunikácie s rodičmi; vzťahy so žiakmi; vnímanie rovnocennosti v porovnaní s ostatnými kolegami;
- na pedagogickú komunitu a jej fungovanie a status v celospoločenskom kontexte – napr. vnímanie postavenia učiteľa na národnostných školách; hodnotenie Koncepcie rozvoja slovenského výchovno-vzdelávacieho systému v Maďarsku; výskyt

diskriminácie v súvislosti s pôsobením na danom type školy; vnímanie možností uplatnenia žiakov pri hľadaní zamestnania;

Napokon treťou dimenziou je **fókus**, ktorý sa môže zameriavať na:

- odborné, technické, či administratívne otázky/problémy realizácie učiteľskej profesie
- môže sa sústreďovať skôr na hermeneutickú rovinu interpretácie rozdielnych názorov na existujúce problémy
- alebo sa koncentrovať skôr na epistemickú rovinu posúdenia existujúceho stavu, napr. metódou kritickej diskurzívnej analýzy.

Prezentované – možno zdanlivo abstraktné – úvahy majú svoj praktický zmysel v tom, že tvoria terminologický rámec a súčasne metodologické východiská pre realizáciu spoločného empirického výskumu, zameraného na reflexiu aktuálneho stavu a perspektív slovenského národnostného školstva v Maďarsku v optike zúčastnených subjektov – predovšetkým pedagógov, ale aj rodičov a žiakov. Projekt teda predpokladá kombináciu nomotetického (kvantitatívneho – dotazníkovou metódou realizovaného) a idiografického (kvalitatívneho – pološtruktúrovanými rozhovormi realizovaného) výskumu v dvoch na seba nadväzujúcich krokoch:

1. po spracovaní dotazníkov, administrovaných učiteľom slovenského jazyka na národnostných školách a kvantitatívnej (štatistickej) analýze získaných dát
2. sa v rozhovoroch (naratívne interview) pozornosť sústreďí na niektoré otvorené otázky a problémy, ktoré z uvedených analýz vyplynuli.

Záverom by som chcel vyjadriť presvedčenie, že získané empirické údaje a výsledky ich analýzy prinesú relevantné informácie, ktoré sa môžu stať hodnotným zdrojom pre utváranie podmienok ďalšieho rozvoja slovenského národnostného školstva v Maďarsku.

Literatúra

Autio, T. (2014). The internationalization of curriculum research. In W. Pinar (Ed.). *International handbook of curriculum research*, 2-nd ed. New York, Taylor & Francis, 17-31.

Etikai kódex. (1995). Magyarország Pedagógusok Egyesülete. Online: <https://mape.eoldal.hu/cikkek/etikai-kodex.html>

Etický kódex učiteľa. (2017). Slovenská komora učiteľov. Online: <http://sku.sk/dokumenty/eticky-kodex-ucitela/>

Golubeva, M., Kaninš, V. (2017). *Codes of conduct for teachers in Europe. A background study*. Strasbourg, Council of Europe Publishing. Online: <https://rm.coe.int/vol-4-codes-of-conduct-for-teachers-in-europe-a-background-study/168074cc72>

Mann, K., Gordon, J., MacLeod, A. (2009). Reflection and reflective practice in health professionals education: a systematic review. *Advances in Health Science Education. Theory and Practice*, 14(4), 595-621.

Procee, H. (2006). Reflection in education: A Kantian epistemology. *Educational Theory*, 56(3), 237-253.

Serafini, F. (2000). *Dimensions of Reflective Practice*. Online: <http://serafini.nevada.edu/Handouts/ReflectivePractice.htm>

World Medical Association International Code of Medical Ethics (2018). Online: <https://www.wma.net/policies-post/wma-international-code-of-medical-ethics/>

*Výzkum slovenského školství v Maďarsku
prostřednictvím oral history*

THE RESEARCH OF SLOVAK EDUCATION IN HUNGARY THROUGH ORAL HISTORY

Abstract:

Contemporary historiography offers us in addition to traditional approaches other new approaches to exploring history. Oral history is one of the novel methods that is gradually being recognized the history of education and pedagogy. It is a method with a wide field of application in many disciplines. Oral history has been developing dynamically in recent years, as evidenced by the establishment of domestic associations as well as worldwide. At the same time, the interest in this method is growing, more and more projects are being solved by using oral history. How can the above method be incorporated into the research of Slovak education in Hungary? Oral history makes it possible to capture the unique experiences and stories of teachers, students or non-teaching staff in the school environment. In opposition to the so-called great history (which focuses primarily on political, economic or cultural events), oral history focuses on the history of pedagogy and education. It is a history based on exploring educational reforms, the impact of political events, the form of the school and educational system, etc.

Key words: Oral history. Minority education. Slovak minority. Hungary.

Terminologický úvod – menšiny, národy, etnika

Národnostní školství je dlouhodobě klíčovým tématem téměř v celé Evropě. Není se čemu divit, jelikož většina evropských států je více či méně heterogenních a multilingválních. Krom oficiálního státního jazyka (popřípadě oficiálních státních jazyků)² se také využívají tzv. menšinové jazyky. Heterogenní státy mohou mít vícero podob, jelikož minority nemusí žít jednotně ve vymezeném regionu, nýbrž mohou žít rozptýleně ve vícero oblastech. Z hlediska typologie se setkáváme se čtyřmi druhy:

1. stát s převahou majority (většinové obyvatelstvo tam tvoří více než 90 %);
2. stát s velkou etnickou menšinu (majorita v těchto zemích tvoří 75 – 89 %);
3. stát s bohatým minoritním zastoupením (majorita tvoří 50 – 75 %);

¹ Příspěvek vznikl v rámci řešení projektu VEGA č. 2/0012/19 *Reflexia slovenského národnostného školstva v Maďarsku v kontexte súčasnosti a ďalších perspektív jeho fungovania*.

² Typickým příkladem je Švýcarsko, kde mají až čtyři jazyky status národního úředního jazyka. Švýcaři již v 19. století deklarovali rovnost jazyků vlastní populace. Mezi národní jazyky ve Švýcarsku patří němčina, francouzština, italština a rétorománština.

4. pluralitní stát, kde je přibližně stejný počet příslušníků majority jako menšin/y (v těchto zemích nedominuje žádná se skupin).³

Někteří vědci vnímají pojmy etnicita a národ jako synonyma – jakožto skupinu lidí, která sdílí určité charakteristiky.⁴ Mezi ony společné charakteristiky řadí především jazyk, území a zákony. Toto pojetí je však celkem problematické, zejména z toho důvodu, že ve společném prostoru (státu) může žít několik etnických skupin. Národ je společenství lidí hlásící se ke stejné národnosti a jako takový může být tvořen i několika etnickými skupinami nebo různými rasami. Tedy termín národ v sobě může zahrnovat smíšenou populaci. Pro samotné určení národnosti je rozhodující vlastní sebeidentifikace. „*Člověk není otrokem své rasy, ani svého jazyka, ani svého náboženství ... (pro národ je důležitý) nynější souhlas, přání žít pospolu, vůle navázat na společně přijaté dědictví.*“⁵ Tedy člověk se svobodně rozhoduje, zda bude členem určitého národa. Nicméně etnicita se určuje na základě biologického principu.

Menšina je skupina osob odlišujících se od majority, je početně menší, nezajímá se o vůdčí postavení, v náboženském a jazykovém ohledu vykazuje odlišnosti od většinové společnosti a snaží si ponechat pocit sounáležitosti orientovaný na zachování vlastních tradic, kultury, jazyka nebo náboženství.⁶ Pro každou minoritu má důležitý význam etnické sebeuvědomění. Termín menšina se v jazycích různí – neexistuje jednotná definice. Nejčastěji pojmem ukrývá etnickou, národnostní či rasovou skupinu osob.⁷ Obecně se za minoritu považuje skupina osob odlišující se od majority zásadními znaky. Zároveň si musí být každá menšina vědoma své vlastní identity. To je jedna z jejích základních charakteristik. Nezbytnou podmínkou existence minority je její vymezení se vůči většinové společnosti. Mezi nejtypičtější a nejvíce viditelnou (respektive slyšitelnou) odlišností menšin je mateřský jazyk. „*Materinský jazyk, ako jeden z objektivných kritérií definovania etnicity je základným etnointegrujúcim prvkom, na ktorom menšina buduje svoju identitu. Je preto pochopiteľné, že otázka uchovania a reprodukcie materinského jazyka je kvalifikovaná ako rozhodujúca pre ďalšiu existenciu a fungovanie každého etnika. Uvádzané skutočnosti platia v plnej miere i v prípade slovenskej*

³ Více viz. Eriksen, T. (2008). *Sociální a kulturní antropologie. Příbuzenství, národnostní příslušnost, rituál.* Praha: Portál.

⁴ Například anglický historik Panikos Panayi.

⁵ Renan, E. (2003). Co je to národ? In M. Hroch (ed.). *Pohledy na národ a nacionalismus.* Praha: Sociologické nakladatelství, s. 33–35.

⁶ Sulitka, A. (1998). Národnostní menšiny v České republice. In T. Šišková. *Výchova k toleranci a proti rasismu.* Praha: Portál, s. 54.

⁷ Více viz. Navrátil, P. (ed.) (2003). *Romové v české společnosti. Jak se nám spolu žije a jaké má naše soužití vyhlídky.* Praha: Portál.

menšina žijúcej v Maďarsku, u ktorej sa národnostné povedomie prejavuje predovšetkým v jazyku a kultúre.“⁸

V prípade slovenské menšiny v Maďarsku se setkáváme v oblasti užívání jazyka s několika specifickými. Především se jedná o jazykovou dualitu, tedy stav dvojjazyčnosti, dále neexistenci jazykových ostrovů, v neposlední řadě také s tvrzením o nedostatečné znalosti slovenského jazyka, tedy negativní formou jazykových dovedností. Na etnické úrovni je problematická existence dvojité identity u příslušníků slovenské menšiny v Maďarsku.

Slováci v Maďarsku, rozvoj školského systému

Slovenská menšina má v Maďarsku dlouholetou tradici. Slováci jsou součástí Uherska od jeho vzniku. Jedná se o výraznou menšinu.⁹ Ve střední Evropě je typickým znakem pro autonomní minority koncentrace v určitých oblastech. Z tohoto pohledu je slovenská menšina obývající maďarské území atypická – žije roztroušeně ve vícero regionech. Mezi tradiční slovenská města v Maďarsku patří Békešská Čaba, Sarváš či Slovenský Komlós.¹⁰ V Maďarsku dnes funguje systém vnitřně-státních norem v oblasti práv menšin. Ty jsou zárukou prosazování práv menšin. V Základním Zákoně Maďarska (ústava) se explicitně hovoří o národnostních menšinách. „*Národnosti žijúce v Maďarsku sú štátotvornými činiteľmi. Každý maďarský štátny občan patriaci k istej národnosti má právo slobodne sa hlásiť k svojej identite a zachovávať ju. Národnosti žijúce v Maďarsku majú právo na používanie materinského jazyka, na individuálne a kolektívne používanie mien vo vlastnom jazyku, na pestovanie*

⁸ Homišinová, M. (2000). Používanie slovenského jazyka v rôznych komunikačných situáciách (z výskumu slovenskej menšiny v Maďarsku). *Človek a spoločnosť* 3(1), s. 116. Dostupné z <http://www.clovekaspolocnost.sk/sk/rocnik-3-rok-2000/1/studie-a-clanky/pouzivanie-slovenskeho-jazyka-v-roznych-komunikacnych-situaciach-z-vyskumu-slovenskej-mensiny-v-madarsku/>

⁹ Podle posledního sčítání obyvatel jsou Slováci třetí největší menšinou na území Maďarska. Početnější je romská a německá menšina. V roce 2001 se se v Maďarsku ke slovenské národnosti přihlásilo 17 693 osob, o deset let později 29 647 osob, odhady krajanů jsou však o dost vyšší – kolem 100 000. Tento fenomén souvisí především s několika faktory. První z nich je problematická sebeidentifikace druhé a třetí generace, a námi již uvedený problém dvojité identity. Zároveň do tohoto procesu také vstupuje oficiální politika mezi zeměmi, která do jisté míry může ovlivnit momentální identifikaci jednotlivce. Blíže viz. *Správa za rok 2017 o štátnej politike vo vzťahu k Slovákom žijúcim v zahraničí a o poskytnutej štátnej podpore Slovákom žijúcim v zahraničí a návrh programu štátnej politiky vo vzťahu k Slovákom žijúcim v zahraničí na rok 2019*. Dostupné z: <https://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=3&cad=rja&uact=8&ved=2ahUKÉwiP0YPqwePjAhXCZFAKHSzTAGcQFjACegQIARAC&url=https%3A%2F%2Fwww.nrsr.sk%2Fweb%2FDynamic%2FDownload.aspx%3FDocID%3D454684&usg=AOvVaw1Dw22d-FGNvLca5GhwNK6y>

¹⁰ K dalším centřům s vyšší koncentrací slovenského obyvatelstva náleží Budapešť, některé obce v Pilišských vrších, obec Mlynka (jediná obec se slovenskou většinou na území Maďarska), Nové město pod Šiatorom, Repašská Huta, Kirt', Čív, Kardoš, Iminčok či Rajka.

svojej kultúry a na vzdelávanie v materinskom jazyku.“¹¹ Současně také Maďarsko ratifikovalo mnohé mezinárodní dohovy o ochraně lidských práv, které zakazují jakoukoliv diskriminaci.

Jednou z nejvýznamnějších institucí pro uchování hodnot, kultury a identit menšin či národů je školství. Od podepsání trianonské mírové smlouvy v roce 1920 prošlo slovenské menšinové školství v Maďarsku mnohými změnami. Hlavní příčinou změn bylo rozdílné etnické pozadí menšinového školního systému v různých etapách.¹² „*Problematika slovenských škôl v Maďarsku v blízkej minulosti bola predmetom záujmu pri vypracúvaní nových školských dokumentov najmä na úrovni ministerstiev a iných úradov zodpovedných za školstvo alebo za menšiny.*“¹³ Školský systém však nemůže být jedinou institucí, která pěstuje a rozvíjí menšinovou kulturu, nýbrž může svoje cíle plnit pouze a jen tehdy, pokud dochází ke spolupráci s jinými institucemi, které zprostředkovávají a reprodukuje minoritní kulturu.

Historie slovenského národnostního školství v Maďarsku sahá daleko do historie. V této studii si blíže přiblížíme jeho vývoj ve druhé polovině 20. století. V prvních maďarských poválečných volbách v roce 1945 komunisté prohráli.¹⁴ Následující rok byla vyhlášena republika (takzvaná druhá Maďarská republika), do jejíhož čela se postavil Zoltán Tildy. Avšak ještě téhož roku začali komunisté malorolnickou stranu rozkládat. Maďarští komunisté v čele s Mátyásem Rákosim za sovětské podpory postupně eliminovali opozici. V roce 1947 maďarští komunisté vyhráli ve volbách, následně v roce 1949 došlo k vyhlášení Maďarské lidové republiky.¹⁵ A právě v tomto období se započal proces postátnění škol v Maďarsku, který vplýval také na národnostní školství.¹⁶ Postátnění znamenalo pozitivum pro národnostní školy. „*Ved' tomuto politickému zásahu môžeme ďakovať za vznik národnostnej školskej siete v Maďarsku. Totiž dovtedy sa vo väčšine katolíckych a evanjelických škôl v národnostných osadách nevyučovalo v literárnom jazyku národností a náboženstvo sa vyučovalo v miestnom nárečí.*“¹⁷ V této době také postupně zanikaly církevní školy, což bylo chápáno negativně,

¹¹ Základní Zákon Maďarska. Článek XXIX, vydáno 25. dubna 2011, s. 37 Dostupné z https://nemzetikonyvtar.kormany.hu/download/0/10/50000/szlov%C3%A1k-magyar_nyomdai.pdf

¹² Szarka, L. (2000). Jazykové problémy menšinového školstva na Slovenska a v Maďarsku. *Človek a spoločnosť* 3(1), 97. Dostupné z <http://www.clovekaspolocnost.sk/jquery/pdf.php?gui=SIH2SASVZDVJB5ZMVQRHX79>

¹³ Tóth, A. J. (2005) O slovenskom jazyku v školách v Békešskej župe. In A. Uhrinová – M. Žilaková, *Používanie slovenského jazyka v Békešskej župe*. Bekešská Čaba: Výskumný ústav Slovákov v Maďarsku, s. 182.

¹⁴ Získali 16% hlasů, oproti tomu Nezávislá malorolnická strana (*Független Kisgazda Párt*) získala 56%.

¹⁵ Více viz. Cuhra, J. – Ellinger, J. – Gjuričová, A. – Smetana, V. (2006). *České země v evropských dějinách. Díl čtvrtý od roku 1918*. Praha: Paseka, s. 158.

¹⁶ Před rokem 1945 neprobíhalo v Maďarsku jednotné vyučování v jazyku slovenském. Díky tomu se nevybudovala organizovaná školní síť, tím pádem nedocházelo ani k výchově učitelů. Do konce druhé světové války fungovaly v obcích se slovenskou menšinou převážně maďarské školy. V některých částech Maďarska bylo dokonce dětem zakazováno hovořit v mateřském jazyku.

¹⁷ Divičanová, A. (2000). Sociologické a kultúrne zázemie národnostnej školy v Maďarsku po roku 1948. *Človek a spoločnosť* 3(1), s. 102. Dostupné z: <http://www.clovekaspolocnost.sk/jquery/pdf.php?gui=FJP9JMME6XI4JDU9CA6JJNMSR>

zejména z toho důvodu, že církevní škola byla do jisté míry vnímána jako nositelka místní etnické kultury. Ještě je nutné zmínit, že po druhé světové válce probíhala výměna obyvatelstva mezi Československem a Maďarskem. Ta silně narušila integritu slovenské menšiny v Maďarsku a s ní i školství, jelikož se změnila jazyková situace prostředí, ale metodika vyučování se těmto změnám nepřizpůsobovala. „*Pedagógovia si uvedomovali zmeny, ale priznať situáciu, že pre deti slovenskej národnosti je slovenčina cudzím jazykom, by bolo viedlo k politickým komplikáciám.*“¹⁸

Rok 1948 ovlivnil dnešní slovenskou výuku v Maďarsku, jelikož tehdy vznikla vcelku celistvá idea slovenského menšinového systému. Ten tkvěl v souhrnném uspořádání – od mateřských škol po univerzity. V polovině 50. let začala vznikat síť slovenských škol v Maďarsku, která neměla v dějinách slovenské osvěty v Uhersku tradice. Takovouto sítí nedisponoval do roku 1918 dokonce ani samotný slovenský národ.¹⁹

Zatímco od roku 1949 se budovala síť národnostních škol v Maďarsku, v letech 60. se setkáváme s opačnou tendencí, kdy v roce 1961 postupně začaly jednotlivé národnostní školy zanikat.²⁰ Důvodem zániku byla transformace na jazykově duální (takzvané bilingvální) školy. Model dvojjazyčných škol byl vytvořen na základě poznatků ze Sovětského svazu, kde takovéto školy fungovaly. „*V otázke dvojjazyčnej výučby sa slovenskí pedagógovia, ale aj celá národnostná inteligencia a maďarskí pedagógovia zaoberajúci sa národnostnými školami, rozchádzali na dva tábory ... Tí, ktoré prijali tento typ škôl s určitými sympatiami, sa snažili a i dnes sa snažia potvrdiť ich oprávnenosť aj z historického aspektu. Podľa nich sa už v roku 1949 mali založiť let takéto školy, a to predovšetkým v kruhu Slovákov, veď ony by boli najlepšie vyhovelí ako spoločenským požiadavkám, tak aj nárokom slovenskej spoločnosti. Druhý tábor tento typ škôl kritizuje. Nesúhlasí s dvojjazyčnou výučbou nie z národnostného, ale predovšetkým z jazykového, pedagogického a psychologického aspektu. V medzinárodnej výchovnej praxi túto formu výučby zavádzali v prvom rade pre elitných, vybraných žiakov, ale pre slovenských žiakov, ktorí prichádzali do týchto škôl z dedín, nevýhodnejšieho kultúrneho prostredia (hovoríme o začiatku 60. rokov) znamenala veľké ťažkosti.*“²¹ V průběhu krátkého

¹⁸ Tóth, A. J. (2005). O slovenskom jazyku v školách v Békešskej župe. In A. Uhrinová – M. Žilaková, *Používanie slovenského jazyka v Békešskej župe*. Bekešská Čaba: Výskumný ústav Slovákov v Maďarsku, s. 198.

¹⁹ Divičanová, A. (2000). Sociologické a kultúrne zázemie národnostnej školy v Maďarsku po roku 1948. *Človek a spoločnosť* 3(1), s. 102. Dostupné z

<http://www.clovekaspolocnost.sk/jquery/pdf.php?gui=FJP9JMME6XI4JDU9CA6JJNMSR>

²⁰ Nejednalo se pouze o slovenské školy, nýbrž o všechny národnostní školy, které se plynule přetransformovaly na bilingvální.

²¹ Divičanová, A. (2000). Sociologické a kultúrne zázemie národnostnej školy v Maďarsku po roku 1948. *Človek a spoločnosť* 3(1), s. 103. Dostupné z

<http://www.clovekaspolocnost.sk/jquery/pdf.php?gui=FJP9JMME6XI4JDU9CA6JJNMSR>

času se souběžně se zakládáním bilingválních škol zavedlo také v osmdesáti maďarských školách ve slovenských lokalitách takzvané fakultativní vyučování slovenského jazyka.

Fakultativní vyučování spočívalo k přidání předmětu slovenský jazyk do rozvrhu hodin. Další změna nastala v 90. letech, kdy došlo k reformě veřejného školství. V jeho rámci došlo také k reformě národnostního školství. Na základě nařízení Ministerstva školství a kultury č. 32/1997 se rozlišují tři typy národnostní škol:

jednojazyčné školy – na těchto školách probíhá vyučování v národnostním jazyku (vyjma předmětu maďarský jazyk a literatura);

bilingvální školy – na těchto školách probíhá vyučování dvojjazyčně (50% vyučovacích hodin se realizuje v národnostním jazyku);

školy s vyučováním národnostního jazyka – na těchto školách probíhá vyučování v jazyce maďarském, do rozvrhu je zařazen také předmět slovenský jazyk a slovenská vzdělanost, které jsou vyučovány slovensky.²²

V Maďarsku dnes funguje 72 mateřských škol a 46 škol (základní školy, gymnázia a vysokoškolské instituce), které se podle zákona definují jako národnostní. Národnostní slovenské školky jsou v osmi župách, školy v devíti a slovenský jazyk se vyučuje na čtyřech vysokoškolských institucích. Na základě výše uvedeného rozdělení národnostní škol, je však třeba upozornit na to, že jednojazyčné školy, respektive jednojazyčná školka a škola, fungují jen v Budapešti. Problematika slovenských škol v Maďarsku tedy byla a je předmětem zájmu maďarským i slovenských institucí.²³ Význam národnostního školství tkví obzvláště v posilnění etnického vědomí a kultury.²⁴ „Slovenská škola by mala byť zárukou toho, aby Slováci žili ďalej na Dolnej zemi. Jedným z prostriedkov na dosiahnutie tohto cieľa je slovenský jazyk, či už v nárečovej alebo spisovnej podobe.“²⁵

²² Prívarová, V. (2017). *Informácia o školstve a vzdelávaní Slovákov žijúcich v jednotlivých krajinách so štatútom národnostnej menšiny. Materiál pre výbor NR SR pre vzdelávanie, vedu, mládež a šport*, s. 4. Dostupné z: <https://www.uszz.sk/data/fce57df089241519623e627340d5611a.pdf>.

²³ „Slovenské národnostné školstvo a vzdelanie v materinskom jazyku je jednou z kľúčových oblastí udržania a rozvoja jazykovej a národnej identity. Autochtónne slovenské menšiny v strednej a východnej Európe disponujú primeraným ‚subsystémom‘ národnostného školstva, ktoré je každá krajina povinná zabezpečovať ... Napríklad stupeň asimilácie Slovákov v Maďarsku a čiastočne aj v Chorvátsku neumožňuje prevádzku škôl s vyučovacím jazykom slovenskom v takej miere, ako napr. v Srbsku.“ (2015) *Koncepcia štátnej politiky slovenskej republiky vo vzťahu k Slovákom žijúcim v zahraničí na obdobie rokov 2016–2020*, s. 23. Dostupné z: <https://www.uszz.sk/data/files/KONCEPCIA%202016.pdf>.

²⁴ Blíže viz. Skutnabb-Kangas, T. (1984). *Bilingualism or nor. The education of minorities*. Clevedon: Multicultural Matters.

²⁵ Tóth, A. J. (2005). O slovenskom jazyku v školách v Békešskej župe. In A. Uhrinová – M. Žilaková. *Používanie slovenského jazyka v Békešskej župe*. Bekešská Čaba: Výskumný ústav Slovákov v Maďarsku, s. 182.

Oral history jako metoda zkoumání dějin pedagogiky

Pedagogika se konstitovala jako samostatná vědní disciplína v průběhu 19. století. Dějiny pedagogiky jsou pokládány za jednu z primárních disciplín pedagogiky. Současně také dějiny pedagogiky náleží k neoddelitelné součásti politického, hospodářského a kulturního vývoje národa. V neposlední řadě (jak již bylo naznačeno výše) jsou vědeckou disciplínou, která v obecném slova smyslu reflektuje rozvoj samotné vědy. Jejich předmětem je zejména zkoumání minulosti, která je úzce propojená s aktivitami v oblasti výchovy a vzdělávání. Všeobecně lze předmět jejich bádání rozdělit do dvou kategorií:

1. *dějiny pedagogické teorie;*
2. *dějiny školství.*

Do první kategorie řadíme bádání v oblasti teoretických konceptů významných teoretiků pedagogiky a vědců. Mezi ně řadíme řeckého filosofa a polyhistora Aristotela, řeckého filosofa a pedagoga Platóna, francouzského spisovatele a filosofa Jeana-Jacques Rousseau, anglického filosofa Johna Lockeho či českého jazykovědce, filosofa a učitele Jana Amose Komenského a samozřejmě řadu dalších.²⁶ Druhá námi vytyčená kategorie se orientuje na zkoumání školských a mimoškolských institucí. Badatelé zabývající se druhou skupinou zkoumají vývoj škol v určitém regionu, analyzují školní dokumenty, zabývají se školními reformami, vývojem počtu studentů, učitelů a další. Námi prezentované kategorie však nejsou jediným potenciálním modusem. Každý badatel v oblasti dějin pedagogiky může přijít s jiným odlišnými kategoriemi, které lépe konkretizují a objasňují předmět bádání.²⁷

Historický výzkum v dějinách pedagogiky je prováděn se záměrem „*kritického zkoumání a poznání teorie a praxe výchovy či vzdělání v minulosti*“.²⁸ Dějiny pedagogiky se dají zkoumat z různých úhlů pohledů. Stejně tak se během bádání může výzkumník opřít o celou škálu zdrojů. Ty jednak přinášejí přehled o již uskutečněných výzkumech a jejich výsledcích, ale také pomáhají při orientaci v daném problematice. Pro účely naší studie rozdělíme zdroje a metody historické sběru materiálů do dvou skupin, a to na tradiční a netradiční. Mezi tradiční zdroje řadíme archivní materiály,²⁹ sekundární odbornou literaturu či

²⁶ Jistou obdobou k této kategorii, či směru chcete-li, je výzkum v oblasti dějin filosofie.

²⁷ Například Josef Cach ve své publikaci *Výchova a vzdělání v českých dějinách* přišel se zcela jiným rozdělením. Kniha se zabývá školskými a mimoškolskými institucemi, zároveň i názory na výchovu a vzdělání. První díl vyšel v roce 1988.

²⁸ Zounek, J. – Šimáně, M. (2014). *Úvod do studia dějin pedagogiky a školství. Kapitoly z metodologie historicko-pedagogického výzkumu*. Brno: Masarykova univerzita, s. 15.

²⁹ Archivní materiály můžeme dále dělit na *nepsané* (hmotné, ikonografické a zvukové prameny) a *psané* (prameny úřední a institucionální povahy, ego dokumenty a literární prameny). Blíže viz. Bartl, J. (1997). *Úvod do studia dejepisu*. Bratislava: Univerzity Komenského, s. 62–87.

internetové zdroje. K tradiční historickým metodám náleží: induktivní metoda; deduktivní metoda; progresivní metoda; retrospektivní metoda; statistická metoda; komparativní (resp. historicko-srovnávací) metoda; metoda sondy; geografická metoda; biografická (resp. genealogická) metoda; demografická metoda; typologická metoda; modelová analýza; filologická metoda; strukturální analýza.³⁰

Protikladem tradičních metod historického bádání jsou logicky metody netradiční. Netradiční přístupy jsou ve slovenském prostředí často přehlíženy, či výsledky jejich bádání nejsou brány jako rovnocenný zdroj poznání. Důvodem opomíjení těchto přístupů je historicky zakořeněná nedůvěra a tradiční nechť historiografie k teoretickým inovacím.³¹ Dějiny pedagogiky stojí spíše na okraji odborného zájmu o historii.³² Jsou to však právě ony netradiční metody historického výzkumu, které nabízejí (snad ještě více než tradiční přístupy) množství inspirací pro zkoumání dějin pedagogiky. Patrně nejtypičtějším příkladem jsou takzvané *Alltagsgeschichte*,³³ které se orientují na každodennost.³⁴ V oblasti dějin pedagogiky se pak může jednat o výzkum všedních jevů, jako výuka na konkrétní škole, školní docházka apod. stejně tak jako o výzkum skupin – učitelů, žáků, národnostního složení apod. Tedy badatel se v takovémto případě nezajímá o školský systém jako takový z hlediska sledování takzvaných velkých dějin, ale zabývá se konkrétními aspekty, jež jsou v souvislosti s danou školou/daným regionem.

K jedné z netradičních metod bádání v oblasti dějin pedagogiky řadíme oral history.³⁵ „Jedná se řadu propracovaných, avšak stále se vyvíjejících a dotvářejících postupů, jejichž prostřednictvím se badatel v oblasti humanitních a společenských věd dobírá nových poznatků,

³⁰ Bartl, J. (1997). *Úvod do štúdia dejepisu*. Bratislava: Univerzity Komenského, s. 92–123; srov. Zounek, J. – Šimáně, M. (2014). *Úvod do studia dějin pedagogiky a školství. Kapitoly z metodologie historicko-pedagogického výzkumu* Brno: Masarykova univerzita, s. 50–59.

³¹ Blíže viz. Čechura, J. (2001). Mikrohistorie konfliktů či historické události: březnový patent Leopolda I. a rolnická rebelie roku 1680. In *Studie k sociálním dějinám* 3, s. 93–102.

³² O to více se tento neuspokojivý stav týká národnostního školství, které je ještě více přehlíženo. Například Anna Divičanová na konec své studie vydané v roce 2000 připojila poznámku s následujícím textem: „K príspevku nepripájam zoznam literatúry, ani poznámky, a to z toho dôvodu, lebo, bohužiaľ, dejiny národnostného školstva v Maďarsku nie sú spracované. O národnostnom školstve boli publikované len kratšie štúdie, resp. niektoré práce, zaoberajúce sa všeobecne národnosťami v Maďarsku, obsahujú isté fragmenty aj o školstve.“ (citováno včetně gramatických prohřešků). Divičanová, A. (2000) Sociologické a kultúrne zázemie národnostnej školy v Maďarsku po roku 1948. *Človek a spoločnosť* 3(1), s. 104. Dostupné z <http://www.clovekaspolocnost.sk/jquery/pdf.php?gui=FJP9JMME6XI4JDU9CA6JJNMSR>

³³ Z německého *Alltag*, čili všednost či každodenní život a *Geschichte*, tedy dějiny. Do českého jazyka bývá termín překládán jako dějiny každodennosti.

³⁴ U počátku této změny v historiografii stála francouzská škola *Annales*. Blíže viz. Iggers, G. G. (2002). *Dějepisectví ve 20. století. Od vědecké objektivitě k postmoderní výzvě*. Praha: Nakladatelství lidové noviny, s. 51–63.

³⁵ „Termín ‚oral history‘, o jehož přesné autorství se dodnes vedou spory, pochází se Severní Ameriky, jedné z kolébek tohoto směru bádání. I přes svou vágnost a nepřesnost se nakonec velice ujal.“ Vaněk, M. – Mücke, P. (2011). *Třetí strana trojúhelníku*. Praha: Ústav pro soudobé dějiny AV ČR, s. 10.

a to na základě ústního sdělení osob, jež byly účastníky či svědky určité události, procesu nebo doby, které badatel zkoumá.³⁶ Oral history je jednou z výzkumných metod, kterou využívají vícere vědecké disciplíny (například antropologie, etnologie sociologie, samozřejmě historie, a další). Zároveň se také jedná o samostatnou vědecké disciplínu. „Jednoduše řečeno, oral history sbírá mluvené vzpomínky a osobní komentáře k dějinám, prostřednictvím nahrávaných rozhovorů.“³⁷ Proto, aby se oral history mohla rozvíjet je zapotřebí zabezpečit následovné: zájem o nedávnou minulost; zpochybnění výsadního postavení písemných pramenů; zájem o ústní a spontánní sdělení pamětníků; vypracování teoretických, metodologických a metodických přístupů; technické předpoklady pro získání nahrávky, její následný přepis a uchování záznamu.

Oral history doposud není v dějinách pedagogiky a školství příliš rozšířená. Co se týká národnostního školství, tak nejbliže jsou výzkumy zaměřující se na etnicitu, identitu a fenomény s nimi spojenými. Oral history se zaměřuje na mikrohistorii, na dějiny psané zdola a věnuje se neprivilegovaným skupinám společnosti.³⁸ Minoritám a různým etnických skupinám se po dlouhou dobu oficiální písemné prameny vyhýbaly. Oral history se využívá k poznání životních zkušeností a prožitků prostých lidí ve výzkumných projektech lokálních dějin,³⁹ čili orientuje se také na příslušníky etnik a menšin. Jak ale využít oral history ve výzkumu národnostního školství? V oral history existují dvě hlavní formy vědecké práce:

1. interview;
2. životopisné vyprávění, tzv. life story.

Rozdíly jsou dány vlastním cílem výzkumu, potažmo rozhovoru, ale do jisté míry i časovými a finančními možnostmi výzkumníka. V případě národnostního školství jsme na vážkách jakou formu orálně-historického výzkumu využít. Na jedné straně se zdá být logickým krokem interview, tedy rozhovor ve formě otázka – odpověď na předem vytyčené okruhy otázek, v našem případě na zaměření školství. Data z takového typu rozhovoru se poměrně snadno analyzují. Na druhou stranu sehrávají svoji roli ve výzkumu slovenského maďarského školství i další vnější faktory, jako prostředí, jazyk, sebeidentifikace konkrétního narátora a další. Proto je na každém výzkumníkovi, jakou formu si zvolí.

³⁶ Vaněk, M. – Mücke, P. (2011). *Třetí strana trojúhelníku*. Praha: Ústav pro soudobé dějiny AV ČR, s. 9.

³⁷ „Simply put, oral history collects spoken memories and personal commentaries of history significance through recorded interviews.“ (Do češtiny přeložila Klara Kohoutová) RICHIE, D. (1995). *Doing oral history: A practical guide*. New York : Twayne Publishers, s. 1.

³⁸ Takzvaně dává hlas opomíjeným. Blíže viz. Vaněk, M. – Mücke, P. (2011). *Třetí strana trojúhelníku*. Praha: Ústav pro soudobé dějiny AV ČR, s. 14.

³⁹ Iggers, G. G. (2002) *Dějepisectví ve 20. století. Od vědecké objektivitě k postmoderní výzvě*. Praha: Nakladatelství lidové noviny, s. 107.

Tematicky by se mohl orálně-historický výzkum v oblasti slovenského národnostního školství zaměřit na níže uvedené okruhy:

- **rodina** (do jaké rodiny se narátor narodil (rodinné zázemí, společenské postavení apod.); prostředí, které narátora ovlivňovalo od útlého dětství)
- **jazykové otázky**⁴⁰ (jaký jazyk je pro narátora a jeho rodinu mateřský; jak vnímá slovenský jazyk; jak vnímá maďarský jazyk; jazykové znalosti; kde jste se poprvé setkal se slovenským jazykem; jaký jazyk používá v komunikaci s: rodinou, s úřady, s kamarády, v regionu apod.; sleduje narátor slovenská média – TV, rozhlas, print)
- **etnicita, identita, sebeidentifikace** (jak sám sebe narátor identifikuje; jak vnímá auto a heterostereotypy vůči Slovákům a Maďarům; je pro něj etnicita důležitá – v čem ano, v čem nikoliv)
- **školský a vzdělávací systém** (jaký typ školy narátor navštěvoval (jednojazyčnou, bilingvální...); výhody a nevýhody studia na národnostní škole; jaké studijní výsledky narátor měl; jaké předměty jej bavili a jaké nikoliv (v případě, že se jednalo o bilingvální školu – nesehrál v tom svoji roli právě jazykový faktor?); jací učitelé je na škole učili (Slováci, Maďaři, hostující učitelé ze SR); osobnosti učitelů, kteří narátora ovlivnili; v jakém jazyce byla ve škole výzdoba; v jakém jazyce se bavili žáci s pedagogy mimo vyučování; z jakých učebnic se narátor učil (slovenské, maďarské?); jaký narativ dějin se ve škole učili (třecí plochy slovensko-maďarských sporů: Trianonská dohoda, výměna obyvatelstva mezi Československem a Maďarskem, Benešovy dekrety apod.); změna školského systému v období změn – 1948, 1956, 1961, 1968, 1989, 2004 atd.; v případě, že pokračoval na národnostních školách i v dalších stupních vzdělávacího procesu (střední a vysoké školství): motivace výběru školy,⁴¹ komparace jednotlivých škol, výhody a nevýhody; hodnocení přínosu studia z pohledu pozdější profese; osobní hodnocení národnostního školství – výhody a nevýhody; kde studují narátorovi

⁴⁰ „Ako vidno z analýzy jednotlivých škol, slovenské jazykové znalosti žiakov pred vstupom do školského systému sú skoro nulové, motivácia je tiež veľmi slabá. Čo ostáva cieľom slovenského školstva v Maďarsku? Naučiť čím viac žiakov po slovensky na úrovni základnej školy a sprostredkovať slovenskú kultúru a tradície.“ Tóth, A. J. (2005). O slovenskom jazyku v školách v Békešskej župe. In A. Uhrinová – M. Žilaková. *Používanie slovenského jazyka v Békešskej župe*. Bekešská Čaba: Výskumný ústav Slovákov v Maďarsku, s. 198.

