



Základy jazykového a literárneho vzdelávania I.

Milan LIGOŠ

Základy jazykového a literárneho vzdelávania

I.

Úvod do didaktiky materinského jazyka
a literatúry

Ružomberok
2009

Autor: doc. PaedDr. Milan Ligoš, CSc.

Recenzenti: Prof. PhDr. Jana Svobodová, CSc.
PaedDr. Jana Palenčárová, PhD.
Prof. PhDr. Eduard Gombala, CSc.

1. vydanie, 2009

Všetky práva vyhradené

Publikácia vyšla v rámci grantovej úlohy č. 23/2007 Fondu na podporu vedy FF KU v Ružomberku.

Vydala: FF KU v Ružomberku

ISBN 978-80-8084-429-5

ISBN 978-80-8084-882-8 – elektronická verzia, 2012

OBSAH

Úvod	7
1. Propedeutika jazykovo-komunikačnej a literárnej výchovy ..	10
Základné pojmy	10
Didaktika SJL ako vedná a študijná disciplína	11
2. Model učiteľského vzdelávania na univerzite a základné zložky profilácie učiteľa slovenského jazyka a literatúry	17
Kvalitatívna transformácia školy a učebného predmetu	17
Hľadanie nového modelu učiteľského vzdelávania.....	18
Nový Passauský model učiteľského vzdelávania	19
Pregraduálna príprava adepta učiteľstva učebného predmetu SJL na FF KU v Ružomberku	20
3. Slovenský jazyk a literatúra ako učebný predmet v škole	25
Profilácia školy a systém učebných predmetov	25
Status a základné špecifiká učebného predmetu	29
Základné ciele a kompetencie v učebnom predmete	30
4. Konceptia, základné funkcie a didaktický systém učebného predmetu MJL.....	36
Konceptia učebného predmetu SJL.....	36
Základné didaktické funkcie učebného predmetu	38
Didaktický systém učebného predmetu SJL.....	41
5. Z dejín vyučovania slovenského jazyka a literatúry	46
Od najstarších čias po vydanie Ratio educationis	46
Od Ratio educationis po r. 1918	49
Obdobie od r. 1918 do začiatku 60. rokov 20. storočia.....	52
Od začiatku 60. rokov 20. storočia do súčasnosti	56
6. Úvod do komunikácie a ontogenézy reči detí a mládeže	61
Komunikačný model a základné vektory komunikácie.....	61
Z ontogenézy reči detí a mládeže	65
7. Učebný obsah predmetu slovenský jazyk a literatúra	71
Podstata a špecifiká učebného obsahu v predmete SJL	71
Základné pravidlá a princípy pri osnovaní učiva zo SJL	72
Nový prístup k učebnému obsahu SJL	74

8. Motivácia, aktivizácia a tvorivosť vo vyučovaní SJL	78
K motivácii vo vyučovaní SJL.....	78
Základné princípy motivácie vo vyučovaní SJL.....	80
Základné motivačné činitele vo vyučovaní SJL.....	81
K tvorivosti vo vyučovaní SJL.....	82
Základné procesy a stratégie rozvíjania tvorivosti žiakov vo vyučovaní SJL.....	84
9. Plánovanie, organizácia a kontrola výchovno-vzdelávacieho procesu v MJL	87
Plánovanie výchovno-vzdelávacieho procesu.....	87
Organizácia a riadenie výchovno-vzdelávacieho procesu.....	89
Kontrola výchovno-vzdelávacieho procesu.....	91
10. Učiteľ a žiak vo vyučovaní MJL	95
Učiteľ slovenského jazyka a literatúry.....	96
Žiak vo vyučovaní slovenského jazyka a literatúry.....	98
11. Jazyk a jazykoveda vo vyučovaní SJL	103
Materinský jazyk vo vyučovaní.....	103
Jazykoveda vo vyučovaní.....	104
12. Literatúra a literárna veda vo vyučovaní SJL	109
Literatúra vo vyučovaní SJL.....	109
Literárna veda vo vyučovaní SJL.....	111
Literatúra	115

Úvod

Výchova a vzdelávanie v materinskom jazyku tvorí významnú oblasť ľudskej činnosti. Začína v rodinnom prostredí a mimovoľne, permanentne sa uskutočňuje po celý život jednotlivca, intencionálne a oficiálne má zvyčajne počiatky už v predprimárnom vzdelávaní, súvisle pokračuje v primárnom, sekundárnom a terciárnom stupni vzdelávania, pričom najfrekvencovanejším výstupom tohto intencionálneho pôsobenia spoločnosti na jednotlivca je maturitná skúška z materinského jazyka a literatúry. Prirodzene, štúdiom materinského jazyka a literatúry sa zaoberá aj menšia skupina obyvateľstva v pregraduálnom a postgraduálnom univerzitnom vzdelávaní (učitelia, novinári, mediálni pracovníci, manažéri a pod.). V súčasnosti školské vzdelávanie v materinskom jazyku a literatúre v európskych programoch zvyčajne vystupuje spoločne s vyučovaním cudzích jazykov v rámci základnej vzdelávacej oblasti – **jazyk a komunikácia**.

Táto publikácia ponúka čitateľovi nové pohľady na problematiku jazykového a literárneho vzdelávania v materinskom jazyku. Okrem poznatkov slovenskej a zahraničnej proveniencie text prináša aj viaceré pohľady a výsledky práce autora, ktoré získal na základoch svojej dlhoročnej pedagogickej a vedecko-výskumnej činnosti. Monografia predstavuje základné (metodologické) otázky výchovy a vzdelávania v materinskom jazyku a literatúre. V tomto zmysle sme ju koncipovali s presvedčením, že môže konkrétne poslúžiť aj ako východisková literatúra pre adeptov učiteľstva akademických predmetov v študijnom programe slovenský jazyk a literatúra na bakalárskom, resp. 1. stupni vysokoškolského vzdelávania v rámci riadneho i dištančného vzdelávania, a to v súlade s prestavbou univerzitného vzdelávania podľa *Bolonskej deklarácie* (1999) v intenciách utvárať spoločný európsky vzdelávací priestor.

Koncepcia textu vznikala najskôr na podloží dlhodobějších úvah autora o metodologických otázkach vyučovania materinského jazyka a literatúry, potom taktiež na základe vlastnej prakticko-aplikačnej činnosti pri tvorbe nového študijného predmetu (ako jednotka študijného programu) úvod do teórie vyučovania slovenského jazyka a literatúry/úvod do didaktiky slohu a komunikácie v rámci bakalárskeho štúdia v študijnom programe učiteľstvo akademických predmetov na Katedre slovenského jazyka a literatúry Filozofickej fakulte KU v Ružomberku v r. 2006 – 2008, t. j. v dvojročnom cykle akademického roka. Študijný predmet bol ponúkaný ako povinne voliteľný vo forme jednododinových prednášok a možno konštatovať, že u adeptov učiteľstva sa stretol so záujmom. Autor koncipoval prednášky ako úvod do jazykového, komunikačného a literárneho vzdelávania, ktoré mali podnietiť študentov k reflexii a sebareflexii základných otázok vyučovania materinského jazyka a literatúry v interakčnej procesuálnej stratégii. Metodologické východisko predstavovali teda ťažiskové, resp. základné problémy jazykového a literárneho vzdelávania v kontexte nových poznatkov a transformácie našej spoločnosti i sveta. Týmto spôsobom sme si potvrdili validitu vytypovaných základných tematických okruhov vyučovania materinského jazyka a literatúry, ktoré sme

spracovali do jednotlivých kapitol tejto práce. K vydaniu publikácie v podobe vedeckej monografie nás ďalej privedli najmä tieto dôvody:

- na Slovensku už dlhšie obdobie absentuje literatúra v pregraduálnom i ďalšom vzdelávaní učiteľov, ktorá by reagovala na najnovšie poznatky a tendencie v oblasti jazykového a literárneho vzdelávania;

- metodologické základy alebo úvod do didaktiky materinského jazyka a literatúry predstavujú nevyhnutný krok (článok, stupeň) pri aplikácii a konkretizácii všeobecných poznatkov (pedagogických, psychologických, sociologických, didaktických, lingvistických, kultúrologických a i.) smerom k vyučovaniu slovenského jazyka a literatúry, resp. materinského jazyka a literatúry;

- v teórii a praxi jazykového a literárneho vzdelávania sa jednoznačne potvrdzuje fakt, že vyučovacie (materinské, štátne, rodné) jazyky majú spoločné problémy v oblasti metodológie a základného prístupu k cieľom, obsahu a k výchovno-vzdelávaciemu procesu, čo sa ukazuje ako užitočné využiť v európskom výskumnom a vzdelávacom priestore. Preto v našom texte alternuje používanie termínov materinský/slovenský jazyk, resp. didaktika materinského jazyka a literatúry/didaktika slovenského jazyka a literatúry (taktiež didaktika slovenčiny, nemčiny, češtiny, angličtiny a pod.);

- potreba vyprofilovať mladú hraničnú vednú disciplínu, ktorá sa zaoberá vyučovaním materinského jazyka a literatúry.

Na podporu naznačeného zámeru na tomto mieste uvedieme aspoň tri vybrané publikácie v slovenčine, češtine a nemčine. Koncom 70. rokov minulého storočia (1979) J. Jelínek vydal fundovanú publikáciu s názvom *Úvod do teorie vyučování českému jazyku*.¹ V polovici 70. rokov (1975) tiež vyšla v NSR publikácia autorov O. Beisbarta a D. Marenbacha s titulom *Einführung in die Didaktik der deutschen Sprache und Literatur (Úvod do didaktiky nemeckého jazyka a literatúry)*. Ako je nám známe, k nej potom vychádzali špecifické didaktiky nemčiny, napr. pravopisu, funkčnej gramatiky, rozvíjania ústnej/písomnej komunikácie, čítania a práce s umeleckou literatúrou, mediálnej výchovy, didaktiky pre primárnu školu, vyučovaciu prax a pod. Podobne neskôr (3. vyd., 1993) autor K. Schuster vydal monografiu *Einführung in die Fachdidaktik Deutsch (Úvod do didaktiky nemčiny)*. Aj u nás na Slovensku a v ČR sa vývoj v ostatnom období uberá týmto smerom. Napr. M. Čechová s V. Styblíkom najskôr (1998) napísali východiskovú publikáciu *Čeština a její vyučování. Didaktika českého jazyka pro učitele základních a středních škol a studenty učitelství*. Na tomto podloží možno prijať špecifickú didaktiku od M. Čechovej *Komunikační a slohová výchova* (1998).

Na Slovensku neďávno (2003) vyšla nová didaktika materinského jazyka pre primárnu školu od autoriek J. Palenčárová, J. Kesselová a J. Kupcová *Učíme slovenčinu komunikačne a zážitkovo*, v ktorej sa nachádza celá 1. kap. s názvom *Všeobecné problémy didaktiky slovenského jazyka a slohu* (s. 7 – 75). Ďalšie dve kapitoly špecificky približujú didaktiku jazyka, komunikácie a slohu. Napokon, z 1. medzinárodnej konferencie o odborovej

¹ 1. vyd. Praha: SPN, 1979.

didaktike materinského jazyka, literatúry a cudzieho jazyka, ktorá sa konala na pôde FF KU v Ružomberku 2005, o. i. vzišiel takýto záver:

„Účastníci konferencie pokladajú za užitočné vydať publikáciu *Základné otázky vyučovania materinského jazyka* pre potreby prípravy učiteľa v pregraduálnom štúdiu ako úvod do didaktiky materinského jazyka (ale i ďalšie vzdelávanie učiteľa) s využitím medzinárodnej spolupráce.“² Ako vidieť, predkladaný učebný text sleduje i napĺňanie uvedeného cieľa a zámeru.

Celkove je publikácia členená na dve časti (dva diely, zväzky) a obsahuje 24 kapitol. V intenciách posilnenia zrozumiteľnosti textu každá kapitola monografie zachováva túto základnú štruktúru: - názov - výklad - resumé - základné pojmy a problémy - námety a otázky. Námety a otázky na konci kap. majú čitateľa viesť najmä k reflexii a tvorivej aplikácii danej problematiky v nových kontextoch. Podľa nášho názoru sa môžu stať vhodným východiskom na samostatnú prácu v ďalšom vzdelávaní učiteľov, taktiež na tvorbu projektov, záverečných prác alebo na prípravu rôznych prezentácií pred odbornou verejnosťou v podobe referátov, diskusných príspevkov, esejí, článkov do periodík a pod. K týmto aktivitám zrejme bude užitočná literatúra, na ktorú odkazujeme jednak vo výkladovom texte, jednak v priloženom zozname bibliografických odkazov na konci každého zväzku.

Jednotlivé lekcie sme koncipovali podľa toho, či je problematika známa, prístupná, tradičná, relatívne dobre prebádaná alebo neznáma, nová, otvorená, ťažko prístupná, perspektívna, aktuálna a pod. V zmysle týchto hľadísk sú niektoré lekcie potom kratšie, iné zasa s väčším rozsahom, v ktorých sme sa usilovali novú či aktuálnu problematiku čitateľovi priblížiť podrobnejšie. Ako sme vyššie uviedli, vzhľadom na celkový rozsah textu sme sa v priebehu jeho tvorby rozhodli vydať monografiu v dvoch dieloch s názvom *Základy jazykového a literárneho vzdelávania I. a II.* s podtitulom *Úvod do didaktiky materinského jazyka a literatúry.*

Prichodí mi na tomto mieste poďakovať recenzentom, prof. PhDr. J. Svobodovej, CSc., PaedDr. J. Palenčárovej, PhD., a prof. PhDr. E. Gombalovi, CSc., za ich ústretovosť a ochotu lektorovať text a prispieť k jeho konečnej podobe. Cením si ich prístup, námety i názory v rámci účinnej odbornej spolupráce. Napokon úprimne ďakujem i vedeniu FF KU v Ružomberku za utvorenie priaznivých pracovných podmienok, v ktorých mohol vzniknúť text tejto dvojzväzkovej vedeckej monografie, taktiež za finančný príspevok z Fondu na podporu vedy na FF KU na vydanie publikácie.

Ružomberok, január 2009

Milan Ligoš

² *Slovenský jazyk a literatúra v škole*, 52, 2005/06, č. 1 – 2, s. 6.

1. Propedeutika jazykovo-komunikačnej a literárnej výchovy

Do propedeutiky zaradujeme základné pojmy a kategórie jazykového a literárneho vzdelávania. Predstavuje úvodnú orientáciu v problematike teórie a praxe vyučovania materinského jazyka a literatúry. Teóriu predstavuje vedná a študijná disciplína, prax smeruje k učebnému predmetu slovenský jazyk a literatúra v sústave vzdelávania najnovšie najmä v tematickej oblasti jazyk a komunikácia, čiastočne i umenie a kultúra. Didaktika materinského jazyka a literatúry (ďalej DMJL) používa jednak pojmy a terminológiu z vedných odborov, z ktorých vychádza, t. j. zo všeobecnej didaktiky, z pedagogických a psychologických vied, z jazykovedy, literárnej vedy a i., jednak si tieto pojmy a termíny upravuje či modifikuje a taktiež vytvára vlastné. Napr. medzi vlastné termíny a pojmy patrí: lexikálny/syntaktický/morfologický pravopis, diktát, jazykové cvičenie, grafické znázorňovanie, kontrolné písomné práce, komplexný jazykový rozbor, reprodukcia či dramatizácia textu a pod.

Základné pojmy

Na označenie teórie, resp. vednej disciplíny o vyučovaní materinského jazyka sa najčastejšie stretávame s týmito názvami: metodika vyučovania materinského/slovenského jazyka, didaktika materinského/slovenského jazyka, teória vyučovania materinského/slovenského jazyka, teória a prax jazykového vzdelávania, teória jazykovo-komunikačného vyučovania, teória komunikačnej a slohovej výchovy alebo teória jazykového a literárneho vzdelávania. V novom systéme študijných odborov na Slovensku a v európskom vzdelávacom priestore sa začína uplatňovať názov: odborová didaktika, t. j. v našom prípade by išlo o odborovú didaktiku slovenského jazyka, komunikácie a literatúry (ďalej DSJL).