⁴¹ Dle výzkumu Alexandra Jána Totha nemusí být vždy motivací k zapsání do národnostní slovenské školy etnicita či příslušnost k minoritě. „Moje skúsenosti sú takéto: do školy sa zapíšu deti nie vždy kvôli slovenčine, ale preto, lebo školu pokladajú za dobrú, odkiaľ sa žiaci ľahšie dostanú na strednú školu ... Zapísanie do tejto školy nemotivuje vždy slovenský etnický pôvod, veď sem chodí okrem maďarských detí aj niekoľko rómskych detí.“ Tóth, A. J. (2005). O slovenskom jazyku v školách v Békešskej župe. In A. Uhrinová – M. Žilaková. *Používanie slovenského jazyka v Békešskej župe*. Bekešská Čaba: Výskumný ústav Slovákov v Maďarsku, s. 188.

potomci; specifické otázky pro pedagogy: motivace výběru zaměstnání, motivace výběru konkrétní národnostní školy, sestavení pedagogického sboru)

- **volný čas** (narátorovi mimoškolní aktivity – zájmy a koníčky; jak trávil narátor volný čas; sdružoval se on nebo jeho rodina ve spolcích; jaké měl kamarády z obou skupin, tedy jak z majority, tak z minority; cestoval narátor sám, s rodiči nebo se školou v dětství do Československa (kam, kdy a proč?); jezdí narátor na Slovensko)

Oral history zprostředkovává jedinečné příběhy, které se do takzvaných velkých dějin nedostávají. V dějinách školství a pedagogiky se dá metoda využít k zachycení příběhů učitelů, žáků, studentů i nepedagogických pracovníků. Tuto vědeckou metodu lze také využít při zkoumání školských transformací či reforem. V případě národnostního školství v Maďarsku se jedná o rok 1948, kdy vznikla síť národnostních škol a rok 1961, kdy se většina škol přetransformovala na bilingvní. Zároveň se do školského systému mohly odzrcadlovat velké politické mezníky, především pak politické události. A to konkrétně rok 1956, 1968, 1989, 2004 a období napjatých slovensko-maďarských vztahů mezi lety 2006 – 2014. Individuální příběhy narátorů pak mohou doplnit písemné prameny a zároveň také mohou přinést nové poznatky. Oral history se jednoznačně jeví jako vhodná metoda při výzkumu národnostního školství v Maďarsku.

Literatura

Bartl, J. (1997). *Úvod do štúdia dejepisu*. Bratislava: Univerzity Komenského.

Cuhra, J. – Ellinger, J. – Gjuričová, A. – Smetana, V. (2006). *České země v evropských dějinách. Díl čtvrtý od roku 1918*. Praha: Paseka.

Čechura, J. (2001). Mikrohistorie konfliktů či historické události: březnový patent Leopolda I. a rolnická rebelie roku 1680. In *Studie k sociálním dějinám* 3, s. 93–102.

Divičanová, A. (2000). Sociologické a kultúrne zázemie národnostnej školy v Maďarsku po roku 1948. *Človek a spoločnosť* 3(1), s. 101–104. Online: <http://www.clovekaspolocnost.sk/jquery/pdf.php?gui=FJP9JMME6XI4JDU9CA6JJNMSR>

Eriksen, T. (2008). *Sociální a kulturní antropologie. Příbuzenství, národnostní příslušnost, rituál*. Praha: Portál.

Homištinová, M. (2000). Používanie slovenského jazyka v rôznych komunikačných situáciách (z výskumu slovenskej menšiny v Maďarsku). *Človek a spoločnosť* 3(1), s. 116–123. Online: <http://www.clovekaspolocnost.sk/sk/rocnik-3-rok-2000/1/studie-a-clanky/pouzivanie-slovenskeho-jazyka-v-roznych-komunikacnych-situaciach-z-vyskumu-slovenskej-mensiny-v-madarsku/>

Iggers, G. G. (2002). *Dějepisectví ve 20. století. Od vědecké objektivity k postmoderní výzvě*. Praha: Nakladatelství lidové noviny.

Koncepcia štátnej politiky slovenskej republiky vo vzťahu k Slovákom žijúcim v zahraničí na obdobie rokov 2016 – 2020 (2015). Online: <https://www.uszz.sk/data/files/KONCEPCIA%202016.pdf>.

Navrátil, P. (ed.) (2003). *Romové v české společnosti. Jak se nám spolu žije a jaké má naše soužití vyhlídky*. Praha: Portál.

Prívarová, V. (2017). *Informácia o školstve a vzdelávaní Slovákov žijúcich v jednotlivých krajinách so štatútom národnostnej menšiny. Materiál pre výbor NR SR pre vzdelávanie, vedu, mládež a šport*. Online: <https://www.uszz.sk/data/fce57df089241519623e627340d5611a.pdf>.

Renan, E. (2003). Co je to národ? In M. Hroch (ed.). *Pohledy na národ a nacionalismus*. Praha: Sociologické nakladatelství, s. 24–35.

Richie, D. (1995). *Doing oral history: A practical guide*. New York: Twayne Publishers.

Skutnabb-Kangas, T. (1984). *Bilingualism or nor. The education of minorities*. Clevedon: Multicultural Matters.

Správa za rok 2017 o štátnej politike vo vzťahu k Slovákom žijúcim v zahraničí a o poskytnutej štátnej podpore Slovákom žijúcim v zahraničí a návrh programu štátnej politiky vo vzťahu k Slovákom žijúcim v zahraničí na rok 2019. Online:

<https://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=3&cad=rja&uact=8&ved=2ahUKEwiP0YPqwePjAhXCZFAKHSzTAGcQFjACegQIARAC&url=https%3A%2F%2Fwww.nrsr.sk%2Fweb%2FDynamic%2FDownload.aspx%3FDocID%3D454684&usg=AOvVaw1Dw22d-FGNvLca5GhwNK6y>.

Sulitka, A. (1998). Národnostní menšiny v České republice. In T. Šišková. *Výchova k toleranci a proti rasismu*. Praha: Portál, s. 54–68.

Szarka, L. (2000). Jazykové problémy menšinového školstva na Slovenska a v Maďarsku. *Človek a spoločnosť* 3(1), 97–100. Online:

<http://www.clovekaspolocnost.sk/jquery/pdf.php?gui=SIH2SASVZDVJB5ZMVQRHX79>

Tóth, A. J. (2005). O slovenskom jazyku v školách v Békešskej župe. In A. Uhrinová – M. Žilaková, *Používanie slovenského jazyka v Békešskej župe*. Bekešská Čaba: Výskumný ústav Slovákov v Maďarsku, s. 182–201.

Vaněk, M. – Mücke, P. (2011). *Třetí strana trojúhelníku*. Praha: Ústav pro soudobé dějiny AV ČR.

Základní Zákon Maďarska. Článek XXIX, vydáno 25. dubna 2011. Online: https://nemzetikonyvtar.kormany.hu/download/0/10/50000/szlov%C3%A1k-magyar_nyomdai.pdf

Zounek, J. – Šimáně, M. (2014). *Úvod do studia dějin pedagogiky a školství. Kapitoly z metodologie historicko-pedagogického výzkumu*. Brno: Masarykova univerzita.

*Slovenský národný naratív v dejepise Slovákov
v Maďarsku*

SLOVAK NATIONAL NARRATIVE IN SLOVAK HISTORY TEXTBOOKS IN HUNGARY

Abstrakt:

School education forms an integral part of socialization. It is a process in which a person acquires the necessary amount of information and develops the skills influencing his own attitudes, opinions and competences with which he has his whole life and then sells them to his descendants. This means that the perception of oneself, other people and society as a whole depends on the educational process.

Textbooks, as the most important educational tool in the past, have been subject to political, social pressure and have been adapted to the desired reality. Is that the case today? We will analyse this specific phenomenon in a special case of the Slovak national education system in Hungary. How does the Slovak country appear in history books for Slovak children in Hungary? Is the idea of the Slovak country as their "homeland" supported?

Key words: Educational system. History. Slovaks in Hungary. National narrative.

Úvod

„Kto ovláda minulosť,“ znelo heslo strany, „ovláda budúcnosť: kto ovláda prítomnosť, ovláda minulosť.“ A predsa minulosť, svojou povahou zmeniteľná, nikdy zmenená nebola. Všetko čo je pravda teraz, je pravdou odjakživa a navždycky. Je to v celku jednoduché. Je k tomu potrebný iba nekonečný sled víťazstiev nad vlastnou pamäťou. Hovorili tomu „ovládanie skutočnosti.“

Orwell (1984)

Cieľom predloženého príspevku je analýza vybranej učebnice dejepisu určenej žiakom 8. ročníka slovenských národnostných základných škôl na maďarskom území. Nejde o komplexnú analýzu problematiky, zámerom predloženej analýzy je poukázať na niektoré otázky v súvislosti s vyučovaním dejepisu pre slovenskú menšinu v Maďarsku. Autor analyzovanej učebnice je Mátyás Helméczy. (Helméczy, 2015) Východiskom analýzy bude

¹ Príspevok vznikol v rámci riešenia projektu VEGA č. 2/0012/19 *Reflexia slovenského národnostného školstva v Maďarsku v kontexte súčasnosti a ďalších perspektív jeho fungovania.*

okrem spomenutej učebnice aj získané penzum informácií od autorov, ktorí sa tejto problematike venovali už v minulosti,² v úvode prezentovaný kontext slovensko-maďarských vzťahov a prezentácia významu dejepisnej učebnice pre tak špecifickú spoločnosť akou je slovenská národnostná menšina v Maďarsku.

Národný naratív

Slovami historika Dušana Škvarnu „...*korene dnešného neutešeného stavu maďarsko-slovenských vzťahov kotvia v minulosti, v nezvládnutej minulosti.*“ (Škvarna, 2007, 116) Neznalosti a konfrontácie o dejinách sú častou príčinou vystavania bariér medzi národmi. Spolužitie slovenského a maďarského národa sprevádzalo množstvo sporov a nedorozumení, ktoré sa vo viacerých podobách majú tendenciu prejavovať okrem iného aj v dejepisných učebniciach.³ Súčasťou dejepisného zobrazovania každej krajiny je tzv. jej národný naratív, ktorého funkcia je pre mládež na jednej strane dôležitá, no zároveň je potrebné ustriehnuť mieru a spôsob jeho prejavovania sa. Rovnako ako podotkli autori Péter Balogh a Teodor Gyelník štúdium národných naratívov Slovenska a Maďarska prispieva k lepšiemu pochopeniu vzájomných vzťahov týchto dvoch štátov v minulosti.⁴ Vysvetlení a definícií termínu národný naratív je niekoľko, na príklade dvoch z nich sa pokúsime demonštrovať, ako budeme tento pojem vnímať pre potrebu jeho sledovania v analýze vybranej dejepisnej učebnice. Francúzsky filozof Jean-François Lyotard vo svojej knihe s názvom *O postmodernismu: Postmoderno vysvetľované deťem, Postmoderní situace* komparoval naratívy a mýty, kde naratív špecifikoval ako veľký emancipačný príbeh s legitimizačnou funkciou.⁵ Legitimizačnú silu nachádza naratív podľa Lyotarda v konkrétnej idei, ktorá má prostredníctvom neho pozmeniť budúcnosť. Rozhodujúcimi procesmi v Lyotardovej koncepcii sú selektivita (vd'aka ktorej sa oddeľuje „my“ od „oni“, kde „my“ je všetko, čo je súčasťou naratívu) a spomínanie a zabúdanie ako procesy späté s históriou. (Lyotard, 1993, 131-132) Filozofické poňatie naratívu dopĺňa v našej štúdií nazeranie na naratív podľa teórie antropológa Michela-Rolpha Trouillota

² Otčenášová, 2010, 158 s; Otčenášová, 2017, s. 1–14; Otčenášová, 2012, s. 114–122; Michela, 2008, s. 525–536; Krekovič, 2007, s. 48–49; Alberty, 2004, s. 135–148; Chromeková, 1998, s. 28–41; Szarka, 2000, s. 97–100; Lászik, 2002, s. 144–148.

³ Slovensko-maďarské vzťahy zahŕňajú v sebe dejiny od vzniku a charakteru spoločného uhorského štátu, jeho postupného zániku ku vzťahom pred a po druhej svetovej vojne, kde satelitný charakter oboch štátov na určité obdobie utlmil nacionalistické tendencie oboch štátov, no po páde totality v roku 1989 sa reminiscencie na vzájomné krivdy opäť otvorili a závažným problémom je fakt, že i napriek spolupráci slovenských a maďarských historikov neustále dochádza k vzájomným stretom, na spoločnom konsenze sa dodnes historici nezhodli.

⁴ Do slovenčiny preložila L. Heldáková; originál: „*Studying the national narratives od... Hungary and Slovakia, contributes to a better understanding of their relationship.*“ (Balogh - Gyelník, 2019, s. 61)

⁵ „...*legitimizujú inštituce a formy spoločenské a politické praxe, zákony, etiky, spôsoby myšlení a symboliky.*“ (Lyotard, 1993, s. 52)

zameriavajúceho sa na historickú stránku tohto termínu, kde analyzuje fenomén tzv. zamlčovania minulosti (silencing the past). (Trouillot, 1995) Trouillot badá v pojme história vnútornú rozporupnosť keď ju na jednej strane definuje ako to, čo sa stalo, a čo sa hovorí, že sa stalo – naratív. „*História sa vždy odohráva v špecifickom historikom kontexte. Historickí súčasníci sú tiež narátori a naopak.*“⁶ Príčinu vzniku fenoménu zamlčovania minulosti vidí Trouillot práve v dvojacom charaktere histórie, ktorá pre neho predstavuje historický príbeh, špecifický naratív. Úlohou vedcov (historiografov) je všímať si podrobne proces a podmienky vzniku naratívu, aby boli následne schopní dekódovať hranicu reality od prezentovaného naratívu čím následne odhalia nástroje, ktorými vykonávala vtedajšia moc selekciu naratívov určených pre ďalšie šírenie od tých, ktoré mali byť umlčané. (Trouillot, 1995, 25) Prienik v spomenutých teóriách badáme v procese formovania naratívu (či už uvedomelou selekciou, alebo zamlčovaním), čo je pri tvorbe dejepisných učebníc kľúčový proces. Spomenuté mechanizmy neovplyvňujú len výslednú podobu naratívu ale i jeho reinterpretáciu pre nepriamych účastníkov historických udalostí (ďalšie generácie), ktoré sa o udalosti dozvedajú sprostredkovane práve prostredníctvom naratívu. Trouillot stanovil štyri rozhodujúce momenty procesu zamlčovania, kedy dochádza k cielenému formovaniu dejín a to:

- a) v okamihu vytvárania (tvorba zdrojov);
- b) v okamihu zhromažďovania (vyhotovenie archívov);
- c) v okamihu získavania faktov (vypracovanie príbehov);
- d) v okamihu retrospektívy (tvorba histórie).⁷

Pri analýze dejepisných učebníc je najdôležitejší tretí a štvrtý bod a teda moment vypracovania konkrétnych historických príbehov a následne retrospektívny proces akým sa na konkrétne udalosti nazerá. Špecifickosť naratívu v spojitosti s jeho národnou príslušnosťou (tzv. národný naratív) spočíva v komplexnom vnímaní vtedajších okolností akými sú aktuálna moc, ktorá sa prostredníctvom naratívu usiluje o legitimizáciu svojej ideológie, spoločenských alebo politických inštitúcií, intenzita nacionalizmu a pod. V súvislosti štúdia dejepisných učebníc ako formy sprostredkovania určitého národného naratívu v prostredí slovenskej národnostnej menšiny na maďarskom území je potrebné podotknúť, že vzhľadom na komplikovanosť histórie slovensko-maďarských vzťahov a spoločnej minulosti je nutné, aby

⁶ Do slovenčiny preložila L. Heldáková; originál: „*History is always produced in a specific historical context. Historical actors are also narrators, and vice versa.*“ (Trouillot, 1995, s. 22)

⁷ Do slovenčiny preložila L. Heldáková; originál: „*...the moment of fact creation (the making of sources); the moment of fact assembly (the making of archives); the moment of fact retrieval (the making of narratives); and the moment of retrospective significance (the making of history in the final instance).*“ (Trouillot, 1995, s. 26)

sa v týchto učebniciach reflektoval okrem maďarského náhľadu na dejiny i slovenský kontext. V opačnom prípade by to mohlo mať za následky skreslený ba až tendenčný výklad dejín, ktorého výsledkom by mohlo byť oslabenie slovenského povedomia u slovenskej menšiny v Maďarsku. Jednou z funkcií dejepisných učebníc je totiž vytváranie demarkačnej hranice medzi „my“ a „oni“. No kto sú v prípade slovenských detí v Maďarsku „my“ a kto „oni“? „*Médiami reprodukovajúcimi „národné príbehy“ sa stali školské učebnice, ktoré mali zároveň ponúkať „záväznú“ obsahy dejepisného vedenia.*“⁸

Význam dejepisných učebníc

Výchova ďalších generácií spočíva okrem rodinného zázemia hlavne v edukačnom procese. Práve v priebehu výchovno-vzdelávacieho procesu sa mladí ľudia oboznamujú s nevyhnutným penzom vedomostí pre ich ďalšie fungovanie a rovnako tu získavajú i základ pre ich vlastné názory a postoje. Nástroje a forma výchovno-vzdelávacieho procesu sú preto najvplyvnejším elementom v procese utvárania osobnosti mladých ľudí a ďalších generácií.

V prípade národnostných menšín ako inonárodného elementu v štáte je najcitlivejšou otázkou práve vyučovanie dejepisu. Logika matematických, fyzikálnych či chemických operácií nie je závislá na tom, v ktorom štáte sú vyučované, avšak kontext dejepisného vyučovania je v súvislosti s vyššie analyzovaným národným naratívom i viazanosťou na politické, ideologické princípy jednotlivých krajín bytostne spätý s formou, nástrojom, či presvedčením konkrétneho vyučujúceho, pretože v jeho obsahu rezonujú spoločenské problémy. Dejepisné učebnice⁹ prirovnal Viliam Kratochvíl a po ňom aj Miroslav Michela k scenáru, pomocou ktorého spoločnosť reguluje podobu reality, o ktorej relevantnosti pripomínania rozhodnú kompetentní ľudia alebo skupiny. (Michela, 2008, 525; Kratochvíl, 1998, 111) Dejiny ako spoločenský konštrukt nepredstavujú konštantný kultúrny rámec, svojou dynamickou povahou si vyžadujú neustále vytváranie nových náhľadov.¹⁰ Významné miesto

⁸ „Predstavy „národa“ reprezentovaného vo forme kolektívneho subjektu sú vkomponované do príbehov o minulosti a prostredníctvom nich sú prerozprávané aj vízie vlastnej budúcnosti.“ (Michela, 2008, s. 526)

⁹ Dejepisnú učebnicu definoval V. Kratochvíl ako materiálny didaktický prostriedok štruktúrovaným v knižnej alebo brožovanej forme, ktorého súčasťou je variácia textov, historických prameňov, obrázkov, grafických zobrazení, máp, pracovných úloh a diagnostiky osvojenia vedomostí so zreteľom na vývojové štádium a zvláštnosti žiakov. Medzi funkcie dejepisných učebníc zaradil tri kľúčové: informovať, riadiť učenie a výučbu žiakov a organizačnú funkciu. (Kratochvíl, 1998, s. 113)

¹⁰ V tomto zmysle nám história ukázala mnoho dôkazov, že učebnice sa v minulosti využívali a využívajú ako nástroj konkrétnej národnej propagandy a ideológie. Preto bol založený v roku 1951 napríklad Ústav Georga Eckerta v Braunschweigu, ktorý sa špecializuje na medzinárodný výskum učebníc dejepisu za účelom analýzy skresľovania historickej skutočnosti, oslavovania histórie jedného národa a ponižovania iného národa a pod. alebo organizácia EUROCLIO vzniknutá v roku 1993, ktorá sa orientuje na zlepšovanie výučby dejepisu s praktickým zameraním s cieľom zvýšenia kvality, tvorbu učebníc a vytvárania priestoru pre doplnkové vzdelávanie pedagógov dejepisu. (Kratochvíl, 1998, s. 111; Otčenášová, 2008, s. 532)

v tomto procese zastávajú aj učebnice, ktoré častokrát predstavujú prvý kontakt človeka s históriou a participujú tak na vytváraní a modulovaní kolektívnej identity. Avšak konštruovanie dejepisných učebníc je kvôli ich významu veľká morálna, kultúrno-politická a odborná zodpovednosť, ktorá súvisí s normatívnou povahou učebníc dejepisu, ktorých obsah vypovedá o vzdelávacej politike štátu. I napriek tomu, že má spomedzi historických publikácií zrejme najväčší počet paradoxne nie je etablovaná v historickej obci. V laickom ale i odbornom ponímaní sa učebnica považuje za „menejcennejší“ typ historickej literatúry.

Dejepis ako všeobecno-vzdelávací predmet prispieva svojim obsahom, učivom k tendovaniu povedomia celej populácie. Viliam Kratochvíl označil za kardinálnu otázku dnešnej doby spôsob vyučovania národných dejín, kde naznačuje dve možné alternatívy. Jednou z nich je vyselektovať objektívne informácie o minulosti ako didaktický materiál a z učebníc odstrániť postupne politické, propagandistické, stereotypné a mýtické prvky. A ako druhú možnosť uvádza orientáciu „... na skutočné kultúrno-historické hodnoty nadčasového a nadnárodného charakteru a tie hodnoty národného vývoja, ktoré sú akceptovateľné historickým dedičstvom ľudstva.“ (Alberty, 2004, 148) Rovnako pri samotnej tvorbe učebníc čelia jej autori viacerým prekážkam. Jednou z najväčších bariér autora učebnice je jeho subjektivita, na základe ktorej selektuje informácie na relevantné a irelevantné a následne ich hodnotí čím získava obsah učebnice monoperspektívny ráz.¹¹ Okrem subjektivity, ktorej eliminácia vyžaduje pomerne vysoký odborný prístup a schopnosť sebareflexie, radíme medzi najväčšie bariéry „...nízky prah zodpovednosti autorov učebníc v podávaní informácií či poskytovaných interpretáciách...“ (Kmeť, 2009, 35)

Dejepis slovenskej menšiny v Maďarsku

S rozdelením uhorskej monarchie bolo potrebné vyrovnať sa s existenciou fenoménu národnostných menšín v oblasti hospodárskej, kultúrnej ale i školskej. „*Národnostné školy v 20. storočí sa stali hračkou politických udalostí, manipulácií a asimilačných cieľov.*“ (Farkašová, 2008, 582) V medzivojnovom období bolo cieľom maďarskej vlády pomadžarčovanie národnostných menšín, hlavne v oblasti školstva. Závery mierových rokovaní v Paríži po prvej svetovej vojne síce deklarovali ochranu práv národnostných menšín, avšak v

¹¹ Nástrojom na vyvarovanie sa pohľadu z jednej, subjektívnej perspektívy má byť využitie multiperspektivity, ktorú do didaktiky dejepisu zaviedol v 70. rokoch 20. storočia nemecký didaktik Klaus Bergmann. Podstata multiperspektivity spočíva v rozdielnych pohľadoch na jednotlivé historické udalosti, ktoré sa v obsahu dejepisnej učebnice nachádzajú. Perspektívy identifikujeme v troch sociálnych rovinách a to: perspektíva z pohľadu priamo zasiahnutého jedinca, jeho/jej subjektívny pohľad; perspektíva na základe sociálnej identity (pohlavie, vrstva, trieda, úrad); perspektíva na základe motívu, záujmu, ideologického presvedčenia a náboženského prejavu. (Kratochvíl, 2005, s. 40–42; Kratochvíl, 2013, s. 179–184)

praxi sa nerealizovali. Bethlenova vláda v Maďarsku prijala nariadenie č. 4800/1923, ktoré rozdeľovalo typy menšinového školstva do troch kategórií: A – školy s vyučovacím jazykom menšiny; B – školy so zmiešaným vyučovacím jazykom (jazyk menšiny a maďarčina); C – vyučovací jazyk maďarský a v jazyku menšiny sa vyučovala reč a literatúra (školský predmet).

Stav slovenského školstva na území Maďarska bol v 30. rokoch 20. storočia v počte 55 slovenských škôl avšak väčšina z nich spadala do kategórie C. V tomto období čelila slovenská menšina intenzívnej maďarizácii obcí, ktorá pokračovala i v priebehu 40. rokov. Pre Slovákov v Maďarsku bol v jazykovej oblasti príznačný proces kultúrnej diferenciácie – premieňali sa na dvojjazyčné skupiny (osvojili si okrem slovenského jazyka vplyvom maďarizácie i maďarský jazyk). (Kugler – Gomboš, 2008, 318-320; Szabóová Marloková, 2014, 117) Keď v roku 1948 na maďarskom území prebehol proces poštátneia škôl malo to za následok vznik národnostnej školskej siete, no zároveň stratu cirkevných škôl a s nimi spätého i akéhosi lokálneho piliéra etnickej kultúry. Proces vytvárania siete slovenského národnostného školstva sprevádzal rad problémov. Najväčšou ťažkosťou bola skepsa slovenskej menšiny z predchádzajúcich desaťročí vyznačujúcimi sa maďarizačným tlakom, vplyvom ktorého sa slovenské povedomie postupne vytrácalo. Na druhej strane museli pri zakladaní nových škôl čeliť personálnym problémom, nedostatku kvalifikovaných pedagógov.

O vybudovanie slovenského národnostného školstva sa v roku 1949 pričínilo Ministerstvo náboženstva a verejného školstva spolu s Demokratickým zväzom Slovákov v Maďarsku a pre tento proces boli príznačné podľa Anny Divičanovej dve tendencie. Prvou bol fakt, že školy mohli byť zakladané len na území, kde sa táto myšlienka stretla s porozumením slovenských príslušníkov (najmä Slováci z Dolnej zeme) a na územiach, ktoré boli jazykovo príliš uzavreté (napr. obce v Pilíšských horách alebo Novohrade) sa tieto školy nepodarilo založiť. (Divičanová, 2000, 102-103) V 60. rokoch došlo k zániku slovenských základných a stredných škôl¹² a ich miesto nahradilo 5 dvojjazyčných základných škôl a dve gymnáziá (Budapešť, Békešská Čaba), na ktorých sa vybrané predmety vyučujú v slovenskom jazyku. V ostatných národnostných školách sa slovenský jazyk vyučuje už len ako samostatný predmet v podobe cudzieho jazyka s dotáciou 4 hodín týždenne, čo malo za následok značnú

¹² V roku 1961 zanikla v štyridsiatych rokoch vybudovaná sieť národnostných škôl s vyučovacím jazykom národností v dôsledku zakladania duálnych, dvojjazyčných škôl. Fenomén dvojjazyčnosti prebralo Ministerstvo školstva a osvety od lužických Srbov a Sovietskeho zväzu. Dvojjazyčné, bilingválne školy boli charakteristické tým, že humanitné predmety sa v nich vyučovali jazykom národnostnej menšiny (slovensky) a prírodovedné predmety sa učili v maďarčine, avšak všetky odborné názvy boli odučené i v slovenskom jazyku. Pokus, ktorý predchádzal zavedeniu bilingválnych škôl sa realizoval na slovenskej škole v Slovenskom Komlóši v školskom roku 1959/1960. Tak ako v priebehu ich zakladania až dodnes sa projekt bilingválnych škôl stretával s pozitívnymi názormi i kritikou vyplývajúcou z náročnosti zvládnutia takto zostaveného učiva z psychologickkej, pedagogickej ale i jazykovej stránky. (Divičanová, 2000, s. 103)

degradáciu znalosti slovenského jazyka v prostredí slovenskej národnostnej menšiny v Maďarsku. (Situačná správa Úradu pre Slovákov žijúcich v zahraničí)

V súčasnosti sú práva a povinnosti národnostných menšín na maďarskom území legislatívne ukotvené v niekoľkých právnych dokumentoch, ako napríklad maďarská ústava, zákon č. CLXXIX o právach národností z roku 2011, či Základný Zákon Maďarska, v ktorom sa píše „*Národnosti žijúce v Maďarsku sú štátotvornými činiteľmi. Každý maďarský štátny občan patriaci k istej národnosti má právo slobodne sa hlásiť k svojej identite a zachovávať ju. Národnosti žijúce v Maďarsku majú právo na používanie materinského jazyka, na individuálne a kolektívne používanie mien vo vlastnom jazyku, na pestovanie svojej kultúry a na vzdelávanie v materinskom jazyku.*“ (Základný zákon Maďarska, 2011) Od pádu komunistického režimu sa na maďarskom území uznali národnostným menšinám všetky práva a povinnosti, prostredníctvom ktorých si jednotliví príslušníci národnostných menšín môžu udržiavať a ďalej rozvíjať kultúrne tradície a vzdelanie vo svojom materinskom jazyku. Školský úrad (Szabóová Marloková, 2017, 40-44) koriguje na základe Zákona o národnom verejnom školstve z roku 2011 a nariadenia Ministerstva ľudských zdrojov č. 20/2012 o fungovaní a používaní názvov výchovno-vzdelávacích inštitúcií činnosť národnostných škôl, sprostredkováva národnostný jazyk a pod. Okrem Školského úradu pomáhajú národnostným školám i Národnostná koordináčna kancelária, ktorej pôsobnosť spadá pod Vyučovacie služobné stredisko Ústavu na výskum a rozvoj školstva, okrem toho slovenskému národnostnému školstvu v Maďarsku pomáha i Celoštátna slovenská samospráva v Maďarsku¹³ a jej Pedagogicko-metodické centrum, Zväz Slovákov v Maďarsku a Slovenská samospráva v Budapešti. Realitou však je, že i napriek podpísanej Zmluve o dobrom susedstve a priateľskej spolupráci medzi Slovenskou republikou a Maďarskou republikou podpísanou 19. marca 1995 v Paríži¹⁴ a po spoločnom vstupe Slovenska a Maďarska do Európskej únie a NATO okolo 20 000¹⁵ oficiálne evidovaných Slovákov v Maďarsku disponuje len dvoma slovenskými školami a na ostatných

¹³ Pre slovenský výchovno-vzdelávací systém bola vytvorená Celoštátnou slovenskou samosprávou v Maďarsku i koncepcia rozvoja s názvom *Náš kompas*, kde hlavným cieľom a zásadou je „...*vychovať takú mladú generáciu, akú podľa našich ideálov potrebujeme k zachovaniu slovenskej národnosti v Maďarsku.*“ (Náš kompas, 2015)

¹⁴ Zmluva bola podpísaná vtedajšími premiérmi zúčastnených krajín, Vladimírom Mečiarom a Gyulom Hornom a Slovenská republika zmluvu ratifikovala 6. mája 1996. (Zmluva o dobrom susedstve a priateľskej spolupráci s Maďarskom, 1997)

¹⁵ Podľa *Správy za rok 2017 o štátnej politike vo vzťahu k Slovákom žijúcim v zahraničí a o poskytnutej štátnej podpore Slovákom žijúcim v zahraničí a návrhu programu štátnej politiky vo vzťahu k Slovákom žijúcim v zahraničí na rok 2019* sa v sčítaní obyvateľstva v roku 2001 k slovenskej menšine prihlásilo v Maďarsku 17 693 občanov, o desať rokov neskôr sa v cenze k slovenskej národnosti prihlásilo 29 647 obyvateľov, no vlastné odhady krajanov o počte všetkých Slovákov na maďarskom území sú vyššie, odhadujú prítomnosť 100 000 Slovákov v Maďarsku. (Správa za rok 2017 o štátnej politike vo vzťahu k Slovákom žijúcim v zahraničí a o poskytnutej štátnej podpore Slovákom žijúcim v zahraničí a návrh programu štátnej politiky vo vzťahu k Slovákom žijúcim v zahraničí na rok 2019, 2019)

sa slovenský jazyk vyučuje len vo forme samostatného predmetu. „*V Maďarsku, podobne ako aj na Slovensku, ale aj v iných krajinách, je badateľný permanentný záujem o „národnú minulosť“, snaha udržiavať „národné tradície“ a dejiny podliehajú neustálej politickej inštrumentalizácii. Tieto trendy vplývajú na dejepisnú vyučovanie.*“ (Michela, 2008, 526)

Dejepisné vyučovanie má v maďarskom školskom systéme významné postavenie. V porovnaní so Slovenskom má dejepis i vyššie hodinové dotácie a rovnako je zaradený medzi povinné maturitné predmety. Zabezpečovanie učebníc má na území Maďarska pluralitný charakter. Ak autor učebnice ponúkne svoju publikáciu vydavateľstvu, vydavateľ osloví Ministerstvo kultúry a školstva k udeleniu licencie. V prípade, že učebnica licenciu získa zapíše sa na oficiálny zoznam ministerstva povolených učebníc. Licencia sa získava na dobu 5 rokov a výber učebníc zo zoznamu realizujú samotní pedagógovia. Vzhľadom na to, že zoznam licencovaných učebníc je dlhý, autor má vyššiu pravdepodobnosť výberu učebnice pre edukačné potreby ak je vydaná v prestížnom vydavateľstve, ktoré jej zabezpečí rozsiahlejšiu a lepšiu reklamu.¹⁶ Žiaci sú povinní si učebnicu každoročne zakúpiť. K žiakom sa teda dostávajú učebnice, ktoré sú totožné s maďarskými učebnicami, sú ich preloženou kópiou alebo knihy od slovenských autorov. (Szabóová Marloková, 2014, 118; Otčenášová, 2008, 533)

Analýza vybranej dejepisnej učebnice

Analýzu učebnice pre 8. ročník základných škôl určenej slovenským žiakom v Maďarsku budeme realizovať na základe dvoch vybraných teoretických koncepcií. Autormi prvej vybranej koncepcie založenej na teórii tzv. sebakategorizácie sú John Turner a Penelope Oaksová. Jej podstatou je vytváranie skupín „my“ a „oni“. Henry Tajfler a John Turner vypracovali zase teóriu sociálnej identity, ktorej podstata spočíva v pripisovaní pozitívnych konotácií spoločenstvu „my“ a naopak v tendencii skupinu „oni“ vnímať negatívne. (Otčenášová, 2008, 533)

Učebnica Matyása Helméczyho pre 8. ročník základných škôl má pomerne rozsiahly charakter. Učivo začína koncom prvej svetovej vojny a končí kapitolou s názvom „Dejiny Maďarska od roku 1945 po súčasnosť“, kde sa autor skutočne dostáva až k 90. rokom 20. storočia. Netradične spomenieme ako prvý záver učebnice, ktorý supluje kapitola z občianskej náuky, kde sa žiaci zoznamujú s legislatívnym usporiadaním v Maďarsku a terminológiou ako štát, občan, suverenita a národná identita, národné zhromaždenie, vláda, prezident, verejnosť, volebný systém a pod. Najzávažnejším problémom vybranej učebnice je fakt, že i napriek

¹⁶ Za najlepšie vydavateľstvo je považované Nemzeti Tankönyvkiadó. (Otčenášová, 2008, s. 533)

mnohým diskusiám slovenských a maďarských historikov, výskumom venovaných didaktike dejepisu na území oboch štátov sa i v nami analyzovanej učebnici vyskytuje nevyriešený problém etatistického zobrazovania¹⁷ Maďarska, zdôrazňovania významu maďarského národa v Uhorsku a explicitného vyjadrovania striktne maďarského národného naratívu. Slávka Otčenášová tento fakt zovšeobecňuje na základe svojej komparatívnej analýzy tvrdením, že pre učebnice v Maďarsku aj na Slovensku platí to isté: „...*snaha o prezentovanie vlastného národa ako kultúrne a civilizačne pokrokovejšieho a ako morálne vyspelejšieho. ... Dokazovanie vlastnej mimoriadnosti sa nevyhnutne spája s identifikáciou nepriateľov a posilňovaním vlastnej identity. A pokiaľ sa vyučovanie vlastných dejín bude zakladať na príbehoch o slávnej, hrdinskej a martýrskej minulosti predkov, dovedty budú stereotypy o susedoch nevyhnutnou súčasťou obrazu sveta prezentovaného mladým generáciám.*“ (Otčenášová, 2012, 122) Posledná kapitola venovaná občianskej náuke popisuje výhradne maďarský systém, čo pre budúci praktický život žiakov v Maďarsku je prínosné, avšak ich povedomiu o štátnom usporiadaní a fungovaní Slovenska ako ich vlasti je nulové.

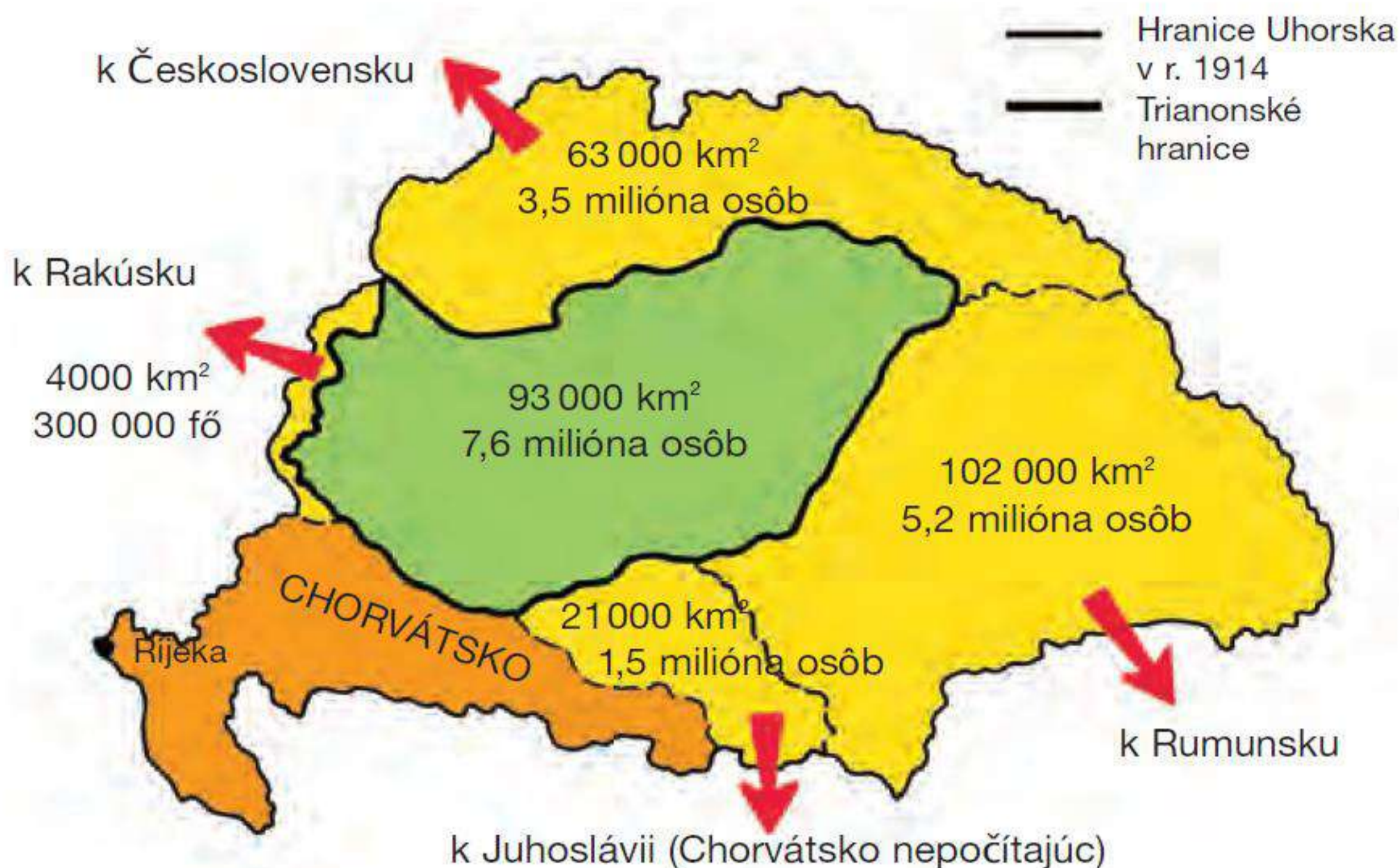
V súvislosti s povojnovým stavom v roku 1918 a procesom ukončovania vojny v podobe uzatvárania mierových zmlúv narážame na jednu z najviac diskutovaných slovensko-maďarských interpretačných disproporcií – otázka Trianonskej mierovej zmluvy, tzv. komplex problémov známy ako „trianonská trauma“ (Vajda, 2013, 185-201) či „...*historické epicentrum novovekých slovensko-maďarských vzťahov*“. (Alberty, 2004, 135-136) Maďarsko ako bývalá európska veľmoc sa vtedy ocitla v roli porazeného štátu a muselo čeliť zániku Rakúsko-uhorskej monarchie. V kontexte dovedty zdanlivej neotrasiteľnosti maďarského národa, nebolo Maďarsko na takúto skutočnosť pripravené a odmietalo ju akceptovať. Tisícročné Uhorsko bolo v maďarských očiach obeťou a trianonská zmluva nanúteným diktátom. Slovensko na druhej strane ako utláčaná súčasť Uhorska zmluvou získalo slobodu. Preto je trianonská otázka pre maďarskú stranu označovaná termínom „...*národná katastrofa.*“ a je „...*prirovnávaná k historickej bitke pri Moháči. Naproti tomu v slovenskom je už samotný zánik Uhorska kontextualizovaný ako „dejinná spravodlivosť“ a „národné obrodenie*“.“ (Michela, 2008, 531)

V učebnici M. Helméczyho môžeme maďarské vnímanie trianonskej reality badať v označení povojnových zmlúv slovným spojením „*mierové diktáty*“, „*nespravodlivý*“ alebo už spomenutým porovnávaním Trianonu k moháčskej porážke, ktorú mierová zmluva z roku 1920 podľa textu učebnice ešte predčila, pretože jej následkom bola zmena Maďarska na malý

¹⁷ „*Dominujúca etatistická koncepcia dejín (politické dejiny štátu) nemotivovala kooperáciu s modernými vedami zaoberajúcimi sa historickými komunitami (nerozvinutá je napr. historická demografia, ktorá by odkryla ich fyzickú, spoločenskú a duchovnú potenciú.)*“ (Alberty, 2004, s. 143)

štát.¹⁸ Ako pozitívum vnímam grafické vyobrazovanie územného prerozdelenia rozpadnutého Uhorska prostredníctvom mapy. Analýzy mnohých didaktikov a historikov poukazovali na skreslené štatistiky, no učebnica M. Helméczyho pracuje s údajmi, ktoré (až na malé bežné rozdiely) odpovedajú realite (porovnaj mapy č. 1 a 2).

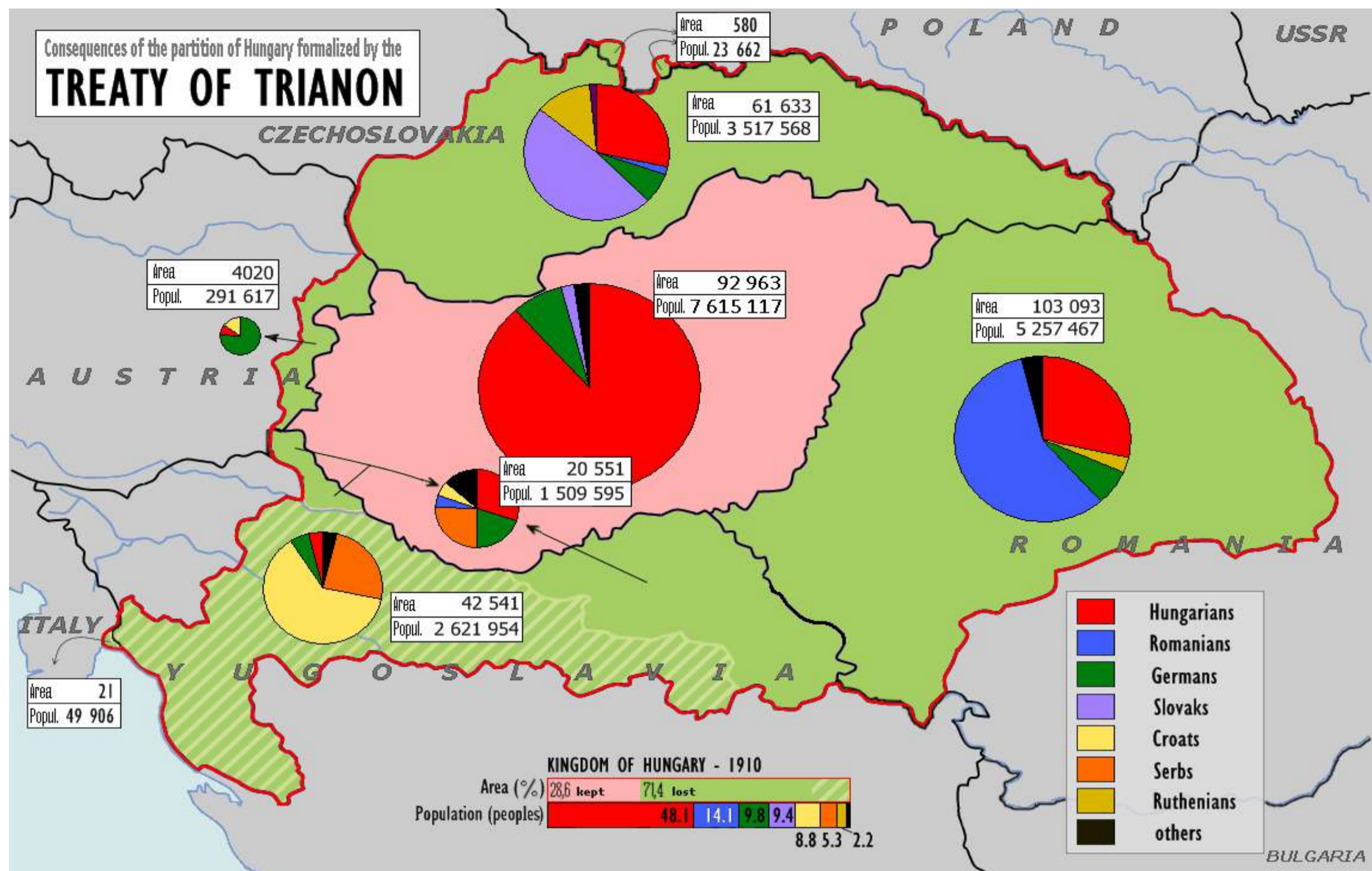
Mapa 1: Mapa rozdelenia Uhorska z učebnice M. Helméczyho



Zdroj: (Helméczy, 2015, s. 56)

¹⁸ „Kým udalosti z Trianonu sú u nás označované ako trianonská dohoda, zmluva alebo trianonský mier, v niektorých maďarských učebniciach sa píše o trianonskom diktáte. “ Maďarsko sa stáva malým štátom: Trianonský mier je po Moháči najťažšou tragédiou v dejinách našej vlasti. Lenže kým pri Moháči zanikla „veľkosť existencie národa“ a jeho dejiny pokračovali v postavení strednej mocnosti, po Trianone sa Maďarsko stalo malým štátom vydaným napospas politickým predstavám veľmoci. “ (Hanus – Majchrák, 2013; Helméczy, 2015, s. 5, 56, 120.; Kmeť, 2019, s. 36)

Mapa 2: Rozdelenie Uhorska podľa Trianonskej mierovej zmluvy (Treaty of Trianon)



Diferenciáciu medzi „my“ a „oni“ badáme v prípade vybranej učebnice ôsmeho ročníka ako najväčší problém. Cieľovou skupinou učebnice sú jednoznačne slovenské deti v Maďarsku, avšak v obsahu celej učebnice sa pod termínom „naša vlasť“, „náš domov“, „náš štát“ konštantne myslí Maďarsko resp. maďarský národ. Na podobný problém narazil i Atilla Simon keď porovnával slovenské a maďarské učebnice kde označil za najväčší problém „...že sa v nich na dejiny štátu pozerá ako na dejiny národa.“ (Hanus – Majchrák, 2013) Písanie dejepisných učebníc po rokoch 1989 – 1990 čelí v tomto kontexte ohrozeniu z tzv. ahistorizmu, čo znamená premietanie aktuálnej vedomosti o dôsledkoch minulosti do učiva dejepisu. „Učebnice fixujú Maďarsko ako národný štát, takže ich autori nevideli dôvod zaoberať sa postavením vlastných národnostných menšín (v zákone stanovujúcom nedemokratický „*numerus clausus*“ pre nemaďarských študentov na vysoké školy sú prítomné ako „*népfajok a nemzetiségek*“.“ (Alberty, 2004, 138, 142)

Následky diferenciácie „my“ a „oni“ ako je to v dejepisnej učebnici M. Helméczyho môžu byť pre slovenskú menšinu ohrozením. Slovensko ako ich vlasť sa v učebnici ani raz nespomína, nenachádza sa v nej ani zmienka o podobnejšom vývoji slovenských dejín, namiesto toho tu dochádza k stotožňovaniu sa bezvýhradne s maďarským národom, maďarskou národnou identitou a dejinami Maďarska ako ich vlasti. Ján Chlebnický počas

svojej pedagogickej praxe o slovenských učebniciach napísal „*Len sa pozrime, čo obsahujú učebnice histórie slovenských národnostných škôl! Svetové dejiny a históriu Maďarska. Pričom si všímajme aj to, čo tie neobsahujú. Napríklad históriu Slovákov žijúcich v Maďarsku a poznatky o slovenskom národe.*“ (Chlebnický, 2000, 125) Pre autorov dejepisných učebníc pre slovenské deti v Maďarsku navrhol návod ako sa vyhnúť podobným jednorozmerným výkladom dejín a to využitím tzv. trojkontextovosti, ktorej podstata spočíva v podpore:

1. vzťahu človeka k vlastnému národu, národnosti (u slovenských žiakov k Slovensku a jeho dejinám);
2. vzťahu k väčšinovému národu resp. k spoluobčanom, s ktorými žije (vzťah slovenských žiakov a Maďarska, ako krajiny, v ktorej žijú a maďarských spoluobčanom);
3. k príslušníkom svojej národnostnej menšiny, ktorá s ním žije v inom štáte (vzťah slovenských žiakov k ostatným Slovákom v Maďarsku).

Vzájomným prepojením spomenutých vzťahov by sa malo vytvoriť jednotné vzdelávanie slovenských žiakov v Maďarsku, ktoré by podporovalo i ich národné povedomie a zároveň by prispelo k tolerantnému vzťahu slovenskej menšiny k majoritnému maďarskému obyvateľstvu a naopak. (Chlebnický, 2000, 125)

Do záveru poslednej kapitoly učebnice vložil autor niekoľko odstavcov o živote zahraničných Maďarov v súčasnosti a zároveň vyzýva, aby im žiaci pomáhali prejavovaním súcitu a záujmu. Tu sa znovu prejavila sila maďarského národného povedomia, paradoxom je, že autor učebnice vyzýva slovenské deti, ktorým on sám nepriniesol poznanie o ich vlasti, no nabáda ich, aby to oni urobili pre maďarské deti v zahraničí. „*Ešte jedna vec, ktorá ani zďaleka nie je zanedbateľná, ak hovorím s nimi alebo o nich: oni nie sú Slováci, nie sú Ukrajinci, nie sú Rumuni, nie sú Srbi alebo Chorváti, ale sú Maďari z bývalého Horného Uhorska, z Podkarpatskej Rusi, Sedmohradska, Vojvodiny a Dolnej zeme.*“ (Helméczy, 2015, 188) Ak sa v dohľadnej dobe nezrealizuje náprava, tak anómia slovenskosti u predstaviteľov slovenskej minority v Maďarsku nadobudne totálny charakter.

Záver

V roku 2015 vydaná učebnica Mátyása Helméczyho určená žiakom slovenskej národnostnej menšiny v Maďarsku predstavuje učebnicu napísanú v duchu maďarského národného naratívu, s charakteristickými znakmi maďarského nacionalizmu a s podvedome vsugerujúcimi prvkami maďarskej identity pre slovenské deti. Učebnica nereflektuje cieľovú skupinu, pre ktorú je určená a ignoruje detaily slovenskej minulosti resp. slovenského národa,

žiakom nepribližuje dejiny ich vlasti a tým nepomáha k udržiavaniu slovenského povedomia a identity u slovenskej minority v Maďarsku. Vydávanie a používanie takýchto učebníc vo výchovno-vzdelávacom procese môže mať za následok z dlhodobého hľadiska nezvratnú transformáciu maďarskej spoločnosti v podobe asimilácie a teda zániku slovenskej menšiny v Maďarsku.

V dejepisnej učebnici nemá rezonovať len jedno stanovisko, jeden národný príbeh, je nebezpečné ak sa tam nachádzajú prvky apologetického a minulosť mytologizujúceho charakteru. K množstvu diskutabilných kontaktných bodov v minulosti slovensko-maďarských vzťahov by mal byť k náhľadu pohľad buď čo najobjektívnejší alebo názor všetkých zúčastnených strán. Situácia slovenskej menšiny v Maďarsku je dlhodobo kritická, slovenské povedomie u nich upadá, nerozširuje sa slovenská kultúra a mladá generácia nedisponuje slovenskou identitou a neovláda slovenský jazyk. Na slovenské národnostné školy sa hlási čoraz menej žiakov. *„Žiaci základnej školy, ako aj gymnázia čoraz menej hovoria jazykom svojich predkov, málo pestujú ich tradičnú kultúru, nepýšia sa svojim pôvodom, sú v tomto ohľade indiferentní, ba niektorí akoby sa priam hanbili zaň. Ich vedomie vlastnej identity a pôvodu, ich citový vzťah k rodisku sú čoraz viac slabšie...“* (Chlebnický, 2000, 125)

Za pozitívum však môžeme označiť reflektovanie potreby sprostredkovať slovenským deťom v Maďarsku slovenskú kultúru a čiastočne i slovenské dejiny prostredníctvom zavedenia predmetu Slovenská vzdelanosť do výchovno-vzdelávacieho procesu s dotáciou jednej vyučovacej hodiny týždenne. Nenahradí to komplexné povedomie o slovenských dejinách a Slovensku, avšak považujeme to významný prvý krok k udržaniu slovenského povedomia u slovenskej minority v Maďarsku. V súvislosti s vydávaním dejepisných učebníc pre slovenské deti v Maďarsku považujeme za nevyhnutné na záver vyzdvihnúť “desatoro“ určené budúcim autorom učebníc spísaných Miroslavom Kmeťom, ktorého by sa mali pridržať, lebo sumarizujú najdôležitejšie potrebné zmeny nevyhnutné pre budúcu objektivizáciu dejepisných učebníc: 1. uvedomiť si zodpovednosť; 2. vyberať objektívne informácie; 3. klásť dôraz na kultúrno-historické hodnoty; 4. odstraňovať stereotypy, mýty, politiku a propagandu; 5. „očistiť“ terminológiu; 6. vyvarovať sa citových adjektív; 7. načrtnúť príčiny odlišných postojov; 8. usilovať o hľadanie a pomenovanie blízkosti postojov (tak v prípade kontroverzných postojov, ako aj v prípade kultúrnej blízkosti); 9. citlivo pristupovať k termínu „eticita“; 10. sprostredkovať viac informácií o druhom. (Kmeť, 2009, 46-47)

Literatúra

Alberty, J. (2004). Slovensko a Slováci v súčasných maďarských učebniciach dejepisu. *Historický časopis*. 52 (1), 135–148.

Balogh, P. – Gyelník, T. Hungarian and Slovak national narratives with focus on the shared boundary. *Changes in the representation of a borderscape : The case of the Mária Valéria bridge*. Budapešť: CESCO. s. 61–83. Dostupné z: http://cesci-net.eu/tiny_mce/uploaded/Fantom_03_GYELNIK_BALOGH_HUSKNarratives.pdf

Divičanová, A. (2000). Sociologické a kultúrne zázemie národnostnej školy v Maďarsku po roku 1948. *Človek a spoločnosť [Individual and Society]*. 3 (1), 101–104.

Farkašová, E. (2008). Ako ďalej? – jazykový stav v našich národnostných školách. In J. A. Tóth – A. Uhrinová, *Slovenčina v menšinovom prostredí* (s. 582–587). Békešská Čaba: VÚSM.

Hanus, M – Majchrák, J. Naše a ich dejiny. *Týždeň*. Dostupné z: <https://www.tyzden.sk/casopis/13549/nase-a-ich-dejiny/>

Helméczy, M. (2015). *Dejepis pre 8. ročník základných škôl*. Budapešť: OFI.

Chlebnický, J. (2000). Význam a potreba vyučovania lokálnej histórie na menšinových školách. *Človek a spoločnosť [Individual and Society]*. 3 (1), 124–126.

Chromeková, V. (1998). Problematika slovenských dejín v dejepisných učebniciach Maďarska. *Acta Historica Neosolensia*. Banská Bystrica: FHV UMB, 28–41.

Kmeť, M. (2009). Dejiny slovensko-maďarských vzťahov v didakticko-dejepisnej reflexii. *Acta Academiae Paedagogicae Agriensis*. Banská Bystrica: Katedra histórie, FHV UMB, 35–48.

Kratochvíl, V. (2005). K možnostiam oslabovania predsudkov a stereotypov v tvorbe učebníc dejepisu. In A. Simon, *Mýty a predsudky v dejinách*. Šamorín – Dunajská Streda: Fórum inštitút pre výskum menšín – Lilium Aurum, 39–50.

Kratochvíl, V. (2013). Multiperspektivita a jej funkcia vo vyučovaní dejepisu. In M. Michela–L. Vörös, *Rozpad Uhorska a Trianonská mierová zmluva: K politikám pamäti na Slovensku a v Maďarsku*. Bratislava: Historický ústav, 179–184.

Kratochvíl, V. (1998). Učebnice dejepisu ako polyfunkčný prostriedok dejepisnej výučby. *Acta historica neosoliensia*. Banská Bystrica: Katedra histórie, FHV UMB, 111–115.

Krekovič, E. (2007) Učebnice dejepisu: Slovensko a Maďarsko. *Historická revue*. Vedecko-populárny časopis o dejinách. 18 (4), 2007, 48–49.

Kugler, J – Gomboš, J. (2008). State z tristoročnej histórie Slovákov v Maďarsku – so zvláštnym zreteľom na udalosti 20. storočia. In A. Uhrinová – M. Žiláková, *Slovenský jazyk v Maďarsku: Bibliografia a štúdie – 1*. Békešská Čaba: Výskumný ústav Slovákov v Maďarsku, 315–334.

Lászik, M. (2002). Učebnice histórie používané v slovenských dvojazyčných gymnáziách v Maďarsku. *Cesta zarúbaná? Súčasný stav a perspektívy Slovákov v Maďarsku*. Békéscsaba – Nadlak: ČOS – Vydavateľstvo Ivan Krasko, 144–148.

Liotard, J. F. (1993) *O postmodernismu*: Postmoderno vysvetľované deťmi, Postmoderní situácie. Praha: Filosofický ústav AV ČR.

Magyarország Alaptörvénye (2011. április 25.) / Základný Zákon Maďarska (25. apríla 2011). Budapešť: Vydavateľstvo časopisov a kníh Maďarského vestníka, Dostupné z: https://nemzetikonyvtar.kormany.hu/download/0/10/50000/szlov%C3%A1k-magyar_nyomdai.pdf

Michela, M. (2008). Súčasné učebnice dejepisu v Maďarsku a problém reprezentácií maďarsko-slovenských vzťahov. *Historický časopis*. 56 (3), 525–536.

Náš kompas. (2015). Celoštátna slovenská samospráva v Maďarsku. Dostupné z: <http://www.slovaci.hu/index.php/sk/kolstvo/534-koncepcia-na-kompas>

Otčenášová, S. (2012) Ako Svätopluk svoju zem za bieleho koňa predal... Vzájomné obrazy Slovákov a Maďarov v slovenských a maďarských dejepisných učebniciach vydávaných v rokoch 1918 až 1989. *Forum Historiae*. 6 (2), 114–122.

Otčenášová, S. (2017). Imagining the Other: Narratives on Germans and Hungarians in Interwar History Textbooks Published in Slovakia. *Človek a spoločnosť [Individual and Society]*. 20 (2), 1–14.

Otčenášová, S. (2008). Kolektívna identita a učebnice dejepisu. In A. J. Tóth – A. Uhrinová, *Slovenčina v menšinovom prostredí*. Békešská Čaba: VUSM, 532–538.

Otčenášová, S. (2010). *Kolektívna identita v československých a slovenských učebniciach dejepisu (1918 – 1989)*. Košice: Filozofická fakulta UPJŠ v Košiciach.

Slováci v Maďarsku - Situačná správa Úradu pre Slovákov žijúcich v zahraničí. Dostupné z: <http://www.oslovma.hu/index.php/sk/dokumenty/176-dokumenty1/826-slovaci-v-maarsku-situana-sprava-usz>

Správa za rok 2017 o štátnej politike vo vzťahu k Slovákom žijúcim v zahraničí a o poskytnutej štátnej podpore Slovákom žijúcim v zahraničí a návrh programu štátnej politiky vo vzťahu k Slovákom žijúcim v zahraničí na rok 2019. Dostupné z: <https://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=3&cad=rja&uact=8&ved=2ahUKEwiP0YPqwePjAhXCZFAKHSzTAGcQFjACegQIARAC&url=https%3A%2F%2Fwww.nrsr.sk%2Fweb%2FDynamic%2FDownload.aspx%3FDocID%3D454684&usg=AOvVaw1Dw22d-FGNvLca5GhwNK6y>

Szabóová Marloková, J. (2014). Podpora výchovno-vzdelávacej činnosti Materskej školy, všeobecnej školy, gymnázia a kolégia s vyučovacím jazykom slovenským v Budapešti. *Stála konferencia Slovenská republika a Slováci žijúci v zahraničí*. Bratislava: Úrad pre Slovákov žijúcich v zahraničí, 116–120.

Szabóová Marloková, J. (2017). Vybudovanie systému bázových inštitúcií Školského úradu v Maďarsku. *Slovenčinár*. 4 (3), 40–44.

Szarka, L. (2000). Jazykové problémy menšinového školstva na Slovensku a v Maďarsku. *Človek a spoločnosť [Individual and Society]*. 3 (1), 97–100.

Škvarna, D. (2007). Od polarity odlišností k vyrovnaniu? *Slovenská otázka dnes*. Bratislava: Kalligram, 116–119.

Treaty of Trianon. (2009) *Wikipedia: the free encyclopedia*. San Francisco (CA): Wikimedia Foundation, Dostupné z:
https://en.wikipedia.org/wiki/Treaty_of_Trianon#/media/File:Magyarország_1920.png

Trouillot, M. R. (1995). *Silencing the Past*. Boston, Massachusetts: Beacon Press books.

Vajda, B. (2013) Trianonská problematika a (česko-)slovenské učebnice dejepisu. In M. Michela – L. Vörös, *Rozpad Uhorska a Trianonská mierová zmluva: K politikám pamäti na Slovensku a v Maďarsku*. Bratislava: Historický ústav, 185–201.

Zmluva o dobrom susedstve a priateľskej spolupráci s Maďarskom č. 115/1997 Z.z.

Perspektívy jednojazyčnej slovenskej školy v Maďarsku

PERSPECTIVES OF MONOLINGUAL SCHOOL IN HUNGARY

Abstract:

In respects to the topic „Perspectives of the monolingual school in Hungary” mentioned above, my contribution will be mostly focused on the future of the Slovak kindergarten, general school, grammar school and dorm in Budapest. The 70th anniversary of this unique institution in Hungary creates an opportunity for me to make reference to the most important milestones in its history, such as all of its organizational units as well as the educational activities.

I will attempt to analyse the current status of the educational process and the ability to speak Slovak language among those studying while at the same time I will tackle the problematic issues and long-time unresolved questions. I will present the principles of nationality education and the answers from our pedagogical team to various challenges in the educational process of 21st. century. I will evidence the out-of-school activities and will mention the specific and verified, the effective and innovative methods that help to maintain the further education of our students’ deeper knowledge of Slovak language, literature, culture and history of the Slovak nation as well as Slovak people in Hungary. By means of statistical data I will point to the usefulness and capacity of our universal institution and considering the needs of the Slovak minority in Hungary, I will outline the conceptual intentions in the further development of our monolingual school.

Keywords: Slovak language school in Budapest. School history. Forms of education. Teaching process. Innovations and possibilities.

Úvod

Následkom procesu globalizácie, rozvoja informačnej spoločnosti, turbulentnosti spoločensko-politických, ekonomických a sociálnych zmien je potrebné nájsť vhodné odpovede na nové výzvy spoločnosti tretieho tisícročia aj v oblasti školstva. Spomínané vývinové zmeny generujú nepretržité zdokonaľovanie školstva a edukácie.

Je všeobecne známe, že pre budúcnosť minoritných spoločenstiev je výchova a vzdelávanie mládeže v jazyku národnostnej menšiny jedným z najdôležitejších faktorov pretrvania. Celoštátna slovenská samospráva v Maďarsku, ktorá prevádzkuje štyri dvojjazyčné a jednu jednojazyčnú školu, pokladá podporu slovenského národnostného školstva za svoju prioritnú úlohu. V roku 2016 bola vypracovaná Koncepcia rozvoja slovenského výchovno-vzdelávacieho systému v Maďarsku pod názvom *Náš kompas*, v ktorej sa deklaruje nasledovné: „Je našou spoločnou zodpovednosťou a úlohou vychovať takú mladú generáciu, akú podľa

našich ideálov potrebujeme k zachovaniu slovenskej národnosti v Maďarsku”.¹ Ako riaditeľka jedinej slovenskej jednojazyčnej viacúčelovej inštitúcie v Maďarsku, Materskej školy, všeobecnej školy, gymnázia a kolégia s vyučovacím jazykom slovenským v Budapešti, sa vo svojom príspevku snažím načrtnúť strategické ciele a perspektívy rozvoja tejto jedinečnej sedemdesiatročnej inštitúcie Slovákov v Maďarsku.

Stručná história inštitúcie

Z minulosti Materskej školy, všeobecnej školy, gymnázia a kolégia s vyučovacím jazykom slovenským v Budapešti by sa dalo veľa napísať², ale z dôvodu obmedzeného publikačného priestoru upriamim pozornosť čitateľov iba na najdôležitejšie medzníky jej histórie, ktorá sa začala písať v roku 1949, keď Ministerstvo školstva a náboženstva založilo Štátnu všeobecnú školu s vyučovacím jazykom slovenským v Budapešti na ulici Szent Imre, dnes Villányi ulica. Podľa záznamov školskej kroniky zo 17. októbra spomínaného roka, bolo na druhom stupni školy zapísaných 65 žiakov a zlúčené triedy prvého stupňa navštevovalo 66 žiakov.

V roku 1950 bol založený Štátny koedukovaný učiteľský ústav s vyučovacím jazykom slovenským, kde prebiehala príprava slovenských učiteľov. Po štyroch rokoch všeobecnú školu spolu s učiteľským ústavom presťahovali do VIII. obvodu na Orczy ulicu. Od roku 1992 je sídlom inštitúcie dnešná impozantná budova na Lomb ulici v XIII. obvode hlavného mesta Maďarska.

Inštitúcia prežila v uplynulom období veľa zmien. Škola a internát fungovali dlhé roky v zriaďovateľskej pôsobnosti hlavného mesta, od 1. januára roku 2013 v pôsobnosti XIII. Študijného obvodu Centra Kunoa Klebelsberga, od 1. septembra roku 2014 je jej prevádzkovateľom Celoštátna slovenská samospráva v Maďarsku a od roku 2017 spadá do jej kompetencie aj spravovanie majetku.

Za najdôležitejšie zmeny týkajúce sa organizačných jednotiek a výchovno-vzdelávacieho procesu treba vyzdvihnúť odštartovanie osemročného gymnázia a predškolskej výchovy v deväťdesiatych rokoch 20. storočia, zlúčenie školy a internátu v roku 1996, a zavedenie nadstavbového štúdia v školskom roku 1997/1998 a 2001/2002, ktoré žiaľ onedlho zanikli.

¹ Dostupné online: <http://www.slovaci.hu/index.php/sk/kolstvo/534-koncepcia-na-kompas>

² Podrobnejšie: Pamätnica – Emlékkönyv. Jubilejné vydanie Slovenskej všeobecnej školy, gymnázia a kolégia k 50. výročiu založenia inštitúcie. Visegrád: Thuringer-Toldi, 2000.

V súčasnosti, presnejšie od septembra 2017, má inštitúcia v materskej škole už tri skupiny (Včielka, Lienka, Krtko) a v gymnáziu sme zaviedli slovenský národnostný jazykovo-prípravný (takzvaný nultý) ročník. Od roku 2015 ponúkame možnosť aj slovenského národnostného doplnkového štúdia a od septembra roku 2018 zabezpečujeme v internáte priestory Peštianskemu slovenskému odbornému kolégiu pre univerzitných poslucháčov.

Personálne a materiálne podmienky

Celkový počet pedagogických zamestnancov vrátane všetkých organizačných jednotiek inštitúcie je 41, počet nepedagogických zamestnancov je 12. Odborná a pedagogická spôsobilosť pedagógov, ktorí realizujú školský vzdelávací program, je v súlade s platnými predpismi. Pre zabezpečenie kvalitného výchovno-vzdelávacieho procesu členovia pedagogického kolektívu pokladajú za svoju povinnosť priebežné kontinuálne vzdelávanie. Popri svojich kvalifikáciách mnohí získavajú postgraduálne vzdelanie, zúčastňujú sa rôznych doškoľovaní.

Budova inštitúcie je dvoj- a trojposchodová. V jej jednej časti je umiestnená základná škola a gymnázium, v druhej materská škola, školský internát spolu s izbami pre Peštianske odborné kolégium, výdajná kuchyňa, školská jedáleň, sklady a dielne. Tieto dve časti sú prepojené aulou, knižnicou, zborovňou a kanceláriami. Inštitúcia bola odovzdaná do prevádzky v roku 1992.

Na výchovno-vzdelávacie účely sa využívajú v škole priestory trinástich kmeňových tried, v materskej škole troch skupín. Okrem nich máme k dispozícii odborné učebne, miestnosti pre zamestnanie menších žiackych skupín a iné miestnosti na vzdelávacie účely ako napr. študovne, telocvičňu, tanečnú sálu a kabinety pedagógov. Disponujeme aj uzavretým vnútorným a vonkajším dvorom, na jeho obnovenom detskom ihrisku sú možnosti pre hru a športové aktivity.

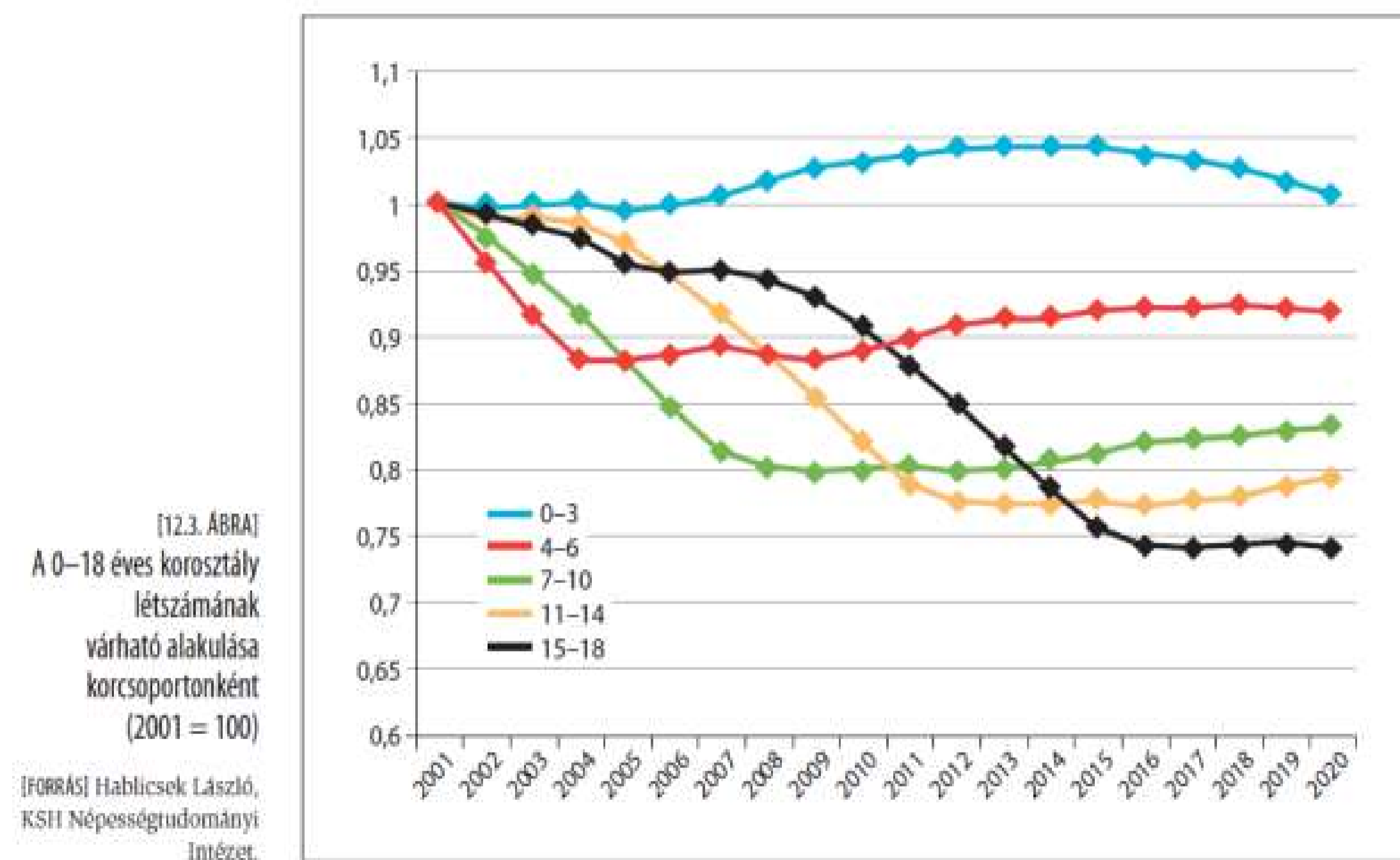
Materiálno-technické vybavenie školy sa z roka na rok zlepšuje. Obnovila sa materská škola, telocvičňa, ihrisko, miestnosť výpočtovej techniky, školské hygienické bloky a vďaka podpore maďarskej vlády bola nedávno ukončená aj rekonštrukcia internátu. Aj prostredníctvom úspešných grantov Úradu pre Slovákov žijúcich v zahraničí a podpory Ministerstva školstva vedy výskumu a športu Slovenskej republiky sa zveľaďuje odbornometodické vybavenie školy. Disponujeme už deviatimi interaktívnymi tabuľami, čo nám umožňuje implementáciu digitálnych technológií do edukačného procesu.

Efektivitu našej výchovno-vzdelávacej práce potvrdzujú pekné výsledky našich žiakov na rôznych súťažiach, na maturitných skúškach, ako i ukazovatele ďalšieho štúdia.

Využitelnosť a kapacita

Základná škola kapacitne postačuje pre 130 žiakov (podľa jednotlivých učební: 16 – 17 žiakov). Naplnenosť tried nie je stopercentná, nakoľko priemerný počet žiakov v triedach je už dlhodobo menší ako to maximálna kapacita umožňuje. Napriek tomu, že kapacita gymnázia je 80 študentov, v gymnaziálnych triedach máme tiež nižšiu naplnenosť. Keďže stredoškolský internát je využitý našimi žiakmi tiež len z časti, poskytujeme služby aj pre externistov, čiže študentov iných budapeštianskych stredných škôl.

Podľa štatistických údajov vzťahujúcich sa na populačný vývoj v Maďarsku v posledných rokoch možno konštatovať, že nepriaznivý demografický vývoj žiaľ, pokračuje ďalej. Počet študentov vo väčšine výchovnovzdelávacích inštitúcií hlavného mesta klesá aj dôsledkom suburbanizačných tendencií, ktoré boli charakteristické pre posledné desaťročie. Ako dokazujú aj čísla v nižšie uvedenom grafe, počet školopovinných detí sa výrazne nebude zvyšovať ani v budúcnosti.