Treba povedať, že pomenovanie metodika vyučovania materinského jazyka sa používala v predvedeckom období. Hoci tento názov pre svoju jednoduchosť a jazykovú produktivnosť i priezračnosť sa udržiaval donedávna, nevystihuje podstatu a šírku predmetu záujmu. Totiž označuje iba istú časť procesuálnej stránky výchovno-vzdelávacieho pôsobenia. Pod metodikou rozumieme určitý osvedčený, praxou (empíriou) overený postup vo vyučovacej alebo učebnej činnosti. Týmto spôsobom metodika sa vzťahuje skôr k technike a stereotypu, preto sa v ostatnom čase od používania tohto termínu upúšťa, resp. používa sa iba na označenie istých techník, stratégií a postupov vo vyučovaní (porov. napr. metodiku pravopisu, spracovania textu, metodiku riešenia úlohy a pod.).

V ďalšej časti tejto kapitoly sa budeme venovať charakteristike vednej a študijnej disciplíny: **didaktika materinského jazyka a literatúry**. Predtým však na tomto mieste aspoň spomenieme aj iné základné pojmy a termíny. Z hľadiska diachronie okrem vyššie uvedených názvov sa môžeme stretnúť aj s didaktikou materinského jazyka (podľa koncepcie, resp. primárnej kategórie): obsahovou, informačnou, vzdelávacou, procesuálnou, komunikatívnou, politickou, činnostnou, cieľovou, orientovanou na žiaka, v literatúre literárnovednou (najmä historickou), explikatívnou, teoretickou, reprodukčno-explikatívnu, novšie s esteticko-interpretácnou, zážitkovou,

problémovo-tvorivou alebo s korelačno-integračným didakticko-metodickým systémom. V jazykovo-komunikačnom vzdelávaní sa v ostatnom čase rozvíja didaktika komunikačno-poznávací, interakčná, integračná, participačná, situačno-zážitková, tvorivo-personálna a konštručno-tvorivá. Mohli by sme hovoriť aj o ďalších prístupoch a koncepciách, pre nás je však dôležité na tomto mieste aspoň vyzdvihnúť, že v histórii sa uplatnili rôznorodé poňatia vyučovania materinského jazyka a literatúry.

Didaktika materinského jazyka a literatúry sa taktiež postupne špecifikovala na jednotlivé vzdelávacie tematické okruhy či oblasti, preto sa niekedy vydávajú publikácie a príručky k jednotlivým zložkám a oblastiam vyučovania materinského jazyka. Potom ide o špecifické zložky teórie vyučovania jazyka, slohu, komunikácie a literatúry/literárnej výchovy, teda máme na mysli konkrétne didaktiky, ako napr. didaktika čítania a písania, ústnej/písomnej komunikácie, pravopisu, gramatiky, rétoriky, práce s textom, analýzy a interpretácie literárneho textu, slohu, komunikačnej a slohovej výchovy a pod. Takisto novšie vyvstáva na jednej strane otázka vyučovania slovenského jazyka a literatúry ako materinského/vyučovacieho a štátneho jazyka, na druhej strane slovenčiny ako cudzieho jazyka. Problém je aktuálny najmä v súvislosti prehlbovania spolupráce, migrácie obyvateľstva a v intenciách budovania spoločnej multikultúrnej Európy.

Ako sme už vyššie naznačili, odborová didaktika slovenského jazyka a literatúry preberá aj terminológiu z iných vedných disciplín. Ide najmä o všeobecnú didaktiku, pedagogickú, vývinovú a sociálnu psychológiu, prirodzene, i o jazykovedu, štylistiku, teóriu textu a komunikácie či literárnu vedu. Napr. pojmy a termíny, ako: princípy, zásady, ciele, učebný obsah, didaktické prostriedky, zákony učenia, metódy, formy, stratégie učenia, vnímanie, myslenie, pamäť, poznávacie funkcie, klíma, ale i jazyková rovina, gramatika, jazykové jednotky, morfológia, syntax. vektory komunikácie, literárny text, estetická funkcia a pod. V niektorých prípadoch sa stáva, že tieto pojmy a termíny sa pri aplikácii v didaktike materinského jazyka a literatúry špecifickým spôsobom modifikujú, vymedzujú, resp. zjednodušujú. Zväčša je to z didaktického, psychologického a vývinového dôvodu, preto aj v teórii jazykového a literárneho vzdelávania rozlišujeme poučky, poučenia a definície. Je teda rozdiel, ak napr. hovoríme o podstatných menách ako slovnom druhu z jazykovedného (morfológického) a didaktického, prípadne z prakticko-aplikačného hľadiska. Alebo v tomto zmysle o práci s textom, o jeho analýze a interpretácii, reprodukcii, paródii, kompozícii či o jazykovom, štylistickom rozboře a pod.

Didaktika MJL ako vedná a študijná disciplína

Didaktika materinského jazyka a literatúry sa ako vedná disciplína na Slovensku konštituovala začiatkom 60. rokov 20. storočia. V tomto období Laurent Horečný s kolektívom zostavil 1. a 2. vydanie zborníka s názvom *Metodické problémy vyučovania slovenského jazyka a literatúry*³. Neskôr v Domove vedeckých pracovníkov SAV vo februári 1965

³ 1. vyd. 1957, 2. vyd. 1961 v SPN Bratislava.

a v Trenčianskych Tepliciach vo februári 1966 sa konali reprezentatívne konferencie o vyučovaní slovenského jazyka a literatúry na všetkých stupňoch škôl, z ktorých vyšiel v r. 1968 zborník referátov a diskusných príspevkov s názvom *K teórii vyučovania slovenského jazyka a literatúry*⁴. Jazykovednú časť zostavil K. Palkovič a literánu L. Ivanovičová. Relevantným faktom je, že sa na tejto konferencii v česko-slovenskom kontexte významní jazykovedci, literárni vedci i známi učitelia z praxe, metodici a vedecko-pedagogickí pracovníci z Výskumného ústavu pedagogického a Ústavu pre ďalšie vzdelávanie učiteľov pri UK v Bratislave závažným spôsobom vyjadrili k aktuálnym otázkam vyučovania slovenského/materinského jazyka a literatúry. Osobitne aj k vyučovaniu slovnej zásoby, gramatiky, štylistiky a slovenskej literatúry. Na tejto konferencii sa hovorilo o potrebe rozvíjania špeciálnej didaktiky slovenského jazyka ako novej vednej disciplíny. Už od r. 1954 vychádzal celoslovenský odborný-metodický časopis *Slovenský jazyk a literatúra v škole*, podobne ako v češtine *Český jazyk a literatúra* od r. 1949. Okrem toho pre potreby vysokých škôl a učiteľov slovenského jazyka a literatúry začali vychádzať nové metodiky vyučovania slovenského jazyka a literatúry, resp. k parciálnym oblastiam jazykového a literárneho vzdelávania (najmä od V. Betákovéj, L. Horečného, P. Bernátha, J. Balaya, Ž. Tarcalovej, J. Muránskeho, z českých autorov tu o. i. vyzdvihneme J. Jelínka, G. Janáčka, M. Čechovú). Prirodzene, k vyučovaniu materinského jazyka a literatúry publikovali aj významní jazykovedci, literárni vedci i psychológovia, ale taktiež výborní učitelia z pedagogickej praxe (J. Miko, J. Mistrík, J. Oravec, E. Jóna, G. Horák, J. Findra, M. Patáková, A. Rýzková, I. Ivanovičová, P. Mazák, J. Krpčiar, J. Koutun, J. Melichar, J. Štefanovič, J. Kuric, L. Ďurič, J. Janek, K. Danáš a i.). Spomenuli sme aspoň niektorých, aby sme poukázali, že v tomto období sa konštituovala nová hraničná, prakticko-aplikačná vedná disciplína, ktorá sa paralelne stala i novou študijnou disciplínou na vysokých školách učiteľského zamerania. Podľa J. Jelínka⁵: „Teorie vyučování českému (mateřskému) jazyku je pedagogická disciplína o výchove a vzdělávání v českém (mateřském) jazyce.“ Niektorí bádatelia pokladali teóriu vyučovania materinského jazyka za vednú disciplínu aplikovanej, resp. didaktickej lingvistiky či štylistiky, taktiež za lingvodidaktiku, pričom už aj cit. J. Jelínek upozorňuje na problém „miešania sa“ dvoch vedných disciplín, a to teórie jazykového vyučovania a teórie vyučovania čítania, prípadne literatúry.⁶ Kým vo vyspelých krajinách anglosaskej, nemeckej a škandinávskej proveniencie sa v súlade s novou orientáciou jazykovedy didaktika materinského jazyka uberá komunikatívnym a činnostným smerom, u nás sme v tomto období ešte zostali pri tradičnom systémovo-opisnom a štruktúrnym pozitivistickom poňatí jazykového vzdelávania. Aj v literárnom vzdelávaní napriek sľubnému rozvíjaniu literárno-komunikačnej školy v Nitre (od r. 1965) sme zostávali pri literárnovednom historickom a štruktúrnym systéme vyučovania so zdôrazňovaním vecnej, didaktickej a kognitívnej komunikácie. Išlo skôr o didaktiku jazyka, resp. vyučovanie o jazyku, slohu a literatúre. Až začiatky

⁴ Bratislava: SPN, 1968.

⁵ *Úvod do teorie vyučování českému jazyku*. Praha: SPN, 1979, s. 5.

⁶ Porov. JELÍNEK, J., *ibid.*, 1979, s. 6.

80. rokov minulého storočia sa u nás začína s komunikatívno-poznávacou, resp. komunikačno-systémovou koncepciou vyučovania slovenského jazyka a literatúry, pričom treba pripomenúť, že dôslednejšie sa táto koncepcia presadila na stredných školách.

K. Šebesta vo svojej práci *Od jazyka ke komunikaci* s podtitulom *Didaktika českého jazyka a komunikační výchova* z r. 2005⁷ didaktiku českého jazyka pokladá za praktickú i teoretickú disciplínu, t. j. takú, ktorá má sprostredkujúci charakter medzi rovinou základných vied a praxou jazykovo-komunikačného a literárneho vyučovania, pričom pre didaktiku jazyka navrhuje používať termín *pedagogická lingvistika*. Vychádza mu, „že predmetom jej zájmu jsou čtyři základní tematické okruhy: jazyk (resp. komunikace), učení se jazyku (a žák), vyučování jazyku (a učitel), kontext, v němž vyučování probíhá.“⁸ Prichodí nám pripomenúť, že už v 70. rokoch minulého storočia J. Průcha navrhoval prijať názov učebného predmetu i vednej disciplíny zaoberajúcej sa touto činnosťou *teória a prax jazykového a literárneho vzdelávania*. Ukazuje sa, že sa k tomuto poňatiu v súčasnosti približujeme. Vzhľadom na priestor nášho výkladu ďalej si v prehľade budeme charakterizovať didaktiku materinského jazyka a literatúry ako študijnú vednú disciplínu v univerzitnom vzdelávaní, pričom vyzdvihneme niekoľko myšlienok smerujúcich k významu tejto disciplíny pre adepta učiteľstva vyučovacieho jazyka a literatúry. **Didaktiku materinského jazyka/a literatúry ako študijnú disciplínu** môžeme stručne charakterizovať takto:

- Študijná disciplína v pregraduálnom i postgraduálnom, celoživotnom vzdelávaní učiteľa SJL/MJL;
- Sprístupňuje nové, najmä základné poznatky z vednej disciplíny TVSJL, DMJ, didaktiky slovenského jazyka, slohu a komunikácie, didaktiky literatúry pre adeptov učiteľstva SJL;
- Má teoreticko-aplikačný charakter, t. j. pripravuje študenta na vyučovanie SJL ako odbornú, kompetentnú vysokokvalifikovanú činnosť v profesii a povolani učiteľa na základnej a strednej škole;
- Má špeciálnu profesijnú orientáciu v tom zmysle, že aplikuje, modifikuje, transformuje a integruje poznatky z viacerých vedných disciplín smerom k vyučovaniu SJL, pričom kladie dôraz aj na osobnostné predpoklady adepta učiteľstva (charakter, vlastnosti, temperament, hodnoty, postoje a záujmy, vlastnú profiláciu);
- Zaoberá sa odborným základom učebného predmetu SJL, teóriou a praxou vyučovania SJL;
- Má syntetický, sprostredkujúci a integračný charakter, smeruje k špecifickému intencionálnemu pedagogickému pôsobeniu.

Význam a užitočnosť tejto študijnej disciplíny pre budúceho učiteľa slovenského jazyka a literatúry možno vidieť v nasledujúcich reláciách:

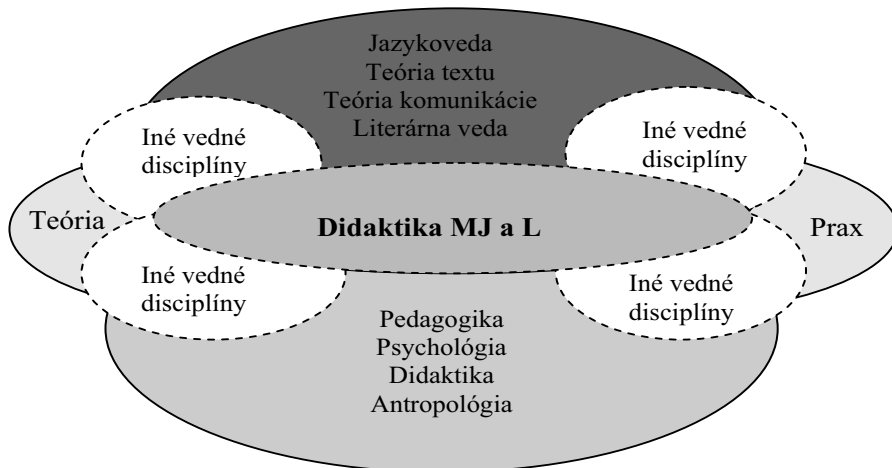
- Získa najnovšie poznatky v oblasti teórie a praxe vyučovania MJL;
- Pripravuje študentov, adeptov učiteľstva na zmenu ich sociálnej roly (žiak, študent, objekt, učiaci sa subjekt, poslucháč, študujúci verzus učiteľ, subjekt vyučovania, manažér, koordinátor, facilitátor a pod.);

⁷ Praha: UK, Nakladatelství Karolinum, 2005, s. 13 – 16.

⁸ ŠEBESTA, K., *ibid.*, 2005, s. 21 – 22.

- Ušetri mu čas, aby nepostupoval empiricky, pokusom a omylom, ale na základe rôznych teórií/koncepcií si môže zvoliť vlastný prístup;
- Zabráni istým chybám, istej improvizovanosti a jednostrannosti;
- Potreba na základe zistenia, že až takmer 90% učiteľov v pedagogickej praxi postupuje intuitívne, rutinérsky a improvizovane;
- Zníži mieru petrifikácie a tradície v oblasti pedagogických javov a kategórií a nasmeruje sa k tvorivému poňatiu svojho pôsobenia.

Prichodí sa nám zmeniť ešte aspoň k miestu didaktiky materinského jazyka a literatúry v systéme vied a vyzdvihnúť niekoľko základných metód, ktorými sa získavajú nové poznatky v intenciách rozvíjania tejto disciplíny. Už sme si spomenuli, že ide o hraničnú, sprostredkujúcu, teoreticko-aplikačnú a praktickú disciplínu, ktorá sa nachádza v prieniku (inklúzii) viacerých základných vedných odborov, a to najmä jazykovedy, literárnej vedy a vied o človekovi a spoločnosti v širšom zmysle. Myslíme tým jazykovedu o súčasnom spisovnom jazyku (slovenčine, slovakistiku), resp. teóriu spisovného jazyka, ďalej štylistiku, teóriu textu a komunikácie, psycholingvistiku, sociolingvistiku, teóriu jazykovej kultúry, pragmalingvistiku, etnolingvistiku, lingvistickú antropológiu, teóriu informácií, kulturológiu, teóriu literárnej komunikácie a interpretácie, literárnu históriu, teóriu literatúry, literárnu kritiku a pod. na jednej strane, na druhej strane ide o pedagogiku, didaktiku, psychológiu, kultúrnu antropológiu, teóriu osobnosti, sociológiu, interkultúrnu psychológiu, psychológiu komunikácie a masmediálnu kultúru. Prirodzene, vyučovanie materinského jazyka a literatúry súvisí so všetkými vedami, ktoré sa vzťahujú na človeka, jazyk, spoločnosť, literatúru, umenie, kultúru a komunikáciu. Jej miesto v systéme vied by sme si mohli názorne priblížiť touto schémou.⁹



⁹ V schéme sú zachytené kľúčové vzťahy. Pri iných vedných disciplínach myslíme na otvorené možnosti prieniku s DMJL, a to najmä podľa chápania (konceptie) učebného predmetu. Patria tu napr. tieto vedné disciplíny: filozofia, etika, kulturológia, sociológia, etnológia, žurnalistika, teológia, teória informácií a pod.

Rozvíjanie didaktiky materinského jazyka a literatúry je možné len v prieniku naznačených vedných disciplín, takisto v súzťažnosti teórie a praxe. Preto aj výskumné metódy sú mnohoraké. Najznámejšie a frekventované sú najmä tieto:

- Pozorovanie (neštruktúrované, štruktúrované, dlhodobé, krátkodobé...),
- Historická metóda,
- Komparatívna/porovnávací metóda (v diachrónii i synchrónii),
- Logická analýza,
- Štúdium školskej dokumentácie, skúseností z praxe, publicistických príspevkov a kvalifikačných prác učiteľov,
- Metóda prípadovej štúdie,
- Kvalitatívne metódy (okrem pozorovania napr. rozhovor, interview, analýza, interpretácia, anamnéza...),
- Kvantitatívne metódy (anketa, dotazník, posudzovacie škály...),
- Projektívne metódy (verbálne, kresbové, skupinové...),
- Štúdium produktov žiackych prác,
- Merania rôznych výkonov žiakov,
- Štúdium pedagogických, školských dokumentov,
- Experiment, riadené vyučovanie,
- Komplexný výskum,
- Štúdium meraní školskej inšpekcie a správ evaluačných inštitúcií (ÚŠI SR, ŠPÚ, PISA, PIRLS OECD, UNESCO, TQM a i.),
- Metódy kazuistiky, historickej etnografie, mikroanalýzy edukačných procesov, modelovania a i.

Ako vidieť z prehľadu metód, ide o celé spektrum metód, a to od empirických, smerujúcich k projektu učebného predmetu, školským dokumentom a pedagogickej praxi cez exploratívne metódy až po experimenty, komplexný výskum a modelovanie výchovno-vzdelávacej práce. V súčasnosti sa najčastejšie používajú prieskumy a analýzy s kvantitatívnymi a kvalitatívnymi metódami. V rámci spoločnej Európy pri akceptácii kultúry a vzdelávania v jednotlivých členských štátoch bude zrejme relevantný aj komparatívny prístup s dosahovaním istých jednotných cieľových požiadaviek, resp. kompetencií a štandardov (pozri ďalej v texte, ad 3. kap.).

Resumé

- ✚ Propedeutika didaktiky materinského jazyka a literatúry, teórie vyučovania slovenského jazyka a literatúry, teórie jazykového a literárneho vzdelávania (ďalej aj DMJL, TVSJL, TJLV) predstavuje základné pojmy a termíny, znamená teda úvod do problematiky. Patrí tu charakteristika vednej, študijnej disciplíny, jej predmet, klasifikácia, a miesto v systéme vied, vzťah k iným vedám, zaoberá sa tiež výskumnými metódami a praktickým využitím poznatkov pri príprave, profilácii a v ďalšom vzdelávaní učiteľov SJL.
- ✚ Treba rozlišovať medzi vednou disciplínou DMJ/TVSJL, študijnou disciplínou DMJ/TVSJ, didaktikou slohu a komunikácie, didaktikou

literatúry (ďalej DSaK, DL) a učebným predmetom SJL v základnej a strednej škole.

- ✚ TVSJL je mladá, perspektívna hraničná vedná disciplína/interdisciplína, ktorá sa významnou mierou podieľa pri profilácii a ďalšom vzdelávaní učiteľa MJ, prostredníctvom učiteľa potom utvára predpoklady na rozvíjanie kultúry rečového prejavu jednotlivca, ako aj jazykovej kultúry spoločnosti v kontexte nových požiadaviek na človeka pre 21. storočie.

Prehľad základných pojmov

- ❖ pojmy a termíny z jazykovedy, teórie textu a komunikácie, literárnej vedy na jednej strane a pedagogiky, didaktiky, psychológie, sociológie a antropológie na strane druhej,
- ❖ didaktika slovenského jazyka a literatúry/didaktika materinského jazyka a literatúry (DSJL/DMJL), teória vyučovania slovenského jazyka a literatúry (TVSJL), teória jazykového a literárneho vzdelávania (TJLV), lingvodidaktika/pedolinguvistika, odborová didaktika materinského jazyka a literatúry (ODMJL), metodika vyučovania slovenského/materinského jazyka a literatúry (MVS/MJL); taktiež špeciálne časti/zložky DMJL, ako napr.: didaktika jazyka a komunikácie, didaktika slohu a komunikácie, didaktika literatúry, didaktika slovenskej literatúry, didaktika interpretácie textu, didaktika čítania, písania, rozvíjania ústneho a písomného prejavu, didaktika gramatiky a pod.,
- ❖ DMJL/DSJL, resp. teória jazykového a literárneho vzdelávania má aj niektoré vlastné, špecifické pojmy a termíny, ako napr.: lexikálny, morfológický, syntaktický pravopis, jazykové cvičenie, grafické znázorňovanie, diktát, písomné kontrolné práce, jazykové hry a hry s jazykom a pod.

Námety a otázky:

1. Diskutujte, aký je rozdiel medzi učebným predmetom SJL a vednou disciplínou DSJL. Svoje závery spracujte ako odborný článok.
2. Čo je predmetom záujmu DMJ a kde sa nachádza v systéme vied? Pripravte si o tom referát a predneste ho na odbornom podujatí.
3. Aký význam má DMJ pre adepta učiteľstva a v jeho celoživotnom vzdelávaní. Urobte prieskum problematiky v pedagogickej praxi a spracujte odborný článok.
4. Aký je rozdiel medzi všeobecnou didaktikou a DMJ? Hľadajte špecifiká odborovej didaktiky.
5. Pripravte si referát o tom, akými metódami a formami sa získavajú nové poznatky v DMJ a predneste tento problém na seminári.
6. Uvažujte o tom, prečo sa človek potrebuje intencionálne a inštitucionálne vzdelávať v materinskom/vyučovacom jazyku a literatúre, resp. vôbec v umení. Pripravte si o tom diskusný príspevok.

2. Model učiteľského vzdelávania na univerzite a základné zložky profilácie učiteľa slovenského jazyka a literatúry

V histórii boli uskutočnené rôzne modely prípravy učiteľa materinského jazyka. S vysokoškolskou prípravou v našej proveniencii sa začalo až v prvej polovici 20. storočia. Najskôr to boli učitelia pre gymnáziá a stredné školy, ktorí ukončili štúdium vedného odboru slovenský jazyk a literatúra, resp. český jazyk a literatúra, metodika a didaktika vyučovacieho jazyka zvyčajne však neboli v ponuke ich štúdiá. Totiž aj obsah učebného predmetu v škole, najmä vyššieho typu, predstavoval už tradične iba istú skrátenú verziu poznatkov z jazykovedy alebo literárnej vedy. V primárnom vzdelávaní sa zasa do popredia dostávala elementárna gramotnosť a praktická stránka, ktorá niekedy smerovala až k utilitarizmu a zúženému pôsobeniu na žiaka. Dá sa povedať, že zdôrazňovanie teoretického a vedeckého základu učebného predmetu pri profilácii učiteľov materinského jazyka a literatúra pretrváva až dodnes, pričom pedagogicko-didaktická a odborovo-predmetová zložka prípravy je nedostatočne zastúpená. Ako ďalej poukážeme, preexponovaná je oblasť odbornej spôsobilosti zameranej na zastarané chápanie obsahu učiva a učiteľ je zvyčajne nedostatočne pripravený z hľadiska pedagogicko-didaktickej spôsobilosti.

Kvalitatívna transformácia školy a učebného predmetu

Kvalitatívnu prestavbu našej školy a učebného predmetu v SR najnovšie komplexne rieši nový školský zákon z 22. mája 2008 o výchove a vzdelávaní, ktorý nadväzuje na *Koncepciu rozvoja výchovy a vzdelávania v Slovenskej republike na najbližších 15 – 20 rokov* (projekt *Milénium*)¹⁰, *Národný program výchovy a vzdelávania v SR*, a je spracovaný v súlade s európskymi normami a dokumentmi pre vzdelávanie (EÚ, OECD, ISCED UNESCO). Kvalita školy sa podľa tohto zákona dostáva k princípom výchovy a vzdelávania v SR. Konkrétne v paragrafe § 3 ods. k sa píše o princípe „kontroly a hodnotenia kvality výchovy a vzdelávania a kvality výchovno-vzdelávacej sústavy“, v ods. l o princípe „integrácie výchovno-vzdelávacej sústavy Slovenskej republiky do európskeho vzdelávacieho priestoru so zreteľom na vlastné skúsenosti a tradície.“¹¹ Na iných miestach zákon o. i. rieši problém prijímania na výchovu a vzdelávania na jednotlivé stupne a typy škôl, ukončovanie výchovy a vzdelávania (5. časť zákona), explicitne sa orientuje na monitorovanie a hodnotenie kvality výchovy a vzdelávania (§ 154), odobruje externé a interné testovanie žiakov, taktiež povinnou súčasťou školského vzdelávacieho programu sa má stať vnútorný systém kontroly (§ 7), pričom sa zriaďuje *Národný ústav certifikovaných meraní vzdelávania*.

Učebný obsah jednotlivých predmetov vychádza z cieľov a profilov absolventov jednotlivých stupňov a škôl vzdelávania, ktoré sa odvíjajú z

¹⁰ *Učiteľské noviny*. Príloha, 51, 2001, č. 6. 28 s.

¹¹ *Zákon o výchove a vzdelávaní (školský zákon) a o zmene a doplnení niektorých zákonov* z 22. mája 2008 245/2008 Z. z., s. 4. Dostupné na www.minedu.sk, http://www.minedu.sk/data/USERDATA/Legislativa/Zakony/2008_245.pdf

klúčových kompetencií (spôsobilosti) človeka pre 21. storočie. V štátnom vzdelávacom programe (ďalej ŠVP) sú tieto klúčové kompetencie upravené podľa odporúčania Európskeho parlamentu a rady z 18.12.2006 o klúčových kompetenciách pre celoživotné vzdelávanie. Patria k nim najmä tieto: 1. komunikácia v materinskom jazyku 2. komunikácia v cudzích jazykoch 3. matematická kompetencia a základné kompetencie v oblasti vedy a techniky 4. digitálna kompetencia 5. schopnosť naučiť sa učiť 6. spoločenské a občianske kompetencie 7. iniciatívnosť a podnikavosť 8. kultúrne povedomie a vyjadrovanie. Takto koncipovaný učebný obsah sa postupne konkretizuje cez základné vzdelávacie oblasti, prierezové témy (tematiky) a učebné predmety. Dôležité je, že v rámci školského vzdelávacieho programu (ďalej ŠkVP) sa školy môžu profilovať. Týmto spôsobom aj novokoncipovaný učebný predmet **slovenský jazyk a literatúra** zostal s tradičnými zložkami (jazyk, literatúra a slohovo-komunikačná výchova) ako povinný v rámci vzdelávacej oblasti **jazyk a komunikácia**, pričom literatúra presahuje aj do vzdelávacej oblasti **umenie a kultúra**, a to najmä v učebnom predmete **výchova umením** v nižšom sekundárnom vzdelávaní. Do vzdelávacej oblasti jazyk a komunikácia patrí aj učebný predmet **cudzí jazyky**. Učebný predmet slovenský jazyk a literatúra (ďalej aj SJL) si priblížime v ďalšej kapitole, preto na tomto mieste sa uspokojíme s uvedenými kontextovými informáciami. Ukazuje sa, že kvalitatívna transformácia školy a učebného predmetu je permanentný proces, lebo iní žiaci si vyžadujú iný prístup. Taktiež transformácia školy začína zmenou pri príprave a profilácii učiteľa vzdelávacích oblastí a učebných predmetov, pričom je relevantné, aby si škola hľadala a našla svoju profiláciu a identitu s kontinuálnym skvalitňovaním svojho výchovno-vzdelávacieho pôsobenia, čo nemožno realizovať, ak sa nezabezpečí optimálne fungovanie jej všetkých článkov a subsystémov. Nestačí iba deklaratívna podoba jej kvalitného ŠkVP, rozhodujúca je jeho realizácia (organizácia, riadenie, proces) a výstup (evaluácia, napĺňanie cieľov a štandardov smerujúcich ku kompetenciám). Zmena v riadení školy si vyžaduje taktiež uplatnenie komplexného rozvíjania kvality (TQM, Total quality management).

Hľadanie nového modelu učiteľského vzdelávania

V učiteľskom vysokoškolskom vzdelávaní sa celkove vyprofilovali tri základné modely:

1. súbežný (concurrent) model, v ktorom budúci učitelia paralelne študujú a absolvujú všetky zložky ich prípravy (tento model sa uplatňuje vo väčšine krajín EÚ);
2. následný (consecutive) model, v ktorom adepti učiteľstva najskôr absolvujú teoretické štúdium v niektorom odbore (bakalárske, ale i 2. stupňa), potom sa špecializujú na učiteľstvo;¹²

¹² Porov. PRŮCHA, J.: *Učitel. Současné poznatky o profesi*. Praha: Portál, 2003, s. 98 – 99; TUREK, I.: *Vzdelávanie učiteľov pre 21. storočie*. Bratislava: MC, 2001.

3. kombinovaný model (podľa profilácie vysokej školy, univerzity).

Výhodou prvého modelu je dlhodobé pôsobenie na adepta učiteľstva (od začiatku štúdia na VŠ), avšak často absentuje prepojenie jednotlivých zložiek prípravy, vrátane pedagogickej praxe, do vzájomných vzťahov. Tento problém sa usiloval odstrániť *Passauský model učiteľskej prípravy* (pozri ďalej). Podľa jedného z tvorcov projektu *Milénium I.* Tureka¹³ v súlade s *Bolonskou deklaráciou* na Slovensku sa najnovšie uplatňuje vzdelávanie budúcich učiteľov ako dvojcyklové a trojstupňové konzekutívne, t. j. následné. „Adept učiteľstva ukončí najskôr v trojročnom bakalárskom štúdiu štúdium odboru (aprobačné predmety), čím získa odbornú spôsobilosť, a v následnom dvojročnom magisterskom štúdiu pedagogickú spôsobilosť (štúdium pedagogicko-psychologických disciplín, odborových didaktík a pedagogickú prax).“ Doktorandský stupeň štúdia (PhD.) sa realizuje potom v odborovej didaktike učebného predmetu. Dá sa povedať, že univerzity na Slovensku už podľa požiadaviek Akreditačnej komisie vlády SR prešli na tento model učiteľského vzdelávania, pričom niektoré fakulty pripravujúce učiteľov uplatňujú aj istú mieru kombinácie obidvoch spomínaných základných modelov, teda uprednostňujú v podstate kombinovaný model.¹⁴

Okrem uvedených modelov a stupňov učiteľského vzdelávania poznáme aj prípravné (pregraduálne, initial teacher training), ďalšie (postgraduálne, in-servis teacher training) a celoživotné vzdelávanie učiteľov. Na webovej stránke MŠ SR¹⁵ môžeme nájsť dokument *Kariérový rast pedagógov*, ktorý o. i. obsahuje profesijné štandardy, kariérové stupne, pozície a cesty, vytvorenie kontinuálneho systému vzdelávania a odmeňovania učiteľov. Tento dokument rozlišuje 4 kariérové stupne a 2 kariérové pozície: začínajúci učiteľ, pedagóg, pedagóg s 1. a 2. atestáciou, pričom môže získať aj pozície: pedagóg špecialista a vedúci pedagogický zamestnanec/manažér. Prirodzene, uvedené stupne a pozície sa viažu na vzdelávanie a odpracované roky učiteľa.