Graf 1: Prognóza demografického vývoja počtu obyvateľstva v 14 – 18 ročnej vekovej kategórii Maďarsku v rokoch 2001 – 2020³

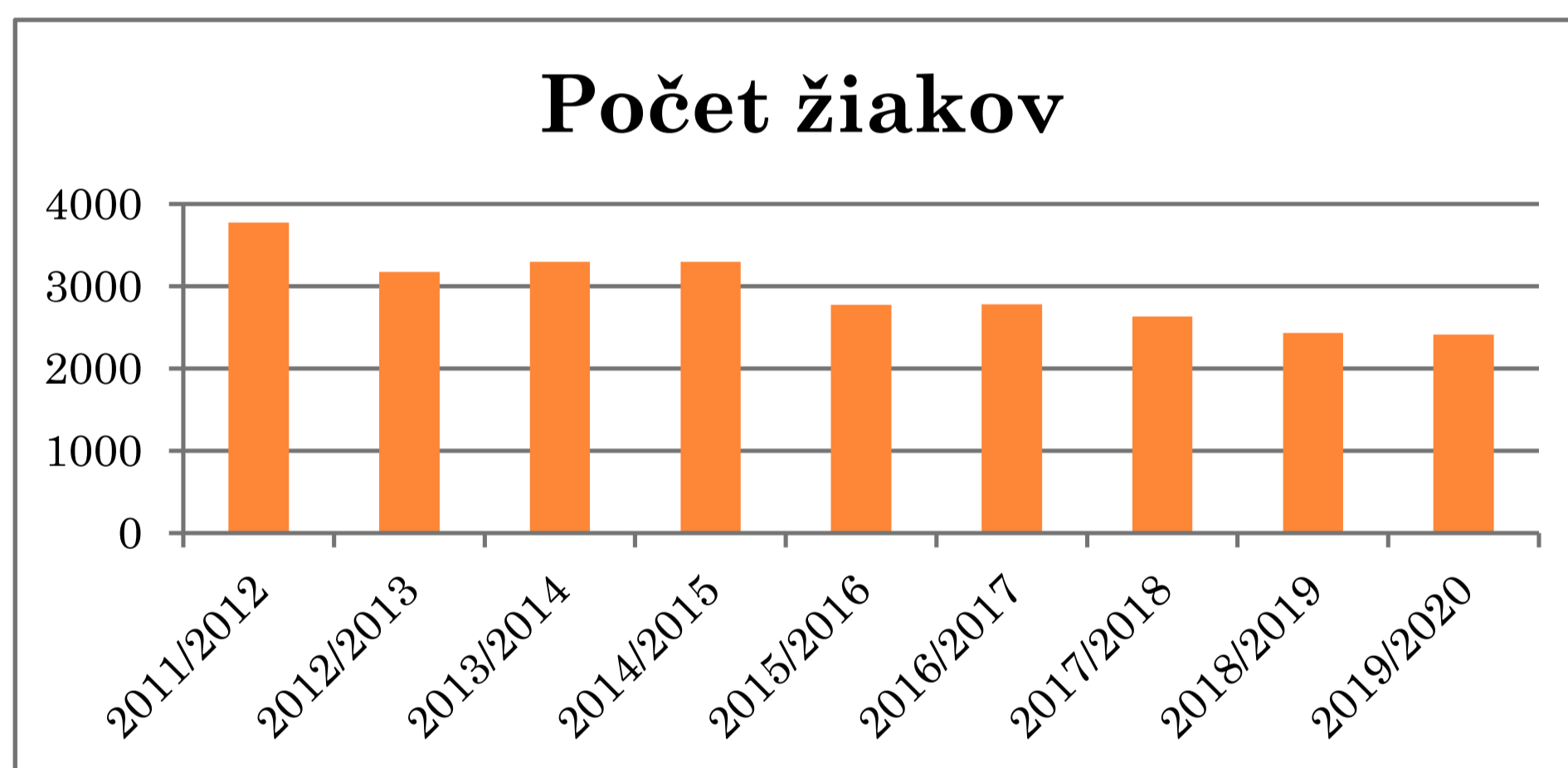
³ Zdroj: László Habcsek: Populačno-vedný ústav – prognóza.

Podobne, ako to je v prípade detí navštevujúcich maďarské školy, aj v prípade žiakov národnostných základných škôl sa ukazuje klesajúca tendencia. Berúc do ohľadu štatistické údaje Celoštátnej slovenskej samosprávy v Maďarsku v súvislosti s navštevovanosťou slovenských národnostných škôl, kde sa vyučuje slovenský jazyk ako predmet, vôbec nemôžeme rátať s rastom prihlasujúcich sa žiakov do nášho gymnázia. Okrem absolventov našej základnej školy, sa v zaškolovaní môžeme totiž spoliehať predovšetkým na potenciálnych záujemcov zo slovenských národnostných škôl fungujúcich hlavne v okolí Budapešti.

Dlhodobá fáza poklesu počtu detí v spomínaných školách začala už pred niekoľkými rokmi. Na znázornenie tejto klesajúcej tendencie, ktorá žiaľ pokračuje aj v tomto školskom roku, uvediem údaje v nasledujúcej tabuľke⁴:

Tabuľka 1: Počet žiakov slovenských národnostných škôl, v ktorých sa vyučuje slovenský jazyk ako predmet v školských rokoch 2011/2012 – 2019/2020

Šk. rok	2011/12	2012/13	2013/14	2014/15	2015/16	2016/17	2017/18	2018/19	2019/20
Počet detí	3777	3176	3295	3299	2773	2785	2633	2434	2412



Graf 2: Počet žiakov slovenských národnostných škôl, v ktorých sa vyučuje slovenský jazyk ako predmet v školských rokoch 2011/2012 – 2019/2020

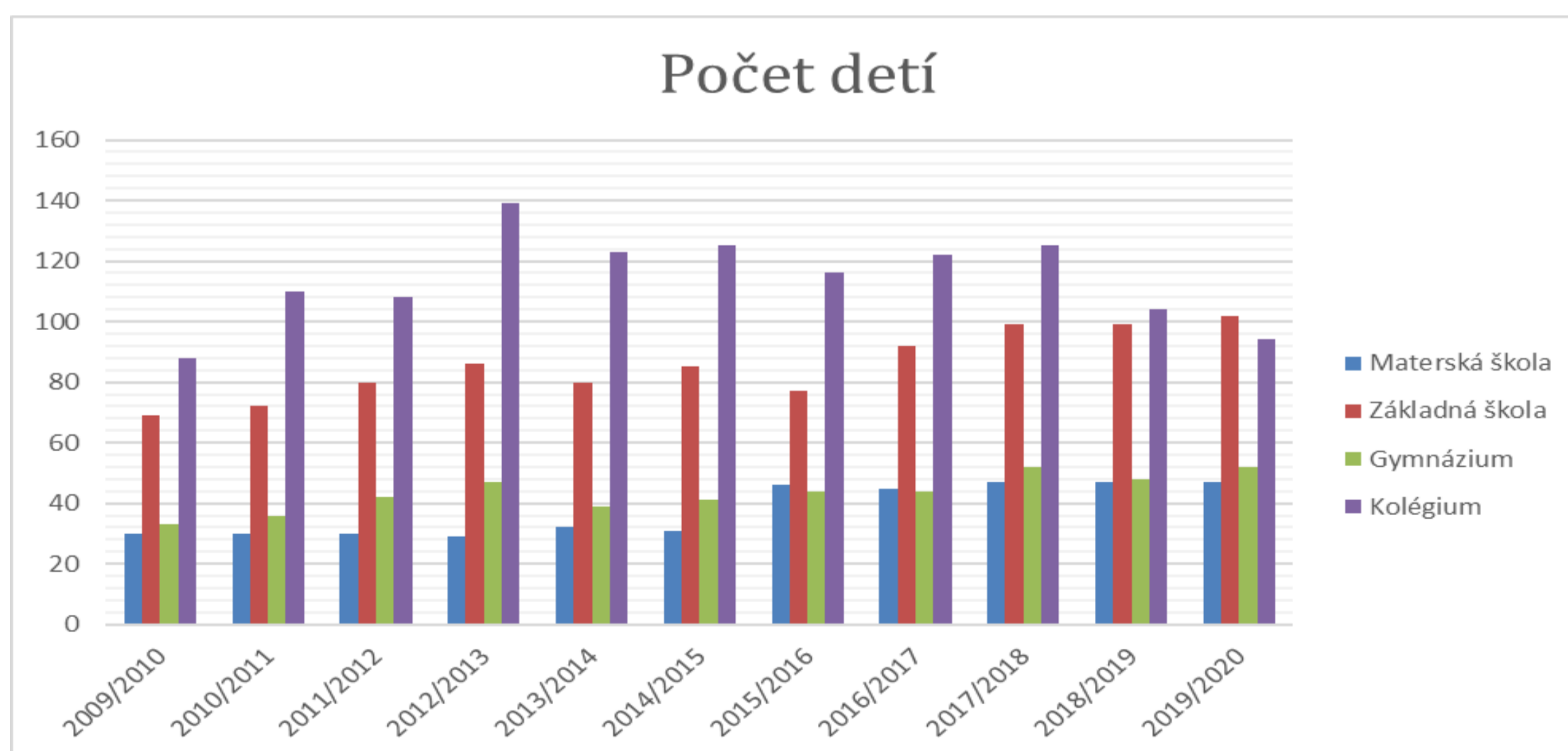
Pri vyššie uvedenej prognóze populačného poklesu a na základe poklesu počtu žiakov v slovenských národnostných základných školách je možné očakávať pesimistickú budúcnosť slovenskej jednojazyčnej národnostnej školy v Budapešti. Napriek hore uvedeným faktom je

⁴ Zdroj: Celoštátna slovenská samospráva v Maďarsku.

však potešujúce, že pri takomto poklese počtu detí, keď populácia má až natoľko regresívny charakter v celoštátnom meradle, sa v Materskej škole, všeobecnej škole, gymnáziu a kolégiu s vyučovacím jazykom slovenským za posledné roky podarilo udržať (ba niekedy aj prevýšiť) priemerné počty tried.

Tabuľka 2: Počet žiakov v jednojazyčnej inštitúcii v Budapešti v školských rokoch 2009/2010 – 2019/2020

<i>Školský rok</i>	<i>Materská škola</i>	<i>Základná škola</i>	<i>Gymnázium</i>	<i>Internát</i>
2009/2010	30	69	33	88
2010/2011	30	72	36	110
2011/2012	30	80	42	108
2012/2013	29	86	47	139
2013/2014	32	80	39	123
2014/2015	31	85	41	125
2015/2016	46	77	44	116
2016/2017	45	92	44	122
2017/2018	47	99	52	125
2018/2019	47	99	48	104
2019/2020	47	102	52	94



Graf 3: Počet žiakov v jednojazyčnej inštitúcii v Budapešti v školských rokoch 2009/2010 – 2019/2020

Výchova a vzdelávanie

Výchova a vzdelávanie sa realizuje v inštitúcii podľa právnych predpisov⁵ na základe národných vzdelávacích štandardov⁶ so zreteľom na hlavné špecifiká výchovy a vzdelávania príslušníkov národnostných menšín určených v smerniciach národnostnej školskej výučby.⁷ Špeciálne prvky výchovno-vzdelávacieho procesu sú zachytené v Pedagogickom programe, na základe ktorého sú vypracované Miestne učebné osnovy inštitúcie.

Štruktúra jednotlivých predmetov, ako aj ich časová dotácia je zvolená tak, aby študenti získali viac teoretických vedomostí, aby sa ich kompetencie potrebné k efektívnejšiemu štúdiu, neskôr k uplatneniu sa na pracovnom trhu, ako i v spoločenskom a osobnom živote, čím viac rozvíjali.

Našou prioritnou úlohou je vzbudiť záujem žiakov o štúdium slovenského jazyka a vytvoriť pozitívny vzťah k tomuto jazyku. Permanentnou motiváciou udržiavame záujem žiakov o osvojovanie slovenského jazyka na takej úrovni, ktorá umožňuje kultivovanú a plynulú komunikáciu. Pri kvalitnej príprave študentov na maturitnú skúšku, je našou dôležitou úlohou tiež zodpovedať maturitné požiadavky, klásť veľký dôraz na starostlivosť o nadaných, ako i na doučovanie.

V edukačnom procese má dominanciu jednoznačne slovenský jazyk, ale žiaci od štvrtého a študenti od deviateho ročníka, môžu študovať ako cudzí jazyk anglický alebo nemecký jazyk podľa vlastného výberu. V záujme dôkladnejšej prípravy na maturitné skúšky vyššieho stupňa umožňujeme od jedenásteho ročníka diferenciaciu štúdia výberom voliteľných predmetov, v rozsahu 6 hodín týždenne.

Popri zvýšenom počte hodín slovenského jazyka a literatúry a jednej hodine slovenskej vzdelanosti, majú deti možnosť oboznámiť sa aj so slovenským ľudovým tancom, keďže časový rámec každodennej telesnej výchovy sme rozdelili medzi hodinami telesná výchova – šport a telesná výchova – tanec.

V záujme zveľaďovania a zachovávanía slovenskej národnostnej identity považuje naša inštitúcia tiež za mimoriadne dôležitú úlohu zachovávanie národnostných tradícií, šírenie a

⁵ Zákon č. CXC o štátnom verejnom školstve 2011.

Národný základný zákon Maďarska 2011.

Zákon č. CLXXIX o právach národností 2011.

Nariadenie Ministerstva ľudských zdrojov č. 20/2012 o fungovaní a používaní názvov výchovno-vzdelávacích inštitúcií.

⁶ Vládné nariadenie č. 110/2012 o vydaní a zavedení Národných základných učebných plánov.

Nariadenie ministra ľudských zdrojov č. 51/2012 o vydaní a schválení Rámcových učebných osnov.

⁷ Nariadenie ministra ľudských zdrojov č.17/2013. o určení smerníc národnostnej predškolskej a národnostnej školskej výuky.

uctievanie hodnôt národnostnej kultúry, spoznávanie dejín, literatúry a umenia slovenskej národnosti v Maďarsku, ako i vytvorenie pozitívneho vzťahu detí a mládeže k slovenskému jazyku a Slovensku.

Naším poslaním je poskytovanie ďalšieho vzdelávania prostredníctvom širokej ponuky voľnočasových a mimoškolských vzdelávacích aktivít, z ktorých na tomto mieste poukážem iba na niektoré. Z bohatej ponuky by som vyzdvihla napr.: krúžok národopisu, divadelný krúžok, tanečný krúžok atď., prípravu na študijné a iné súťaže napr.: recitačná, výtvarná, výskumná atď., školské výlety (aj na Slovensko), projekty v rámci V4, tematické týždne napr. digitálny týždeň, týždeň zdravia, týždeň financií atď. Spevácky zbor „Dúha“, a školský časopis inštitúcie „Študentské pero“ sú známe aj za hranicami Maďarska.

Výsledky výchovno-vzdelávacej práce sa odzrkadľujú v počtoch prijatých študentov na ďalšie štúdium, v úspešnosti maturitných skúšok, ako i formou získaných umiestnení na rôznych obvodných, regionálnych, celokrajinských a medzinárodných aktivitách, či súťažiach.

Inovácie

Za najdôležitejšie inovácie posledných rokov, týkajúce sa jednotlivých organizačných jednotiek inštitúcie, sa považuje rozšírenie materskej školy o ďalšiu skupinu a založenie slovenského národnostného jazykovo-prípravného (takzvaného nultého) ročníka v gymnáziu. Predškolská príprava pre deti sa zaviedla ešte v školskom roku 1993/1994. O osem rokov neskôr sa vytvorili podmienky pre výchovu tridsiatich 3 – 6 ročných detí v dvoch zmiešaných skupinách v novom priestore internátneho krídla budovy. V roku 2016 sa v spolupráci so zriaďovateľom podarilo uskutočniť rozšírenie kapacitných podmienok materskej školy. Od školského roku 2016/2017 sme získali povolenie zriadiť tretiu skupinu, čím sa v Zakladajúcej listine inštitúcie dovolený počet detí v materskej škole zvýšil na 54. V záujme napomáhania zaškolovania do základnej školy sa odštartovanie tretej skupiny osvedčilo.

V súčasnej dobe, keď každá škola zápasí o svojich študentov, naplniť takúto veľkú budovu študentmi je v slovenskej národnostnej škole v Budapešti zvlášť ťažkou úlohou, pretože v metropole Maďarska je konkurencia iných stredných škôl veľmi silná.

Na zvýšenie záujmu o naše gymnázium sme pre deti neovládajúce slovenský jazyk na dostatočnej úrovni zaviedli v školskom roku 2017/2018 slovenský národnostný jazykovo-prípravný ročník, čo znamená, že okrem štvorročného gymnaziálneho štúdia sa môžu k nám prihlásiť na päťročné (4+1) štúdium aj žiaci vôbec neovládajúci slovenský jazyk. Týždenne majú slovenský jazyk 21 hodín. Poslaním slovenskej národnostnej výchovy a výučby v tomto

ročníku je, aby sa deti naučili komunikovať v slovenskom jazyku a nadobudli emocionálny vzťah k slovenskej národnosti v Maďarsku. Po ukončení tohto takzvaného nultého ročníka, pokračujú absolventi jazykovo-prípravného ročníka v 9. ročníku riadneho gymnaziálneho štúdia spolu s ostatnými študentmi, ktorí sa prihlásili do gymnázia z našej školy alebo z iných slovenských národnostných škôl, kde sa vyučuje slovenčina ako predmet. Domnievame sa, že existencia jazykovo-prípravného ročníka napomáha postupnému zvyšovaniu počtu študentov predmaturitných ročníkov.

Medzi inováciami sa treba zmieniť aj o založení *Peštianskeho odborného kolégia* Celoštátnou slovenskou samosprávou v Maďarsku v roku 2018. Vďaka tomu, že odborné kolégium sídli v našej inštitúcii, môže sa záujem našich gymnazistov o univerzitné vzdelanie zvyšovať. Naplnenie vytýčených výchovno-vzdelávacích cieľov predpokladá priaznivú výchovno-vzdelávaciu klímu, preto je naša inštitúcia otvorená, ponúka partnerstvo rodičom, ako i iným subjektom. Spolupráca sa realizuje, okrem zriaďovateľa, odborného vedenia, slovenských samospráv, Pedagogicko-metodického centra Slovákov v Maďarsku, Výskumného ústavu Slovákov v Maďarsku, predovšetkým s inštitúciami pre vzdelanie vo vlastnej krajine ako aj na Slovensku, prostredníctvom profesijného rozvoja učiteliek materskej školy, pedagógov, riaditeľov, vychovávateľov, ako i prostredníctvom študijných pobytov, rôznych súťaží, letných aktivít a táborov pre žiakov.

Uvedomujúc si, že sa na celoživotné vzdelávanie kladie vo všetkých krajinách Európskej únie čoraz väčší dôraz, naša inštitúcia sa stala v posledných rokoch aktívnou aj v oblasti celoživotného vzdelávania. Ďalšie vzdelávanie, ako súčasť celoživotného vzdelávania, sa uskutočňuje už niekoľko rokov prostredníctvom formálneho vzdelávania za pomoci Celoštátnej slovenskej samosprávy v Maďarsku v spolupráci s Centrom ďalšieho vzdelávania Univerzity Komenského v Bratislave pre všetkých slovenčinárov pôsobiacich v Maďarsku tiež v priestoroch našej inštitúcie. Domáce odborné školenia s cieľom obohacovať vedomosti a profesijné kompetencie našich pedagógov, vrátane využívania potenciálu infokomunikačných technológií, uskutočňujeme tiež pravidelne.

V roku 2016 Školský úrad vypísal konkurz pre školy, ktoré svojou profesionálnou prácou a odbornou pripravenosťou boli schopné katalyzovať rozvoj širšej pedagogicko-odbornej verejnosti. Uchádzať sa oň mohli také výchovno-vzdelávacie inštitúcie, ktoré vo svojej každodennej práci zavádzajú a uplatňujú odborné inovácie požadované súčasnou dobou, zároveň sú schopné podeliť sa o svoje pedagogicko-odborné skúsenosti v kruhu inštitúcií

rovnakého alebo podobného typu.⁸ Fakt, že od septembra školského roka 2017/2018 je naša inštitúcia, popri ďalších 272 výchovno-vzdelávacích inštitúciách nositeľkou titulu „Bázová inštitúcia Školského úradu“ potvrdzuje, že sa práca u nás vykonáva na vysokej úrovni.⁹

Perspektívy

Slovenská národnostná jednojazyčná inštitúcia čelí už dlhé roky nedoriešeným problémom. O záchrane tohto typu národnostnej školy sa diskutuje už niekoľko rokov. Známa odborníčka slovenského národnostného školstva v Maďarsku, Anna Divičanová, sa vyjadrila v súvislosti s touto otázkou ešte na prelome 20. a 21. storočia nasledovne: „*Samozrejme, nadvhodi sa otázka, či návrat k jednojazyčnej škole v prípade toho typu národnosti, ktorý žije v Maďarsku a ku ktorému patria aj Slováci v Maďarsku, už nie je utópiou. Sú iným typom menšiny ako napr. maďarská menšina na Slovensku alebo tirolskí Nemci v severnom Taliansku, ktorí sú ešte v udržiavaní školy s materinským jazykom "sebestační". Inak tento typ školy pokladám aj ja sama za najideálnejší typ národnostnej školy, hoci, bohužiaľ, je ich už v Európe veľmi málo. Dobre by ich bolo zachrániť tam, kde ešte existujú. Ak vieme zabezpečiť národnostnú výučbu už len dvojjazyčným typom, potom by aj v takomto type mala dominovať národnostná kultúra a jazyk národnosti.*”¹⁰

Materská škola, všeobecná škola, gymnázium a kolégium s vyučovacím jazykom slovenským v Budapešti sa snaží o zabezpečenie jednojazyčnej výučby už dlhé roky. O úspešnosti tejto práce svedčí fakt, že absolventi gymnázia vykonávajú maturitné skúšky z povinných predmetov v slovenskom jazyku. Povinné predmety sú okrem maďarského jazyka a literatúry, slovenský jazyk a literatúra, matematika a dejepis. Napriek tomu, že skúšobný jazyk voliteľného predmetu nie je určený, študenti vykonávajú maturitné skúšky z biológie, zo zemepisu, z chémie a z ďalších predmetov väčšinou tiež v slovenskom jazyku, v ktorom sa predmet aj vyučuje. Štatistické údaje o maturitných skúškach, v poslednom období vykazujú z predmetu slovenský jazyk a literatúra stúpajúci trend vykonania maturitných skúšok na vyššom stupni, čo znamená pozitívnu spätnú väzbu uisťujúcu všetkých aktérov výchovno-vzdelávacieho procesu o efektívnosti ich práce.

⁸ Pályázati felhívás az „Oktatási Hivatal Bázisintézménye” cím elnyerésére a Budapesten működő köznevelési intézmények részére. Oktatási Hivatal, Budapest, 2017. s. 3.

https://www.oktatas.hu/pub_bin/dload/kozoktatas/pok/bazisintezmeny/Budapest_bazisintezmeny.pdf

⁹ Jó gyakorlatokat működtetnek a Bázisintézmények. In: Modern iskola 2017/05.

<http://moderniskola.hu/2017/05/unnepelyes-keretek-kozott-adtak-bazisintezmenyi-cimeket/>

¹⁰ Divičanová, A. (2000). Sociologické a kultúrne zázemie národnostnej školy v Maďarsku po roku 1948. *Človek a spoločnosť* 3(1), s. 101–104. Online:

<http://www.clovekaspolocnost.sk/jquery/pdf.php?gui=FJP9JMME6XI4JDU9CA6JJNMSR>

Na základe hore uvedeného pokladám za dôležité zabezpečenie jednojazyčného charakteru výučby naďalej, k čomu však je dôležité získavať odborne kvalifikovaných mladých učiteľov ovládajúcich slovenský jazyk na vysokej úrovni, odborne pripravených pedagógov chýbajúcich predmetov, ako i zabezpečenie moderných učebníc v slovenskom jazyku. Profesionálny rozvoj pedagógov sa snažíme zabezpečovať kontinuálnym vzdelávaním. Pedagógov, ktorí sú ochotní vyštudovať ďalší odbor korešpondujúci s potrebami inštitúcie, sa snažíme aj finančne podporiť.

Vychádzajúc z čoraz dynamickejšie sa meniacich podmienok rozbiehajúcej sa informačnej spoločnosti, pokladáme za dôležitú úlohu udržať nastúpený progres školy smerom k inovácii a modernizácii edukačného procesu, prostredníctvom zavádzania inovatívnych informačných technológií a rozvoja učiteľských kompetencií v tomto smere.

Uplatnením národnostného obsahu, miestnych zvláštností tradícií v živote školy, ako i pomocou voľnočasových a mimoškolských aktivít treba naďalej posilňovať slovenskú národnostnú identitu.

Plnením úloh bázovej školy je naším poslaním podeliť sa o dobré skúsenosti a vytvárať motivačný priestor pre ďalší rozvoj výchovy a vzdelávania Slovákov v Maďarsku. V záujme zvýšenia počtu študentov na gymnáziu treba naďalej podporovať existenciu slovenského národnostného jazykovo-prípravného ročníka.

V snahe zviditeľniť a propagovať inštitúciu, ako i kvôli zvýšeniu využiteľnosti kapacity budovy, je potrebné posilniť imidž inštitúcie a zlepšiť marketingovú komunikáciu. Naša škola vytvára už niekoľko rokov dobré podmienky pre realizáciu pedagogickej praxe súvisiacej s výchovno-vzdelávacím procesom univerzitných poslucháčov budapeštianskej Univerzity Eötvösa Loránda a Katedry slovenského jazyka a literatúry Segedínskej univerzity. V budúcnosti by sa mohla posilniť spolupráca s univerzitami ohľadom získania statusu cvičnej školy pre pedagogickú prax.

Záverom by som sa dotkla jednej chýlostivej otázky súvisiacej so zriadením alternatívnej formy výučby v bilingválnej forme vzdelávania. Po ukončení slovenskej národnostnej základnej školy pri výbere strednej školy, žiakov (a ich rodičov) môže odradiť od jednojazyčnej školy, že ich nedostatočné jazykové znalosti môžu viesť na úkor ich celkových odborných znalostí z jednotlivých predmetov. Sú aj takí žiaci, ktorí sa cieľavedome pripravujú na to, aby ich prijali na maďarské vysoké školy či univerzity, avšak nechcú zanedbávať ani slovenčinu. Pre nich je tiež potrebné osvojiť si maďarskú odbornú terminológiu z daných predmetov. Aby sme vyhovelí aj takýmto požiadavkám, možno považovať popri zachovaní jednojazyčnosti aj o zavedení paralelnej dvojjazyčnej výučby. Otázne je ale, či by sme si touto

formou výučby nevytvorili svoju vlastnú konkurenciu. Tento paradox by sa mohol riešiť iba po posúdení potrieb slovenskej komunity v Maďarsku, totiž perspektívy rozvoja jedinej slovenskej jednojazyčnej výchovno-vzdelávacej inštitúcie musia byť späté popri nevyhnutných korekciách, ktoré si vyžaduje doba, predovšetkým transformáciou inštitúcie pre ich potreby.

Záver

V príspevku som sa snažila načrtnúť fragmenty minulosti a prítomnosti, súčasný stav jedinej sedemdesiatročnej jednojazyčnej viacúčelovej inštitúcie slovenského národnostného školstva v Maďarsku, pričom som poukázala na niektoré súčasné tendencie a možné perspektívy jej ďalšieho rozvoja.

Napriek tomu, že konkrétne výsledky a perspektívy rozvoja v permanentne sa meniacich spoločenských podmienkach môžu byť ovplyvnené viacerými faktormi, verím, že Materská škola, všeobecná škola, gymnázium a kolégium s vyučovacím jazykom slovenským v Budapešti bude ešte dlhé roky vychovávať budúcu generáciu pedagógov, lekárov, právnikov, novinárov, architektov a ďalších predstaviteľov inteligencie slovenskej národnosti v Maďarsku.

Ako bývalá študentka, dnes riaditeľka mojej Alma mater, som presvedčená, že terajší pedagogický kolektív mieni ďalej úspešne napredovať v stopách tých oddaných bývalých pedagógov a vedúcich, ktorí počas vyše polstoročnej histórie plnili podobné ciele, aké sme si vytýčili do budúcnosti aj my, v prospech ďalšieho šírenia dobrého mena našej inštitúcie.

Literatúra

Divičanová, A. (2000). Sociologické a kultúrne zázemie národnostnej školy v Maďarsku po roku 1948. *Človek a spoločnosť* 3(1), s. 101–104. Online: <http://www.clovekaspolocnost.sk/jquery/pdf.php?gui=FJP9JMME6XI4JDU9CA6JJNMSR>

Pamätnica – Emlékkönyv. (2000). Jubilejné vydanie Slovenskej všeobecnej školy, gymnázia a kolégia k 50. výročiu založenia inštitúcie. Visegrád: Thuringer-Toldi.

Náš kompas. Konceptia rozvoja slovenského výchovno-vzdelávacieho systému v Maďarsku. Online: <http://www.slovaci.hu/index.php/sk/kolstvo/534-koncepcia-na-kompas>

Školská koncepcia CSSM a akčný plán 2017 – 2020. Online: <http://www.oslovma.hu/index.php/sk/politika/150-politika2-politika2/1386-kolska-koncepcia-cssm-a-akn-plan-2017-2020>

Pályázati felhívás az „Oktatási Hivatal Bázisintézménye” cím elnyerésére a Budapesten működő köznevelési intézmények részére. Oktatási Hivatal, Budapest, 2017, s. 3. Online: https://www.oktatas.hu/pub_bin/dload/kozoktatas/pok/bazisintezmeny/Budapest_bazisintezmeny.pdf

Jó gyakorlatokat működtetnek a Bázisintézmények. In: *Modern iskola* 2017/05. Online: <http://moderniskola.hu/2017/05/unnepelyes-keretek-kozott-adtak-bazisintezmenyi-cimeket/>

*Špecifiká vyučovania žiakov v primárnom stupni
vzdelávania v prostredí krajskej školy*

PARTICULARITIES IN TEACHING OF STUDENTS AT THE PRIMARY EDUCATION LEVEL IN THE ENVIRONMENT OF THE
COMPATRIOTIC SCHOOL

Abstract:

The work addresses the question of education for students from the specific environment of the compatriotic schools, and the working conditions of teachers in those schools. Related to this, the author analyses the possibilities and conditions of educating the children of Slovak origin in the environment of a country with another language. The work is based on the experience of a pedagogue delegated by the Ministry of Education, Science, Research and Sport of SR to the compatriotic schools in Ukraine and Hungary. The second part of the work processes the teaching particularities in the environment of the compatriotic schools. It deals with the particularities of the school systems, the compatriotic education, the needs of the compatriotic teachers, the objective particularities of teaching and teaching recommendations.

Keywords: Countrymen. Compatriotic education. Education. Delegated teacher

Úvod

Pojmom „krajania“ nazývame u nás príslušníkov slovenskej komunity žijúcich v inej ako domovskej krajine, ktorí sa hlásia k svojej slovenskej identite, k slovenským tradíciám, kultúre. Väčšinou ide o príslušníkov druhej alebo ďalšej generácie prisťahovalcov do cieľovej zeme vyst'ahovania, ktorí majú slovenský pôvod. Dôvody vyst'ahovania jeho predkov mohli byť rôzne, či už ekonomické, politické, náboženské alebo iné. Cieľom príspevku sú špecifiká vzdelávania detí krajanov v primárnom stupni vzdelávania v Maďarsku, s krátkym exkurzom na vzdelávanie detí krajanov na Ukrajine.

Príspevok je výsledkom pracovných skúseností získaných počas trinásťročného pôsobenia na pozícii vyslaného učiteľa Ministerstva školstva, vedy, výskumu a športu SR v krajských školách v Maďarsku a na Ukrajine. Šírenie slovenskej kultúry a tradícií medzi komunitou krajanov je jednou z pracovných náplní vyslaných učiteľov.

Niekoľko pohľadov na špecifiká vyučovania v krajaňských školách

Špecifikám vyučovania v krajaňských školách sa venujú aj niektoré z konferencií organizovaných v krajinách s takýmito školami. Najčastejšie sú organizované Výskumným ústavom Slovákov v Maďarsku, pričom vzdelávanie a školstvo v krajaňských školách býva popri jazyku, kultúre a osvetovej činnosti jednou zo samostatných rokovacích sekcií. Mária Gorjánová Mátraiová (2003, 241-248) uvádza ako jedno z najväčších špecifik vyučovania v Maďarsku historicky podloženú *asimiláciu*. Slovenčina bola tak vytlačená na okraj spoločenského diania a zostala tak nástrojom komunikácie iba v súkromí a rodinnom styku, prípadne na trhu a v obchode alebo na ulici. V súčasnosti však podľa autorky nastáva obrat k lepšiemu práve rozširovaním kvalitného vzdelávania v slovenských národnostných školách, od materských až po vysoké školy.

Ďalším špecifikom, na ktorý poukazuje Anna Lentvorská (2003, 276-281) je identifikácia k jazyku *prostredníctvom hudby*. Tvrdí, že jednotlivec sa môže postupne formovať a meniť. Tak sa naučí jazyk predkov, spoznáva postupne ich kultúru a históriu. Za tri najpodstatnejšie zložky etnicity považuje jazyk, kultúru a etnické vedomie. Práve hudbu považuje za jeden z najdôležitejších prostriedkov na ovládanie národnostného – slovenského jazyka. Ako hovorí: „Hudba nemusí byť výlučne interpretátorkou textu, jeho ilustrátorkou, nositeľkou emócií. Musí byť umením, a to umením vnútorne logickým, nepodceňujúcim prísnosť formy.“

Miroslav Kmeť (2003, 301-307) vidí špecifiká vyučovania v krajaňských školách *v typoch výučby*, a to jednojazyčnej a dvojazyčnej. Ako aj v možnosti využitia hosťujúcich – vyslaných učiteľov. Uvádza príklady z békeščabianskej školy, kde sa postupne začalo s prechodom od učebnej látky zameranej na opis jazykovej štruktúry ku koncepcii zameranej na komunikačnú stránku, s dôrazom na lexiku jazyka a nie jeho gramatiku. Znovu však vyzdvihuje *špecifikum hudby* – hlavne folklóru a rozširuje ho na národnostnú kultúru a dejiny Slovákov ako súčasť vyučovania. Ako jedno z najzávažnejších špecifik uvádza komunikáciu žiakov a študentov mimo vyučovacích hodín nie v slovenskom, ale v maďarskom jazyku. Práve kvôli tomu v mnohých typoch škôl vystupuje do popredia ďalšie špecifikum, a síce: *slovenčina* zostáva často *na úrovni cudzieho jazyka*.

Špeciálne skúmaniu špecifik vyučovania jazyka sa venuje aj Štefánik (2000, 42-46 a 2003, 325-333), ktorý upozorňuje, že na komunikáciu a ovládanie jazyka vplývajú štyri špecifické činitele. Okrem *školy sú to prostredie, iné jazyky a motivácia*. Škola ako hlavný činiteľ ovplyvňuje schopnosť ovládania jazyka hlavne učiteľmi, ktorí poskytujú bezprostredné jazykové vzory a charakterom štýlu učenia sú výrazným motivujúcim alebo demotivujúcim

činiteľom ovládania jazyka. Prostredie je ovplyvňované rodinami, skupinami vrstovníkov, záujmovými krúžkami, ale aj cirkevnými organizáciami. Jazyky – všetky, s ktorými prichádzajú komunikujúci počas svojho života do styku, pričom často komunikujúci uplatňujú pravidlo „prepínania kódov“ – teda plynulé prepínanie v komunikácii z jedného jazyka do druhého.

Všetky vyššie spomenuté pohľady na špecifiká vyučovania v prostredí krajanských škôl nám slúžili ako základné východiská. Na základe skúseností na pozícii vyslaného učiteľa v krajanských školách pre Slovákov v zahraničí, možno s vyššie uvedenými špecifikami súhlasiť a potvrdiť, že v praxi naozaj takto fungujú.

V Maďarsku je množstvo škôl s vyučovacím jazykom národnostnej menšiny alebo s vyučovaním jazyka národnostnej menšiny, medzi nimi aj slovenské národnostné školy. Školy, do ktorých sú vysielaní učitelia zo Slovenska sú: Materská škola, všeobecná škola, gymnázium a kolégium s vyučovacím jazykom slovenským Budapešť, Slovenské gymnázium, základná škola, materská škola a kolégium v Békešskej Čabe, Slovenská dvojjazyčná základná škola a materská škola v Slovenskom Komlóši, Slovenská základná škola, materská škola a kolégium v Sarvaši, Slovensko-maďarská dvojjazyčná národnostná základná škola a internát v Novom Meste pod Šiatrom, Súkromná základná škola, stredná škola, základná umelecká škola a kolégium pre rozvoj schopností a nadaných v Jášči a do roku 2008 to bola aj Základná škola Mihálya Váciho Níredháza.

Všeobecné špecifiká krajanského školstva v Maďarsku

Vytvorenie súčasného národnostného školského systému v Maďarsku sa začalo po druhej svetovej vojne. Pred rokom 1945 neprebíhala jednotná výučba v slovenskom jazyku, nebola vytvorená jednotná, organizovaná, na seba nadväzujúca školská sieť. Existenciu dnešnej slovenskej výučby v Maďarsku ovplyvnila zmena, ktorá nastala v roku 1948. Vtedy sa zrodila predstava, podľa ktorej treba vytvoriť pomerne ucelený slovenský školský systém, pozostávajúci z materských, základných, stredných škôl a z vysokoškolských katedier. V počiatkoch fungovalo šesť (Békešská Čaba, Budapešť, Nové Mesto pod Šiatrom, Sarvaš, Slovenský Komlós, Veľký Bánhedeš), neskôr päť školských inštitúcií s vyučovacím jazykom slovenským. Štyri z nich boli školy spojené so žiackym domovom, navštevovali ich deti z daného regiónu. V roku 1961 sa jednojazyčné inštitúcie transformovali na dvojjazyčné slovensko-maďarské školy, v ktorých sa humanitné predmety dodnes vyučujú v slovenskom a prírodovedné disciplíny v maďarskom jazyku. Paralelne so zakladaním škôl s vyučovacím jazykom slovenským v priebehu krátkeho času zaviedli v osemdesiatich maďarských školách

slovenských lokalít fakultatívnu výučbu slovenského jazyka. Takto vznikol typ školy, v ktorej sa slovenčina vyučuje ako predmet a dodnes tvorí 90 – 95 % slovenských školských ustanovizní s národnostným rázom. V 90. rokoch sa začala reforma verejného školstva a v rámci toho aj reforma národnostného školstva. V oblasti národnostného školstva bolo cieľom presne určiť okruh národnostných škôl, zvýšiť úroveň národnostnej výučby. Nariadenie Ministerstva školstva a kultúry č. 32 z roku 1997 O vydaní smerníc národnostnej a etnickej výučby rozlišuje tri typy národnostných škôl:

1. Jednojazyčné školy, v ktorých vyučovanie (okrem maďarského jazyka a literatúry) prebieha v národnostnom jazyku.

2. Dvojazyčné školy, v ktorých vyučovanie prebieha dvojazyčne, ale 50 % vyučovacích hodín sa realizuje v národnostnom jazyku. Okruh predmetov, vyučovaných v národnostnom jazyku nariadenie konkrétne neurčuje, je to v kompetencii daných škôl.