Nový Passauský model učiteľského vzdelávania

V NSR na Univerzite Passau od r. 2000 Filozofická fakulta overuje nový model učiteľského vzdelávania, známy ako *Passauer Lehrerbildungsmodell* (PLM) pod gesciou bavorského ministerstva školstva a kultúry. Ide o pilotný projekt na prestavbu univerzitného učiteľského vzdelávania pre učiteľov na základných, hlavných, reálnych školách a gymnáziách¹⁶. Pre nás môže byť tento model inšpiratívny najmä v tom, že

¹³ TUREK, I., *ibid*, 2001, s. 105.

¹⁴ K týmto fakultám patrí aj Filozofická fakulta KU v Ružomberku (pozri ďalej v texte).

¹⁵ www.minedu.sk

¹⁶ Vyšlo viac zväzkov materiálov pod názvom *Passauer Schriften zur Lehrerbildung PLM*. Vo vyd. Klinkhardt vydal hlavný garant projektu N. Seibert publikáciu *Probleme der Lehrerbildung*. Bad Heilbrunn, 2001, v ktorej sa 4. kap. venuje tomuto projektu.

uprednostňuje konkurentný prístup a odstraňuje problém izolovanosti jednotlivých zložiek učiteľskej prípravy.

Passauský pilotný projekt má tieto charakteristické znaky:

- Posilnenie orientácie na profesionalizáciu učiteľského povolania vo všetkých oblastiach, kurzoch a častiach štúdia;
- Uplatnenie princípov skĺbenosti, kooperácie a prepojenia na prax, integrácia pedagogicko-psychologického základu s odbornopredmetovými, odbornodidaktickými disciplínami, teórie s praxou;
- Rozlišuje špecifiká učiteľskej profesie a povolania;
- Orientuje sa na základné profesijné činnosti/oblasti: vyučovanie, výchovu, hodnotenie, poradenstvo a inováciu, špecifiká povolania: deficit technológie, neistota v prístupe a postupe, typický učiteľský etos, špecifické nejasné ohraničené vedomosti, osobitný „profesijný vzťah ku klientovi“, tiež kompetencie: najmä vedomostné, diagnostické, reflexívne a intervenčné;
- Ide o integrovaný a kooperatívny model v prepojení EWS- Trias (všeobecnej pedagogiky, psychológie a školskej pedagogiky) v obsahu i organizácii, v integrácii odbornopredmetových a odborovodidaktických podujatí, v posilnení teoreticko-praktického vzťahu (okrem praktík aj iné ponuky a podnety podľa hesla/sloganu „z praxe pre prax“, ďalej interná a externá evaluácia, reflexívny charakter uč. vzdelávania a pod.).

Ako je nám známe, aj tento model v súčasnosti modifikujú podľa Bolonskej deklarácie na dvojstupňové pregraduálne univerzitné štúdium, t. j. prikláňajú sa ku kombinovanému modelu. Na 1. stupni štúdia prevažuje teda najmä teoretická príprava, v magisterskom primárne nastupuje pedagogickodidaktická zložka s tým, že sa dbá na uplatnenie princípov skĺbenosti, kooperácie a prepojenia na prax. Myslíme si, že je dôležité začať s prípravou na učiteľské povolanie čím skôr (dokonca podľa sklonov a orientácie adepta už v predprimárnom vzdelávaní, v rodine a pod.), to znamená už od prvého semestra na vysokej škole v úzkej prepojenosti na teoretický základ zvolených učebných predmetov, resp. novšie - vzdelávacích oblastí.

Pregraduálna príprava adepta učiteľstva učebného predmetu SJL na FF KU v Ružomberku

Na fakultách pripravujúcich učiteľov sa všeobecne ustálili tieto základné zložky vzdelávania:

1. všeobecný základ;
2. pedagogicko-psychologická oblasť (v *Passauskom modeli* EWS Erziehungswissenschaften – Trias všeobecnej pedagogiky, psychológie a školskej pedagogiky);
3. odbornodborovo-predmetová zložka;
4. zložka pedagogickej praxe.

Podľa *Zákona o vysokých školách* č. 131/2002 Z. z. a o zmene a doplnení niektorých zákonov, novely tohto zák., platnej od 1. 1. 2008 a v súlade s požiadavkami Akreditačnej komisie vlády SR FF KU

v pregraduálnom vzdelávaní pripravuje učiteľov SJL pre základné a stredné školy vo všetkých vyššie uvedených zložkách. Upúšťa sa od súbežného (konkurentného) modelu s päťročným súvislým magisterským štúdiom a fakulta prechádza na dvojestupňový konzekutívny, resp. kombinovaný model. V súčasnosti už prevažuje konzekutívny prístup. Prakticky to znamená, že v bakalárskom študijnom programe ťažisko spočíva v teoretickom (odbornom) základe učebného predmetu SJL, t. j. v jazykovedných a literárnovedných disciplínach na jednej strane a okrem všeobecného základu sa orientuje aj na pedagogicko-psychologické základy adepta učiteľstva (kurzy pedagogiky a psychológie učiteľstva ukončené štátnou skúškou v 6. semestri štúdia).¹⁷ Predmety (jednotky študijného programu, JŠP) všeobecného základu majú špecifický charakter a sú povinné, pričom táto zložka sa primárne viaže na profiláciu a poslanie KU. Kurz pedagogiky a psychológie je zameraný na teoretickú prípravu v rámci študijného odboru učiteľstva akademických a umelecko-výchovných predmetov. Klinická pedagogická prax sa do bakalárskeho stupňa učiteľstva predmetu nedostala (ani náčovová, hospitačná).

V magisterskom dvojročnom štúdiu jadro predstavuje odborová didaktika učiteľstva predmetu. V rámci povinných a povinne voliteľných predmetov študijný program obsahuje najmä rozširujúce predmety odborného základu učebného predmetu študovanej špecializácie. Aj pedagogická prax je zredukovaná na súvislú pedagogickú prax 1 a 2 s celkovou dotáciou 26 hodín na špecializáciu SJL.¹⁸

Celkove však stále pretrváva tendencia istej izolovanosti kurzov. Príznačné je tendenčné zastúpenie zložiek učiteľskej prípravy približne v takomto percentuálnom rozložení: 10% teoretický pedagogický základ, 10% teoretický psychologický základ, až 70 % teoretický odborný základ pre študované aprobačné predmety, odborová didaktika predmetov do 10%, a to vrátane s pedagogickou praxou. Uvedená štruktúra študijného programu je známa aj v celoslovenskom priemere na učiteľských fakultách v SR. Podľa cit. I. Tureka¹⁹: „Získaniu odbornej spôsobilosti sa venuje na učiteľských fakultách v SR v priemere 3,1-krát viac času ako získaniu pedagogickej spôsobilosti... príprava budúcich učiteľov na vysokých školách sa koncentruje najmä na odpovede na otázku *čo vyučovať*, t. j. na obsahovú stránku – odbornú spôsobilosť a podstatne menej na odpovede na rovnocenné otázky *ako vyučovať*, *prečo vyučovať*, *ako zistiť*, *čo som naučil*, t. j. na pedagogicko-psychologickú a metodickú stránku – pedagogickú spôsobilosť.“ Analogicky sme sa aj my vyjadrili pred odbornou a učiteľskou verejnosťou na viacerých miestach v SR a ČR. Na medzinárodnej konferencii k príprave učiteľa materinského a cudzieho jazyka v r. 2005 sme o. i. konštatovali toto: „Aj podľa nášho porovnávania nám celkove vyhodí, že oblasť pedagogicko-psychologickej, najmä však odborovo-didaktickej, t. j. predmetovo-didaktickej zložky profilácie adepta učiteľstva v študijných programoch pregraduálneho

¹⁷ Pozri *Študijný kalendár 2007/2008*. Ružomberok: FF KU, 2007; *Informácie o štúdiu 2008/2009*. Ružomberok: FF KU 2008.

¹⁸ Porov. *Študijný kalendár 2007/2008*. Ružomberok: FF KU, 2007, s. 202 – 202.

¹⁹ TUREK, I.: *Vzdelávanie učiteľov pre 21. storočie*, 2001, s. 24

vzdelávania je v intenciách dosiahnutia magisterského stupňa vzdelávania neúmerne a **neopodstatnene redukovaná**.²⁰ Ako ďalej zdôrazňujeme, „učiteľské povolanie si jednoznačne vyžaduje špecifickú prípravu, ktorej podstata spočíva v bloku pedagogicko-psychologickej a predmetovo-didaktickej zložky profilácie,“ pričom: „Odborová didaktika nevyhnutne vychádza najmä z pedagogicko-psychologického a všeobecno-didaktického základu na jednej strane a z predmetovo-odborného základu na druhej strane, a to pri sklbenosti teórie a praxe, resp. teórie a aplikácie s vyústením do kľúčových zručností a kompetencií budúceho učiteľa.“²¹ Na základe nových požiadaviek Akreditačnej komisie vlády SR Katedra slovenského jazyka a literatúry pripravila podklady na komplexnú akreditáciu v r. 2008²², v ktorom je už značne posilnená odborovej didaktika učebného predmetu v magisterskom učiteľskom štúdiu. Problémom však stále ešte ostáva nedostatočne a systémovo (kontinuálne) zastúpená pedagogická prax, a to od prvých kontaktov adepta učiteľstva so školou (úvodná súvislá, náčuvová, kontaktná prax) až po prvú autonómnu súvislú prax v terénnych podmienkach pod gesciou katedry pred ukončením magisterského štúdia štátnou skúškou. Prirodzene, v reláciách s platným zákonom o vysokých školách si to vyžaduje prinajmenšom uviesť do praxe inštitút cvičných fakultných škôl a certifikovaných cvičných učiteľov SJL, pričom nevyhnutné je i prepojenie fakulty/univerzity s pedagogickou praxou a školskou správou (školské úrady, pedagogicko-metodické centrá, školy, zariadenia a pod.). Okrem spomenutého prichodí nám na tomto mieste uviesť, že v rámci uvádzaného spoločného kreditového systému vzdelávania (podľa *Bolonskej deklarácie* v r. 1999) rastie tendencia sebaprofilácie študenta, t. j. tým aj možnosť posilnenia zastúpenia didaktiky učebného predmetu, a to v rámci povinných, povinne voliteľných, voliteľných alebo medziodborových a medzifakultných predmetov. Okrem úspešného ukončenia povinných predmetov a kurzov je pre študenta odboru učiteľstva akademických predmetov podstatné, aby získal predpísaný minimálny počet kreditov v jednotlivých ročníkoch a stupňoch vzdelávania (limit je spoločný pre celý európsky vzdelávací priestor).

Učiteľ SJL pôsobí na žiakov celou svojou osobnosťou. Preto pri jeho profilácii nemôže ísť iba o rozvíjanie jeho vedomostí, zručností a kompetencií (ťažisko najmä v uvedených štyroch základných zložkách učiteľského vzdelávania), ale aj o charakter a kľúčové vlastnosti osobnosti. Takto pri príprave adepta učiteľstva predmetu SJL sa ukazujú ako najdôležitejšie tieto štyri zložky osobnosti: **špecifické vzdelanie, kompetencie, charakter a vlastnosti**. V tejto relácii je nevyhnutné, aby sa v rámci prijímacieho pokračovanie na učiteľské štúdium okrem kognitívnej dimenzie (úroveň vedomostí a zručností) uvádzali do praxe aj osobnostné predpokladové skúšky so zreteľom na charakter, temperament, hodnoty, cnosti a vlastnosti

²⁰ *Odborová didaktika pri príprave učiteľa materského a cudzieho jazyka*. Medzinárodná vedecká konferencia, Ružomberok 13. – 14. septembra 2005. Ed. M. Ligoš. Ružomberok: FF KU, 2006, s. 54.

²¹ *Ibid.*, s. 54.

²² Pozn.: Výslednej podobe akreditovaného študijného programu SJL učiteľstva akademických predmetov na FF KU sa tu autor nevenuje.

uchádzačov. Niektoré vlastnosti alebo typy osobnosti človeka sú priamo škodlivé v intenciách pôsobenia na mladého človeka, napr. absencia zásadovosti, empatie, lásky alebo netrpezlivosť, sebeckosť, náladovosť a pod. Pri učiteľoch SJL je závažnou aj otázka orientácie na niektorú zo zložiek učebného predmetu (najmä inklinácia k jazyku, komunikácii verzus k literatúre) alebo vyštudovaná aprobačná kombinácia učebných predmetov, pre ktoré majú kvalifikáciu (napr. SJL a cudzí jazyk, SJL a dejepis/história, SJL a výtvarná/hudobná/telesná/náboženská výchova, SJL a psychológia a pod.). V tomto prípade je užitočné prepájanie učebných predmetov z hľadiska pozitívneho transferu a integrovaného tematického vyučovania. Učiteľ SJL v kombinácii s cudzím jazykom sa môže pohybovať v novokoncipovanej základnej vzdelávacej oblasti – **jazyk a komunikácia**, prípadne integrovať výchovno-vzdelávacie pôsobenie aj v rámci vzdelávacej oblasti – **umenie a kultúra**.²³ Prirodzene, nové zámery výchovy a vzdelávania v SR budú mať svoj dopad aj na pregraduálnu prípravu učiteľov na VŠ (nové požiadavky, výzvy, kompetencie, kombinácie učebných predmetov a pod.).

Resumé

- ✚ Ak chceme zmeniť školu, musíme najskôr zmeniť výber, prípravu, profiláciu a ďalšie vzdelávanie učiteľa.
- ✚ V pregraduálnom vzdelávaní učiteľov sa uplatňujú tri základné modely profilácie: súbežný, následný a kombinovaný, pričom v intenciách *Bolonskej deklarácie* sa uvádza dvojstupňové štúdium (Bc., Mgr.).
- ✚ V spoločnej Európe sa ukazuje ako nevyhnutné spolupracovať v oblasti profilácie učiteľov učebných predmetov.
- ✚ V pregraduálnom vzdelávaní učiteľov sa ustálili tieto základné zložky profilácie: všeobecný základ, pedagogicko-psychologický, odborovo-predmetový základ a pedagogická prax.
- ✚ V začiatočnom štúdiu na univerzite sa ukazuje jednak nedostatočná prepojenosť jednotlivých častí a kurzov profilácie učiteľa, jednak redukcia didaktiky predmetov a klinickej pedagogickej praxe.
- ✚ Aktuálne riešenie tohto stavu vidíme v sebaprofilácii adeptov učiteľstva v kreditovom systéme štúdia využitím PVP, VP, medziodborového a medzifakultného štúdia, prirodzene, aj v ďalšom vzdelávaní a sebavzdelávaní učiteľa.
- ✚ Základné zložky štruktúry osobnosti učiteľa SJL pre Z a SŠ vidíme v jeho: vzdelaní, kompetenciách, vo vlastnostiach a v charaktere.
- ✚ Učiteľ SJL pre Z a SŠ sa vyznačuje špecifikami i spoločnými znakmi (s učiteľmi iných učebných predmetov) v uvedených zložkách ako jednota variantného a invariantného.
- ✚ Perspektívu vidíme vo vytvorení celoštátnych/európskych štandardov pedagogickej spôsobilosti učiteľa SJL pre jednotlivé stupne učiteľského pôsobenia v intenciách jeho kariérneho rastu, ďalšieho vzdelávania a celoživotného sebavzdelávania.

²³ *Zákon o výchove a vzdelávaní* 245/2008 Z. z. Dostupné na: http://www.minedu.sk/data/USERDATA/Legislativa/Zakony/2008_245.pdf

- ✚ Učiteľ SJL má centrálné, základné, profilové postavenie v systéme primárneho a sekundárneho vzdelávania, ktoré vyplýva zo statusu učebného predmetu SJL.

Základné pojmy a problémy

- ❖ model prípravného (pregraduálneho) vzdelávania učiteľov, postgraduálne a celoživotné vzdelávanie učiteľov, súbežný (concurrent, konkurentný), následný (consecutive, konzekutívny) a kombinovaný model vzdelávania, základné zložky profilácie učiteľa v prípravnom vzdelávaní, transformácia školy, kvalita školy, reforma školy, zákon o výchove a vzdelávaní (školský zákon), Národný program výchovy a vzdelávania v SR, projekt Milénium, výchovno-vzdelávacia sústava v SR, vedomosti, zručnosti, spôsobilosti a kompetencie, kariérový rast učiteľa, učebný predmet, *Passauský pilotný projekt* (PLM), štátny a školský vzdelávací program,
- ❖ učiteľ slovenského jazyka a literatúry, osobnosť učiteľa učebného predmetu, slovenský jazyk a literatúra a vzdelávacia oblasť jazyk a komunikácia/umenie a kultúra, odborný a pedagogicko-psychologický základ učebného predmetu, klinická pedagogická prax, odborná a pedagogicko-didaktická, odborovo-predmetová spôsobilosť učiteľa SJL.

Námety a otázky:

1. Uvažujte o výhodách/nevýhodách jednotlivých modelov prípravného vzdelávania učiteľov učebného predmetu.
2. Porovnajete vzdelávanie v iných profesiách/povolaniach (napr. lekár, inžinier, právnik, kňaz a i), v ktorých sa vyžaduje absolvovanie vysokej školy/univerzity, so vzdelávaním učiteľov predmetu (pregraduálne, postgraduálne, celoživotné, kariérové stupne, pozície a pod.).
3. Čo si myslíte o základných zložkách profilácie učiteľa predmetu v prípravnom vzdelávaní na vysokej škole?
4. Diskutujte o kombinácii predmetov slovenský jazyk a komunikácia – literatúra a umenie v reláciách s novými oblasťami vzdelávania v základnej a strednej škole.
5. Čo je špecifické pri príprave učiteľa materinského jazyka a literatúry oproti učiteľom iných učebných predmetov.
6. Pripravte si referát o ŠVP, ŠkVP vo vzťahu k základným oblastiam vzdelávania a kompetenciám človeka pre 21. storočie.

3. Slovenský jazyk a literatúra ako učebný predmet v škole

Vzdelávací program školy pozostáva zo vzdelávacích oblastí a sústavy učebných predmetov. Medzi tradičné učebné predmety patrí: **materinský jazyk a literatúra**, v našom prípade **slovenský jazyk a literatúra**. Nachádza sa na všetkých stupňoch vzdelávania, s cieľavedomým rozvíjaním komunikácie v materinskom jazyku sa začína už v predprimárnom vzdelávaní, ako učebný predmet s uvedeným názvom je potom v učebnom pláne zastúpený v primárnom a sekundárnom vzdelávaní až po dosiahnutie maturitnej skúšky. Prirodzene, tento predmet nemal v histórii vždy názov slovenský jazyk a literatúra. V niektorých krajinách ide o dva samostatné učebné predmety (Rusko, Maďarsko, Bulharsko). Aj u nás boli viackrát snahy rozdeliť učebný predmet podľa jeho základných zložiek, avšak už tradične prevažuje komplexné a celostné poňatie s vnútorným členením. Výhody spojenia jazyka a literatúry spočívajú najmä v tom, že „obě složky vyučovacího předmětu jsou založeny na práci s jazykovým materiálem“, taktiež zahŕňa „respektování literárního textu v jednotě jeho stránky estetické a jazykové.“²⁴ V prípade umeleckej literatúry ide teda o špecifické použitie jazyka a máme do činenia s umeleckým štýlom. Problém nastáva vtedy, ak sa literatúra vyučuje ako predmety náučného a vecného charakteru, teda svet literárneho diela sa podriaďuje parametrom pravdivostnej alebo logickej verifikácie. Preto aj v súčasnosti silnejú snahy, aby literatúra bola zaradená k iným výchovným predmetom umeleckého zamerania, ako je výtvarná, hudobná alebo dramatická výchova, takisto do oblasti **výchovy umením**, kde okrem spomenutých druhov umenia patrí aj filmové, rozhlasové či televízne umenie.

Profilácia školy a systém učebných predmetov

Nový školský zákon (2008) uvádza do praxe dvojstupňový model riadenia výchovno-vzdelávacieho procesu. Prvú úroveň predstavujú dokumenty centrálneho charakteru (ŠVP), druhá úroveň patrí škole (ŠkVP). Ide o vstup (participáciu) školy do tvorby pedagogických dokumentov. Závažnou zmenou je, že školy si modifikujú a dotvárajú ŠVP na svoje podmienky i ambície v súlade s cieľmi, zameraním školy a profilom svojho absolventa. Týmto spôsobom majú okrem štátom určeného programu (cieľmi, štandardmi) priestor na tvorbu školského vzdelávacieho programu (ŠkVP), v ktorom ide o voliteľné hodiny a predmety vzdelávania. Tento priestor sa pohybuje v rozpätí približne od 30% do 50% (vyššia dispozícia je, prirodzene, na stredných školách a v terciálnom vzdelávaní). Podstatný je fakt, že nový školský zákon vytvára možnosť, aby každá škola sa profilovala najmä prostredníctvom svojho školského vzdelávacieho programu (ŠkVP). V intenciách nového zákona jednotlivé učebné predmety patria do istých vzdelávacích oblastí. Napr. **slovenský jazyk a literatúra je zaradený do vzdelávacej oblasti jazyk a komunikácia, a to v primárnom a sekundárnom vzdelávaní**. Čiastočne jeho miesto s literatúrou je aj vo

²⁴ ČECHOVÁ, M., STYBLÍK, V.: *Čeština a její vyučování*, 1998, s. 18 – 19.

vzdelávacej oblasti **umenie a kultúra**. Vzdelávacie oblasti majú teda nadpredmetový charakter a sú konkretizované jednotlivými učebnými predmetmi. Okrem toho si môže škola vzdelávaciu oblasť doplniť z ponúkaných voliteľných predmetov, resp. si zvoliť a vytvoriť aj vlastné učebné predmety podľa zámerov a profilácie školy, taktiež podľa potrieb a záujmov žiakov i očakávania rodičov. Na ilustráciu si uvedieme, že v nižšom sekundárnom vzdelávaní (5. – 9. ročník ZŠ, 1. stupeň 8-ročného gymnázia) je obsah vzdelávania rozdelený do 8 vzdelávacích oblastí, v rámci ktorých je zaradený aj učebný predmet SJL. V dokumente ŠPÚ nájdeme o. i. takýto základný učebný plán pre nižšie sekundárne vzdelávanie:²⁵

VZDELÁVACIA OBLASŤ	PREDMETY
JAZYK A KOMUNIKÁCIA	SLOVENSKÝ JAZYK A LITERATÚRA
	PRVÝ CUDZÍ JAZYK
	DRUHÝ CUDZÍ JAZYK
MATEMATIKA A PRÁCA S INFORMÁCIAMI	MATEMATIKA
	INFORMATIKA
ČLOVEK A PRÍRODA	FYZIKA
	CHÉMIA
	BIOLÓGIA
ČLOVEK A SPOLOČNOSŤ	DEJEPIS
	GEOGRAFIA
	OBČIANSKA VÝCHOVA
ČLOVEK A HODNOTY	ETICKÁ VÝCHOVA /
	NÁBOŽENSKÁ VÝCHOVA
ČLOVEK A SVET PRÁCE	SVET PRÁCE
	TECHNIKA
UMENIE A KULTÚRA	HUDOBNÁ VÝCHOVA
	VÝTVARNÁ VÝCHOVA
	VÝCHOVA UMENÍM
ZDRAVIE A POHYB	TELESNÁ A ŠPORTOVÁ VÝCHOVA

V nižšom sekundárnom vzdelávaní s vyučovacím jazykom národnosti vzdelávacia oblasť jazyk a komunikácia má podľa ŠVP tieto povinné predmety: slovenský jazyk a slovenská literatúra, jazyk národnosti a literatúra, prvý cudzí jazyk a druhý cudzí jazyk.

Okrem uvedených vzdelávacích oblastí ŠVP obsahuje aj tieto prierezové témy:

²⁵ Dostupné na: <http://www.statpedu.sk>, Vzdelávacie programy, SVP_ISCED_2

PRIEREZOVÉ TEMATIKY
OSOBNOSTNÝ A SOCIÁLNY ROZVOJ
ENVIRONMENTÁLNA VÝCHOVA
MEDIÁLNA VÝCHOVA
MULTIKULTÚRNA VÝCHOVA
DOPRAVNÁ VÝCHOVA
OCHRANA ŽIVOTA A ZDRAVIA
TVORBA PROJEKTU A PREZENTAČNÉ ZRUČNOSTI

Ako sme už uviedli, na základe ŠVP škola spracúva školský vzdelávací program. MŠ SR prostredníctvom ŠPÚ v júni 2008 pripravilo v intenciách tejto reformy vzorové školské vzdelávacie programy. Učebný predmet SJL potom v konkrétnej podobe by mohol mať napr. takéto zastúpenie v nižšom sekundárnom vzdelávaní:²⁶

Slovenský jazyk a literatúra 2. stupeň ZŠ	5. ročník	6. ročník	7. ročník	8. ročník	9. ročník	Spolu
Štátny vzdelávací program	5	4	4	5	5	23
Školský vzdelávací program	-	1	1	-	-	2
Spolu	5	5	5	5	5	25

Jednotlivé zložky učebného predmetu by v školskom vzdelávacom programe potom na uvedenom stupni mohli byť zastúpené takto:

Slovenský jazyk a literatúra 2. stupeň ZŠ	5. ročník	6. ročník	7. ročník	8. ročník	9. ročník	Spolu
Štátny vzdelávací program	5	4	4	5	5	23
Jazyk	3	2	2	3	3	13
Literatúra	2	2	2	2	2	10
Školský vzdelávací program – jazyk	-	1	1	-	-	2

²⁶ Materiál ŠPÚ, dostupné na: <http://www.statpedu.sk>, Vzdelávacie programy.

Odporúčaná dotácia hodín v učebnom pláne je v minimálnom rozsahu, teda v ŠkVP si školy môžu určiť aj vyššiu dotáciu, pričom počty hodín sa môžu zvýšiť i na základe uvedených prierezových tém a v rámci medzipredmetových vzťahov. Tu sa nachádzame v dimenzii školského vzdelávacieho programu, pre ktorý sú okrem ŠVP rezervované voliteľné hodiny na voliteľné predmety takto: primárne vzdelávanie v 1. – 4. ročníku po 5 hodín týždenne, nižšie sekundárne vzdelávanie v 5. – 9. ročníku ZŠ po 6 hodín týždenne, na 4-ročných gymnáziách v 1. a 2. ročníku po 4 hodiny týždenne, v 3. roč. 7 hod. a 4. roč. 15 hodín týždenne. V gymnáziách s 8-ročným štúdiom voliteľné hodiny podľa ročníkov : 1. – 4. roč. po 6 hod., 5. – 6 roč. po 4 hod., 7. roč. 7 hod. a 8. roč. 15 hod.; v 5-ročnom gymnázium s bilingválnym vzdelávaním podľa ročníkov v poradí takto: 1. roč. 12 hod., 2. roč. 6 hod., 3. roč. 2 hod., 4. roč. 8 hod. a 5. roč. až 22 hod. týždenne.

Pre úplnosť ešte doplníme, že v primárnom vzdelávaní ŠVP predpisuje 7 vzdelávacích oblastí (nie je zastúpená vzdelávacia oblasť človek a spoločnosť s predmetmi: dejepis, geografia a občianska výchova, okrem toho vzdelávacia oblasť človek a príroda s predmetmi: fyzika, chémia a biológia; v primárnom vzdelávaní vystupuje vo vzdelávacej oblasti príroda a spoločnosť s predmetmi prírodoveda a vlastiveda). V ŠVP sú prierezové témy názvami identické v primárnom a nižšom sekundárnom vzdelávaní, na stredných školách (ISCED 3) je zasa vypustená dopravná výchova. Na vyššom sekundárnom vzdelávaní je taktiež 7 základných vzdelávacích oblastí (oproti nižšiemu sekundárnemu vzdelávaniu je vypustená oblasť človek a svet práce s predmetmi svet práce a technika). Prírodzene, na vyššom sekundárnom vzdelávaní v stredných odborných školách sa vzdelávacie oblasti rozdeľujú na všeobecné a odborné podľa typu a profesijného zamerania školy. V materiáloch zo ŠPÚ Bratislava sa pri metodike tvorby ŠkVP na týchto školách odporúča model s piatimi vzdelávacími oblasťami všeobecného charakteru a tromi vzdelávacími oblasťami odborného zamerania. V odbornej profilácii ide o technické, technologické a ekonomické vzdelanie prepojené s praktickou prípravou absolventa, a to podľa typu a druhu školy.

Z nášho prehľadu vidieť, aké zastúpenie má predmet SJL v učebnom pláne na základnej a strednej škole podľa nového školského zákona z r. 2008 a z neho vychádzajúcich vykonávacích predpisov a dokumentov (ŠVP, učebné plány, učebné osnovy, vzdelávacie štandardy, ŠkVP). **Vzdelávacia oblasť jazyk a komunikácia v rámcovom učebnom pláne pre ZŠ (od 1. – 9. ročník) tvorí podľa ŠVP v povinnej časti až 74 hodín týždenne, t. j. 38,5%. SJL v tomto celkovom rámci má zastúpenie jednou štvrtinou (25,5%), pričom v rámci jazyka a komunikácie má váhu 66,2%.** Na 2. mieste je v tomto učebnom pláne vzdelávacia oblasť matematika a práca s informáciami, čo predstavuje 38,5 hodín týždenne, t. j. 20,1%. **Na 4-ročnom gymnázium s vyučovacím jazykom slovenským oblasť jazyk a komunikácia v povinnej časti vystupuje s 35 hodinami týždenne (38,3%).** Teraz si v stručnej podobe predstavíme učebný predmet SJL z hľadiska jeho statusu, cieľov a kompetencií. Učebný obsah predmetu priblížime v osobitnej kapitole.

Status a základné špecifiká učebného predmetu

Postavenie (status) a špecifiká učebného predmetu vychádzajú najmä z jeho podstaty a funkcií pri pôsobení na osobnosť žiaka. Ako sme vyššie uviedli, tento aspekt sa premieta aj do dotácie hodín v učebnom pláne školy (ŠVP a ŠKVP). **Podstata učebného predmetu SJL sa odvíja zo vzťahu človeka, jazyka, spoločnosti a kultúry v širokom zmysle slova. V jazykovom a literárnom vzdelávaní primárne nám ide o intencionálne rozvíjanie jazykovej a literárnej kultúry žiakov. Status učebného predmetu si môžeme v stručnosti charakterizovať takto:**

- základný, profilový učebný predmet v základnej a strednej škole;
- centrálny, ústredný učebný predmet;
- komplexný učebný predmet;
- univerzálny učebný predmet;
- vytvára predpoklady pre zvládnutie všetkých ostatných učebných predmetov v škole;
- je východiskom pre celý výchovno-vzdelávací proces v škole a pre komplexný rozvoj osobnosti žiaka.

Iným problémom sú špecifiká so zreteľom na pôsobenie učebného predmetu. V teórii a praxi vyučovania SJL sa totiž stáva, že buď ostávame na všeobecno-didaktickej úrovni, alebo smerujeme k pragmatizmu, resp. k petrifikovanému metodicko-technickému prístupu. Týmto spôsobom nám môžu unikať špecifiká, prednosti či kladné stránky nášho predmetu. Vzhľadom na priestor tejto publikácie niektoré vybrané špecifiká uvedieme aspoň v prehľadnej podobe. **Špecifiká učebného predmetu SJL** vidíme najmä v týchto reláciách:

- ide o materinský/rodný, štátny a vyučovaný jazyk;
- SJL je zastúpený v učebnom pláne od 1. roč. ZŠ, resp. od predprimárneho vzdelávania až po posledný ročník SŠ (maturita);
- žiak si už osvojil MJ, čiastočne i literatúru prirodzeným spôsobom;
- iné ciele a úlohy ako v ostatných učebných predmetoch;
- špecifické uplatnenie didaktických zásad, princípov, metód, foriem, prístupov, t. j. stratégií učenia a vyučovania;
- žiak poznáva, uvedomuje si a používa jazyk, ktorý už v istej miere a v istých formách ovláda a ktorý je špecifickým spôsobom spojený s celou jeho osobnosťou;
- žiak systematicky poznáva a uvedomuje si prostriedky spisovného jazyka ako prostriedky vyjadrovania i recepcie jednotlivých myšlienkových zložiek, ich vzťahov a jednotlivých myšlienkových procesov, ale i emócií, vôle, hodnôt, želaní, záujmov, stavov, obrazov, orientácií a pod.;
- vo vyučovaní MJL sa ponúka možnosť na vyjadrenie i prijímanie (v interakcii) nielen komunikačných, poznávacích, ale aj psychosociálnych, kultúrnych, citových/afektívnych, etických, estetických či spirituálnych potrieb, a to na základe verbálnych, paralingválnych i extralingválnych prostriedkov;
- v učebnom predmete je spojené jazykové, informačno-komunikačné a literárne vzdelávanie s jazykovou, slohovou, komunikačnou a

literárnou výchovou, pričom výchovno-vzdelávací proces smeruje k celému rozpätiu poznávania, uvedomovania, osvojovania a praktického diferencovaného uplatňovania spisovného, čiastočne i nespisovného jazyka v širokej sfére kultúrno-spoločenskej komunikácie;

- v učebnom predmete je prepojená jazyková komunikácia s metajazykovou komunikáciou, literárna/estetická komunikácia s didaktickou komunikáciou, didaktická/školská komunikácia so sociálnou a kultúrnou komunikáciou;
- je tu neobmedzený priestor na tematickú orientáciu komunikácie s akceptáciou základného učiva na danom stupni a type školy;
- vyučovanie MJL sa zameriava na skvalitňovanie a skultúrňovanie celého rozpätia spoločenskej komunikácie, osobnosti človeka a života;
- príznačná je integrácia zložiek učebného predmetu a možnosť pôsobiť na osobnosť žiaka v reláciách integrity.