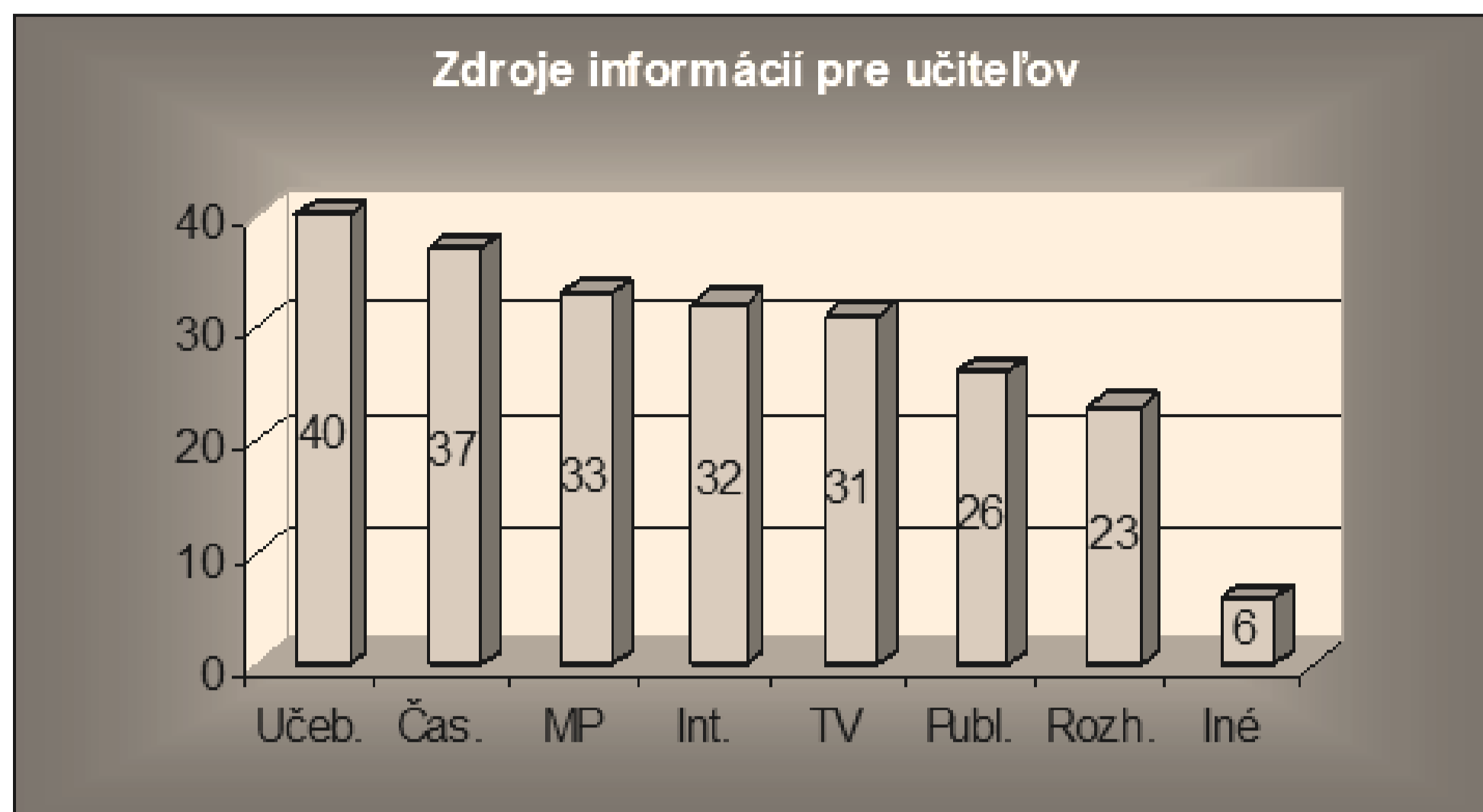
3. Školy vyučujúce národnostný jazyk ako predmet, v ktorých výučba prebieha v maďarskom jazyku, ale do rozvrhu je zaradený aj národnostný jazyk a literatúra, a to týždenne minimálne v štyroch hodinách, s rozšírením o vyučovanie slovenskej vzdelanosti v rozsahu jednej hodiny týždenne.

Špecifické potreby krajských učiteľov na skvalitnenie vyučovania v slovenskom jazyku

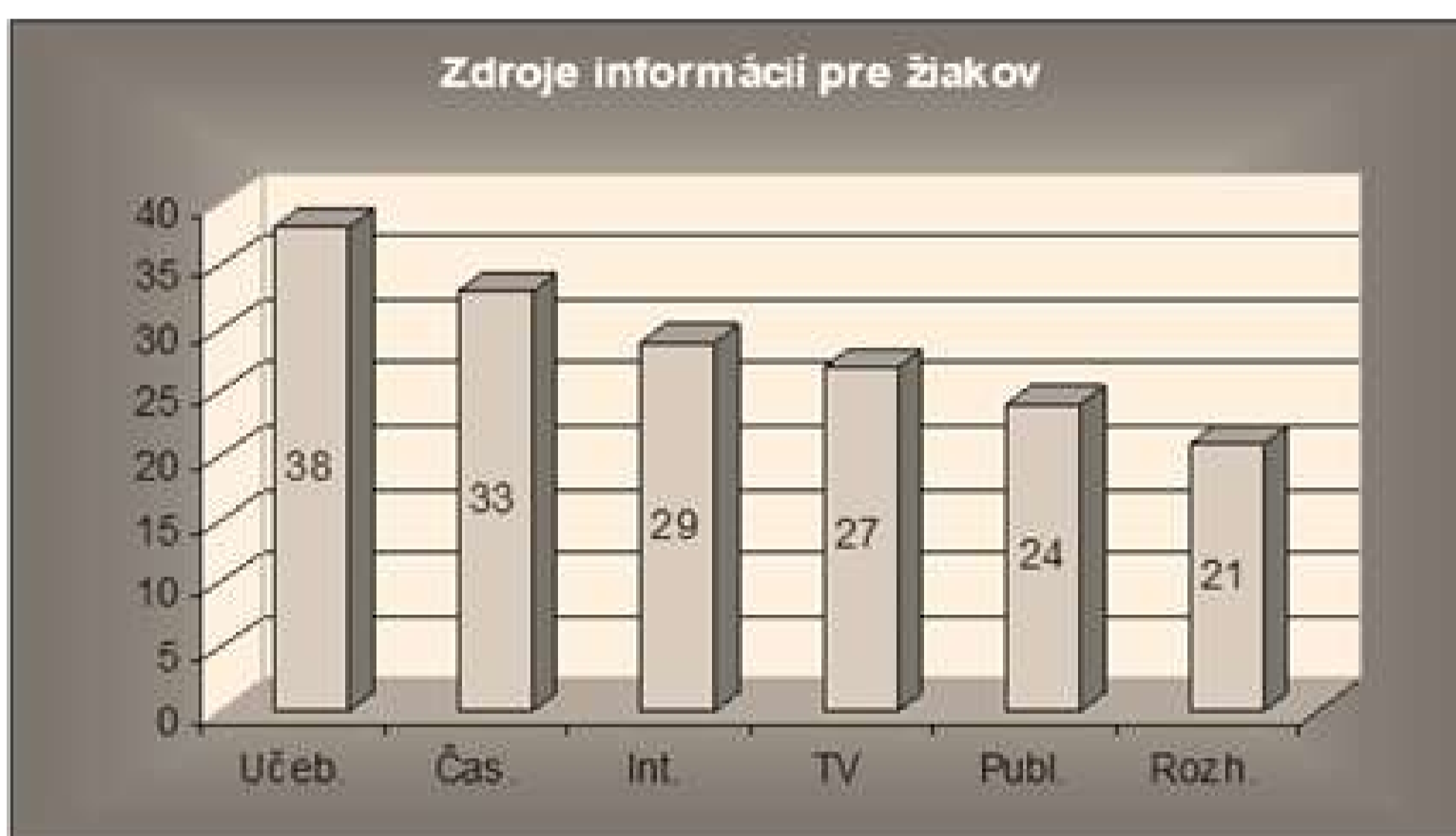
Učitelia krajských škôl plnia špecifické výchovno-vzdelávacie ciele. Na ich dosiahnutie je potrebné mať zabezpečené kvalitné vyučovacie prostriedky. O možnostiach a potrebách ich zabezpečenia sme sa rozprávali s viacerými krajskými učiteľmi z rôznych krajín, v ktorých sa slovenský jazyk vyučuje ako jazyk národnostný.

S učiteľmi krajských škôl sme sa pred pár rokmi, v spolupráci so Štátnym pedagogickým ústavom v Bratislave, stretli v Banskej Bystrici, kde sa zúčastnili kurzov, ktoré pre nich organizovalo Metodické centrum Univerzity Mateja Bela (MC UMB) pre Slovákov žijúcich v zahraničí. V rámci zisťovania špecifických potrieb krajských učiteľov sme pracovali s dotazníkovou metódou, v ktorej sme použili uzavreté a otvorené otázky. Tu je niekoľko príkladov z tohto stretnutia:

Zisťovali sme súčasný stav zdrojov informácií na krajských školách. Zaujímalo nás, čo majú možnosť učitelia a ich žiaci vo svojej príprave na vyučovanie používať.



Graf 1: Zdroje informácií pre učiteľov



Graf 2: Zdroje informácií pre žiakov

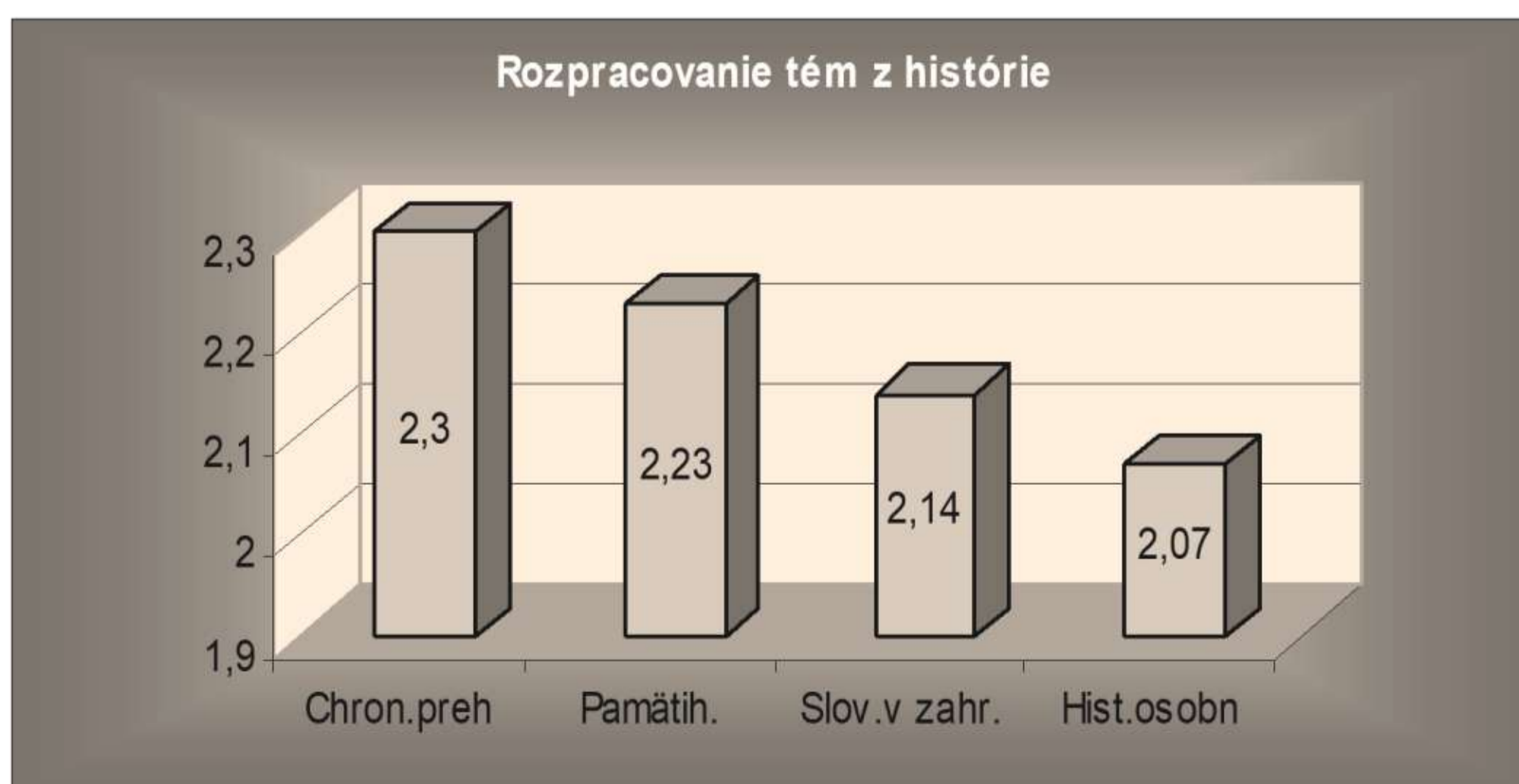
Zisťovali sme záujem o rozpracovanie jednotlivých tém z rôznych oblastí. Predpokladali sme, že vyučovanie v slovenskom jazyku sa vedie v jednotlivých krajinách rôzne, hlavne na hodinách slovenského jazyka a literatúry, dejepisu, zemepisu a výchov. Učiteľom sme ponúkli témy zo slovenského jazyka, zo slovenskej literatúry, zo slovenskej histórie, z geografie Slovenska, zo slovenského športu, témy o slovenskej kultúre a umení, o slovenských tradíciách a zvykoch. Výsledky predstavujú priemernú bodovú hodnotu priradenú k jednotlivým podtémam z trojbodovej hodnotiacej škály – trojka bola najvyššia.



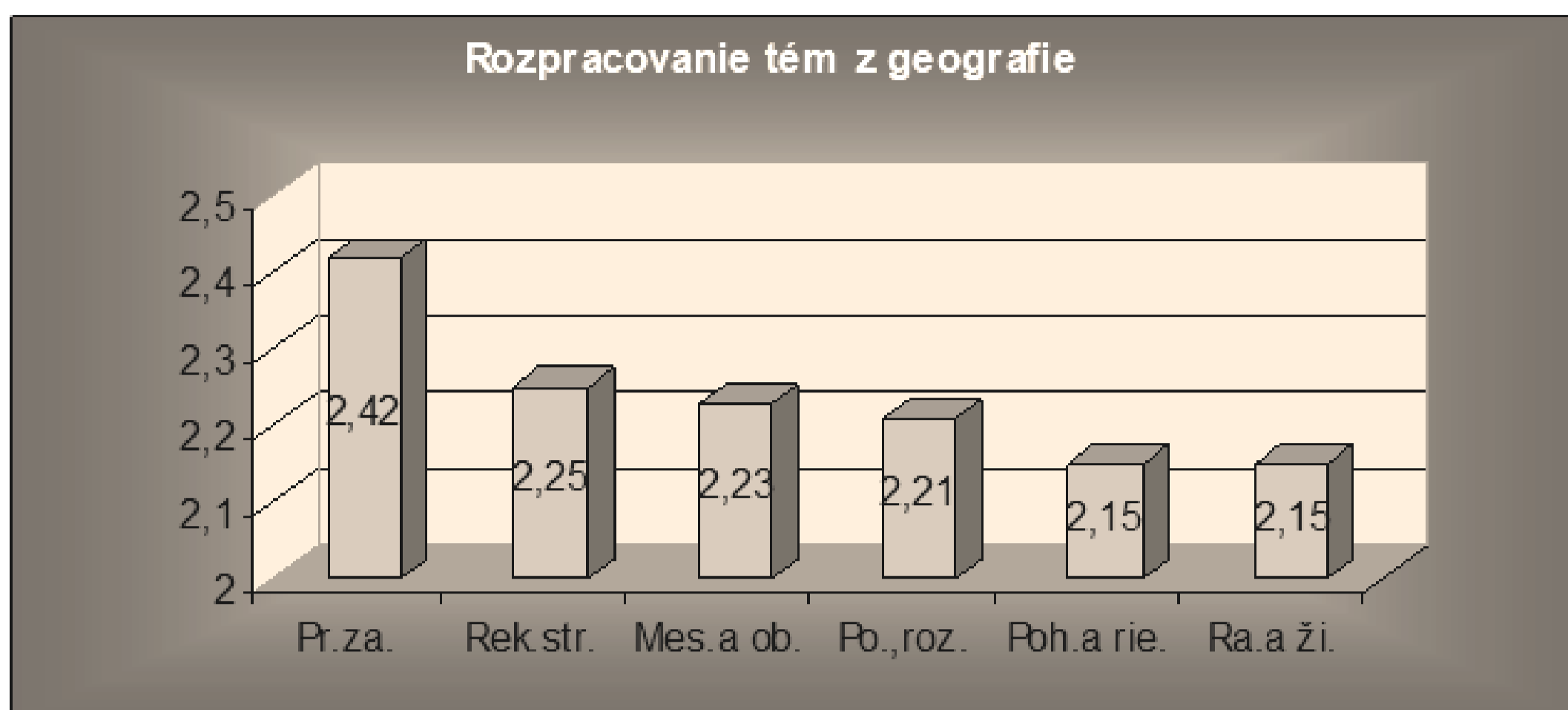
Graf 3: Témy zo slovenskej literatúry



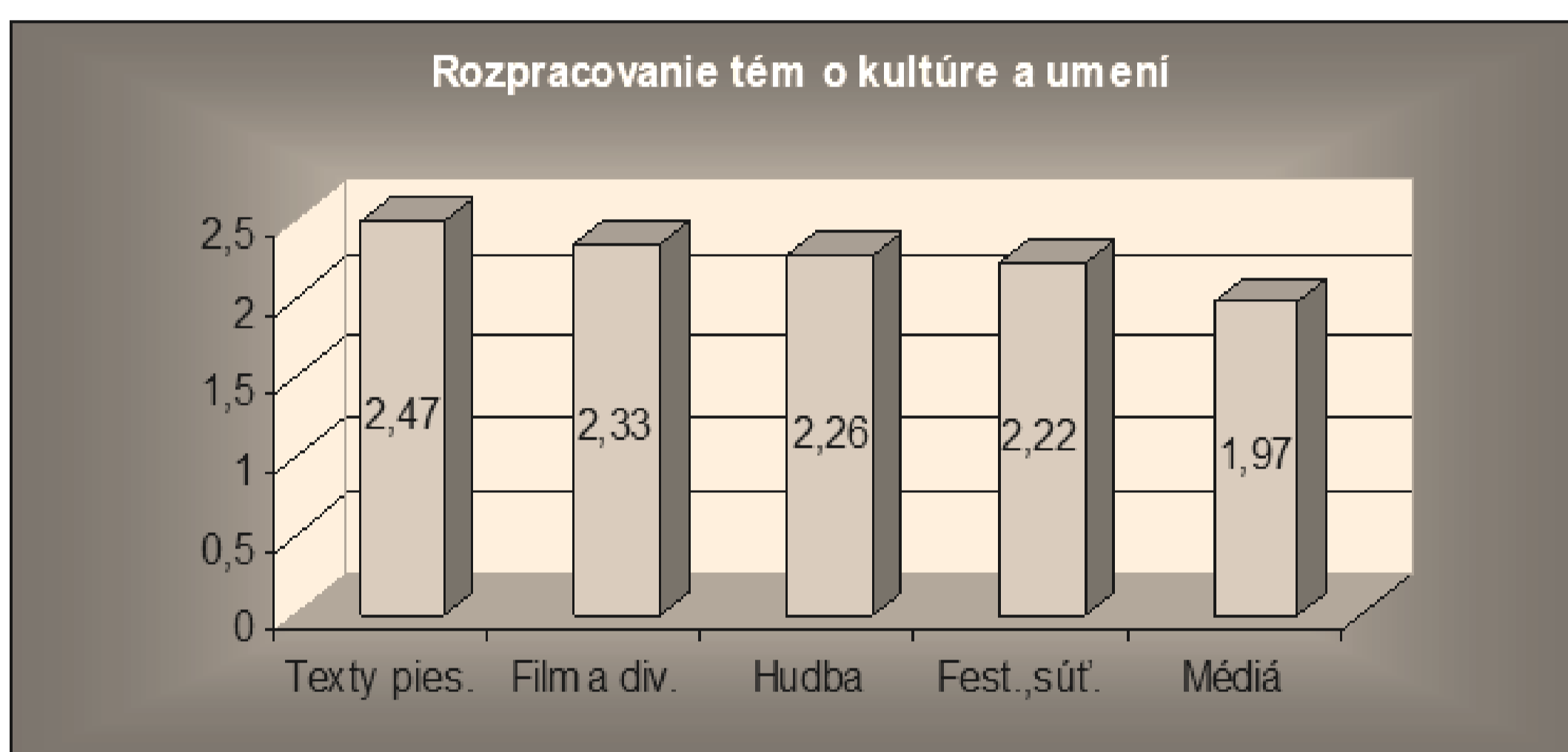
Graf 4: Témy zo slovenského jazyka



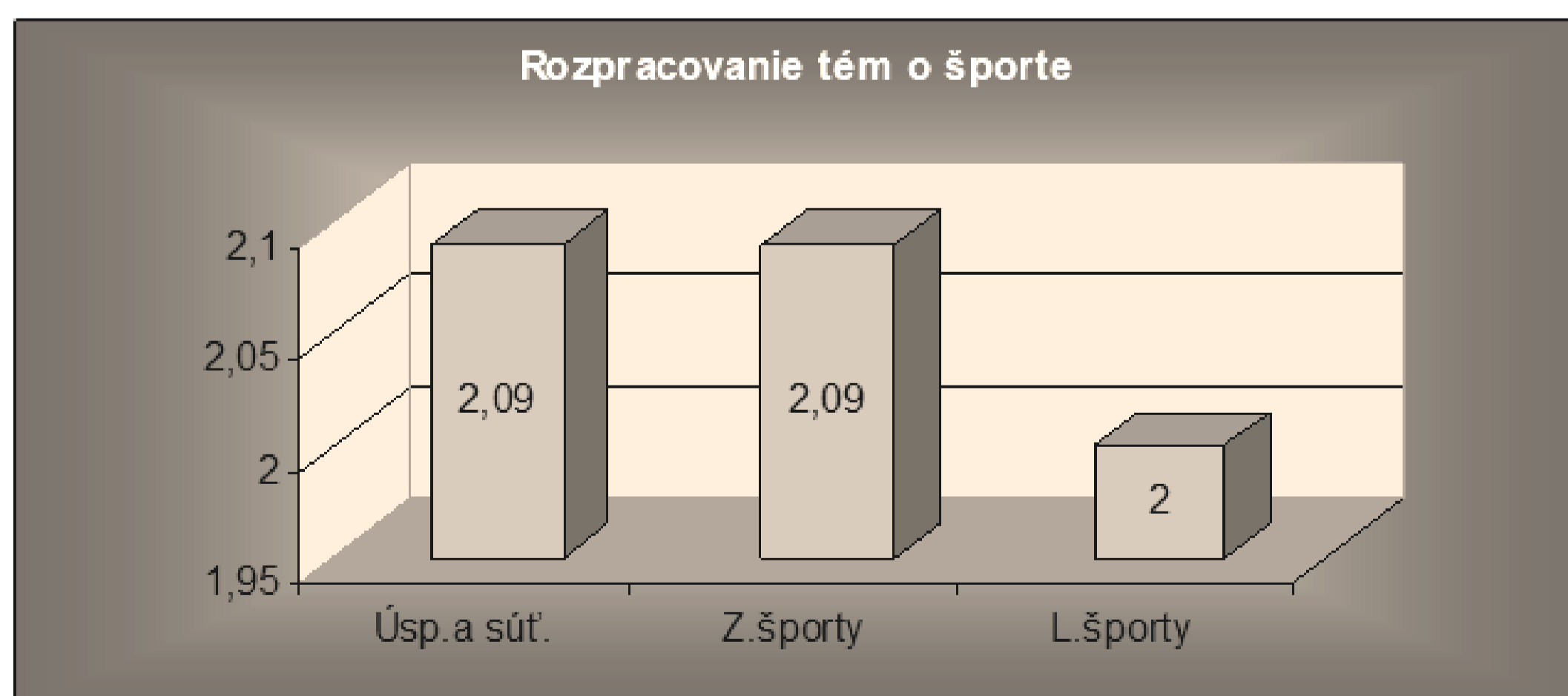
Graf 5: Témy z histórie



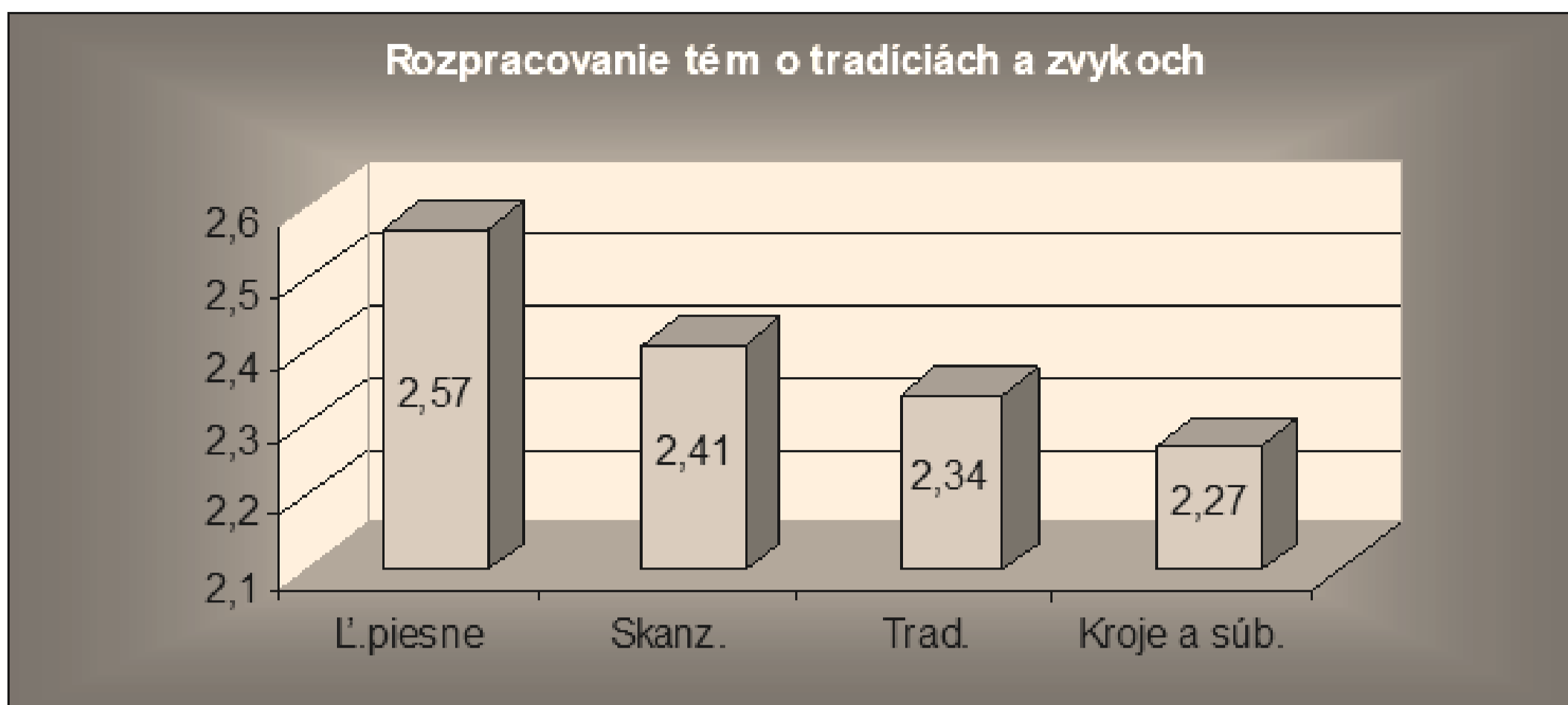
Graf 6: Témy z geografie



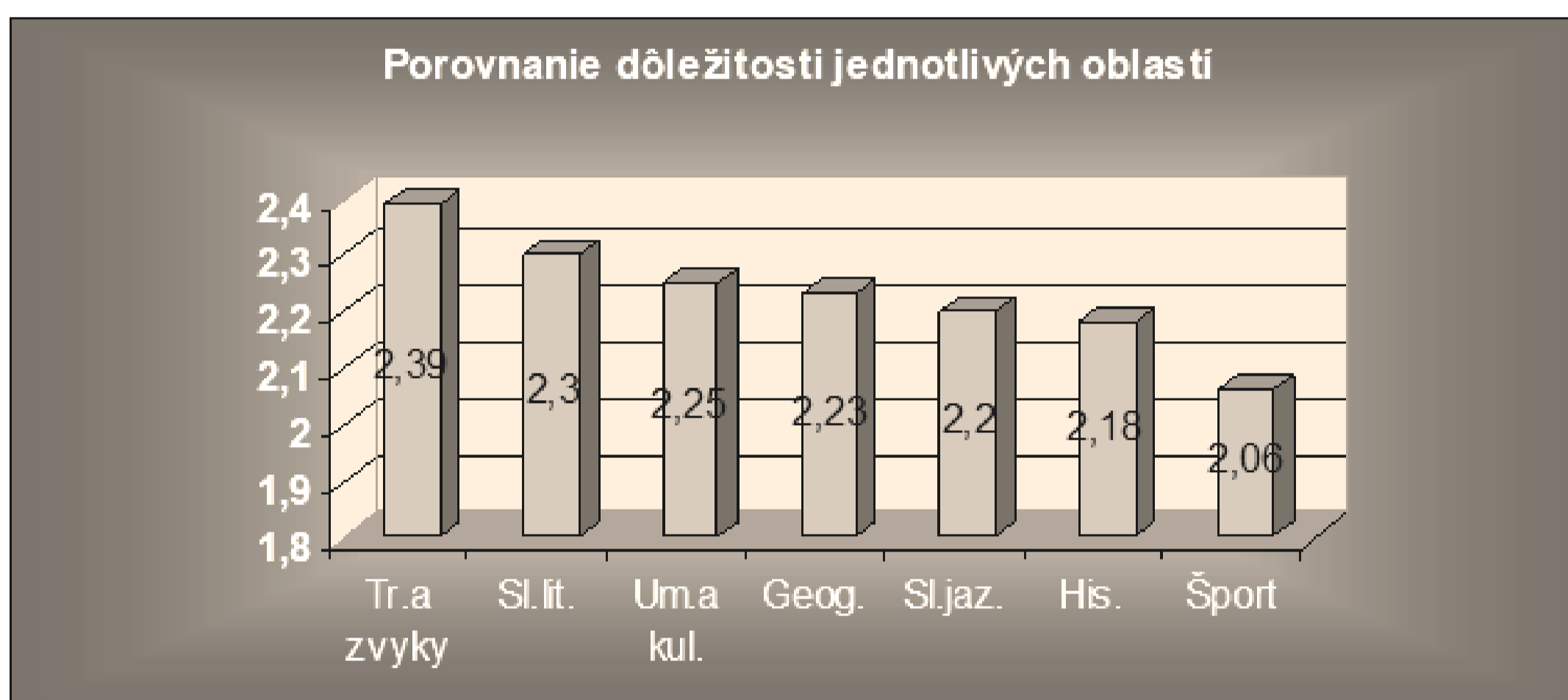
Graf 7: Témy o kultúre a umení



Graf 8: Témy o športe



Graf 9: Témy o tradíciách a zvykoch



Graf 10: Porovnanie dôležitosti jednotlivých oblastí

V závere dotazníka sme sa zamerali na vyjadrenie názorov učiteľov krajských škôl na spôsoby a formy pomoci a spolupráce domovskej krajiny a našich vzdelávacích a kultúrnych inštitúcií s krajskými školami. Uvádzame ich teraz v bodoch podľa ich pripomienok, dnes môžeme s radosťou konštatovať, že mnohé sa realizujú, vždy je však priestor na ich aktualizáciu:

- metodická pomoc pri vyučovanom procese vo vyučovaní slovenského jazyka,
- časopisy, pracovné listy, aj pracovné listy pre prípravu detí na vstup do základnej školy,
- metodické príručky pre pohybové hry, výber básní, piesní, detských hier,
- lacnejšie tematické terminologické slovníky,
- DVD – ľudové rozprávky, tradičné remeslá, folklórne festivaly,

- rozpracované slovenské reálie: bývanie, doprava, stolovanie, zamestnania, doprava, zamestnanie, flóra a fauna,
- kurzy dramatickej tvorby, žurnalistiky,
- kvôli lepšej dostupnosti navrhujú napr. aj nahrávky na CD,
- prístup k učebniciam zo Slovenska,
- prístup k testom z niektorých prírodovedných predmetov a matematiky, zapájanie sa do predmetových súťaží, pretože mnohí žiaci po skončení SŠ odchádzajú študovať na Slovensko,
- nadviazanie kontaktov s učiteľmi zo Slovenska prostredníctvom internetovej stránky, s možnosťou kladenia metodicko-didaktických otázok,
- častejšie organizovanie kurzov pre zahraničných Slovákov vo všetkých oblastiach, zvlášť zamerané aj na prírodovedné predmety, ktorých býva menej,
- dokumentárne filmy s ukázkou plnenia jednotlivých športových disciplín, s návodom na správne prevedenie a možnosti obmieňania cvičenia alebo športových hier, so slovenskou terminológiou,
- knihy pre základné školy na mimočítankovú literatúru, rozprávky, príbehy zo života detí a pod.,
- informácie o možnosti postdiplomového (nielen postgraduálne, rigorózne, ale aj rôzne formy rozširujúceho štúdia) vzdelávania učiteľov na VŠ v SR,
- učebnice pre žiakov a študentov začínajúcich sa učiť slovenský jazyk,
- zriadenie špeciálnej webovej stránky pre školy Slovákov v zahraničí.

Jednou z dôležitých foriem spolupráce je neustále podporovať myšlienku krajanských učiteľov z krajín, kde nemajú *vyslaných učiteľov zo Slovenska*, o zavedenie ich hostovania. Učitelia sami uvádzali, že nemajú vhodný jazykový vzor a preto často pri vyučovaní, ale aj v bežnej komunikácii používajú reč výrazne presýtenú nárečovými prvkami, prípadne ovplyvnenú lexikou a štylistikou štátneho jazyka (napr. Maďarsko). Učiteľ prostredníctvom svojich jazykových prejavov vo vyučovaní nepriamo pôsobí na rozvoj jazykovej kultúry žiakov, v našom prípade aj svojich kolegov. Ak má však pôsobiť na kultúru žiakovho prejavu, musí byť kultúrna predovšetkým jeho reč. Kvalita učiteľovho jazykového prejavu priamoúmerne vplýva na kvalitu vyučovacích výsledkov v slovenskom jazyku.

Špecifiká vyučovania v primárnom stupni vzdelávania v krajanských školách

Vzdelávanie v krajanských školách je ovplyvňované viacerými špecifikami, ktoré ho odlišujú od vzdelávania v našich školách na Slovensku. V tejto kapitole sa teda budeme zaoberať špecifikami vo výučbe slovenského jazyka a literatúry, prístupmi k hodnoteniu a klasifikácii, výberom učiteľov na vykonávanie povolania vyslaného učiteľa primárneho stupňa vzdelávania.

Vychádzali sme z osobných skúseností vyslaného učiteľa v krajanských školách v zahraničí, ktoré sú výsledkom štvorročného pôsobenia na tejto pozícii v rokoch 2002 – 2006 v Maďarsku, 2007 – 2011 na Ukrajine a znovu od roku 2014 v Maďarsku.

Špecifiká vo vyučovaní slovenského jazyka v primárnom stupni vzdelávania v prostredí krajanskej školy

Slovenský jazyk

Pri práci na hodinách slovenského jazyka sa v krajanskej škole v Budapešti používajú ako doplnkový učebný materiál v primárnom stupni vzdelávania moderné učebnice dovezené zo Slovenska. Učebnice slovenského jazyka sú rozdelené na tematické celky. K učebniciam patrí pracovný zošit, ktorý významne pomáha pri precvičovaní učiva. Vzhľadom na nižšiu hodinovú časovú dotáciu je potrebné pre zvládnutie učiva vynechať niektoré úlohy (rozhodnutie nechávame na učiteľa podľa individuálnych podmienok v triede) a cvičenia, prípadne sa im v niektorých fázach venovať informatívne. Úlohy, ktoré sa v učebnici nachádzajú sú pre prácu na hodinách a domácu prípravu vhodné a odporúčame ich používať s prihliadnutím na významnosť jednotlivých tém. Častou formou práce je projektové vyučovanie s prvkami integrovaného tematického vyučovania (ITV). Tie sa prelínajú do ostatných vyučovacích predmetov a v tematických projektových týždňoch sa tak spracovávajú témy do hĺbky, čoho výsledkom je intenzívne rozširovanie slovnej zásoby žiakov. ITV je považované za vysoko efektívnu formu vyučovania, keď sa deti zážitkovo dostávajú do problematiky učiva v zmysle zásady Komenského „Škola hrou“.

Čítanie

Texty v čítankách používaných na Slovensku sú vhodné aj pre žiakov učiacich sa slovenský jazyk na krajanských školách. Rozvíjajú slovnú zásobu žiakov, vychovávajú k láske k prírode, k pozitívnemu formovaniu medziludských vzťahov, informujú o krajine predkov,

kultúre a histórii rôznych národov, čím vychovávajú k multikultúrnosti. Časová dotácia v krajanskej škole v Budapešti je nižšia ako na slovenských školách na Slovensku, preto bolo nutné z hľadiska vzdelávacieho programu obsah učiva redukovať a vybrať na čítanie texty, ktoré nie sú náročné na pochopenie a nie sú príliš rozsiahle. Na druhej strane sa veľa času venuje mimočítankovej literatúre, či už formou čitateľských hodín, kde čítame súčasnú slovenskú detskú literatúru (Futová, Uličiansky, Bendová, Hlušíková a pod.) alebo formou práce s detskými časopismi, ktoré pre deti objednávame zo Slovenska ako celoroční predplatitelia, prípadne pracujeme s časopismi, ktoré dostávame dvakrát ročne formou remitendy zabezpečovanej prostredníctvom Sekcie medzinárodnej spolupráce a európskych záležitostí MŠVVaŠ SR, ktorá ich distribuuje do škôl, v ktorých pôsobia vyslaní učitelia. V rámci školských projektov organizujeme rodičovské čítania, besedy a tvorivé hodiny so spisovateľmi z komunity Slovákov v Maďarsku, ktorých výsledkom sú básnické prvotiny našich žiakov.

Je dôležité podotknúť, že so žiakmi sa od prvej triedy komunikuje v slovenskom jazyku, pričom nemajú problém porozumieť hovorenému slovu, písanému textu a plne sú ich výsledky porovnateľné so žiakmi v slovenských školách na Slovensku. Z vlastnej skúsenosti môžem povedať, že by nemali problém zaradiť sa do slovenského školského systému. Cestou k tomuto úspešnému výsledku je jednoznačne jednojazyčné vyučovanie.