Na viacerých miestach sme už spomenuli komplexnú povahu učebného predmetu a pedagogického procesu. Pripomeňme si, že SJL sa člení na viaceré zložky. Kľúčová je jazykovo-komunikačná a literárna zložka, v nových základných pedagogických dokumentoch (ďalej aj ZPD) sa vychádza z názvu a potom sa píše o: jazykovej a literárnej zložke, pričom sa predpokladá, že v oboch ide o komunikačný a kultúrnotvorný rozmer. V rámci vzdelávacej oblasti jazyk a komunikácia (pozri vyššie) k SJL pribúdajú cudzie jazyky. V DMJL poznáme viaceré zložky učebného predmetu, a to: - čítanie, písanie, slovenský jazyk, sloh a komunikácia, komunikačná a slohová výchova, jazykovo-komunikačná výchova, literatúra, literárna výchova, rétorika, dramatická výchova a pod.

Najužšie prepojenie je medzi jazykom a komunikáciou, slovenským jazykom a písaním, čítaním a literatúrou, slohom a komunikáciou alebo jazykom a čítaním. Ako sme vyššie naznačili, novšie integrácia už pokročila do takej miery, že hovoríme o jazyku a literatúre, resp. o dvoch samostatných učebných predmetoch, ktoré majú svoje špecifické miesto v danej vzdelávacej oblasti, aby smerovali k rozvíjaniu potrebných kompetencií človeka pre 21. storočie. Prirodzene, poznáme nielen medzizložkové prepojenia a vzťahy, ale i vnútrozložkové (napr. vzťah pravopisu a gramatiky, slovnej zásoby a štylistiky, medzi literárnou teóriou a interpretáciou literárneho textu a pod.) a medzipredmetové prieniky (napr. SJ a CJ). Tento rozmer je už tak rozpracovaný, že v nových ZPD na vyučovanie SJL rozlišujeme piliere vzdelávania, nadpredmetové a predmetové ciele či kompetencie (pozri ďalej v texte tejto kap.).

Základné ciele a kompetencie v učebnom predmete

Spájacou kategóriou medzi učebným obsahom, cieľmi a osobnostnými dimenziami žiaka sú **kompetencie**. V materiáli *Návrh kurikulárnej transformácie predmetu slovenský jazyk a literatúra*²⁷ sa v rámci

²⁷ Kol. autorov, Bratislava: ŠPÚ, 2007, s. 31.

inovácie riadenia učebného procesu uvádzajú dva základné súbory regulačných prostriedkov: „Jednu skupinu prostriedkov, *vstupnú*, nazývame vzdelávacími **cieľmi**, pre druhú, *výstupnú*, sa ustálil názov **výkonové štandardy**.“ Výkonové štandardy majú podobu operacionalizovaných cieľov (ako banky roztriedených činností vo forme činnostných slovies, diferencované na určitej kongnitívnej, sčasti i afektívnej a psychomotorickej taxonomickej úrovni) a smerujú v kooperácii s ostatnými učebnými predmetmi k získaniu istých kľúčových kompetencií. Teda, kým ciele majú povahu ideálnych kategórií, výkonové vzdelávacie štandardy „charakterizuje úroveň ovládnutie učebného obsahu konkrétnym žiakom, a to na dvoch úrovniach: *optimálnej a minimálnej, ale ešte dostatočnej*.“²⁸

V ostatnom čase sa v európskom vzdelávacom priestore vyprofilovali **tri základné dimenzie cieľových štruktúr**. Najvšeobecnejšiu úroveň cieľových štruktúr tvoria Delorsove (1996) štyri strategické piliere vzdelávania: *učiť sa žiť, učiť sa učiť, učiť sa spolupracovať a učiť sa konať*, ktoré prijímajú členské štáty EÚ. Druhú úroveň tvoria kompetenčné a osobnostné ciele, odvíjajúce sa zo štruktúry osobnosti človeka a patria k tradičným cieľovým zameraniam. U nás je tento rozmer známy ako Zelinov (1994) model KEMSAK, ktorý zahŕňa formatívne procesy a stratégie: kognitivizáciu, emocionalizáciu, motiváciu, socializáciu, axiologizáciu a kreativizáciu žiaka. Vzhľadom na to, **že človeka prijímame ako biologicko-psycho-sociálnu a duchovnú bytosť**, k týmto stratégiám a cieľovým štruktúram pridávame vo svojom modeli ešte spiritualizáciu²⁹. Napokon ide o tretiu úroveň cieľov, a to o ciele v jednotlivých vyučovacích predmetoch. Prirodzene, aj ciele v učebných predmetoch majú viaceré úrovne. Môžeme hovoriť o všeobecnom alebo základnom celi učebného predmetu, ktorý platí pre všetky stupne vzdelávania. Potom máme ciele špecifické, napr. pre zložky učebného predmetu, vzdelávacie stupne, ročníky a typy škôl, pre tematické okruhy učiva (pravopis, gramatika, čítanie a pod.). Niekedy týmto cieľom hovoríme aj čiastkové ciele. Tretiu úroveň predstavujú konkrétne ciele, napr. tematického celku, témy, konkrétnej vyučovacej jednotky či hodiny, a to vzdelávacie, výchovné, sociálne, kultúrne a pod. Týmto spôsobom sa potvrdzuje skutočnosť, že realita je jednotou variantného a invariantného. Tradične sa v didaktike materinského jazyka rozlišuje cieľ: **praktický, poznávací a výchovný**.

Podľa ŠVP (viaceré dokumenty) kompetencie „definujeme ako súhrn vedomostí, zručností, postojov a hodnôt, ktoré umožňujú osobne konať.“³⁰ Ako vidieť, ide o najvyššie integrované výstupné didaktické kategórie, ku ktorým smeruje celé výchovno-vzdelávacie úsilie a pôsobenie školy. Ich základom sú ciele, učebný obsah a štandardy, stratégie, postupy, prístupy a pedagogicko-didaktické prostriedky. V novom školskom zákone o výchove a vzdelávaní v SR (2008) a z neho vychádzajúcich ZPD kompetencie sú upravené podľa Európskeho parlamentu a rady z 18. decembra 2006 o kľúčových kompetenciách pre celoživotné vzdelávanie. V podstate obsah

²⁸ Kol., *ibid.*, 2007, s. 75.

²⁹ Pozri 2. zväzok našej práce, 6. kap.

³⁰ Dostupné na: <http://www.statpedu.sk>, isced3a_30.jun, s. 7.

učebných predmetov, ciele i profily absolventov sa odvíjajú od základných kompetencií človeka v 21. storočí v Európe, pričom aj smerujú k týmto kľúčovým kompetenciám a spôsobilostiam. Závažný je taktiež fakt, že analogicky ako v cieľoch rozlišujeme viaceré úrovne, aj pri kompetenciách môžeme hovoriť minimálne o nadpredmetových a špecifických predmetových kompetenciách. V ŠVP a ŠkVP takto nájdeme pri profile absolventa – vzdelanostnom modeli absolventa základnej a strednej školy tieto kľúčové nadpredmetové kompetencie blízke učebnému predmetu SJL: **sociálne komunikačné kompetencie (spôsobilosti) a kompetencie vnímať a chápať kultúru a vyjadrovať sa nástrojmi kultúry**. Prirodzene, v SJL rozvíjame (ako aj v iných učebných predmetoch) aj kompetencie: k celoživotnému učeniu sa, v oblasti informačných a komunikačných technológií, riešiť problémy, kompetencie sociálne a personálne, občianske, pracovné alebo smerujúce k iniciatívnosti a podnikavosti.³¹ Uvedené kompetencie sa potom špecifikujú a konkretizujú v jednotlivých učebných predmetoch. **V SJL ide najmä o tieto predmetové kompetencie:** poznávacie (kognitívne), komunikačné, rečové, čitateľské a kompetencie získania kultúrnej gramotnosti, ktoré sa budujú na špecifických vedomostiach a zručnostiach. Napr. v obsahovom štandarde SJL sa uvádza celý systém pojmov, vzťahov a zručností. Zo **zručností** spomenieme aspoň niektoré: zručnosť verejnej prezentácie textu, pripraviť si a predniesť verejný prejav, pamäťové, klasifikačné a aplikačné zručnosti, analytické a syntetické, tvorivé, informačné, komunikačné, technika čítania, interpretačné, pričom v SJL sa jazykové, komunikačné a literárno-kultúrne kompetencie rozvíjajú v týchto základných komunikačných procesoch (činnostiach, zručnostiach: **počúvanie/ hovorenie/čítanie/písanie s porozumením**.

Ak sa na pozadí kompetencií ešte vrátíme k cieľom ako vstupným didaktickým kategóriám, tak na konkretizáciu si priblížime, že v nižšom sekundárnom vzdelávaní hlavným cieľom výchovy a vzdelávania je, aby si žiaci nadobudli primerane veku rozvinuté kľúčové kompetencie, získali zmysluplné základné vedomosti a zručnosti a vypestovali základ záujmu o celoživotné učenie sa, taktiež jasné povedomie národného a kultúrneho dedičstva, napokon nadobudli záujem a potrebu zmysluplnej aktivity a tvorivosti. Na vyššom sekundárnom vzdelávaní hlavný cieľ sa orientuje do 4 základných oblastí: personálnej, sociálnej, profesijno-orientačnej a všeobecnovzdelávacej. Podľa nášho názoru základný cieľ vyučovania SJL na školách SR by sa dal sformulovať takto:

- dosiahnuť u žiakov takú úroveň jazykovo-komunikačného a literárno-estetického vedomia a kompetencií;
- aby kultivovane zvládli životné komunikačné situácie v intenciách rozvíjania kultúry ich osobností a spoločnosti.

³¹ Porov. www.statpedu.sk, ŠVP – nižšie sekundárne vzdelávanie, ISCED 2, http://www.statpedu.sk/buxus/docs/kurikularna_transformacia/isced2_jun30.pdf, s. 7 – 9; ŠVP – vyššie sekundárne vzdelávanie, ISCED 3, http://www.statpedu.sk/buxus/docs/kurikularna_transformacia/isced3a_jun30.pdf, s. 7 – 9.

Na tomto mieste nám prichodí pripomenúť, že nové ŠVP ISCED 1, ISCED 2 a ISCED 3 pri charakteristike vzdelávacej oblasti jazyk a komunikácia ešte zvlášť uvádzajú jej osobité alebo špecifické „cieľové zameranie“. Relevantným faktom je, že v slovenskom jazyku, literárnej výchove a v cudzích jazykoch vystupuje do popredia kultúrno-komunikačné cieľové zameranie (rozvíjanie komunikačných schopností žiakov, ich čitateľskej a kultúrnej gramotnosti).

Učebný predmet má názov SJL na školách s vyučovacím jazykom slovenským. Na školách s vyučovacím jazykom národností (u nás sú to: maďarský, ukrajinský, rusinsky, nemecký a rómsky jazyk) tento predmet vystupuje ako – slovenský jazyk a slovenská literatúra, pričom teda majú aj predmet – vyučovacím jazyk a literatúra (t. j. jazyk uvedených národností). Podľa nášho názoru do tohto okruhu špecifickým spôsobom patrí aj aktuálna problematika slovenčiny ako cudzieho jazyka. Zvyčajne síce v tomto zmiešanom prostredí (kontexte) a na istom území ide o bilingválny alebo trilingválny základ ovládania jazykov, predsa pre spomenuté národnosti v podstate slovenský jazyk už tradične vystupuje ako prvý cudzí (štátny) jazyk. V škole potom na naznačenom pozadí môže žiakovi podľa jeho záujmu a profilácie školy ešte pribudnúť (rozšíriť sa ponuka ako voliteľná zložka vzdelávacieho programu) nový učebný predmet – slovenský jazyk ako cudzí jazyk. Dôležité je však na tomto mieste pripomenúť, že v rámci vzdelávacej oblasti jazyk a komunikácia máme aj ďalší základný ťažiskový (povinný) učebný predmet cudzí jazyk. ŠVP a ŠkVP uvádzajú minimálne dva cudzie jazyky, prvý cudzí jazyk od 3., resp. 1. roč., druhý cudzí jazyk od 6. roč. ZŠ, pričom pri osvojovaní si cudzieho jazyka sa postupuje podľa dokumentu *Spoločný európsky referenčný rámec pre jazyky* (SEER, 2001)³². V našich podmienkach ide o tieto jazyky: anglický, nemecký, ruský, francúzsky, španielsky a taliansky jazyk. Prírodzene, voliteľne môže ísť aj napr. o jazyky susedných (český, poľský, maďarský, ukrajinský jazyk a pod), resp. iných štátov (čínsky, japonský, kórejský... jazyk).

Resumé

- ✚ Učebný predmet SJL patrí vo vzdelávacích programoch základnej a strednej školy do vzdelávacej oblasti jazyk a komunikácia.
- ✚ Okrem SJL vo vzdelávacej oblasti jazyk a komunikácia sa nachádzajú učebné predmety: slovenský jazyk a slovenská literatúra, vyučovacím jazyk a literatúra (na školách s vyučovacím jazykom národností), 1. cudzí jazyk a 2. cudzí jazyk. Do úvahy tiež prichádza učebný predmet slovenčina ako cudzí jazyk.
- ✚ Okrem ŠVP školy môžu prostredníctvom svojho ŠkVP o. i. profilovať vzdelávaciu oblasť jazyk a komunikácia systémom voliteľných vyučovacích hodín.
- ✚ SJL je základný, profilový, centrálny, univerzálny a komplexný učebný predmet v Z a SŠ.

³² Pozri podrobnejšie v 2. zväzku tejto práce, ad 12. kap.

- ✚ SJL vytvára predpoklady na zvládnutie ostatných učebných predmetov, pre celý výchovno-vzdelávací proces v škole, rozvoj osobnosti žiaka a jeho ďalšiu úspešnú študijnú i životnú orientáciu.
- ✚ SJL je kontinúálnym povinným učebným predmetom od MŠ až po posledný ročník SŠ.
- ✚ V rámci spoločnej európskej politiky jazykového vzdelávania sa pre vyučovanie SJL otvárajú nové možnosti a dimenzie (referenčné rámce, štandardy či požiadavky, ako MJL a CJ, komplementárnosť, alternatívne učebné programy, mobility a pod.).
- ✚ V nových vzdelávacích programoch pre učebný predmet SJL sú dôležité predovšetkým vstupné (ciele) a výstupné didaktické kategórie (výkonové štandardy, požiadavky), pričom spájajú a vrcholnú didaktickú kategóriu predstavujú kľúčové kompetencie.
- ✚ V rámci cieľov a kompetencií rozlišujeme rôznu úroveň a prieniky. Ku konkretizácii v učebnom predmete SJL sa dostávame od širšieho a všeobecného cez špecifické, t. j. od pilierov vzdelávania a kľúčových nadpredmetových kompetencií k cieľom a kompetenciám v učebnom predmete, resp. v jeho zložkách a učive.