Špecifika hodnotenia a klasifikácie v prostredí krajanských škôl

Iný typ špecifik v primárnom stupni vzdelávania v prostredí krajanskej školy predstavuje spôsob hodnotenia a klasifikácie žiakov ako jeden z ukazovateľov výsledkov žiackej práce. Vyslaný učiteľ MŠVVaŠ SR v krajanskej škole v zahraničí je predovšetkým učiteľ vzdelaný v slovenskom školskom systéme, a tak je jednoznačné, že postupy, ktoré využíva vo svojej práci v zahraničí budú ovplyvnené jeho skúsenosťami zo slovenského školského systému. Mnohé z nich sú aj v prostredí inej krajiny uplatniteľné, v mnohých sa však musí prispôbiť podmienkam prijímajúcej krajiny. Vzhľadom na uvedené, budeme v tejto časti venovať pozornosť tým spôsobom a postupom hodnotenia, ktoré sú pre jednotlivé krajiny špecifické. Informácie pre spracovanie témy sme získali heuristickou metódou zbierania dát, následne sme ich spracovali metódou komparácie. Uvádzame hlavne tie, v ktorých sú rozdiely oproti Slovensku.

Zásady hodnotenia

Tabuľka 1: Komparácia zásad hodnotenia v SR a krajských školách

<i>V školách v SR</i>	<i>V krajských školách na Ukrajine</i>	<i>V krajských školách v Maďarsku</i>
<i>V priebežnom hodnotení má žiak právo dozvedieť sa spôsob a výsledok klasifikácie</i>	Priebežné hodnotenie sa často robí formou písomných prác. Veľmi málo priestoru sa venuje sebahodnoteniu a rozboru chýb vplývajúcich na konečný výsledok hodnotenia. Za neúspešnou písomnou prácou často nasledujú následné – opravné práce, v ktorých má žiak preukázať ako si dané učivo osvojil hlavne samoštúdiom.	☺
<i>Klasifikácia piatimi stupňami (vzostupne) 1 – 5</i>	Klasifikácia dvanástimi stupňami 12 – 1	Klasifikácia piatimi stupňami (zostupne) 5 – 1
<i>Slovné hodnotenie štyrmi stupňami</i>	Slovné hodnotenie tromi stupňami max. v prvých dvoch ročníkoch základnej školy	Slovné hodnotenie možné piatimi stupňami v 1.-2. ročníku základnej školy
<i>Priebežné hodnotenie čiastkových cieľov zohľadňujúce vekové a individuálne osobitosti žiaka, momentálnu psychickú a fyzickú disponovanosť</i>	Hodnotenie čiastkových cieľov je ohraničené presnými požiadavkami na konkrétny stupeň klasifikácie, nikde sa však neuvádza odkaz na zohľadnenie osobitostí a momentálnych psychických a fyzických disponovaností žiaka. Pre každý predmet je zvlášť vypracovaný systém hodnotenia v ňom v rámci 12 stupňovej klasifikácie	☺

Legenda: ☺ - ako v SR

Získavanie podkladov na hodnotenie

Tabuľka 2: Komparácia získavania podkladov na hodnotenie

<i>V školách v SR</i>	<i>V krajských školách na Ukrajine</i>	<i>V krajských školách v Maďarsku</i>
<i>Žiak je z predmetu skúšaný písomne, ústne alebo prakticky, minimálne 2x v polročnom hodnotiacom období</i>	Žiak je z predmetu skúšaný písomne, ústne alebo prakticky, minimálne 2x v mesiaci v polročnom hodnotiacom období	☺
<i>Písomné práce sa archivujú do konca príslušného školského roka</i>	Písomné práce sa archivujú ešte rok po ukončení príslušného školského roka, sú predmetom kontrol inšpektorov a metodikov školskej správy.	☺
<i>V jednom dni môže žiak vykonať len 1 skúšku v trvaní viac ako 25 minút</i>	V jednom dni môže žiak vykonať najviac 2 skúšky v trvaní viac ako 25 minút	☺
<i>Vedenie evidencie o každom hodnotení žiaka</i>	Vedenie evidencie o každom hodnotení žiaka je striktné kontrolované vedením školy 1x do týždňa a priebežne (neohlásene) aj inšpektormi a metodikmi školskej správy	☺

Hodnotenie prospechu stupňami

Tabuľka 3: Komparácia hodnotenia prospechu stupňami

<i>V školách v SR</i>	<i>V krajských školách na Ukrajine</i>	<i>V krajských školách v Maďarsku</i>
<i>1 – výborný</i>	12, 11, 10 – vysoká úroveň vedomostí	5 – chváľitebný
<i>2 – chváľitebný</i>	9, 8, 7 – dostatočná úroveň vedomostí	4 – dobrý
<i>3 – dobrý</i>	6, 5, 4 – stredná úroveň vedomostí	3 – stredný
<i>4 – dostatočný</i>	3, 2, 1 – základná úroveň vedomostí	2 – dostatočný
<i>5 - nedostatočný</i>		1 - nedostatočný

Napríklad: v rámci ukrajinského školstva je potrebné pridržať sa pri klasifikácii jednotlivých stupňov, ktoré sú záväzné pre všetky základné školy na Ukrajine a modifikujú sa pre jednotlivé predmety. Všeobecne platí nasledujúce:

Tabuľka 4: Kritériá hodnotenia vedomostí žiakov na Ukrajine

<i>Úroveň vedomostí</i>	<i>Známky</i>	<i>Kritériá hodnotenia vedomostí žiakov v základných školách na Ukrajine</i>
<i>Základná</i>	1	Žiak vypracováva úlohy len čiastkovo; v práci sa dopúšťa 9 a viac chýb
	2	Žiak má v práci 8 hrubých chýb alebo správne vyrieši 1/3 všetkých úloh; 7 hrubých chýb a 2 nehrubé chyby; 6 hrubých a 3-4 nehrubé chyby
	3	Žiak má v práci 7 hrubých chýb, 6 hrubých a 2 nehrubé chyby, 5 hrubých a 3-4 nehrubé chyby
<i>Stredná</i>	4	Žiak má v práci 6 hrubých chýb, 5 hrubých a 2 nehrubé chyby, 4 hrubé a 3-4 nehrubé chyby
	5	Žiak má v práci 5 hrubých chýb alebo správne vyrieši 1/2 všetkých úloh; 4 hrubé a 1-2 nehrubé chyby; 3 hrubé a 3-4 nehrubé chyby
	6	Žiak má v práci 4 hrubé chyby; 3 hrubé chyby a 2-3 nehrubé chyby; 2 hrubé a 4 nehrubé chyby
<i>Dostatočná</i>	7	Žiak má v práci 3 hrubé chyby; 1 hrubú a 3-4 nehrubé chyby, 2 hrubé a 2 nehrubé chyby
	8	Žiak má v práci 2 hrubé chyby alebo správne vyrieši 2/3 všetkých úloh; 1 hrubá a 2 nehrubé chyby
	9	Žiak má v práci 1 hrubú chybu; 2 nehrubé chyby
<i>Vysoká</i>	10	Žiak má v práci 1 nehrubú chybu alebo 2-3 opravy
	11	V práci sú 1-2 opravy
	12	Práca je vykonaná v plnej miere a úhladne

Špecifiká práce na hodine a príprava učiteľa na vyučovanie

Dôležité je preferovať učenie a zapamätávanie v škole na vyučovacej hodine, nakoľko v domácom prostredí nemusia mať všetci žiaci rovnaké podmienky na učenie – máme tým na mysli hlavne jazykovú vybavenosť rodičov, prípadne súrodencov alebo starých rodičov, ktorí by mohli byť pri domácej príprave (ústnej alebo písomnej) žiakov nápomocní.

Základné frázy

Základné frázy, slová a slovné spojenia používané v jazyku, resp. počas hodiny – bežné pre obidva jazyky, je vhodné v slovenskom jazyku napísať na samostatné tabuľky a vyvesiť na viditeľné miesto. Žiaci ich tak majú počas celého roka na očiach a kedykoľvek sa na ne môžu pozrieť, časom sa proces ich používania zautomatizuje a pohľad na ne slúži len na osobnú kontrolu, neskôr ich žiaci používajú samostatne bez zbytočného kontrolovania. Vhodné je spestriť ich nejakým príjemným detským obrázkom, aby sa deti na ne rady pozerali. Trieda, resp. jazyková miestnosť by mala byť plná takýchto podnetov, aby žiaci všetko, čo potrebujú

vedieť mali na viditeľnom mieste a mohli si v prípade potreby pomôcť alebo overiť správnosť použitých slovných spojení. Z praxe sa osvedčili napr. tieto zrkové názorné pomôcky:

- popis jednotlivých predmetov a súčastí v triede na farebných kartičkách prilepených na konkrétne predmety (stolička, skriňa, tabuľa, lavica, stena, dvere,...),
- slovné spojenia a frázy – najlepšie na formátoch A1, A2 nad tabuľou alebo po bočných stenách triedy (pozdravy – dobré ráno, dobrý deň, dobrý večer, dovidenia, ahoj; pokyny – postav/te sa, sadni/te si, pod' k tabuli, čítaj/te, píš/te, otvorte si knihy/ zošit, zotri tabuľu...; prosby – môžem ísť na WC, môžem sa napíť, môžem si umyť ruky, prípadne môžeme k vetám a slovným spojeniam priradiť jednoduché obrázky,...;),
- slovenská abeceda – veľké a malé písané písmená/oproti tomu abeceda, resp. azbuka s písanými tvarmi používanými v jazyku krajiny pôsobenia.,
- príklady na rodovo triedené podstatné mená so zvýraznením rodovej slovotvornej prípony, zakončenia slovotvorného základu pod tromi ukazovacími zámenami ten, tá, to (TEN: strom, učiteľ, chlapec, žiak,... / TÁ: mama, učiteľka, žiačka, kniha,... / TO: mesto, pero, mydlo, vrece, plece, vysvedčenie,...).
- triedenie slovenských hlások: znelé, neznelé/ mäkké, tvrdé, obojaké – s príkladmi,
- od druhého ročníka je možné dopĺňať zaujímavosti o Slovensku: hlavné mesto, mestá, rieky, pohoria, ...(aj s obrázkami).
- skupiny vybraných slov po obojakých spoluhláskach, vytvorené spolu so žiakmi, my sme ich napr.: „balili“ po skončení jednotlivých spoluhlások do veľkých vriec a máme ich stále pred sebou

Kreslené pomôcky

Na spestrenie vyučovania, pri opakovaní slovnej zásoby je vhodné používať rôzne slovné pexesá – tematicky zamerané, dopĺňovačky, kreslenie s porozumením, projektové nástenné mapy a pod. Pre väčšiu názornosť uvádzame aspoň niektoré:

- slovné pexesá – môžu mať dva varianty: 1. slovenský jazyk a jazyk krajiny, 2. slovo a obrázok.
- vláčik – resp. iný pripájací rad: pri preberaní novej témy sa zakladá nový rušeň (forma projektovej nástennej mapy na hárok A0 alebo A1), ktorý nesie výstižný jedno/dvojslovný názov témy a zaň sa pripájajú rušne s jednotlivými novými slovami,
- komentované kreslenie – u detí je veľmi obľúbené. Po tom, čo majú žiaci zvládnuté základné povely a pokyny, napíš, doplň, nakresli, môžeme jednotlivé témy precvičovať aj komentovaným kreslením

- motivačné obrázky – projektové nástenné mapy

Využitie slovníkov

Pri učení sa nových slov a rozširovaní slovnej zásoby sa vo vyučovaní často používajú slovníky. Používanie slovníkov v školskej praxi má autodidaktický charakter hneď z niekoľkých pohľadov: 1. naučí žiakov ovládať abecedu, 2. rozširuje slovnú zásobu žiakov, 3. naučí ich pracovať s encyklopedicky abecedne usporiadanými publikáciami a 4. podporuje samostatnosť a aktivitu žiakov. Pretože slovenčina je vo väčšine krajských škôl (ak nie vo všetkých) druhým jazykom, ktorým sa žiaci učia komunikovať (pokiaľ ňou nerozprávajú doma ako materinským jazykom – potom je druhým jazykom štátny jazyk), nemajú žiaci možnosti pracovať s viacjazyčnými slovníkmi na niektorých iných hodinách, navyše ďalší jazyk sa príberá najskôr až v piatom, resp. v treťom ročníku základného vzdelávania. Dôležitá je v tomto prípade viditeľnosť tabuľky s abecedou.

- tvorba radov slov začínajúcich vždy nasledujúcim písmenom (napr. tematicky zameraných na isté, predmety, osoby, javy, zvieratá, od nejakého písmena v štýle hry Meno-mesto-zviera-vec.

Slohové cvičenia

Po zvládnutí základnej slovnej zásoby a získaní návyku tvorenia jednoduchých viet, čítania s porozumením v slovenskom jazyku môžeme začať pracovať so slohovými cvičeniami zameranými na rozvoj komunikačných zručností žiakov. Ide v podstate o hrové aktivity, pri ktorých žiaci majú aktívne pracovať, kvôli obmedzeným komunikačným možnostiam jednotlivca volíme častejšie formu skupinovej práce. Snažíme sa do 2 – 3 členných skupín spájať najskôr žiakov s rôznymi schopnosťami, neskôr žiakov s približne podobnými schopnosťami aj z toho dôvodu, aby sa tí menej šikovnejší nespoliehali na to, čo vytvorí druhí.

Počas uplatňovania týchto foriem práce v priebehu školského roka sa snažíme členov skupín obmieňať, aby nepracovali spolu stále tí istí žiaci, ale aby si zvykli aj na spôsob a tempo práce ďalších svojich spolužiakov. Naši žiaci sa úspešne zapájajú do autorských tvorivých projektov, naposledy „Slovenské rozprávky z celého sveta“, kde získali dve žiačky prvé a druhé miesto v kategórii mladších žiakov.

Nácvik textov spamäti

Súčasťou osvojovania slovnej zásoby je v rámci vyučovania slovenčiny na krajských školách aj učenie sa textov spamäti, v prvých ročníkoch ide najmä o krátke básničky a pesničky, neskôr o väčšie literárne diela, ktorými sa žiaci prezentujú aj na rôznych recitačných, speváckych alebo divadelných súťažiach.

Predpokladom pre ich správne naučenie sa je dôraz na lexikálnu, ale aj na fonetickú stránku textov. Veľkú úlohu v týchto prípadoch zohráva viacnásobné opakovanie počutého textu, predneseného učiteľom, prípadne vypočutého zo zvukovej nahrávky, niekoľkonásobné čítanie textu žiakmi, najskôr frontálne, potom individuálne a spoločné učenie sa spamäti. Vhodné je tejto úlohe venovať jednu celú hodinu. V praxi sa nám osvedčilo práve spoločné učenie sa, nakoľko pokiaľ sa spoľahneme (zvlášť v nižších ročníkoch) na samostatné učenie sa jednotlivcov v škole alebo doma, nie je zaručené, že výsledný efekt bude adekvátny požiadavkám kladeným na jazykový prejav žiakov krajanských škôl. Žiak má v škole možnosť priamo konfrontovať, upravovať a tvarovať schopnosti svojich rečových orgánov k vyslovovaniu niektorých problematických hlások. Správna fixácia slov pri učení sa spamäti pomáha pri osvojovaní a tvorení nových slov, hlavne odvodzovaním a ohýbaním.

Využitie multimédií

V rámci zavádzania moderných informačných technológií sa aj v školskej praxi poskytuje učiteľom a žiakom priestor k ich využívaniu. V mnohých krajanských školách, aj vďaka podpore organizácií zaoberajúcich sa problematikou Slovákov v zahraničí, fungujú multimediálne učebne, ktoré sú kvalitne vybavené počítačovou technikou, aj s pripojením na internet. V súčasnej dobe pokladáme za veľmi vhodné využívanie týchto možností. Pri práci s deťmi nižších stupňov odporúčame používanie rôznych multimediálnych programov, ktoré slúžia na precvičovanie a upevňovanie lexiky a jednoduchej gramatiky hravou formou. Vo vyšších ročníkoch je možné pracovať s internetom a naučiť žiakov získavať a čítať informácie potrebné k vyučovaniu aj z takýchto zdrojov (napr. k histórii, geografii, literatúre a pod.).

Samozrejme, podporujeme hlavne orientáciu na slovenských stránkach. Na vyšších stupňoch – pre študentov stredných škôl, môžeme podporovať aj schopnosti využitia prekladov zo štátneho jazyka do slovenského – pre použitie na hodinách v slovenskom jazyku, ale aj využitie zaujímavostí nájdených na slovenskom internete a ich preklad do štátneho jazyka pre potreby predmetov vyučovaných v štátnom jazyku. Základom je naučiť žiakov pracovať s vyhľadávačom, naučiť ich zadávať slová v správnych tvaroch – orientácia hlavne na podstatné mená v základnom tvare.

Hlavným cieľom vyslania učiteľa na krajskú školu v zahraničí je zdokonalenie jazykových schopností žiakov krajskej školy, rozvoj ich motivácie učiť sa slovenský jazyk a vzbudenie záujmu o Slovensko a slovenskú kultúru. V príspevku sme sa pokúsili charakterizovať špecifiká vyučovania v primárnom stupni vzdelávania v prostredí krajanských škôl z pohľadu vyslaného učiteľa. Momentálne pôsobí sedemnást' vyslaných učiteľov v

deviatich krajanských školách v troch krajinách. Táto téma ponúka možnosti na dlhodobé pozorovanie, nakoľko neustále dochádza a bude dochádzať k zmenám v kvalite vyučovacieho procesu. Požiadavky krajanských učiteľov predstavené v grafoch sú dostatočným dôvodom prečo sa realizovať na tomto poli. Zostáva len veriť, že sa vždy spojí niekoľko základných predpokladov, ktoré tomu napomáhajú a to: ústretové vedenie školy, pripravený a vzdelaný učiteľ a s radosťou sa učiace deti ako je tomu v našej krajanskej škole v Budapešti.

Literatúra:

Alabánová, M. (2003). *Slovenský jazyk a literatúra v menšinových školách*. Nitra: FF UKF.

Gorjánová – Mátraiová, M. (2004). Slovenská národnostná problematika a aplikácia slovenského jazyka v tomto prostredí. *Slovenčina v menšinovom prostredí: Materiály z medzinárodnej konferencie Výskumného ústavu Slovákov v Maďarsku*. Békéšská Čaba: Výskumný ústav Slovákov v Maďarsku.

Horváthová – Farkašová, E. (2006). Používanie jazyka v národnostných školách v Maďarsku. *Kultúra, jazyk a história Slovákov v Maďarsku: Materiály z jubilejnej interdisciplinárnej vedeckej konferencie z príležitosti 15. výročia založenia Výskumného ústavu Slovákov v Maďarsku*. Békéšská Čaba: Výskumný ústav Slovákov v Maďarsku, 199–203.

Kmeť, M. (2004). Slovenčina v praxi hosťujúceho učiteľa na slovenskej škole v Békéšskej Čabe začiatkom 90. rokov. *Slovenčina v menšinovom prostredí: Materiály z medzinárodnej konferencie Výskumného ústavu Slovákov v Maďarsku*. Békéšská Čaba: Výskumný ústav Slovákov v Maďarsku, 301–307.

Lentvorská, A. (2004). Základy slovenskej identity prostredníctvom hudobnej výchovy. *Slovenčina v menšinovom prostredí: Materiály z medzinárodnej konferencie Výskumného ústavu Slovákov v Maďarsku*. Békéšská Čaba: Výskumný ústav Slovákov v Maďarsku, 276–281.

Štefánik, J. (2000). *Jeden človek, dva jazyky*. Bratislava: Academic Electronic Press.

Štefánik, J. (2004). Činitele určujúce jazykovú úroveň bilingválnych študentov vysokých škôl. *Slovenčina v menšinovom prostredí: Materiály z medzinárodnej konferencie Výskumného ústavu Slovákov v Maďarsku*. Békéšská Čaba: Výskumný ústav Slovákov v Maďarsku, 325–333.

*Jazykové kompetencie študentov slovakistiky
na Univerzite Eötvösa Loránda v Budapešti*

LANGUAGE COMPETENCES OF THE STUDENTS OF SLOVAKIST AT THE EÖTVÖS LORÁND
UNIVERSITY IN BUDAPEST

Abstract:

The majority of students of Hungarian nationality from Slovakia and Hungary study the Slovak language at ELTE in Budapest. Their language competences are, however, not equal. The study focused on the comparison of these language competences, their attitude to the Slovak language and the reasons for studying Slovak language, and the fulfilment of their ideas about the study at ELTE. The text contains data about students studying in the Slovak department at ELTE in Budapest and describes the content of the Slavic-Slovak study department as well as the teacher-training of Slovak language and literature.

Keywords: Slovak as a foreign language. Non-language factors. Slovak studies in Hungary. Methodology of Slovak as a foreign language.

Úvod

Na filozofickej fakulte budapeštianskej univerzity patrí slovenčina ako odbor medzi najstaršie slavistické študijné odbory. Študenti tu už v 30. rokoch minulého storočia mohli získať diplom stredoškolského profesora slovenského jazyka a literatúry, pričom o kvalite ich vzdelania svedčia mená profesorov ako Ján Melich, István Knieszsa, neskôr Péter Király či Anna Divičanová a ďalší. Budapeštianska slovakistika bola dlhé roky erudovaným pracoviskom, ktoré priťahovalo študentov, pričom mnohí absolventi sa v praxi venovali a venujú výskumnej činnosti v oblasti slovenského jazyka, literatúry i kultúry či už na univerzitách, alebo vo výskumných ústavoch najmä v Maďarsku (porov. Divičanová, s. 7). Napriek erudovanosti a snahe súčasných členov budapeštianskeho slavistického inštitútu a oddelenia slovakistiky sa oproti minulosti znížil počet záujemcov o štúdium (ide najmä o štúdium slovenčiny ako

¹ Príspevok vznikol v rámci riešenia projektu VEGA č. 2/0012/19 *Reflexia slovenského národnostného školstva v Maďarsku v kontexte súčasnosti a ďalších perspektív jeho fungovania*.

hlavného odboru) a tento stav pretrváva. Táto situácia je od 90. rokov symptomatická pre všetky tzv. malé európskej jazyky, a to aj v krajinách ich pôvodu. Oddelenie slovakistiky rovnako ako ďalšie oddelenia slovanských a baltských jazykov „bojujú“ o študentov, ale nie je to, súdiac podľa informácií na pravidelných stretnutiach lektorov, problém len tohto pracoviska. Príčinou je silná a silnejúca pozícia svetových jazykov, ktoré nahrádzajú jazyky susediacich národov v Európe v podstate vo všetkých oblastiach verejného, najmä ekonomického a sociálneho/mediálneho priestoru.

Skladba študentov oproti iným zahraničným slovakistickým pracoviskám je špecifická tým, že väčšina študentov sú študenti zo Slovenska, najmä z juhu Slovenska. Faktor susedstva národov vplýva na potrebu poznania jazyka napríklad u študentov histórie na Univerzite Eötvösa Loránda v Budapešti (ďalej len ELTE), či stredoeurópskych štúdií, etnológie, slovanských jazykov, najmä češtiny, ruštiny a poľštiny, ale aj z nich si štúdium slovenčiny na ELTE volia študenti z juhu Slovenska. Väčšina týchto študentov sa dorozumie po slovensky už pri zapísaní sa na štúdium slovenčiny, resp. porozumenie umožňuje dobrá znalosť niektorého slovanského jazyka, keďže vo väčšine prípadov sú to slovanskí študenti.

Študijné programy

Centrálным študijným odborom študentov slovakistiky na Inštitúte slovanských a baltských filológií Filozofickej fakulty ELTE v Budapešti je štúdium slovenského jazyka a literatúry ako hlavného odboru a štúdium učiteľstva slovenského jazyka a literatúry. Okrem toho pracovisko zabezpečuje výučbu slovenčiny ako druhého slovanského jazyka (popri štúdiu iného slovanského jazyka na inštitúte slovanských a baltských filológií) a výučbu slovenčiny ako voliteľného predmetu pre študentov iných odborov na Filozofickej fakulte ELTE. Okrem týchto odborov sa dá študovať slovenčina ako odbor minor, čo je bakalársky odbor so zjednodušeným študijným plánom slovenčiny v kombinácii s hlavným odborom, ktorým je napr. etnológia, história, filozofia, japončina, fínčina, angličtina, nemčina atď. Prijímajú sa na študenti po absolvovaní povinných predmetov zo slovenčiny v prvom ročníku štúdia a po 1. jazykovej skúške na konci druhého semestra. Výhodou minoru je to, že po absolvovaní povinných predmetov a skúšok v bakalárskom stupni štúdia absolvent má možnosť pokračovať v štúdiu svojho minor odboru už ako hlavného odboru na magisterskom stupni štúdia.

Veľká konkurencia jazykov a stále nízky záujem o štúdium tzv. menších jazykov nútia vedenia inštitútov a katedier hľadať spôsoby, ako zvýšiť atraktivnosť filologických programov (to sa však týka aj výučby slovenčiny na Slovensku). Výsledkom sú rôzne modifikácie hlavného

študijného programu v rámci/pod hlavičkou integrovaných jazykových či areálových štúdií a rôznorodosť študijných programov. Napriek Európskou úniou deklarovanom princípe rovnosti všetkých jazykov Únie sa v praktickom živote presadzuje dominancia angličtiny. Je pravda, že vďaka podpore jazykovej a kultúrnej rovnosti v EÚ sa o štúdium menej rozšírených jazykov zaujíma viac študentov napríklad prekladateľstva a tlmočníctva, ktorí svoju budúcnosť vidia v tejto oblasti. Samozrejme, výber slovenčiny na ELTE závisí najmä od etnokultúrnych, ale aj geopolitických a sociolingvistických faktorov a voľba štúdia slovenčiny má často pragmatické príčiny. Študenti si volia štúdium slovenčiny (najmä v podobe minor) z praktických príčin svojho budúceho povolania, preto sú študijné programy modifikované tak, aby sa splnili požiadavky prípadných záujemcov. Takto ponúkaný študijný program si volia maďarskí študenti so slabšími či silnejšími väzbami na Slovensko, ale najmä študenti z juhu Slovenska, ktorí študujú na ELTE iný odbor a volia si minor štúdium slovenčiny z praktických dôvodov, pričom nemáme na mysli len jednoduchšie získanie kreditov či zdokonaľovanie sa v slovenčine v maďarskom prostredí (t. j. aby nezabudli jazyk).

Špecifikom, ktoré ovplyvňuje metodiku výučby slovenčiny ako cudzieho jazyka na tomto slavistickom pracovisku, je rôznorodosť študentov v študijnej skupine vzhľadom na rozmanitosť študijných programov/odborov, ktorých výučbu inštitút slovanských a baltských filológií zabezpečuje. Študenti sú rozdelení na hodiny podľa komunikačnej úrovne, teda začiatocníci, mierne pokročilí a pokročilí (čiže nie podľa študijných odborov). Na konci prvého ročníka študenti absolvujú prvú jazykovú skúšku, na konci tretieho ročníka druhú jazykovú skúšku. Na jazykovú skúšku sa študenti musia prihlásiť, aby získali kredity a mohli absolvovať ročník.

Variabilnosť skupín je dôsledkom zgrupovania študentov pre ich veľmi nízky počet (napr. v skupine mierne pokročilých absolvuje predmet jazykové cvičenia zo slovenčiny 1 študent 1. ročníka učiteľstva, 1 študent 2. ročníka odboru slovakistika, 2 študenti 3. ročníka formy minor v skupine mierne pokročilých). Ak by sa dodržala obsahová náplň a ciele predmetu do dôsledkov, museli by títo študenti absolvovať predmet samostatne, čo by bolo pre pracovisko neúnosné z hľadiska počtu hodín (v našom modelovom príklade vyššie by to bolo namiesto 6 hodín týždenne 18 hodín).

Je prirodzené, že obsahová náplň, ciele predmetu i časová dotácia nie sú v jednotlivých študijných programoch úplne kompatibilné. Na zvolenie vhodnej metodiky a metód výučby pri takejto variabilnosti študentov z rôznych odborov v jednej seminárnej hodine je nevyhnutné vychádzať z obsahu a cieľov predmetu stanovených akreditáciou študijného programu a v procese výučby sa o ne opierať. Výučba cudzieho jazyka sa orientuje najmä na získanie

komunikačných kompetencií, to znamená, že okrem recepcie, dôležitej pre pochopenie a porozumenie textu, zahŕňa aj produktívne zručnosti a tvorbu cudzojazyčných textov. Prirodzene, súčasťou komunikačných kompetencií je schopnosť využívať gramatické poznatky a vyberať vhodnú lexiku, čomu by mala zodpovedať aj metodika výučby slovenčiny ako cudzieho jazyka, ktorej nevyhnutnou súčasťou je vysvetľovanie fungovania jazykových pravidiel. Najmä lektor cudzieho jazyka na univerzite, kde sa jazyk študuje aj ako odbor, je povinný podporiť, utvrdiť, príp. prehĺbiť vedomosti z tých jazykových rovín, ktoré už študenti s kmeňovými učiteľmi absolvovali, a ukázať im, ako fungujú v komunikácii, v reálnom živote, resp. aspoň poukázať na už pred maturitou zo slovenského jazyka (absolvovanom na Slovensku) získané, možno zabudnuté vedomosti a jazykové zručnosti. Ak by tak nerobil, výučba cudzieho jazyka na univerzite by sa v ničom neodlišovala od bežnej jazykovej školy.

Počet a štruktúra študentov budapeštianskeho oddelenia slovakistiky

Počas posledných 5 rokov (2014 – 2019) študovalo na slovakistike 77 študentov²; nasledujúce údaje vychádzajú z tohto obdobia. Napriek tomu, že štúdium slovenského jazyka je hlavným odborom, z roka na rok sa naň hlási menej študentov a prijatí sú v súčasnosti v priemere 1 – 3 študenti ročne. O učiteľstvo slovenčiny je záujem ešte nižší; za posledných 5 rokov tento odbor absolvovali, resp. stále absolvujú 4 študenti. Jadro študentov slovakistiky tvoria študenti minor štúdia slovenčiny, pričom drvivá väčšina z nich sú študenti maďarskej národnosti zo Slovenska. V súčasnosti tento odbor predstavuje jadro výučby na slovakistike z hľadiska počtu študentov; v priemere je to asi 10 študentov v každom roku štúdia.

Študentov budapeštianskej slovakistiky možno rozdeliť podľa toho, či prichádzajú zo Slovenska alebo z Maďarska, z akého jazykového prostredia pochádzajú, aké jazykové, rodinné alebo spoločenské väzby majú so Slovenskom, aké školy absolvovali pred príchodom na univerzitu, aká je komunikačná úroveň v slovenčine a pod. Od roku 2005 nie je potrebné na prijatie na štúdium slovenčiny na ELTE ovládať slovenský jazyk, z čoho možno usúdiť, že by sa mal zvýšiť záujem študentov z Maďarska.

Z hľadiska pôvodu možno študentov rozdeliť do 5 skupín:

1. Študenti zo Slovenska
 - a) juh Slovenska
 - b) iné časti Slovenska

² Ide o študentov, s ktorými sme v pozícii lektorky v rokoch 2014 – 2015 prišli do kontaktu akýmkoľvek spôsobom a evidovali sme ich prítomnosť v niektorej forme štúdia.

2. Študenti z Maďarska
 - a) z menšinového prostredia
 - b) z maďarského prostredia

3. Študenti z iných krajín

Väčšina študentov pochádza z juhu Slovenska. Z iných častí Slovenska prichádzajú študenti ojedinele, napr. cez program Erasmus alebo prišli s rodičmi pracujúcimi na slovenskej ambasáde a pod.

Za posledných 5 rokov študovalo na slovakistike 18 študentov z Maďarska, z toho 3 Maďari bez akýchkoľvek väzieb na Slovensko, 2 so slovanskými koreňmi (Vojvodina, Rusko). Ostatní študenti sú z prostredia slovenskej menšiny v Maďarsku s rozličným stupňom a charakterom väzieb na Slovensko.

Tretia skupina sú študenti z iných krajín, ktorí študujú v Budapešti na ELTE a pre jazykovú blízkosť si zvolili slovenčinu ako voliteľný predmet (ide o študentov z Ukrajiny, Kazachstanu, Ruska a pod.).

Ako sme uviedli, približne 3/5 študentov pochádzajú z juhu Slovenska. Ich počet však klesá, pretože jednak maďarské zákony zaväzujú študentov absolvujúcich štúdium na maďarskej univerzite odpracovať po skončení štúdia na území Maďarska 5 rokov (okrem študentov, ktorí si štúdium platia sami), a jednak na prijatie študentov určuje príslušné ministerstvo, presnejšie Ministerstvo pre ľudské zdroje MR, počet prijatých študentov a podmienky na prijatie (absolvovanie maturitnej skúšky zo slovenčiny v prípade štúdia odboru). Treba však podotknúť, že najmä o štúdium na magisterskom stupni nie je záujem zo strany študentov (v oboch ročníkoch magisterského stupňa študuje priemerne 1 až 3 študenti. Okrem týchto študentov môžu byť prijatí na štúdium aj ďalší študenti, ale štúdium si musia zaplatiť, pričom kritériá na výber študentov stanovuje a uchádzačov posudzuje a vyberá ministerstvo (teda nie fakulta, ako na Slovensku).

Znalosť jazyka a metodika výučby

Schopnosť komunikovať a dorozumieť sa v slovenčine závisí, prirodzene, od viacerých faktorov. Prvý paradox, ktorý sme zaznamenali, bol, že študenti, ktorí absolvovali slovenské gymnáziá v Maďarsku, mali písomný i ústny prejav lepší, ako väčšina študentov maďarskej národnosti z juhu Slovenska. Žiaľ, týka sa to aj študentov učiteľstva slovenčiny, ktorí pochádzajú z juhu Slovenska a vykonali na Slovensku maturitu zo slovenčiny. Druhý paradox bol, že študenti z juhu Slovenska (najmä študujúci slovenčinu vo forme minor) po absolvovaní

maturity zo slovenčiny na území Slovenska museli byť zaradení medzi mierne pokročilých pre nižšie komunikačné kompetencie. Pracovisko tieto jazykové rozdiely rieši tak, že študentov rozdeľuje do skupín nie podľa odborov, ktoré študujú, ale podľa jazykových kompetencií rovnako, ako v bežnej jazykovej škole. Nebolo by to zvláštne, ak by nešlo o študentov odboru či učiteľstva. V štúdiu slovenčiny ako minor je možné, že je študent na takej komunikačnej úrovni, že si zvolí slovenčinu ako hlavný magisterský odbor, a je prijatý bez absolvovania základných jazykových rovín slovenského jazykového systému v takom rozsahu ako určuje odbor. Z toho vyplýva, že komunikačná úroveň poznania jazyka je hlavný cieľ výučby slovenčiny, no obávame sa, že v budúcnosti budú absentovať mladé vedecké kádre špecializujúce sa na jazykový systém, bez poznania ktorého ťažko možno erudovane skúmať a opísať napríklad komunikačné kompetencie.

Rôznorodosť študijných programov, a preto variabilnosti skladby predmetov napríklad v skupine mierne pokročilých vedie k tomu, že sa v nej vyskytne študent 1. ročníka (prvý ročník sa končí prvou jazykovou skúškou) so študentmi 2. ročníka, ktorí už túto skúšku absolvovali. Podobne v skupine pokročilých napríklad študenti 3. ročníka, ktorých čakala 2. jazyková skúška, ale aj študent 1. ročníka učiteľstva zo Slovenska, ktorý by mal absolvovať 1. jazykovú skúšku, či študentka magisterského štúdia, ktorej štúdium už malo byť zamerané na odbornú komunikáciu. Metodicky je takto zložená skupina ťažšie zvládnuteľná, keďže učebnice, z ktorých majú študovať, jedni už absolvovali, druhí nie. Istý problém študentom robí aj to, že tým, ktorí študovali na Slovensku a preto poznajú substantívne vzory, prekážalo spracovanie deklinácie v učebnici slovenčiny ako cudzieho jazyka Krížom krážom. Najmä v skupine pokročilých, v ktorých sa takíto študenti stretnú so študentmi, ktorí predchádzajúce semestre študovali slovenskú gramatiku z tejto učebnice, je potrebné trpezlivo vysvetľovať gramatickú podstatu vzorových slov a „obhajovať“ nepodstatnosť výberu konkrétneho zástupcu ako vzorového slova. Počas riešenia cvičení zameraných na deklináciu substantív to isté problémy prináša. Nejde však len o spomenuté rozdielnosti. V jednej skupine sa pre nízky počet študentov v skupinách stretávajú študenti slovenského jazyka a literatúry ako odboru, resp. učiteľstva slovenčiny, a študenti, ktorí si predmet vybrali len ako voliteľný predmet, pričom obe skupiny študentov očakávajú odlišný obsah. Navyše, študenti odboru najmä v pokročilom stupni štúdia potrebujú upevňovať jazykové vedomosti v komunikácii, poznajú gramatiku lepšie ako študenti, ktorí si (ako napr. filozofi, historici) zapíšu slovenčinu ako voliteľný predmet, lebo ich dedko vedel po slovensky, a hodiny by mali a mohli byť smerované viac na slovenskú kultúru, históriu a komunikáciu.

Okrem vyššie uvedených osobitostí vyplývajúcich z rôznorodosti študijných programov študentov by sme sa radi zmienili o faktore, ktorý je pre budapeštiansku univerzitu osobitosťou. Tak, ako o tom písal J. Štefánik (2007, 92), samotná metodika výučby slovenčiny ako cudzieho jazyka, ako aj vyučovacie metódy z hľadiska zefektívnenia vyučovacieho procesu sú nezastupiteľné, ale bez poznania študentov, bez poznania úrovne ich jazykovej kompetencie, ich motivácie na štúdium či cieľov, ktoré chcú svojim štúdiom dosiahnuť, neprinesie práca lektora očakávaný výsledok. Mimojazykové faktory výrazne ovplyvňujú výber vyučovacích metód, metodické a didaktické parametre hodiny, preto je pre lektora nevyhnutné zistiť „I. kto prichádza študovať na slovakistiku do Budapešti slovenčinu ako odbor (t. j. či ide o študentov zo Slovenska alebo z Maďarska, príp. iných krajín a aké sú národnosti, z monolingválneho alebo bilingválneho prostredia, s príbuzenskými alebo národnostnými väzbami na Slovensko alebo bez nich atď.), II. predchádzajúci kontakt študentov so slovenčinou a maďarčinou (či sa slovenčinu naučili v škole alebo s ňou vyrastali ako so svojim materinským jazykom...)..., III. motivácia študovať slovenský jazyk (a literatúru) v Budapešti (akú majú motiváciu študovať slovenský jazyk a prečo ho chcú študovať práve v Budapešti), IV. prístup/postoj ku štúdiu, predpokladaný cieľ štúdia...“ (Štefánik, 2007, 93). Dôležitosť uvedených mimojazykových faktorov a ich poznanie sú zaiste známe všetkým učiteľom akéhokoľvek jazyka ako cudzieho jazyka, preto ma nemilo prekvapilo, že sa takýto môj rozhovor s každým študentom na prvých hodinách zo strany (nielen) študentov hodnotil ako neprijateľné zisťovanie osobných pohnútok, ktoré študenta viedli na štúdium slovenčiny v Budapešti, či ako neprijateľné zisťovanie informácií o ich doterajšom štúdiu (kde študovali, koľko hodín slovenčiny mali týždenne, či maturovali zo slovenčiny a kde a pod.). Informácia napríklad o motivácii študenta študovať slovenčinu a prečo práve v Budapešti (Štefánik, 2007, bod III., 93-94) sa hodnotila ako neprijateľná otázka, podobne maturitná téma na Slovensku *Kto som?*, ktorú mali zadanú ako tému na jednu z prvých hodín a prostredníctvom ktorej som chcela študentov viac poznať... V rámci druhej zložky predmetu slovenský jazyk a kultúra sme boli nemilo prekvapení postojmi študentov z juhu Slovenska k historickým osobnostiam, ktoré žili v uhorskom období, a celkovo k uhorským dejinám. Je otázne ako a z akých učebníc sa na území Slovenska učí slovenská história.