Základné pojmy a problémy

- ❖ vzdelávacia oblasť, učebný predmet, systém učebných predmetov, učebný plán, učebný program, štátny vzdelávací program, školský vzdelávací program, učebné osnovy, vzdelávací štandard, zložky učebného predmetu, týždenný počet hodín, povinné a voliteľné predmety, hodiny, profilácia školy, ciele a kompetencie,
- ❖ učebný predmet slovenský jazyk a literatúra, štruktúra a zložky učebného predmetu SJL, slovenský jazyk a slovenská literatúra, vyučovací jazyk a literatúra, 1. cudzí jazyk, 2. cudzí jazyk, slovenčina ako cudzí jazyk, status učebného predmetu SJL, predmetové a nadpredmetové ciele/kompetencie učebného predmetu, hlavný cieľ učebného predmetu SJL.

Námety a otázky:

1. Pripravte si referát a na odbornom podujatí diskutujte o postavení (statuse) učebného predmetu SJL v učebnom pláne na základnej/strednej škole.
2. Zamyslite sa nad základným cieľom učebného predmetu SJL v škole a vystúpte pred odbornou komunitou s tým, čo by ste chceli zmeniť v jeho cieľovom zameraní.
3. Pripravte si argumenty pre verzus proti, či by ste uprednostnili učebný predmet SJL alebo literatúru by ste odčlenili a zaradili do inej vzdelávacej oblasti.
4. Uvažujte o realizácii vzdelávacej oblasti jazyk a komunikácia učebnými predmetmi, ktoré sú v ŠVP, resp. ak poznáte aj v konkrétnom ŠKVP.

5. Diskutujte o prienikoch cieľov a kompetencií v jednotlivých vzdelávacích oblastiach alebo v učebných predmetoch.
6. Preštudujte si profil absolventa vo vybranom ZPD a diskutujte o tom, ako môže SJL kooperovať s inými učebnými predmetmi pri jeho napĺňaní.
7. Porovnajte postavenie učebného predmetu SJL v slovenských vzdelávacích programoch s postavením MJL vo vzdelávacích programoch vybranej cudzej krajiny. Výsledky prerokujte v pracovných skupinách a vystúpte s verejnou prezentáciou (diskusia, prednáška, prejav, seminár, statement a pod).
8. Uvažujte o špecifikách učebného predmetu MJL na pozadí iných učebných predmetov. Diskutujte o vzťahoch a integrácii či korelácii učebných predmetov v nových vzdelávacích programoch školy.

4. Konceptcia, základné funkcie a didaktický systém učebného predmetu MJL

V predchádzajúcej kapitole sme si priblížili status učebného predmetu. Ten sa odvíja z podstaty, koncepcie a základných funkcií učebného predmetu SJL. Pri uvedených kategóriách máme na mysli istú špecifickú filozofiu učebného predmetu. Uvažujeme teda o základnom poslaní a vôbec, o zmysluplnosti a hodnote učebného predmetu, stanovujeme si isté východiská a požiadavky v kontexte rôznorodých statických i dynamických činiteľov. Je nesporné, že inak sa chápalo vyučovanie materinského jazyka a literatúry v nedávnom období socialistickej spoločnosti alebo v 19. storočí, keď sa v škole uplatňoval herbartizmus, ktorý zdôrazňoval formálne a intelektuálne vzdelávanie, inak zasa po vyhlásení školského zákona v r. 1879, keď bola maďarčina vyhlásená za vyučovací jazyk a učebný predmet aj v ľudových školách na Slovensku. Konceptcia má teda dynamickú a historicky podmienenú povahu. Je preto opodstatnené, aby sme sa pozreli na problém poňatia, základných funkcií a na systém učebného predmetu SJL.

Konceptcia učebného predmetu SJL

Konceptcia alebo chápanie, poňatie učebného predmetu patrí k východiskovým didaktickým kategóriám. *Veľký slovník cudzích slov*³³ pri slove *konceptcia* lat. pôvodu uvádza o. i. takéto významy: 1. vypracovaná sústava názorov na dajaký jav; spôsob nazerania na dajaké javy; spôsob chápania dačoho 2. osnova, rozvrh, plán niečoho. Pri koncepcii učebného predmetu teda ide o to, ako chápeme tento predmet, aké máme predstavy o ňom, o základné idey, požiadavky a jeho charakteristické znaky. Analogicky na úvod spomenieme, že napr. aj pri persuázii ako komplexnom fenoméne ovplyvňovania človeka človekom, rozlišujeme isté diferencujúce princípy alebo diferencujúce znaky: dobrovoľnosti, zainteresovanosti, zúčastnenosti, uistenosti a zdôvodnenosti.³⁴ Treba povedať, že s termínom konceptcia teória vyučovania MJ začala pracovať len v ostatných desaťročiach a jeho používanie má často i dnes rozkolísané chápanie. Na pozadí viacerých prístupov autor tohto textu si osvojil chápanie podľa nestora českej DMJ J. Jelínka, ktorý sa vyjadruje takto: „pojetím (konceptci) – rozumíme soubor principů (zásad), na jejichž základě se stanoví cíl a úkoly vyučování mateřskému jazyku, jeho obsah i metody a z nichž vychází i koncepce učebnic, metodických knih, příruček i učebních pomůcek.“³⁵ Konceptcia učebného predmetu má dynamickú a otvorenú povahu, je výsledkom pôsobenia vonkajších alebo vnútorných faktorov. Ako sme už vyššie naznačili, závisí od spoločenských, politických, ekonomických alebo

³³ ŠALING, S., IVANOVÁ-ŠALINGOVÁ, M., MANÍKOVÁ, Z., Bratislava – Prešov, SAMO, 2003, s. 666.

³⁴ Porov. GRÁC, J.: *Persuázia. Ovplyvňovanie človeka človekom*. Martin: Osveta, 1985, s. 17 – 31.

³⁵ JELÍNEK, J.: *Úvod do teorie vyučování českému jazyku*. Praha: SPN, 1979, s. 47.

kultúrnych pomerov, ale i od stavu a úrovne poznatkov, názorov v pedagogike, psychológii, teórii učenia, jazykovede, literárnej vede alebo odborovej didaktike, taktiež od vybavenia, materiálno-technickej základne školy a jej vzdelávacieho programu, prirodzene, aj od toho, ako pozná učiteľ svojich žiakov, čo vie o jeho možnostiach a podmienkach, aká je klíma školy, triedy, v akom prostredí či kultúrnom kontexte sa škola nachádza a pod. Prichodí nám zdôrazniť, že problematika je veľmi závažná a metodologicky opodstatnená. Preto sme publikovali na túto tému viacero svojich príspevkov v odborných periodikách, naposledy kompaktne v zborníku *Slovo o slove* (2005).³⁶ Priblížime si niekoľko vybraných myšlienok. Vráťme sa teda ešte k vymedzeniu princípu ako didaktickej kategórii.

Princíp sa v odbornej literatúre synonymne používa ako zákonitosť, východisko, zákon, základná myšlienka, požiadavka, zásada alebo základ pôvodu. Označuje sa ním to, čo sa týka podstaty javu, z čoho sa teda vychádza. Podľa nemeckého autora N. Seiberta: „Princípy vyučovania sú didaktické zásady pre úspešné vyučovanie“ (preklad – M.L.).³⁷ Podobne ako tento autor v našom vyššie uvedenom príspevku spomíname rôzne aspekty princípov a prístupy k ich klasifikácii. Dôležité je, že sa zhodneme v názore o hierarchickom usporiadaní princípov (zásad), pričom nám celkove vychádzajú štyri základné úrovne princípov, ktoré sledujú jednotu invariantného a variantného, resp. všeobecného, zvláštneho, špecifického a konkrétneho. Kým N. Seibert postupuje od všeobecného pohľadu cez odbornú-predmetovú ku konkrétnemu, napokon k prierezovým témam školy vo všetkých predmetoch (napr. mediálna výchova, osobnostný a sociálny rozvoj, informačno-technologická príprava a pod.), náš prístup rešpektuje postup od všeobecno-didaktickej úrovne smerom k zvláštnemu (predmetovému), potom nasleduje špecifické (zložky predmetu) a konkrétne (tematické okruhy, tematické celky a témy učiva v plánovaní i v realizácii). Tieto princípy vidíme v horizontálnom i vertikálnom usporiadaní. Horizontálne členenie vychádza z jednoty obsahu a procesu, resp. idey a udalosti (učivo, projekt, model, plán a pod. verzus proces), vertikálne sa zakladá na hierarchii a postupnej konkretizácii. Naznačeným spôsobom v súčasnej koncepcii vyučovania SJL považujeme za hlavné (zvláštne, špecifické) tieto princípy:

- princíp komunikačno-poznávací, rozvíjania jazykovej a literárnej kultúry žiaka (kultúrnosti), ďalej princíp komplexnosti, integrity, continuity, diferencovaného uplatňovania spisovného jazyka, intertextovosti, jednoty poznávania a zážitkovosti, napokon princíp primárneho uplatňovania jazyka/reči pred matajazykom/metarečou.

³⁶ LIGOŠ, M.: Princípy v teórii a praxi vyučovania slovenského jazyka. In: *Slovo o slove*, 11, 2005. Ed. E. Sičáková- E. Liptáková. Prešov: PdF PU, 2005, s. 84 – 90.

³⁷ SEIBERT, N.: Unterrichtsprinzipien. In: *Handbuch Unterricht*. Hrsg. K.-H. ARNOLD, U. SANDFUCHS, J. WIECHMANN. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 2006, s. 254.

Česká autorka J. Svobodová³⁸ vo vyučovaní materinského jazyka zdôrazňuje komunikačný prístup k učivu vo všetkých ročníkoch základnej školy, ktorý podľa nej treba považovať za základný princíp (kritérium) učebného predmetu. Okrem tohto kritéria v uvedenej publikácii osobitne vyzdvihuje aj kritérium (princíp, zásadu): komplexnosti, orientácie na žiaka a kritérium aktuálnosti lingvistických poznatkov. V zhode s touto autorkou J. Palenčárová v publikácii *Návrh kurikulárnej transformácie predmetu slovenský jazyk a literatúra*, ktorú vydal ŠPÚ v r. 2007, uvádza okrem všeobecno-didaktických zásad (platných pre všetky predmety, napr. uvedomenosti, aktivity, názornosti a i.) špecifické zásady, „týkajúce sa vyučovania materinského jazyka.“³⁹ Ide o tieto: zásada komplexného prístupu, komunikačného prístupu, lingvistického prístupu, orientácia na žiakov a ich jazykové vedomie. Treba azda pripomenúť, že tieto zásady (princípy) sa vzťahujú na jazykovo-komunikačné vyučovanie, literárna zložka tu nie je zahrnutá. Ako sme si už na viacerých miestach tohto textu všimli, **princíp komunikatívnosti a rozvíjania jazykovej/literárnej kultúry** žiaka v intenciách pôsobenia na jeho celú osobnosť možno považovať za podstatu nového chápania vyučovania MJL v európskom kontexte. Na tieto špecifické zábery sa úzko viažu princípy komplexnosti, integrity a konštruktivismu postupne cez celý výchovno-vzdelávací program štátu i školy smerujúci k získaniu kľúčových kompetencií.

Princípy majú určite zložitejšiu štruktúru, na úvod do problematiky však už si nebudeme všimnúť ďalšie aspekty. Napr. aktuálnou môže byť otázka, v akom vzťahu sú spomínané princípy s princípmi výchovy a vzdelávania, ktoré uvádza nový školský zákon (2008) v paragrafe 3 (princíp vyváženého rozvoja všetkých stránok osobnosti žiaka, celoživotného vzdelávania a pod.). Záverom aspoň podčiarkneme prierezový charakter koncepcie alebo princípov, t. j. nejde pri nich o nejakú oddelenú, resp. deklaratívnu podobu, lebo princípy by sa mali premietnuť do všetkých oblastí a činností (udalostí) v učebnom predmete SJL (v plánoch, programe, v učebniciach, metódach, vyučovacích hodinách atď.).⁴⁰

Základné didaktické funkcie učebného predmetu

Didaktické funkcie chápeme v intenciách istého výchovného a vzdelávacieho pôsobenia jazyka a literatúry na osobnosť žiaka, resp. na školskú triedu. Prirodzene, aj didaktické funkcie odvíjame z hodnoty a funkcie materinského jazyka a literatúry v živote človeka i spoločnosti. Ide teda o antropologický, kognitívny, personálno-sociálny a kultúrno-rozvíjací rozmer. Didaktické funkcie úzko súvisia s cieľmi, úlohami, vyššie

³⁸ SVOBODOVÁ, J.: *Jazyková špecifika školskej komunikácie a výuka materštiny*. Spisy Ostravské univerzity. 133/2000. Ostrava: Pedagogická fakulta OU, 2000, s. 112 – 126.

³⁹ Kol. autorov: *Návrh kurikulárnej prestavby predmetu slovenský jazyk a literatúra*. Bratislava: ŠPÚ, 2007, s. 152.

⁴⁰ O vybraných princípoch sa čitateľ viac dozvie v 2. diele tejto práce, a to v 10. a 11. kap.

spomínaným statusom a koncepciou učebného predmetu. Nepochybne pôjde o iné didaktické funkcie a úlohy ako v ostatných učebných predmetoch školského vzdelávania, napr. v predmetoch vo vzdelávacej oblasti matematika a práca s informáciami alebo človek a príroda (matematika, informatika, fyzika, chémia, biológia a i.).

Z hodnoty a funkcie jazyka v živote človeka a spoločnosti možno vyvodit' tieto **základné didaktické funkcie vyučovania jazyka a komunikácie**:

- 1. komunikačná,
- 2. kognitívna,
- 3. inštrumentálna,
- 4. výchovná/formatívna.

V literárnej výchove okrem týchto funkcií do popredia vystupuje najmä:

- literárno-estetická funkcia.

Komunikačná funkcia smeruje k získaniu vyššej úrovne jazykového, literárneho a rečovo-komunikačného vedomia, najmä však k jazykovo-komunikačnej a literárno-komunikačnej kompetencii žiaka v kontexte jeho osobného a sociálneho rozvoja a kultúry. Do popredia teda vystupujú komunikačné kompetencie, aby žiak kultivovane a kultúrne zvládol rozličné životné komunikačné situácie a udalosti.

Kognitívna funkcia vychádza najmä z neoddeliteľného prepojenia jazyka/reči a myslenia, resp. jazyka a vnútorného psycho-sociálneho života človeka v širokom zmysle slova (kognície, afektívneho, hodnotového, etického a i., teda mentálneho rozmeru). Jazykom/rečou označujeme, identifikujeme či pomenúvame isté javy reality, najmä však prenášame informácie, poznatky a významy, resp. v interakčnej a transakčnej podobe si vymieňame psychické myšlienkové obsahy i významy. Jazyk/reč nie je primárne spojený s vonkajším, ale predovšetkým s vnútorným svetom života človeka (vedomím, vnímaním recepciou, myslením, cítením...), s jeho kultúrou a rozvojom, prirodzene, aj s kultúrou jazykového spoločenstva a danej spoločnosti. S jazykom/rečou takto súvisí druhá signálna sústava človeka (pojmy, myslenie, relácie, intencie a pod.) a jeho skutočný integrovaný rozvoj. S kognitívnou funkciou na ďalšom stupni sa viaže uvedomovanie a poznávanie jazyka/reči a komunikácie (poučené, reflexívne, kultivované vedomie), pričom pri kategoriálnych významoch ide o abstraktné myslenie „tretej úrovne“ (napr. v gramatike pád, číslo, rod a pod.). Napokon pri kognitívnej funkcii nemožno opomenúť akumuláciu myšlienok, poznatkov a hodnôt v komunikátoch, ktoré sa stávajú predmetom prezentácie, analýzy, uvedomovania a interpretácie. Vo vyučovaní MJL máme možnosť vybrať si texty, alebo ich tvoriť v premyslenom tematickom diapazóne. To pokladáme za významné špecifikum učebného predmetu.