Jazykovo-komunikačné kompetencie študentov slovakistiky

Pri analýze ústnych a písomných komunikátov študentov slovakistiky na ELTE je nevyhnutné vychádzať z rozdielnosti prostredia, z ktorého študenti prišli, z foriem kontaktov s oboma jazykmi, jazykovej dominancie a preferencie, spôsobu ich osvojenia, frekvencie

a účelu ich používania. Osobitne sme preto analyzovali jazykové nedostatky študentov slovenského jazyka zo Slovenska a študentov slovenského jazyka z Maďarska, samozrejme, s registrovaním rozdielnosti medzi menšinovými študentmi, ktorí sa môžu stále stretnúť s niektorou formou slovenčiny v domácom prostredí, a maďarskými študentmi, ktorí sa učia slovenčinu bez akýchkoľvek väzieb a jazykových kontaktov so Slovenskom. Úroveň ovládania slovenčiny a ďalšie údaje sme získavali priebežne, najmä analýzou vlastných písomných komunikátov a metódou rozhovoru.

Osobitne sme analyzovali študentov slovakistiky z juhu Slovenska a študentov z Maďarska. Za posledných 5 rokov študovalo slovenčinu ako hlavný odbor 23 študentov, z toho boli siedmi z Maďarska. Títo študenti pochádzajú zo slovenskej menšiny a majú predkov zo Slovenska. Túto väzbu si uvedomujú silnejšie a absolvovali slovenské školy v Maďarsku.

Maďarskí študenti slovenčiny ako druhého slovanského jazyka alebo ako voliteľného predmetu sú spravidla tiež príslušníci slovenskej menšiny v Maďarsku, resp. pochádzajú z oblasti, kde žije slovenská menšina, vedia o slovenskom pôvode svojich predkov, ale spravidla nenavštevovali slovenskú školu, slovenčina má v ich prípade najmä etnosignifikatívnu funkciu.³ Týchto študentov bolo 28 a ide o začiatok štúdia. Vzťah k slovenčine je viac nostalgický ako realistický, ale motívom prihlásenia sa na predmet je najmä pragmatika. Svoju budúcnosť vidia v realizovaní sa v niektorej zo sfér menšinovej samosprávy v Maďarsku.

V posledných piatich rokoch študovali učiteľský smer na slovakistike 4 študenti, z toho 1 zo Slovenska a 3 zo slovenského menšinového prostredia v Maďarsku.

Ako porovnávaciu vzorku, ktorá má na tomto mieste opodstatnenie a je obhájitelná, sme si zvolili študentov odboru slovakistika (16) a odboru učiteľstvo slovenčiny (1) pôvodom zo Slovenska a študentov slovakistiky (7) a učiteľstva slovenčiny z Maďarska (3), ktorí absolvovali slovenské školy v niektorom stupni predchádzajúceho štúdia. Vek študentov je 19 – 24 rokov.⁴

³ Okrem týchto študentov sa na štúdium slovenčiny ako voliteľného predmetu zapisujú študenti, ktorí študujú na ELTE odbore, pre ktorý je poznanie jazyka susedného štátu výhodou, napr. študenti histórie, archeológie, prekladateľstva a tlmočníctva, geografie a geodézie, resp. aj študenti iných univerzít, napr. techniky v Budapešti, ktorí majú nejakú väzbu na Slovensko a chcú si do budúcnosti otvoriť pole pôsobnosti cez jazyk aj do slovanských zemí. Za sprostredkujúci jazyk pokladajú slovenčinu.

⁴ V analýzach sme sa nezaoberali jazykom maďarských študentov z menšinového prostredia, ktorí neabsolvovali pred príchodom na univerzitu slovenskú školu. Títo študenti po slovensky komunikovať nevedia, očividne v menšinovom prostredí je slovenčina v úplnom útlme.

Tabuľka 1: Zloženie porovnávaných skupín

	<i>Odbor slovakistika</i>	<i>Učiteľstvo slovenčiny</i>
<i>Študenti zo Slovenska</i>	16	1
<i>Študenti z Maďarska</i>	7	3

Jazykovo-sociálne pozadie študentov sme zisťovali okrem priameho rozhovoru aj prostredníctvom formulárov k projektu ERRKORP⁵ metadáta o študentovi.

Čo sa týka príslušnosti k národu, všetci študenti z relevantnej/porovnávanej vzorky uviedli, že sú maďarskej národnosti, okrem 3 študentiek zo Slovenska, ktoré uviedli okrem maďarskej súčasne aj slovenskú národnosť.

Na otázku ohľadom kontaktu s ľuďmi hovoriacimi po slovensky mimo školského prostredia, študenti z Maďarska uviedli, že sa nekontaktujú s nikým, kto hovorí po slovensky, resp. 1 študent uviedol, že po slovensky hovorí s kolegom, kamarátom. Prekvapujúce odpovede na túto otázku uviedli 11 zo 17 študentov zo Slovenska, ktorí odpovedali, že nie sú mimo školskej výučby v kontakte s nikým, kto hovorí po slovensky, pričom v ďalšej otázke uvádzali, že ich pobyt na Slovensku je trvalý. Z tohto zistenia plynú viaceré závery, ale pre slovenské národnostné školstvo v Maďarsku je dôležitý fakt, že žiaci/študenti neprichádzajú v rodinách do kontaktu so slovenčinou, ako to bolo ešte u predchádzajúcej generácie, a tak je nutné venovať veľkú pozornosť výučbe slovenčiny ako cudzieho jazyka a tomu prispôbiť celú metodiku výučby slovenčiny.

V (písomnej a ústnej) komunikácii sa študenti dopúšťajú jazykových chýb dvojako charakteru: chyby, ktoré vznikli vplyvom druhého/maďarského jazyka, čiže interferenčné chyby, a chyby, ktoré sú výsledkom nezvládnutia jazykového systému, jazykovej normy.⁶ Chyby sú prirodzeným prejavom/úkazom pri učení sa druhého jazyka, postupne by sa mali učením eliminovať a prejav by sa mal precizovať a zdokonaľovať.

Jedným z dôležitých (a prekvapujúcich) zistení je, že čo sa týka ovládania slovenčiny, študenti študujúci na slovenských školách v Maďarsku ovládali slovenčinu lepšie, ako mnohí

⁵ ERRKORP (error korpus) je druh podkorpusu v rámci Slovenského národného korpusu, v ktorom sa sústreďujú písomné komunikáty s cieľom identifikácie najčastejších jazykových chýb.

⁶ Štefánik (2006) hovorí aj o tretej kategórii chýb, ktoré vznikajú vplyvom slovenského nárečia používaného v mieste bydliska študentov. Tieto chyby sme v oboch skupinách študentov nezaznamenali v relevantnom množstve. Vyskytli sa len u 1 študenta pochádzajúceho z menšinového prostredia v Maďarsku, ktorý sa zároveň realizuje vo folklórnej slovenskej hudobno-tanečnej skupine a po slovensky sa naučil od starej mamy, ktorá ovláda slovenské nárečie. Aj tento fakt svedčí o ústupe používania slovenčiny v akejkoľvek forme (nárečovej, štandardnej...). Dôvodom je prirodzený úbytok starších nositeľov ústnej podoby slovenčiny v Maďarsku.

študenti zo Slovenska, ktorí absolvovali maturitnú skúšku zo slovenčiny na území Slovenska. Základný rozdiel v ovládaní slovenčiny medzi oboma porovnávanými skupinami (študentmi zo Slovenska a Maďarska) je v tom, že študenti zo Slovenska poznajú lepšie slovenskú lexiku a zo syntaktickej roviny slovosled, v dôsledku čoho rozumejú textu. Študenti z Maďarska ovládajú lepšie jazykový systém (pravopis, deklinačný a konjugačný systém, pravidlá interpunkcie a pod.), ale slabšie komunikujú, ťažšie chápu najmä hovorený text. Všeobecne možno konštatovať, že k najčastejším chybám, ktoré sú spravidla výsledkom interferencie a neznalosti, sú: nesprávne používanie gramatického rodu, nerozlišovanie a následne nesprávne používanie aspektu dokonavosti/nedokonavosti slovíes, absencia predložiek a neschopnosť rozlišovať adekvátnosť využitia zvratnosti/nezvratnosti slovíes. Tieto jazykové javy pramenia z interferencie oboch jazykov a nedajú sa učiť mechanicky či memorovaním. Osvedčila sa nám metóda samostatnej tvorby komunikátu na základe prečítaného alebo počutého textu (v základných a stredných školách tvorba klasických obsahov článkov v písanej alebo ústnej podobe).

Z vyššie uvedeného vyplýva, že slovenské školy v Maďarsku sa viac venujú v rámci hodín slovenčiny jazykovému systému a zrejme absentuje väčší a dlhodobjší kontakt so slovenčinou mimo jazykových hodín. Výučba slovenčiny v slovenských základných a stredných školách v Maďarsku by sa mala orientovať na lexiku, vetu – slovosled a následne v nej fungujúce jazykové normy. Pravdepodobne výučba ostatných predmetov, ako aj mimohodinová komunikácia (komunikácia mimo výučby slovenčiny) prebieha v maďarčine a žiaci neprichádzajú do kontaktu s hovoreným slovom v takej miere, aby si boli schopní osvojiť syntaktické štruktúry a využívanie jednotlivých lexíí polysémických lexém. Do učebných osnov nižších stupňov škôl by sa mala vkomponovať jazyková komunikácia okrem klasických hodín slovenčiny, rozšíriť predmety vyučované po slovensky (možno aj so špecializáciou napríklad gymnázií na nejaký odbor – informatika, biológia, čím by sa zatriktívnila ponuka školy) a komunikovať v priestoroch školy po slovensky, učiteľov medzi sebou nevynímajúc.

Literatúra

Benčo, J. (2001). *Metodológia vedeckej práce*. Bratislava: Iris.

Divičanová, A. (2007). Slovakistika na katedre slavistiky budapeštianskej univerzity. *Opera Slavica Budapestinensia : Aktuálne otázky slovakistiky*. Red. M. Žiláková (s. 7–13). Budapest: BTK ELTE Szláv Filológiai Tanszék.

Farkašová, E. (2008). Ako ďalej? – jazykový stav v našich národnostných školách. *Slovenčina v menšinovom prostredí*. Red. A. J. Tóth, A. Uhrinová (s. 582–587). Békéscsaba: Výskumný ústav Slovákov v Maďarsku.

Farkašová, E. (2013). Snahy o uchovanie slovenskej národnostnej identity v slovenských národnostných školách Komárnansko-ostrihomskej zupy školách. *Slovenský jazyk a kultúra v menšinovom prostredí*. Red. A. Kováčová, A. Uhrinová (s. 167–175). Békéscsaba: Výskumný ústav Slovákov v Maďarsku.

Pekarovičová, J. (2016). Ako rozvíjať translatologickú kompetenciu zahraničných slovakistov. *Studia Slovakistica*. 16. (s. 157–167). Užhorod: Vydavateľstvo Olexandry Harkušovej.

Štefánik, J. (2007). Vyučovanie slovenského jazyka a dvojjazyčnosť. *Opera Slavica Budapestinensia : Aktuálne otázky slovakistiky*. Red. M. Žiláková (s. 92–104). Budapest: BTK ELTE Szláv Filológiai Tanszék.

„tu je ešte silnejšia prekážka zapríčinená slovenským materinským jazykom“

Otázky vyučovania slovenského jazyka v pilíšskych slovenských dedinách v 50. a 60. rokoch 20. storočia

“HERE IS AN EVEN STRONGER BARRIER CAUSED BY THE SLOVAK MOTHER TONGUE”

QUESTIONS OF SLOVAK LANGUAGE TEACHING IN SLOVAK VILLAGES IN THE PILIS IN THE 1950s AND 1960s

Abstract:

In our presentation we will introduce the questions of teaching the Slovak national language in schools of Slovak villages in the Pilis with two examples. For this purpose we used materials of the State Primary School in Keszölc and the Csév Primary School in Piliscsév. These villages throughout the 1950s and 1960s clearly had a majority of their population with Slovak nationality. From these material documents we received answers to the questions; such as, how the usage of the Slovak mother tongue of primary school students will appear in school materials, and which students were relieved of the obligation of learning Slovak as a teaching subject. In addition, questions regarding the infrastructure and school facilities enabling Slovak language teaching, such as, whether the Hungarians resettled from Czechoslovakia after the Czechoslovak-Hungarian population exchange were obliged to learn Slovak language, what difficulties the Slovak mother tongue caused the national students in Hungarian lessons, or what the impact was of the October Revolution in 1956 to national language teaching in these Slovak villages?

At the beginning of our lecture we will describe the contemporary status of Slovak education in Keszölc and in Piliscsév using statistics concerning the population of these two villages. In the second part we present the specifics of this region, which we have obtained from the school registers stored in the Csév Primary School in Piliscsév. At the end of our lecture, we analyze school writings to clarify the opinion of Hungarian teachers; for example, regarding the lack of knowledge of the Hungarian language of ethnic-Slovak students, or what difficulties were experienced by those children whose parents were actively involved in the October Revolution in 1956.

Keywords: Slovaks in Hungary. Slovak Villages in the Pilis. Csév. Keszölc. Slovak education. Teaching Slovak national language in schools.

Úvod

V lete 2019 usporiadal Výskumný ústav Slovákov v Maďarsku medzinárodný interdisciplinárny výskumný tábor v obci Čív (Piliscsév), ktorá leží v Komárňansko-ostrihomskej župe, kde sme skúmali školské dokumenty Čívu ale aj okolitých slovenských národnostných obcí. Hoci školské spisy, sčasti ako dokumenty obsahujúce citlivé osobné

informácie, sčasti ako úradné dokumenty sa zvyčajne nachádzajú v okresných archívoch, veľa dôležitých a vzácných dokumentov zostalo aj v školských archívoch, ktoré sú užitočné pre výskumníkov, venujúcich sa tejto problematike.

V príspevku predstavíme otázky vyučovania slovenského národnostného jazyka v školách pilíšskych slovenských obcí na základe dvoch príkladov: prostredníctvom zachovaných dokumentov Štátnej základnej školy v Kestúci (Keszölc) a základnej školy v Číve (Piliscsév) z 50. a 60. rokov 20. storočia. Z týchto dokumentov dostávame odpovede napríklad na otázky: ako sa prejavuje slovenský materinský jazyk žiakov základných škôl v školských spisoch a matrikách; kto bol oslobodený od povinnosti učenia sa slovenčiny ako vyučovacieho predmetu; aká bola infraštruktúra resp. vybavenie školy ohľadne vyučovania slovenského jazyka; aké ťažkosti spôsobil slovenský materinský jazyk u národnostných žiakov na vyučovacích hodinách prebiehajúcich v maďarčine; aký vplyv mala októbrová revolúcia v roku 1956 na vyučovanie národnostného jazyka v týchto slovenských dedinách.

V úvode opíšeme dobový stav slovenského školstva v Kestúci a v Číve pomocou štatistických údajov vzhľadom na obyvateľstvo týchto dvoch obcí. V druhej časti prezentujeme špecifické javy charakteristické pre tento región, ktoré sme získali zo školských matrik uložených v Čívskej základnej škole. Analyzovaním školských spisov objasníme aj názory maďarských učiteľov napr. na nedostatočnú znalosť maďarského jazyka národnostných žiakov, resp. aké ťažkosti spôsobili svojim deťom tí rodičia, ktorí sa aktívne zaangažovali do októbrovej revolúcie v roku 1956.

Slovenské školstvo v Maďarsku medzi rokmi 1945 – 1961

Ani jedna z dvoch vybraných škôl nebola oficiálne školou s vyučovacím jazykom slovenským, ale bola maďarskou štátnou vzdelávacou inštitúciou, napriek tomu, že významná časť žiakov mala slovenský materinský jazyk. I používanie maďarčiny ako vzdelávacieho jazyka aj u žiakov vo vyšších ročníkoch spôsobilo vážne ťažkosti, a preto slovenčinu používali nielen na hodinách gramatiky, ale pravdepodobne hrala hlavnú úlohu aj ako pomocný vyučovací jazyk na ostatných hodinách. To, že napriek tomu nemôžeme hovoriť o školách s vyučovacím jazykom slovenským, vyplýva z histórie systému vzdelávacích inštitúcií po roku 1945.

Pred rokom 1945 neexistoval v Maďarsku jednotný inštitucionálny systém vzdelávania s vyučovaním slovenského jazyka, dokonca vo väčšine slovenských obcí vyučovanie prebiehalo v maďarčine (výnimky tvorili niektoré evanjelické ľudové školy). V roku 1945 však

bolo snahou štátnych orgánov založiť v Maďarsku slovenské školstvo, školský systém, v ktorom prebieha vyučovanie v materinskom jazyku.¹

Podľa vyhlášky č. 10030/1945. ME po druhej svetovej vojne v ľudových školách, kde rodičia najmenej 10 žiakov požadujú zmenu predchádzajúceho vyučovacieho jazyka, sa muselo tajným hlasovaním rozhodnúť o zavedení výučby materinského jazyka alebo o tom, že rodičia požadujú iba výučbu materinského jazyka ako predmet. (Podľa správy školského inšpektora rodičia, školská rada a politické strany v Kestúci žiadali zachovanie vzdelávania v maďarskom jazyku). Vo svojej žiadosti kestúcki rodičia poukazujú na skutočnosť, že škola v obci bola už od roku 1888 maďarská, všetci obyvatelia dediny hovoria maďarsky, obec je ako malý ostrov obklopený maďarskými obcami, nemôžu si dovoliť neovládať maďarčinu, deti nemôžu chodiť na strednú školu alebo vyštudovať nejaké remeslo, keď hovoria len po slovensky. Z tých istých dôvodov Rímskokatolícka školská rada a politické strany vyzývajú na zachovanie vzdelávania v maďarskom jazyku. Rodičia neboli ovplyvňovaní ani tak politickými, ale skôr praktickými úvahami, konkrétne obavou, že ich dieťa by mohlo byť v živote znevýhodnené z dôvodu nedostatočnej znalosti maďarského jazyka. Dokument však poukazuje aj na to, že hlavným dôvodom slabého preferovania slovensky hovoriacich škôl v tomto období bol strach z deportácie. Ani iné dôvody však nemožno ignorovať (napr. obec nemala tradíciu výučby materinského jazyka). Ako uvádzame nižšie, z podobných dôvodov odmietli zavedenie výučby slovenského jazyka aj rodičia v Číve.²

Praktická iniciatíva ministerstva, ktorú je však možné charakterizovať ako pozitívne úsilie, prekvapivo vážne narazila na odpor. Slávny profesor slavistiky, László Sziklay v tom čase ako ministerský úradník vykonal služobné návštevy do slovenských dedín: *„V prvom rade som videl to, že slovensky hovoriace obyvateľstvo dedín roztrúsených v Maďarsku patrí k vrstve, ktorej nástojí na zemi, na svojej zemi, ktorá sa svojou pracovitostou a prácou ocitla v blahobyte, ktorá vtedy, medzi rokmi 1946 a 1948, v slovenčine hovorila iba v naj dôvernejšej čiasťke života, väčšinou v kruhu svojej rodiny, [...] nechcel počuť o vykonávaní tohto nariadenia. »Slovenský (tótsky) jazyk patrí iba ku kostolu alebo k domácej modlitbe za stôl«, povedali mi. [...] O škole s vyučovacím jazykom slovenským preto nechceli ani vedieť, pretože sa báli o to, že kto dáva*

¹ Papuček, G. (1990). *Národné bytie – jazyk, školstvo, a kultúra Slovákov v Maďarsku. Zahraniční Slováci a materinský jazyk*. In F. Bielik, C. Baláž. Zborník príspevkov z vedeckého sympózia k 125. výročiu založenia Matice slovenskej (s. 78–79). Martin: Matica slovenská; Uhrin E./ Uhrinová, A. (2004). *Príprava slovenských národnostných učiteľov v Békešskej Čabe. Otázky slovenského školstva v Maďarsku*. Békešská Čaba: Výskumný ústav Slovákov v Maďarsku. (13); Kmet', M. (2018). *Krátke dejiny dolnozemsých Slovákov 3*. Nadlak: Ivan Krasko. (78–79)

² Lázár Gy. (1998). A magyarországi szlovák nemzetiségi oktatás intézményrendszerének kiépülése. *Levéltári Szemle*, 48(1), 6–7.

svoje dieťa do slovenskej školy, bude presídlený.“³

Plán prišiel opäť do úvahy neskôr, v roku 1949, keď Ministerstvo náboženstva a verejného školstva spolu s Demokratickým zväzom Slovákov v Maďarsku chceli, aby bola v každej slovenskej dedine založená slovenská škola. To bolo možné realizovať iba tam, kde bol plán v súlade s potrebami slovenských komunít a kde malo slovenské vzdelanie svoju tradíciu.⁴ Avšak, ako o tom píše Anna Divičanová: „*V jazykovo úplne uzavretých slovenských dedinách – také boli slovenské osady v Piliši alebo v Novohrade – slovenskú školu nebolo možné založiť. Zatiaľ sme to neodhalili hlbšie, že nakoľko kvôli odmietnutiu samotnej komunity alebo vodcov dedín presadilo, že cieľ, ktorý sa zdal by realistický, sa nakoniec nerealizoval.*“⁵

V roku 1961 sa aj školy s vyučovacím jazykom slovenským menili na tzv. dvojazyčné slovensko-maďarské školy,⁶ „*v ktorých sa humánne predmety vyučujú v slovenskom a prírodovedné disciplíny v maďarskom jazyku, pričom odbornú terminológiu sa žiaci podľa nariadenia učia aj po slovensky*“.⁷

Čív (Piliscsév)

V Piliši sa vytvoril pomerne kompaktný, zemepisne súvislý jazykový ostrov, ktorý tvoria aj obce Čív a Kestúc. Väčšina týchto obcí vznikla na majetkoch ostrihomskej a budínskej kapituly, teda hovoríme o obciach, kde žije slovenské obyvateľstvo s katolíckym vierovyznaním.⁸ Anna Divičanová charakterizovala slovenské pilíšske obce po 18. storočí takto: „*Jednotlivé pilíšske kolektívy sa práve pre jazykovú a kultúrnu jednotnosť a podobnosť pomerne rýchlo zorganizovali v silný dedinský kolektív a pomerne za krátke obdobie sa medzi Pilíšanmi vytvorilo silné pilíšske povedomie, čo vlastne im pomáhalo zdolať nepriaznivé objektívne okolnosti, ktoré im hatili rozvoj slovenského jazyka a kultúry.*“⁹

Čív leží v úpäť pohoria Pilíš, v Komárňansko-ostrihomskej župe, cca. 30 km od

³ Sziklay L. (2003). *Egy kassai polgár emlékei. Levelek Lidihez*. Pozsony: Kalligram. (421–422).

⁴ Divičanová, A., & Krupa, O. (1999). *Slováci v Maďarsku*. Budapest: Press Publica. (111–112).

⁵ Szlovák oktatás Magyarországon. In Gyivicsán A. (2003). *A nemzetiségi lét és kultúra dimenziói* (s. 77–78). Békéscsaba: Magyarországi Szlovákok Kutatóintézete. Slovenské národnostné školstvo v Maďarsku z historického a sociologického aspektu. In Divičanová, A. (2002). *Dimenzie národnostného bytia a kultúry* (s. 404 – 408). Békešská Čaba: VÚSM.

⁶ Balogh S. (ed.). (2002). *A magyar állam és a nemzetiségek. A magyarországi nemzetiségi kérdés történetének jogforrásai 1848-1993*. Budapest: Napvilág kiadó. (414–416).

⁷ Divičanová & Krupa. *Slováci...*, 115.

⁸ V čom sa skrýva osobitný charakter slovenských pilíšskych obcí. In Divičanová, A. (2002). *Dimenzie národnostného bytia a kultúry* (315–321). Békešská Čaba: VÚSM.; Divičanová, A. (2002). O etnickom charaktere Čívu. In *300 rokov v Piliši, Štúdie minulosti a prítomnosti Čívu* (33–38). Čív – Piliscsév: Obecná samospráva a Slovenská menšinová samospráva Čívu.

⁹ Divičanová. *V čom...*, 316.

Budapešti. Ostrihomska kapitula na toto miesto začiatkom 18. storočia kolonizovala Slovákov z rôznych častí Horného Uhorska. Podľa údajov z roku 1880 Slováci tvorili z celkového obyvateľstva obce 90,96 %. Obyvatelia prevažne katolíckeho vierovyznania sa zvyčajne zaoberali poľnohospodárstvom, spaľovaním dreveného uhlia a vápna.¹⁰ V roku 1941 podľa sčítania ľudu bol počet Maďarov 559 a počet Slovákov 1704.¹¹ Podľa údajov maďarského štatistika, Zoltána Dávida, spojením s dohodou o výmene obyvateľstva medzi Československom a Maďarskom, počet osôb, ktoré sa prihlásili na presídlenie z dediny do Československa bol 927, zatiaľ čo Alžbeta Csomborová vie o 240 presídlených majiteľoch (pravdepodobne o hlavách rodín).¹² V dôsledku toho sa etnický pomer obce do roku 1960 významne zmenil: počet tých, ktorí o sebe hovorili, že majú materinský jazyk maďarský bol 1570, slovenský 661, však v tom čase oveľa viac (1061) Čívanov hovorilo po slovensky.¹³

O čom rozprávajú školské matriky

Matričné knihy čívskej štátnej základnej školy¹⁴ boli dostupné zo školských rokov 1954/1955, 1957/1958, 1958/1959, 1960, ale iba sporadicky. Chýbali matričné knihy z rokov 1955/1956, 1956/1957. V rokoch 1960 – 1965 je na prvej strane matričnej knihy pri názve školy napísané, že sa v škole vyučuje národnostný jazyk.

Matričné knihy sú pre výskumníkov vzácne dokumenty poskytujúce viac informácií o sociálnom zložení obce a obsahujúce rôzne údaje o deťoch – o otcovi, matke, príp. rodinnom zázemí. Zo zápisov môžeme zistiť aj materinský jazyk rodiny, odkiaľ pochádzajú, na ktorej ulici bývajú, ale aj to, aké povolanie mali rodičia. Je veľmi zaujímavé, že v prvom ročníku pracovali všetky matky ako domáce. V prípade, že živiteľ rodiny zomrel, snažili sa tieto ženy získať prácu – narážame tak na prípady baníčky, zdravotnej sestry, mzdovej úradníčky.

Najstaršie školské matriky boli k dispozícii z rokov 1954/1955. Prvý záznam je z 15. októbra 1954, počet prvákov bol 42. Z nich sa 31 narodilo v Číve. V školských matrikách je jasne viditeľný rozdiel medzi slovenskými a maďarskými rodinami, čo sa týka ich povolania. Typické povolania pre Slovákov boli: drevorubač, baník, záhradník, traktorista, roľník, kovorobotník, tkáč. Maďari zvyčajne pracovali ako obuvníci, roľníci, nádenníci, záhradníci,

¹⁰ Szabó O. (2005). „Csévi ember cséviül beszéljen, és akkor azt meg lehet érteni.” Piliscsév – egy szlovák falu egykor és ma. *Kisebbségkutatás*, 14(2), 196.

¹¹ Dávid Z. (1989). A magyarországi szlovákok száma 1900 – 1960. *Medvetánc* 1988/4 – 1989/1, 94.

¹² Csombor E. (2002). Piliscsév története. In *300 rokov v Piliši. Štúdie z minulosti a prítomnosti Čívu* (25). Čív – Piliscsév: Obecná samospráva a Slovenská menšinová samospráva Čívu.

¹³ Dávid. 94.

¹⁴ Maďarský názov: Piliscsévi állami általános iskola anyakönyve.

obecní pastieri, dielovedúci, lesníci, elektromontéri, tesárski pomocníci, murári. Tieto údaje svedčia aj o tom, že tí, ktorí ovládali maďarský jazyk, zvyčajne odišli pracovať do okolitých maďarských miest, akými bol napr. aj Dorog, lebo ovládanie maďarského jazyka a ich povolanie im umožňovalo väčšiu mobilitu.

Ako príklad nám môžu slúžiť prváci v školskom roku 1954/1955. Môžeme konštatovať, že keď v roku 1960 chodili do šiestej triedy, z 33 detí šesť zmenilo svoj materinský jazyk, a to pravdepodobne kvôli tomu, že sa narodili v zmiešanej manželskej rodine. Treba poznamenať, že z týchto šiestich žiakov štyria zmenili slovenský materinský jazyk na maďarský, ale napr. žiak s typickým čívkym priezviskom (Dimitrov) ostal do konca svojho štúdia Slovákom.¹⁵

Dominanciu slovenského jazyka medzi čívkymi žiakmi naznačuje aj to, že v prípade náročnejších predmetov dokonca aj vo vyšších ročníkoch spôsoboval problémy rozdiel medzi vyučovacím jazykom (maďarčina) a materinským jazykom.

6. februára 1953: *„Vo vyšších ročníkoch v prípade vyučovacích predmetov ako maďarčina, dejepis a ruština bol výsledok horší v porovnaní s inými predmetmi. Pri týchto predmetoch národnostný jazyk spôsobuje ťažkosti. Zvýšenou prípravou, s dôrazom na zhrnutie v rámci vyučovacích hodín, a prácou so žiakmi mimo vyučovacích hodín – / doučovaním / chceme zvýšiť úroveň vyučovacieho predmetu.“*

29. novembra 1952: *„Ale výsledok je slabší v VI. triede z maďarčiny a dejepisu. Vzhľadom na novosť učebnej látky, veľkého počtu žiakov v triede a fluktuáciu učiteľov tu sa javil najväčší problém. Prekážka, ktorú spôsobuje slovenský materinský jazyk, je tu ešte silnejšia.“*

Aj keď táto prekážka zabránila zavedeniu výučby s vyučovacím jazykom slovenským, uzavretosť spoločnosti pilišských obcí však nepriamo prispela k prežitiu slovenského materinského jazyka. Dôležitým faktorom prežitia slovenského jazyka je to, že v tom čase, v 50. rokoch 20. storočia duálne vzdelávanie (čiže vo vzdelávaní dieťaťa dominantnú úlohu zohrávala nie škola, ale rodina, čo tiež pomohlo prežiť materinskému jazyku, jazyku, ktorý bol používaný rodinou a zachovaný pre ďalšie generácie) bolo stále typickým fenoménom v niektorých oblastiach Maďarska, napr. ako v prípade malých obcí a dedín v severných častiach krajiny.

Túto dominanciu rodinného vzdelávania naznačuje aj sťažnosť riaditeľa čívskej základnej školy z novembra 1952, ktorý píše o tom, že mnohí rodičia neposielali svoje deti do školy na začiatku školského roku, iba po ukončení práce na poliach: *„Hlavný dôvod absencie*

¹⁵ Školský archív Čívu: školské matriky.

na začiatku školského roku bol, že rodičia nútili svoje deti ísť do práce. Neskôr iba nedostatok oblečenia a obuvi ako aj epidémia angíny spôsobili neprítomnosť. “

Slovenská škola v „Kestúckej Republike“

Kestúc je obec, ktorá leží v blízkosti Budapešti, napriek tomu bola dlho považovaná za uzavreté mestečko. Pravdepodobne aj tento jav umožnil obci – aj podľa súčasných pozorovateľov a štatistických údajov – že mala rásnu slovenskú identitu. Napr. v období dualizmu, pred rokom 1920 napriek maďarizačným snahám podiel slovenskej populácie neustále stúpal, medzi rokmi 1900 a 1920 z 88,7% na 94,7%.¹⁶ Keď túto dedinu navštívil Jozef Gregor Tajovský, písal o podobných javoch.¹⁷ Pravdou je, že podiel tých, ktorí o sebe tvrdili, že sú Maďari, sa začal zvyšovať už v 30. rokoch 20. storočia. Aj tu sa však odohrali radikálne zmeny v 40. rokoch 20. storočia, ktoré boli spôsobené druhou svetovou vojnou a udalosťami pri výmene obyvateľstva. V roku 1941 žilo v obci 666 Maďarov a 1991 Slovákov, v roku 1949 1407 Maďarov a 858 Slovákov. Na presídlenie sa prihlásilo 1091 ľudí.¹⁸

Kestúc, obec obývaná prevažne baníkmi, mala silné socialistické pracovné vedomie, preto sa v prvej polovici 20. storočia nazývala aj „Malá Moskva“. Deportované masy z dediny na povojnovú vojenskú nútenú prácu a tiež potom Rákosiho éra „prebudili“ obyvateľov obce. V obci, v ktorej už pred rokom 1956 prebiehali vážne buričské akcie, citlivo sledované aj maďarskou štátnou bezpečnosťou a veľakrát aj ostro pomstene, prebiehala v roku 1956 jedna v zásade mierová, ale radikálna revolučná zmena. Obyvatelia Kestúca nahromadili aj veľké množstvo zbraní a posielali kamióny potravín pre revolucionárov do Pešti. Do dediny prišli 17. novembra sovietske jednotky. Popravený bol miestny vodca revolúcie, uväznili 16 ľudí, a

¹⁶ Radovics I. (ed.) (b. r.). *Kesztölc története. Forrásfeldolgozás és bibliográfia.* (25)

¹⁷ „Teraz im chcú silou-mocou školy zoštátniť, aby tak mohli lepšie maďarizovať; obchádzajú ich, hovejú, sľubujú. [...] Ale, viete, my na horných stranách mať taký majetný a pritom striezlivý ľud, tu na severnom Slovensku, nuž od večera do rána zmiznú z nášho kraja všetci maďaróni a bašovia z dedín! [...] Prešli sme sa dedinou i s pánom farárom a stretli sme richtára i dvoch-troch občanov. Hneď nám podávali ruky, a richtár vítal nás, ako, vraj, iste „dobrych Slovákov“. Nuž koľko je richtárov na hornom Slovensku, ktorí v černokabátnikovi vidia dobrého Slováka? To len kestúcka cháparosť!” Tajovský, J. G. (1956). *Úhrabky. III. Cesty. Z Martina na Kestúc. Dielo V.* Bratislava: Slovenské vydavateľstvo krásnej literatúry. Online:

https://zlatyfond.sme.sk/dielo/650/Tajovsky_Uhrabky/3#ixzz61wtErrET

O ceste Tajovského v Kestúci vid' Sedláková, V. (2004). K etnokultúrnemu vývoju Kestúca: (venované Andrejovi Halašovi k 90. výročiu úmrtia) In Uhrinová, A., & Žiláková, M. (ed.). *Slovenčina v menšinovom prostredí: materiály z medzinárodnej vedeckej konferencie Výskumného ústavu Slovákov v Maďarsku: Békešská Čaba, 16-17. októbra 2003* (374 – 386). Békešská Čaba: Výskumný ústav Slovákov v Maďarsku. O Kestúci vid': Petrik J. (1988). *Kesztölc község történetének rövid áttekintése 1711 – 1945 között.* In Tarján T. G. (ed.). *Kötődés. Tanulmányok a hazai szlovák nemzetiségről* (63 – 81). Budapest: Állami Gorkij Könyvtár.

¹⁸ Dávid. 94. Pozri ešte: Radovics I. (ed.) (b. r.). *Kesztölc története. Forrásfeldolgozás és bibliográfia.* (24) a (74–75). L. Balogh B. (2010). Nemzetiségi kérdés Komárom-Esztergom vármegyében 1945 – 1949 között. *Évkönyv 2010. Komárom-Esztergom megyei Levéltár Évkönyvei*, 19, 195–245. Ortutay A. (1992). Lakosságcsere Keszölcön. *Limes*, 1, 20–27.

miestni tajomníci strán a vládna moc šli príkladom „Kestúckej republiky“ šírením falošnej legendy, ktorú vymysleli len na zosmiešnenie miestnej revolúcie.¹⁹

Z nášho hľadiska sú vyššie uvedené príbehy zaujímavé preto, lebo najstaršie dokumenty spisového materiálu základnej školy v Kestúci týkajúce sa slovenskej tematiky, reagujú práve na udalosti, ktoré sa udiali v dedine na jeseň 1956. V súvislosti so študentom, ktorý sa chcel prihlásiť do slovenskej školy v Budapešti, je možné zachytiť naratív štátnej moci reagujúci na významné politické udalosti: o žiakovi, pravdepodobne dieťaťi rodičov, ktorí sa aktívne zúčastnili revolúcie v Kestúci, vyjadruje riaditeľ svoj neochvejný názor, prečo ho nemôžu prijať do Budapešti: „*aby nejedol chlieb nášho ľudového štátu*“.

Súbežne s retorziami začali kultúrne oddelenia okresných rád zisťovať aj aktuálnu situáciu, a tak sa obrátili na riaditeľov miestnych škôl s otázkou, k akým zmenám došlo v niektorých školách v dôsledku revolúcie, koľko učiteľov odišlo zo školy, na koľko percent klesol počet študentov a čo by odporučili danej inštitúcii v otázke výučby národnostného jazyka. Z odpovedí kestúckeho riaditeľa Istvána Horvátha a zástupcu riaditeľa Józsefa Petrika sa dozvedáme, že revolúcia 23. októbra fungovala ako katalyzátor v miestnej spoločnosti aj v súvislosti s výučbou slovenského jazyka. „*V dôsledku kontrarevolúcie z 23. októbra 1956 došlo k zmenám vo výučbe slovenského jazyka aj na našej škole.*”

„*Z 348 prihlásených žiakov pôvodne 73 rodičia, resp. žiaci požiadali o výučbu slovenského jazyka tri [!] hodiny týždenne po 23. októbri. Toto číslo sa do dnešného dňa zvýšilo o 26 žiakov. V súčasnosti sa teda 109 žiakov učí dobrovoľne svoj materinský jazyk v 3 skupinách študentov.*” Dodávajú: „*Veríme v to a urobíme všetko, čo je v našich silách, aby výučba slovenského jazyka v nasledujúcom školskom roku prebiehala rovnakým spôsobom ako v predchádzajúcich rokoch, teda zapojením každého žiaka.*”

Zo správy Horvátha môžeme tiež zistiť, že dedinu počas obdobia búrlivej revolúcie opustila z učiteľského zboru jedine Mária Hudra, ale spomedzi žiakov takmer 200 detí. Riaditeľ školy sa podelil aj o svoje myšlienky v oblasti vzdelávania: „*navrhujem, aby sme v nižších ročníkoch nevyučovali materinský jazyk, zatiaľ čo vo vyšších ročníkoch bez akýchkoľvek otázok zavedieme vyučovanie slovenského jazyka. Žiaci by tak boli schopní dôkladne ovládať literárny slovenský jazyk za štyri roky.*“

Za týmto posledným návrhom je pravdepodobne jav, ktorý o pár rokov neskôr Ľudové noviny zachytili v správe o neďalekom Senváclave: *Slováci v pilišskej obci Senváclav pred*

¹⁹ Radovics I. (2018). *Kesztölc története*. Keszölc: Virágzó Keszölcz Egyesület, (100).; Barsi Szabó G. (2006). *A kesztölci köztársaság, 1956 : tank, pálinka, nemzetőrök*. Budapest: Timp.

*druhou svetovou vojnou boli odrezaní od sveta, čo však z národnostného hľadiska malo aj dobrý účinok; tomu môžu totiž ďakovať, že nezabudli svoj materinský jazyk. Ešte aj teraz, v roku 1962 prevažná väčšina prváčikov miestnej základnej školy veľmi zle hovorí po maďarsky. Učiteľka maďarčiny má veru veľké ťažkosti aj vo vyšších ročníkoch.*²⁰ Zavedenie výučby slovenského jazyka teda zrejme medzi žiakov nižších ročníkov neodporučil preto, lebo v tejto vekovej skupine bola slovenčina stále dominantným jazykom.

Koncom 50. rokov však bola aj obec Kestúc medzi 14 obcami v Maďarsku, kde chceli zaviesť výučbu slovenského jazyka. Tento plán sa nakoniec dostal do úskalí na začiatku 60. rokov.²¹ Napríklad medzi júlom a augustom 1956 sa aj v Kestúci uskutočnil pokus o otvorenie slovenskej paralelnej triedy na miestnej základnej škole. Vedúci národnostného odboru pri ministerstve školstva vo svojom spise k vzdelávacím oddeleniam v župách Békéš, Pešt, Borsod-Abaúj, Novohrad a Komárom uviedol, že triedy slovenčiny by sa mali podporovať, aby sa v slovensky hovoriacich obciach otvorili čo najskôr. Nariad'oval, aby riaditelia a učitelia škôl navštívili slovenských rodičov a aby ich presvedčili o užitočnosti výučby v ich materinskom jazyku a okrem toho aby organizovali aj rodičovské stretnutia. Počas domácej agitácie niektorí rodičia neboli proti tomuto nariadeniu, ale skutočnosť, že sa zbierali podpisy, vzbudila podozrenie aj u tých, ktorí predtým chceli prihlásiť svoje deti. Na rodičovských stretnutiach nakoniec nevyžadovali zriadenie slovenskej triedy, ale podľa nich by bolo potrebné a užitočné, aby sa ich deti naučili slovenský jazyk v určitom počte hodín v súlade s predchádzajúcou praxou.²²

Záver

Otvorenie a fungovanie národnostných škôl ovplyvnili mnohé faktory. Domáce národnostné menšiny boli väčšinou dvojjazyčné, ale ich materinský jazyk nebol rovnaký ako literárny jazyk. Nežili v kompaktnej oblasti, ale roztrúsene po celej krajine, na tzv. jazykových ostrovoch, a ich počet významne znížili aj povojnová emigrácia a presídlenie. Strach z deportácie mal navyše paralyzujúci vplyv aj na národnostné vzdelávanie. Mali len málo kvalifikovaných pedagógov, ktorí dobre ovládali jazyk národností. Školy mali finančné ťažkosti, ich vybavenie, nábytok, názorné pomôcky a učebné pomôcky boli nedostatočné. Hoci menšinové učebnice boli po vojne vydávané bezodkladne, nedokázali uspokojiť potreby.²³

²⁰ Zdroj: *Ludové noviny*, 1962/25.

²¹ Kmeť. 83.

²² Lázár, 9–11.

²³ Föglein G. (2000). *NEMZETISÉG vagy KISEBBSÉG? A magyarországi horvátok, németek, románok, szerbek, szlovákok és szlovének státusáról 1945-1993*. Budapest: Ister. (74). Online:

Literatúra

Balogh S. (ed.). (2002). *A magyar állam és a nemzetiségek. A magyarországi nemzetiségi kérdés történetének jogforrásai 1848-1993*. Budapest: Napvilág kiadó.

Barsi Szabó G. (2006). *A kesztölci köztársaság, 1956 : tank, pálinka, nemzetőrök*. Budapest: Timp.

Csombor E. (2002). Piliscsév története. In *300 rokov v Piliši. Štúdie z minulosti a prítomnosti Čívu* (s. 15–29). Čív – Piliscsév: Obecná samospráva a Slovenská menšinová samospráva Čívu.

Dávid Z. (1989). A magyarországi szlovákok száma 1900 – 1960. *Medvetánc* 1988/4 – 1989/1, 83–105.

Divičanová, A. (2002). O etnickom charaktere Čívu. In *300 rokov v Piliši, Štúdie minulosti a prítomnosti Čívu* (s. 33–38). Čív – Piliscsév: Obecná samospráva a Slovenská menšinová samospráva Čívu.

Divičanová, A. (2002). Slovenské národnostné školstvo v Maďarsku z historického a sociologického aspektu. In Divičanová, A. (2002). *Dimenzie národnostného bytia a kultúry* (s. 404–408). Békešská Čaba: VÚSM.

Divičanová, A. (2002). V čom sa skrýva osobitný charakter slovenských pilíšskych obcí. In Divičanová, A. (2002). *Dimenzie národnostného bytia a kultúry* (s. 315–321). Békešská Čaba: VÚSM.

Divičanová, A., & Krupa, O. (1999). *Slováci v Maďarsku*. Budapest: Press Publica.

Föglein G. (2000). *NEMZETISÉG vagy KISEBBSÉG? A magyarországi horvátok, németek, románok, szerbek, szlovákok és szlovének státusáról 1945-1993*. Budapest: Ister. Online: https://www.sulinet.hu/oroksegtar/data/magyarorszag_i_nemzetisegek/altalanos/nemzetiseg_vagy_kisebbseg/pages/006_nemzetisegi_oktatas.htm

Gyivicsán A. (2003). Szlovák oktatás Magyarországon. In Gyivicsán A. (2003). *A nemzetiségi lét és kultúra dimenziói* (s. 76–85). Békéscsaba: Magyarországi Szlovákok Kutatóintézete.

Kmeť, M. (2018). *Krátke dejiny dolnozemsých Slovákov 3*. Nadlak: Ivan Krasko.

L. Balogh B. (2010). Nemzetiségi kérdés Komárom-Esztergom vármegyében 1945 – 1949 között. *Évkönyv 2010. Komárom-Esztergom megyei Levéltár Évkönyvei*, 19, 195–245.

Lázár Gy. (1998). A magyarországi szlovák nemzetiségi oktatás intézményrendszerének kiépülése. *Levéltári Szemle*, 48(1), 3–14.

https://www.sulinet.hu/oroksegtar/data/magyarorszag_i_nemzetisegek/altalanos/nemzetiseg_vagy_kisebbseg/pages/006_nemzetisegi_oktatas.htm

Ortutay A. (1992). Lakosságcsere Kesztlöcön. *Limes*, 1, 20–27.

Papuček, G. (1990). *Národné bytie – jazyk, školstvo, a kultúra Slovákov v Maďarsku. Zahraniční Slováci a materinský jazyk*. In F. Bielik, C. Baláž. Zborník príspevkov z vedeckého sympózia k 125. výročiu založenia Matice slovenskej (s. 78–79). Martin: Matica slovenská;

Petrik J. (1988). Kesztlöc község történetének rövid áttekintése 1711 – 1945 között. In Tarján T. G. (ed.). *Kötődés. Tanulmányok a hazai szlovák nemzetiségről* (s. 63–81). Budapest: Állami Gorkij Könyvtár.

Radovics I. (2018). *Kesztlöc története*. Kesztlöc: Virágzó Kesztlöcz Egyesület.

Radovics I. (ed.) (b. r.). *Kesztlöc története. Forrásfeldolgozás és bibliográfia*.

Sedláková, V. (2004). K etnokultúrnemu vývoju Kestúca: (venované Andrejovi Halašovi k 90. výročiu úmrtia) In Uhrinová, A., & Žiláková, M. (ed.). *Slovenčina v menšinovom prostredí: materiály z medzinárodnej vedeckej konferencie Výskumného ústavu Slovákov v Maďarsku: Békešská Čaba, 16-17. októbra 2003* (s. 374–386). Békešská Čaba: Výskumný ústav Slovákov v Maďarsku.

Szabó O. (2005). „Csévi ember cséviül beszéljen, és akkor azt meg lehet érteni.” Piliscsév – egy szlovák falu egykor és ma. *Kisebbségkutatás*, 14(2), 196.

Sziklay L. (2003). *Egy kassai polgár emlékei. Levelek Lidihez*. Pozsony: Kalligram.

Tajovský, J. G. (1956). *Úhrabky. III. Cesty. Z Martina na Kestúc. Dielo V.* Bratislava: Slovenské vydavateľstvo krásnej literatúry. Online: https://zlatyfond.sme.sk/dielo/650/Tajovsky_Uhrabky/3#ixzz61wtErrET.

Uhrin E./ Uhrinová, A. (2004). *Príprava slovenských národnostných učiteľov v Békešskej Čabe. Otázky slovenského školstva v Maďarsku*. Békešská Čaba: Výskumný ústav Slovákov v Maďarsku.

Pramene:

Školský archív Čívu

Školský archív Kestúca

Diagnostika a osobnosť učiteľa v súčasnej škole

THE SELF-DIAGNOSTICS AND PERSONALITY OF A TEACHER IN CURRENT SCHOOL

Abstract:

In our paper we focus on the personality of the teacher and the process of creation of their personality. The term *teacher* is defined as the profession for which it is important to acquire qualifications through university teacher training in various fields. The aim of the teaching profession is the education and training of children and youths at school. "The teacher's personality must be understood as a general model of human personality, characterized mainly by psychological determination" (Dytrtová - Krhutová, 2009). The aim of our paper is to introduce the personality of the teacher from the psychological point of view, to explain important components of personality and also to describe the process of personality formation.

Key words: Personality. Teacher. Psychology. Self-diagnostics.

Úvod

Základným pilierom výchovno-vzdelávacieho procesu je práve učiteľ, ktorý sa priamo zúčastňuje na budovaní vedomostí žiaka, či jeho osobnosti vo všetkých aspektoch. Podľa Višnovského, Kačániho a kol. (2000, 61) by mal každý správny učiteľ disponovať primeranými teoretickými a odbornými poznatkami z viacerých oblastí. Dôležité sú taktiež odborné vedomosti týkajúce sa vývinových charakteristík žiaka a poznatky týkajúce sa organizácie vyučovacej hodiny, ako aj poznatky z oblasti didaktiky. Mal by mať primerane rozvinuté jazykové a rečové schopnosti a dostatok poznatkov z oblasti morálky a hodnotenia. Keďže práca učiteľa je veľmi komplikovaná, mal by disponovať množstvom poznatkov aj z iných oblastí, nie len poznatkov z pedagogiky, ale aj z psychológie, etiky, morálky a podobne.

V príspevku sa priblížime problematiku osobnosti učiteľa z pohľadu rôznych typologických teórií a v poslednej časti opíšeme problematiku diagnostikovania, resp. sebadiagnostikovania ako jednej z metód, ktorou môže učiteľ merať efektivitu svojej práce.

²⁴ Príspevok vznikol v rámci riešenia projektu VEGA č. 2/0012/19 *Reflexia slovenského národnostného školstva v Maďarsku v kontexte súčasnosti a ďalších perspektív jeho fungovania*

Existujú síce viaceré metódy, no tie sa objavujú v praxi v malom rozsahu, čo vnímame ako slabé miesto vzdelávacieho procesu.

Na základe uvedených definícií je zrejmé, že problematika osobnosti je skutočne mnohoraká. Autori R. Dytrtová, M. Krhutová (2009) vo svojich prácach uvádzajú, že typológia neslúži k určitému zaradovaniu alebo laicky povedanému „škatuľkovaniu“ učiteľov. Zmyslom tvorby typológií je hlavne deskriptívny charakter. Ide o schématicizovanie profesijnej stránky osobnosti učiteľa s cieľom jeho ovplyvňovania. Hlavné faktory, ktoré ovplyvňujú tvorbu určitých typov, sú najmä vzťah učiteľa a žiaka, jeho forma vyučovania a učiteľove postoje a hodnoty. Každý typ opisuje určitú charakteristiku, ku ktorej má osobnosť učiteľa najbližšie, ale v skutočnosti sa osobnosť nedá presne vymedziť.

V tejto časti sa pokúsime priblížiť základné typológie osobnosti učiteľa na základe rôznych uhlov.

Vyučovací štýl v kontexte typológie osobnosti

Vyučovací štýl hovorí o tom, aké metódy používa učiteľ pri tvorbe a riadení vyučovacieho procesu. Sleduje to, ako učiteľ vníma žiaka, ako vníma jeho prácu a aké ciele má jeho práca. Po posúdení uvedených položiek je možné vyučovací štýl učiteľa rozdeliť do troch základných kategórií: učiteľ manažér, učiteľ facilitátor, učiteľ pragmatik.

Manažérsky štýl sa vyznačuje vysokou efektivitou. Učiteľ má jasne stanovené ciele, ktoré sú systematicky organizované, dá sa očakávať korektná spätná väzba, menší dôraz na vzťahy. Vyznačuje sa motivovaním žiaka, aby sa snažil dosahovať lepšie výsledky ako priemer.

Facilitačný štýl je zameraný na žiaka, sleduje potreby a záujmy žiaka. Hlavný dôraz je kladený na individualizáciu vyučovania a procesy učenia. Učiteľ sa snaží odhaliť aké sú hlavné preferencie žiaka a podporuje ho v rozvíjaní. Ku každému žiakovi sa snaží pristupovať individuálne.

Pragmatický štýl je zameraný hlavne na dosahovanie znalostí v spojení ich aplikáciou. Dôležité je aby poznatky, ktoré žiak nadobudne, vedel uplatniť v praxi. Veľa krát nepreniká tak do hĺbky problematiky ako do uplatnenia základných faktov. Učiteľ motivuje študenta pracovať a rozvíjať sa samostatne. Vyučovací proces poskytuje základné spektrum vedomostí.

Je dôležité podotknúť, že sa nedá presne určiť, ktorý zo štýlov je jednoznačne najlepší, záleží na učiteľovi, ktorý si vyberie a uplatní ho vo svojom vyučovacom procese.

Typológia osobnosti učiteľa z pohľadu temperamentu

Typológia osobnosti učiteľa je vytvorená na základe jednej zo základných typológií osobnosti podľa Hippokrata. Ten rozdelil temperament na 4 základné skupiny podľa prevahy jednej zo štyroch telesných štiav. (Kariková, 1999)

Učiteľ sangvinik (krv): vyznačuje sa pohotovosťou, dokáže si rýchlo osvojiť nové poznatky, dokáže efektívne rozdeľovať svoju pozornosť, je veselý, priateľský. Nevýhodou tohto charakterového typu môže byť práve prílišná mäkkosť na žiakov. Veľa krát môže byť učiteľ benevolentnejší ako by bolo vhodné.

Učiteľ choleric (žlč): medzi kladné vlastnosti patria výrečnosť, jasné vyjadrovanie, schopnosť motivovať žiakov. Medzi negatívne vlastnosti môžeme zaradiť panovačnosť, veľa krát žiak musí potlačiť svoju vlastnú mienku a poslúchať a prispôbiť sa. Veľa krát nemusí učiteľ nájsť pochopenie a je voči žiakom viac impulzívny.

Učiteľ flegmatik (hlien): je väčšinou pokojný a rozvážny, v triedach udržiava pokoj a optimálne podmienky pre pokojnú duševnú prácu. Negatívom u flegmatikov je pohodlnosť, nekladú dostatočné nároky na pokročilejších žiakov. Často môže dochádzať ku prehliadaniu chýb a nedostatkov. Väčšinou je nerozhodný. Môže na žiakov pôsobiť nudne.

Učiteľ melancholik (čierna žlč): Jeho hlavným pozitívom je citlivý prístup a porozumenie. Vie byť príliš uznanlivý, čo môže viesť k tomu, že žiaci si k nemu môžu hocičo dovoliť. Keď ale začne trestať, väčšinou je to poriadne a búrlivo.

Typológia z hľadiska reakcie na podnety z okolia a ich spracovania

Je veľmi dôležité v akej forme reaguje učiteľ na podnety, ktoré prichádzajú z okolia a ako ich dokáže spracovať. Ohľadom tejto problematiky S. Kariková (1999) uvádza tieto typy učiteľov:

Bezprostredne reproduktívny typ učiteľa: ide o učiteľa duchaprítomným nasadením, dokáže sa veľmi rýchlo prispôbiť novým situáciám. Nemá tendenciu viesť žiakov ku samostatnosti, no na druhej strane, vie dostatočne sprostredkovať vedomosti. Vhodnejší pre mladších žiakov.

Bezprostredne produktívny typ učiteľa: s plným nasadením duchaprítomný pri vyučovacom procese. Má bohaté skúsenosti v obore, väčšinou u žiakov dosahuje dobré výsledky.

Uvažujúco reproduktívny typ učiteľa: nedostatok tvorivého využívania svojich poznatkov. Veľmi často pridľho a pomaly uvažuje a rozhoduje. Nové a neočakávané situácie sú mu skôr nepríjemné. Má tendencie hodnotiť žiakov za ich výsledky často nesprávne.

Uvažujúco produktívny typ učiteľa: nie je veľmi schopný dostatočne správne zareagovať na výchovné situácie. Má problémy sa prispôbovať tempu a potrebám žiakov a málo rozumie ich osobnostiam. Absentuje zápal a oduševnenie.

Typológia osobnosti učiteľa na základe introverzie a extroverzie

Hlavným autorom tejto teórie je C. G. Jung, ktorý vychádzal zo zamerania životnej energie smerom do vnútra (introvert) alebo navonok (extrovert). (Nakonečný, 1995)

Považujeme za dôležité zaradiť tu presne tie typológie, ktoré popisujú učiteľov z hľadiska ich orientácie a dôležitosti významu veci. Delíme ich na učiteľov, ktorí sa zameriavajú viac na žiakov alebo na predmet. Autor ako Caselmann (in: Kariková 1999, 9) vyzdvihoval vo svojich štúdiách vzťah učiteľa a žiaka. Učiteľa stavia do pozície pripravenosti kedykoľvek pomôcť žiakovi. Hovorí aj o spôsobe ako tento vzťah pripravenosti aktivovať, a to formou priateľských pohľadov, resp. gestami. Tým učiteľ podporuje atmosféru vzájomnej dôvery, ktorá je dôležitá pre budovanie osobnosti žiaka. Učiteľ je determinovaný buď vyučovacím predmetom alebo samotnou osobnosťou žiaka. Z toho hľadiska sa osobnosť učiteľa dá rozdeliť do dvoch kategórií. Prvou je logotrop – ide o učiteľa ktorý je orientovaný na vedu (introvert) zatiaľ čo paidotrop – je orientovaný hlavne na žiaka na jeho potreby.

Typológia takzvaných nesprávnych učiteľov

Petlák (2000, 12) opisuje myšlienky R. Winkela, ktorý hovorí o určitej forme profesionálnej deformácie, ku ktorej dochádza popri učiteľskej praxi. Táto profesionálna deformácia sa dá kategorizovať do týchto troch základných oblastí. Prvou kategóriou je profesionálny deficit. Učiteľ zlyháva po organizačnej stránke. Správa sa ako ignorant a šarlatán. Druhou kategóriou je kolegiálny deficit. Učiteľ sa prejavuje ako egoista a kariérista. Veľa krát pracuje samostatne, zlyháva na úrovni spolupracovníkov. Poslednou kategóriou je charakterový deficit, kedy je učiteľ buď manipulátorský, alebo je príliš mäkký. Podľa autora môže dôjsť ku niektorým z týchto deficitov práve prostredníctvom dlhodobého pracovného nasadenia v učiteľskej profesii.

Typológia nespokojných učiteľov

Typológiu opísal Petlák (2000). Hovorí o charakteristikách učiteľa, ktorý prežíva vnútorný nepokoj a nerovnováhu. Píše o takzvanom hyper-motorickom učiteľovi, ktorý burcuje žiakov. Nespokojným učiteľom je ustráchaný, vnútorne napätý typ (stresový typ). Agresívny typ nespokojného učiteľa šíri strach a nepokoj v triednej atmosfére. Ďalším typom je alibistický

typ učiteľa, ktorý preferuje vlastné záujmy. Učiteľ, ktorý uprednostňuje výkon, preferuje systém, rýchlo prejsť učivo bez ohľadu na stav vedomosti u žiakov.

Kompetencie v práci učiteľa

Podľa Ďuriča a kol. (1997) kompetenciu môžeme vymedziť takto: ide o určitý rozsah pôsobnosti, právomoc, práv a povinností, ktoré sú zaevidované právnou normou určitému orgánu, organizácii alebo jednotlivcovi. Každá kompetencia nám určuje oblasti a hranice, ktoré umožňujú vedeniu a manažmentu uplatňovať rozhodovacie právomoci a podobne.

Kariková (1999) opisuje kompetencie učiteľa v práci. Kompetencie sa odrážajú v zmenách, ako aj v nárokoch kladených na osobnosť učiteľa a na jeho odbornú prípravu. Aj keď pojem kompetencia je viac menej všeobecný, jednotlivé kompetencie učiteľa v jeho profesii musia byť prispôbené a modifikované na základe vývinových štádií žiakov, či konkrétnych typov škôl alebo stupňa vzdelania.

Kompetenciám učiteľa sa venovali aj Slávik a Siňor (1993). Kompetenciu považujú za určitú všeobecnú pripravenosť učiteľa zvládať nároky svojej profesionálnej roly a súčasne zachovať autenticitu vlastnej osobnosti. Jednoducho povedané, učiteľ by mal byť profesionálom s ľudskosťou. Autori hovoria o troch druhoch kompetencií. Prvá je projektová kompetencia – ide o pripravenosť spracovávať odborné obsahy do konkrétnych didaktických projektov. Druhým typom kompetencie je realizačná kompetencia – schopnosť učiteľa uviesť projekt do reálnej podoby, vyučovania. Posledná kompetencia podľa autorov je reflexívna kompetencia, ktorá hovorí o miere pripravenosti a schopnosti reflektovať a zhodnotiť vlastné pedagogické konanie.

Kariková (1999) pozerá na kompetencie iným spôsobom. Nehovorí len o kompetenciách, ktoré vychádzajú nielen z ideálnych predstáv o tom, aký by učiteľ mal byť, ale berú do úvahy aj to, čo skutočne učiteľ robí. Tento pohľad je podrobnejšie opísaný v príspevkoch od Kyriacou (1996), ktorý tieto kompetencie delí na sedem základných skupín. Prvou kompetenciou je plánovanie a príprava. Sú to zručnosti potrebné na výber vyučovacích cieľov, ktoré sú zvládnuteľné pre žiakov. Druhou kompetenciou je realizácia hodiny – zapojenie žiakov do učebnej činnosti, kvalita hodiny je dôležitá. Treťou kompetenciou je riadenie vyučovacej hodiny. Ide o schopnosť organizovať a riadiť samotnú vyučovaciu hodinu. Cieľom je udržať pozornosť žiakov, ich záujem a aktivitu. Štvrtou kompetenciou je klíma triedy. Tým rozumieme zručnosť potrebnú pre tvorbu a udržanie kladných postojov žiakov k vyučovaniu. Piatou kompetenciou je disciplína. Táto kompetencia hovorí o miere udržania poriadku a riešení všetkých nežiadúcich foriem správania. Šiesta kompetencia sa zameriava na

hodnotenie prospechu žiaka. Učiteľ by mal vedieť čo najobjektívnejšie zhodnotiť prácu študenta do takej miery, aby ho motivoval ku rozvoju svojich schopností. Poslednou kompetenciou je reflexia vlastnej práce a sebahodnotenie. Táto kompetencia opisuje práve tie zručnosti, ktoré sú potrebné pre sebahodnotenie vlastnej pedagogickej činnosti s cieľom neustáleho zlepšovania. Najviac rozdelené a zadefinované kompetencie učiteľa uvádzajú autori Hupková a Petlák (2004).

Komunikačné kompetencie

Hlavnou charakteristikou komunikačných kompetencií je schopnosť viesť dialóg so žiakom. Komunikatívne vyučovanie sa považuje za empatickú formu vyučovania, pretože umožňuje učiteľovi poznať názory, hodnoty, postoje ale aj problémy žiaka. Komunikačná kompetencia nehovorí len o dialógu učiteľa a žiaka ale aj o dialógu učiteľa so sebou samým, tým sa rozumie samostatná reflexia v praxi učiteľa.

Odborno-pedagogické kompetencie

Je veľmi dôležité aby učiteľ naberal vedomosti nie len zo svojho oboru. Učiteľ v príprave na svoju profesiu by mal zohľadniť aj poznatky zo súvisiacich odborov. Podstatou je, aby učiteľ mal široké spektrum poznatkov.

Interpretačné kompetencie

Táto kompetencia hovorí o zručnosti vedieť opísať dianie vo svete. Poukázať na pozitívne stránky reality ako aj na negatíva. Učiteľ, ktorý monitoruje dianie vo svete, prírode a spoločnosti dokáže správne priblížiť realitu žiakom. Dokáže odpovedať na otázky z reálneho života a prispôbiť obsah učiva problematike, ktorá je zaujímavá pre žiakov.

Realizačné kompetencie

Kompetencie opisujú spôsob a správny výber prostriedkov, vytváranie podmienok pre učebnú efektívnosť žiakov. Ide o výber správnych vyučovacích metód a následne ich využívanie a uplatňovanie v praxi.

Asertívne kompetencie

Učiteľ sa počas výkonu svojej profesie často dostáva do situácií, kedy je potrebné presadiť alebo obhájiť svoj vlastný názor. Nehovoríme tu o presadzovaní za každú cenu, ale o uvážlivé, citlivé a zdôvodniteľné presadzovanie. Je dôležité, aby učiteľ vystupoval pred žiakmi ako mentálny kouč, ktorý ich vedie ku spoločenským a morálnym hodnotám.

Morálne kompetencie

Do tejto kategórie kompetencií hlavne spadá schopnosť adekvátnej morálnej sebareflexie učiteľa. Je dôležité aby učiteľ šiel príkladom svojim žiakom. Učiteľ by mal vedieť sa zamýšľať nad svojou osobnosťou a vedieť ju rozvíjať.

Kooperatívne kompetencie

Kooperatívne kompetencie sa výrazne prejavujú v kooperatívnej forme vyučovania, kedy učiteľ na jednej strane kooperuje so žiakmi a zároveň učí žiakov kooperovať medzi sebou navzájom.

Poznávacie kompetencie

Ide o súhrn motívov sa zdokonaľovať. Mať záujem o nové vedomosti, sebvzdelávanie. V dnešnej dobe sa veľa hovorí aj o poznávaní seba samého, poznávaní svojich vlastných intelektuálnych a morálnych hodnôt. Môžeme si to predstaviť ako nastavenie zrkadla sebe samému, zodpovedne reflektovať svoje správanie, a tak formovať svoju osobnosť a v neposlednom rade skvalitňovať svoju prácu.

Organizátorské kompetencie

Len učiteľ, ktorý sa systematicky pripravuje na výchovno-vzdelávací proces, ktorý docenjuje a uplatňuje vo svojej práci viaceré kompetencie, je dobrým organizátorom svojej a žiackej práce. (Hupková, Petlák, 2004)

Diagnostikovanie práce a osobnosti učiteľa

Doteraz sme sa snažili priblížiť problematiku osobnosti učiteľa. Práca učiteľa si vyžaduje veľa energie, keďže ako sme uviedli v úvode, učiteľ musí zastupovať viacero funkcií. V nasledujúcej časti sa zameriame na to, ako je učiteľ vyberaný, respektíve akými psychologickými metódami z diagnostiky si dokáže vo svojej profesii pomôcť. Existuje veľké množstvo diagnostických metód, ktoré sa dajú využiť. Realita je však taká, že neexistuje dohľad nad aplikáciou diagnostických metód do praxe. Veľmi veľký dôraz sa kladie buď na výchovno-vzdelávací systém vo všeobecnosti alebo na žiaka (ako ho hodnotiť, ako k nemu pristupovať a tak ďalej). 40% učiteľov v USA opúšťa profesiu behom prvých 5 rokov práce (Ingersoll, 2002) a 73% čerstvo kvalifikovaných učiteľov vo Veľkej Británii zvažuje odchod zo zamestnania (Flook a kol., 2013). Tento fakt ukazuje na potrebu zachytenia problému u učiteľov. Uvedomujeme si, že za tým môže byť viacero aspektov, ako je politické

a ekonomické zázemie danej profesie, no veríme, že netreba zanedbať ani psychologický aspekt. Po analýze viacerých zdrojov sme prišli k záveru, že najčastejšie (javiac sa ako jediná) využívajúca metóda je autodiagnostika. Práve túto metódu sa pokúsime priblížiť.

Autodiagnostika

Potreba analyzovať výsledky pedagogického pôsobenia, interakcie medzi učiteľom a žiakom pri výučbe a kvalitu hodnotenia a posudzovania žiakov si vyžaduje čo najobjektívnejší nástroj sebapoznávania pedagóga a jeho pedagogickej činnosti v procese výchovy a vzdelávania žiakov. K tomu slúži autodiagnostika, ktorá prispieva k detailnému poznávaniu, hodnoteniu a zefektívneniu výchovnovzdelávacieho procesu a jeho aktérov. *„Autodiagnostikou je myslená diagnostická činnosť učiteľa v oblasti vlastných, implicitných konceptov žiakov, výučby a kritérií hodnotenia žiakov, ktorá sa zakladá prevažne na konfrontácii týchto konceptov s údajmi od vyučovaných žiakov, iných učiteľov a s údajmi z dotazníkov a testov, ktoré sú špeciálne k tomuto účelu vytvorené. Autodiagnostická metóda dáva učiteľovi možnosť poznať špecifikum vlastného pedagogického pôsobenia, svoju učiteľskú individualitu a jej zdroje. Nejde nám o primárne pedagogickú ani o čisto psychologickú, ale o pedagogickopsychologickú autodiagnostiku, zameranú predovšetkým na učiteľovo výchovne vzdelávacie pôsobenie s dôrazom na vzdelávaciu zložku.“* (Hrabal – Pavelková, 2010, 14).

Hlavným cieľom autodiagnostiky je vytvoriť hodnotenie vlastnej práce, vyvodiť z toho závery pre ďalšie skvalitnenie svojej profesie. Ide o systematický proces prostredníctvom ktorého učiteľ nadobúda poznatky a informácie o svojej činnosti s cieľom svoju činnosť neustále zdokonaľovať. Autodiagnostika sa zameriava na oblasti učiteľského pôsobenia, hodnotí vzťah medzi žiakom a učiteľom, sleduje spôsob a efektivitu učiteľského hodnotenia žiakov a podobne. Učiteľ pomocou ďalších analýz spracováva a hodnotí informácie získané vlastným hodnotením. Na základe poznatkov môže kvalitatívne zhodnotiť svoje učiteľské schopnosti, odhaliť slabé stránky a následne ich vylepšiť. Ak učiteľ *„sústavne a systematicky študuje, ak denne prehodnocuje svoju prácu, potom je predpoklad, že bude efektívna, že výchovno-vzdelávací proces bude optimálny a pod.“* (Petlák, 2000, 94).

Jednou z najväčších výhod tejto metódy je aj skutočnosť, že ju môže využívať učiteľ na akejkol'vek úrovni. Slúži aj neskúseným učiteľom. Dôležité je, ako efektívne dokáže informácie získané pomocou tejto metódy využiť pre zefektívnenie svojej pracovnej role. Autodiagnostika učiteľa – predpokladá sa, že ide o jednu z významných učiteľových diagnostických činností, ovplyvňuje efekt a účinnosť vyučovania. Výstižný je v súvislosti s tým termín reflexívny učiteľ,

ktorého dominantnou charakteristikou je reflexia vlastného podielu na danom výsledku a jej zapojenie do ďalšieho postupu riadenia a vyučovania. (Vališová – Kasíková, 2010, 352)

Základom autodiagnostiky učiteľovej pedagogickej činnosti je jeho sebareflexia. Švec definuje sebareflexiu ako „*uvedomovanie si svojich (t.j. učiteľských) poznatkov, skúseností a prežitkov z pedagogickej činnosti, najmä z riešenia pedagogických situácií. Pri sebareflexii dochádza k opisu, analýze, hodnoteniu, usporiadaniu a zovšeobecneniu vlastných pedagogických poznatkov a skúseností*“. (Švec, 1996, 77).

Pri vykonávaní autodiagnostiky je potrebné si v prvom rade uvedomiť cieľ hodnotenia a oblasti, v ktorých sa dá najviac ovplyvniť výchovná stránka. Na zefektívnenie pedagogickej činnosti môže učiteľ využiť nasledovné spôsoby autodiagnostiky: Autodiagnostický dotazník – poskytuje názory na výučbu, hodnotenie, interakciu so žiakmi prostredníctvom diagnostiky niektorých vlastností – štýl práce, rôzne schopnosti ako komunikatívnosť, tvorivosť a klíma v triede. Sebarefletujúce otázky – formulácie otázok umožňujú zamyslenie učiteľa o formách i metódach výučby, o svojom pedagogickom pôsobení na žiakov. Video alebo magnetofónový záznam výučby – pozorovanie a počúvanie samého seba pri sprostredkovaní učiva. Hospitácia kolegov a nadriadených vo výučbe – môže byť formálna a neformálna, umožňuje konfrontáciu učebných štýlov, analýzu, hodnotenie a upozornenie na príp. nedostatky. Pedagogický denník – vlastné zápisky učiteľa, osvedčené i nevydarené realizácie výučby, sú cenným zdrojom poznatkov pre ďalšiu prácu. Prípravy na vyučovanie – učiteľ prehodnocuje svoju prácu zápisom poznámky k príprave, čo sa mu osvedčilo alebo, čo treba učiť inak.

Záver

V rámci nášho príspevku sme sa zamerali na osobnosť učiteľa a priblížili zložitost' jeho práce, ako aj množstvo kompetencií, ktoré musí splniť, aby bolo možné konštatovať, že plní svoju prácu dobre a efektívne. Existuje veľké množstvo teórií, ktoré na učiteľa pozerajú z rôznych uhlov pohľadu. Pre priblíženie tejto problematiky sme s niektorými z nich v tomto príspevku pracovali. Každá z kompetencií a vlastností osobnosti má pri práci učiteľa svoje dôležité miesto. Preto považujeme za veľmi podstatné, aby bolo možné dané vlastnosti dostatočne hodnotiť a diagnostikovať.

Literatúra

- Flook et al. (2013). Mindfulness for Teachers: A Pilot Study to Assess Effects on Stress, Burnout, and Teaching Efficacy. *Mind, brain, and education*, 7 (3), 182–195. <https://doi.org/10.1111/mbe.12026>
- Hrabal, V. – Pavelková, I. (2010). *Jaký jsem učitel*. Praha: Portál.
- Hupková, M. – Petlák, E. (2004). *Sebareflexia a kompetencie v práci učiteľa*. Bratislava: Vydavateľstvo IRIS.
- Ingersoll, R. M. (2002). The teacher shortage: A case of wrong diagnosis and wrong prescription. *NASSP Bulletins*, 86, 16–31. doi:10.1177/019263650208663103
- Kariková, S. (1999). *Osobnosť učiteľa*. Banská Bystrica: Pedagogická fakulta Univerzity Mateja Bela.
- Korthagen, F. A. J. (2001). *Linking Practice and Theory: The Pedagogy of Realistic Teacher Education*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Nakonečný, M. (1995). *Psychologie osobnosti*. Praha: Academia.
- Petlák, E. – Komora, J. (2006). *Vyučovanie v otázkach a odpovediach*. Bratislava: Iris.
- Petlák, E. (2000). *Pedagogicko-didaktická práca učiteľa*. Bratislava: Iris.
- Průcha, J. – Walterová, E. – Mareš, J. (2009). *Pedagogický slovník*. Praha: Portál.
- Průcha, J. (2002). *Učitel : Současné poznatky o profesi*. Praha: Portál.
- Průcha, J. (2004). *Alternativní školy a inovace ve vzdělávání*. Praha: Portál.
- Švec, V. (1996). Sebareflexe v pedagogické činnosti učitele. In *Vybrané kapitoly z obecné didaktiky* (s. 76–81). Brno: PF MU.
- Vališová, A. – Kasíková, H. (2010). *Pedagogika pro učitele*. Praha: Grada Publishing.
- Zelinková, O. (2001). *Pedagogická diagnostika a individuální vzdělávací program : Nástroje pro prevenci, nápravu a integraci*. Praha: Portál.
- Zelinková, O. (2009). Pedagogická diagnostika. In Průcha, J. a kol.: *Pedagogická encyklopedie* (717–722). Praha: Portál.

**Reflexia slovenského národnostného školstva v Maďarsku v kontexte súčasnosti
a ďalších perspektív jeho fungovania**

Editori

Mária Ďurková – Tünde Tušková

Recenzenti

doc. Alžbeta Uhrinová-Hornoková, PhD., mim. prof.

doc. PaedDr. Miroslav Kmeť, PhD.

Publikácia vznikla v rámci riešenia projektu VEGA č. 2/0012/19 *Reflexia slovenského
národnostného školstva v Maďarsku v kontexte súčasnosti a ďalších perspektív jeho
fungovania*

© Centrum spoločenských a psychologických vied SAV, Spoločenskovedný ústav, Košice

Výskumný ústav Slovákov v Maďarsku, Békešská Čaba

Košice – Békešská Čaba, 2019, prvé vydanie

ISBN 978-80-89524-41-9