V SJL má učivo informačno-poznávaciu, formatívnu, najmä však inštrumentálnu hodnotu. Preto či v jazyku alebo v literatúre nie sú cieľom isté poznatky (o jazyku alebo literatúre, komunikácii!), ale predovšetkým zručnosti, postoje a kompetencie. Podstatné je, aby nové metajazykové a metaliterárne poznatky slúžili na rozvíjanie jazykovej a literárnej kultúry. Preto sa aj v najnovšej koncepcii predmetu SJL v rámci vzdelávacej oblasti

jazyk a komunikácia zdôrazňuje chápanie jazyka ako nástroja myslenia a komunikácie medzi ľuďmi, v literárnej výchove zasa literatúra ako isté špecifické osvojovanie estetickkej reality. Na tomto podloží v hlavných princípoch uvádzame aj princíp primárneho uplatňovania jazyka/reči/komunikácie a literatúry pred ich „metapodobou“.

Vzdelávacia funkcia je aj výchovná. V tomto zmysle pri formatívnej alebo výchovnej funkcii učebného predmetu máme na mysli **komplexné, holistické a integrované pôsobenie na osobnosť žiaka**. Špecifické pôsobenie sa takto zapája, resp. participuje na celkovom rozvoji osobnosti. Okrem spomenutých rozmerov (kognitívny, komunikačný, inštrumentálny) ide o organické prepojenie s ostatnými učebnými predmetmi a s celým výchovno-vzdelávacím programom školy. Napr. osobitné zastúpenie má tu práca s informáciami, s textom, riešenie problémov, záujem o vzdelávanie, pracovné spôsobilosti, vyjadrovať sa nástrojmi kultúry atď.). Ako sme vyššie naznačili, pri formatívnej funkcii učebného predmetu špecifické možnosti sa otvárajú v súvislosti s tematickým zameraním rôznych textov (komunikátov), komunikačných situácií a udalostí.

Literárna výchova komunikatívnu funkciu plní v súvislosti s **literárnou komunikáciou**. Kognitívna funkcia sa zakladá na spomínanom vzťahu jazyka a vnútorného sveta života človeka, a to jednak cez literárny text, postavy a estetické zobrazenie reality, jednak z hľadiska žiaka ako recipienta umeleckého artefaktu. Pri čítaní literárneho textu má výrazné zastúpenie aj motív alebo očakávanie nového poznávania a citového uspokojenia. Podľa F. Maukšovej: „Poznávacia „úloha“ čítania má vyššie zastúpenie v nižších ročníkoch. Vo vyšších ročníkoch (najmä na gymnáziu) narastá funkcia knihy ako podnetu k vlastnému uvažovaniu o svete, o sebe aj pri formovaní charakterových vlastností.“⁴¹ Podľa jej zistení čítanie ako „pomoc“ stredoškolskej mládeže v ich životnej orientácii je napojené na tieto základné vnútorné zdroje: poznávanie života, hlbšie poznávanie samého seba, riešenie praktických životných situácií, získavanie nových vedomostí, formovanie charakteru a mravných vlastností. Ako táto autorka ďalej píše: „Motív poznávania a literárne dielo ako zdroj vedomostí funguje z hľadiska čitateľa ako racionálna hodnota.“⁴² Prirodzene, kognitívna funkcia je spojená taktiež s poznatkami o literatúre (literárna veda). Získané literárne vedomosti, zručnosti, návyky, postoje a schopnosti však nie sú cieľom, ale prostriedkom (inštrumentom) na rozvíjanie kultúry žiaka. Preto v ostatnom čase hovoríme o **funkčnej, čitateľskej a kultúrnej gramotnosti** ako cieľových kategóriách. V literárnej výchove je relevantné, aby žiakovi táto výučba pomohla stať sa kultúrnym a kultivovaným čitateľom, poslucháčom a divákom. Všetky uvedené parametre, resp. funkcie smerujú k formatívnej funkcii. Pri všestrannom osvojovaní si literárneho umeleckého textu (čítanie, analýza, hodnotenie, interpretácia a pod.) na žiaka výrazne okrem kognitívnych pôsobia aj nonkognitívne rozmery, čo je v súlade s jedným z princípov školského zákona o výchove a vzdelávaní 245/2008 Z.z.

⁴¹ MAUKŠOVÁ, F., MOŠKO, G. : *Kapitoly z didaktiky slovenského jazyka a literatúry*. Košice: FF UPJŠ, 1990, s. 129 – 130.

⁴² MAUKŠOVÁ, F., MOŠKO, G., *ibid.*, 1990, s. 130.

o vyváženom rozvoji všetkých stránok osobnosti žiaka v školskom vzdelávaní. Teraz si v stručnosti všimneme literárno-estetickú funkciu učebného predmetu.

V jazykovej zložke učebného predmetu do popredia vystupuje najmä kognitívno-komunikačná stránka. Zámerne sa tu preferuje rozvoj komunikačných kompetencií žiaka ako východisko ich ďalšieho rozvíjania v ostatných učebných predmetoch. Okrem recepcie a práce s textom dôraz sa kladie na vlastnú tvorbu jazykových prejavov. V literárnej výchove kognitívna a vecná stránka ustupuje do úzadia (je sekundárnou) a ťažisko prechádza na literárno-estetické zobrazenie i osvojovanie si reality. Žiak všestranne pracuje s literárnym textom ako osobitým, špecifickým artefaktom, ktorý sa vyznačuje viacvýznamovosťou, fiktívnosťou, obraznosťou, atypickosťou, viacúrovňovosťou a krásou, resp. exponovanosťou expresívnej funkcie. Popri iných jazykovo-komunikačných funkciách (poznávacej, informačnej, komunikačnej...) **v literárnom diele je dominantná poetická alebo estetická funkcia.** Týmto rozmerom sa literárny text odlišuje od ostatných bežných komunikátov, prehovorov a situácií. Podľa V. Oberta⁴³ poetickú funkciu literárneho diela si nemožno jednoznačne stotožňovať s funkciou estetickou, lebo „poetická funkcia vyplýva z imanentných príznakov diela, z jeho štruktúry“, estetická funkcia je historicky podmienená, závisí teda od estetických noriem daného obdobia, pričom ide o to, „čo stimuluje u príjemcu schopnosť estetického zážitku a prežívania.“ Preto je náležité hovoriť o literárno-estetickú funkciu, ktorá vychádza o. i. aj z poetickej funkcie. Literárno-estetická funkcia literárnej výchovy v školskom literárnom vzdelávaní teda úzko súvisí so zdôraznením fikčného charakteru života literárneho textu, s literárnou komunikáciou, taktiež s esteticko-zážitkovým vyučovaním, ktoré smeruje k osvojeniu si potrebných čitateľských a literárno-estetických kompetencií žiaka (čitateľská a kultúrna gramotnosť).

Didaktický systém učebného predmetu SJL

Problematika didaktického systému sa zatiaľ nestala predmetom hlbšieho záujmu v teórii a praxi vyučovania MJL. V didaktickej literatúre a v pedagogických dokumentoch sa najčastejšie spomína istý didaktický systém pri učebnom obsahu, cieľoch, činiteľoch (faktoroch) a prostriedkoch vyučovania (metódach, cvičeniach a pod.). Napr. J. Ballay a G. Janáček⁴⁴ pri rozdelení obsahu slohového výcviku do jednotlivých ročníkov píšú o predstave didaktického systému, resp. o istom systéme slohového výcviku, ktorý člení na výcvik v štylistickom procese (invencia, kompozícia a štylizácia) a výcvik v tvorení slohových prejavov. *Učebné osnovy*

⁴³ OBERT, V.: *Komunikatívnosť v čitateľskej recepcii a interpretácii*. Nitra: UKF, 1998, s. 34.

⁴⁴ BALLAY, J., JANÁČEK, G.: *Metodika slohu v 1. – 5. ročníku ZDŠ*. Bratislava: SPN, 1965, s. 11.

Slovenský jazyk a literatúra pre 5. – 9. ročník základnej školy z r. 1997⁴⁵ na s. 3 – 4 uvádzajú jednak celkový cieľ a potom čiastkové ciele vyučovania SJ na 2. stupni základnej školy. Na s. 5 čitateľ nájde informáciu o istom systéme učiva, ktoré je osnované na základe vyčlenenia: jazykových javov (podľa systému jazyka, učiva z dejín jazyka a jazykovedy) a javov v slohovej výchove zameraných na komunikatívnosť. V teórii jazykového a literárneho vzdelávania sa najčastejšie spomínajú tri základné činitele (determinanty) vyučovania, a to: učiteľ, obsah a žiak.⁴⁶ V. Obert v publikácii *Didaktika literatúry*⁴⁷ načrtáva systém školského literárneho vzdelania, ktorý predstavuje ako špecifický inštitucionálny systém didaktickej komunikácie (faktory, aspekty, schémy, program). Ak pod systémom rozumieme určitý spôsob usporiadania nejakého celku (v našom prípade učebného predmetu) a súbor prvkov spätých istými vymedzenými vzťahmi,⁴⁸ tak aj z týchto ilustratívnych príkladov je zrejmé, že didaktický systém sa chápe nejednotne a rozlične. Ďalej uvedieme svoj návrh na didaktický systém učebného predmetu SJL.

Podľa nášho názoru didaktický systém učebného predmetu zahŕňa problematiku jeho bytia a fungovania v školskom vzdelávaní. Primárne by mal teda zohľadňovať školsko-didaktické aspekty a kategórie. K týmto patrí najmä: koncepcia, ciele, obsah, podmienky, prostriedky, faktory a proces. Preto si myslíme, že **didaktický systém učebného predmetu SJL vytvárajú prinajmenšom tieto špecifické didaktické subsystémy:**

1. systém princípov a zásad (koncepcia),
2. systém cieľov, funkcií a kompetencií,
3. systém prostriedkov v širokom zmysle slova (materiálnych i nemateriálnych, centrálnych a školských),
4. systém podmienok (vonkajších, vnútorných),
5. systém zložiek učebného predmetu,
6. systém procesu.

Ako vidieť, o niektorých z týchto subsystémov sme sa už vyššie zmienili (princípy, koncepcia, ciele, funkcie, kompetencie, zložky učebného predmetu). Na tomto podloží nám prichodí na tomto mieste vyjadriť svoje presvedčenie o strategickom význame uplatnenia cieľovo-prostriedkových a podmienkových vzťahov vo výchovno-vzdelávacom pôsobení.⁴⁹ Takisto viaceré jednotky didaktického systému budú predmetom záujmu na iných miestach nášho textu, preto teraz upozorníme aspoň na niektoré z tých významnejších.

K didaktickým prostriedkom okrem školy a jeho vybavenia (architektúry, materiálno-technickej základne a pod.) zaraďujeme aj projekt učebného predmetu (novšie vzdelávací program so ZPD) na centrálnej

⁴⁵ *Učebné osnovy Slovenský jazyk a literatúra pre 5. – 9. ročník základnej školy*. Bratislava: MŠ SR, 1997.

⁴⁶ Porov. napr. BETÁKOVÁ, V., JACKO, J., ZELINKOVÁ, K.: *Teória vyučovania slovenského jazyka*. Bratislava: SPN, 1984, s. 42.

⁴⁷ JURČO, J., OBERT, V.: *Didaktika literatúry*. Bratislava: SPN, 1984, s. 18 – 21.

⁴⁸ Porov. *Krátky slovník slovenského jazyka*. Bratislava: Veda, 1997, s. 700.

⁴⁹ Pozri o tom ďalej v 8. kap. tohto zväzku našej publikácie.

i miestnej úrovni. Medzi rozhodujúce statické didaktické prostriedky patrí učebný obsah a varieta/potenciál rôznych organizačno-metodických prvkov (metódy, postupy, formy, modely, stratégie vyučovania/učenia a pod.). K dynamickým prostriedkom zaraďujem najmä učiteľa, žiaka, pracovnú skupinu žiakov a školskú triedu. Z týchto prostriedkov sa potom sekundárne odvíja atmosféra a klíma vo vyučovaní, vo vyučovaní SJL osobitne komunikácia a interakcia. Do systému podmienok patria najmä vonkajšie, vnútorné, subjektívne a objektívne a relatívne statické podmienky. Napríklad k vonkajším podmienkam vyučovania SJL zaraďujeme materiálno-technické, organizačné, pedagogicko-didaktické, psychohygienické alebo širšie sociokultúrne podmienky a prostredie školy (kontexty), k vnútorným predpoklady, danosti žiaka, učiteľa, k vnútorným subjektívnym napr. motivácia, záujem, postoje, skúsenosti, prístupy, presvedčenie učiteľa, žiaka, etnokultúrne dimenzie triedy a pod. Systém procesu vychádza z teórie ľudskej činnosti, osobitne jej vysokokvalifikovanej odbornej podoby v oblasti povolání s prevahou duševnej práce kultúrno-tvorivého charakteru. Takto aj v učebnom predmete učiteľ vykonáva prinajmenšom tieto základné procesuálne stupne: plánovanie/modelovanie, realizácia (organizácia, riadenie), kontrola a hodnotenie (evaluácia) na pozadí vstupov a výstupov vo výchovno-vzdelávacom pôsobení. Do tohto systému môžeme zaradiť aj jednotlivé stupne vzdelávania najmä podľa vývinových možností žiaka, t. j. ide o predprimárne, primárne, nižšie sekundárne, vyššie sekundárne a terciálne vzdelávanie. Ako sme už uviedli, SR novým šk. zákonom v r. 2008 sa priklonila k medzinárodnej klasifikácii jednotlivých stupňov kontinuálneho vzdelávania (ISCED 0, 1, 2, 3, 4, 5). Je zrejmé, že na jednotlivých stupňoch jazykového a literárneho vzdelávania ide o špecifickú náplň pri pôsobení na osobnosť žiaka (iné ciele, výkonové štandardy, obsah, stratégie, postupy, prostriedky a pod.). Prirodzene, uvedené subsystémy fungujú v prieniku a vo vzájomnom prestupovaní sa. Napr. atmosféra alebo klíma v triede, škole je súčasne prostriedkom i podmienkou. Žiak predstavuje východisko, podmienku i cieľové zameranie, odbornopedagogická sila učiteľského kolektívu školy tiež vystupuje ako predpoklad/podmienka, prostriedok a princíp.

Resumé

- ✚ Učebný predmet SJL má dynamickú, historicky podmienenú koncepciu.
- ✚ Pod koncepciou učebného predmetu rozumieme súbor základných princípov, zásad a požiadaviek, ktoré sú východiskom pri tvorbe vzdelávacieho programu.
- ✚ Princípy učebného predmetu tvoria hierarchicky usporiadaný systém, ktorý predstavuje jednotu invariantného a variantného.
- ✚ Základné didaktické funkcie učebného predmetu MJL sa odvíjajú z podstaty jazyka a literatúry a ich vzťahu k človeku a spoločnosti.
- ✚ Vo vyučovaní SJL je rozhodujúci princíp komunikačný a socio-kultúrny v intenciách komplexného rozvoja človeka a spoločnosti.

- ✚ Učebný predmet SJL má tieto rozhodujúce didaktické funkcie: komunikačná, kognitívna, inštrumentálna, estetická a formatívna.
- ✚ Didaktický systém učebného predmetu vytvárajú jednotlivé subsystemy jeho tvorby (programu), realizácie a hodnotenia.
- ✚ Pre učiteľa SJL je strategicky dôležité, aby sa oboznámil s problematikou koncepcie učebného predmetu.
- ✚ Na základe ŠVP a ŠKP učiteľ SJL pracuje na vlastnom prístupe (programe) a štýle vyučovania.
- ✚ Je veľmi dôležité, aby si učiteľ uvedomil strategickú a prierezovú, koncepcnú úlohu špecifických princípov pri plánovaní, organizácii, riadení a kontrole výchovno-vzdelávacieho procesu.
- ✚ Pre učiteľa má veľký význam, aby poznal a uplatňoval didaktický systém vyučovania SJL (pozostáva z čiastkových subsystemov, pri pôsobení sa nevyhnutne treba v týchto kategóriách zorientovať)
- ✚ Pre učiteľa na danom stupni a type školy je nevyhnutné, aby bral do úvahy špecifiká stupňov kontinuálneho vzdelávania, ktoré reflektujú ontogenetické vývinové možnosti žiakov.

Základné pojmy a problémy

- ❖ koncepcia učebného predmetu, didaktické kategórie, princípy, zásady, didaktické funkcie, didaktický systém učebného predmetu, systém, sústava, štruktúra, subsystem,
- ❖ koncepcia vyučovania SJL, princíp komplexnosti, integrity, lingvistického prístupu, komunikatívnosti, rozvíjania jazykového vedomia, jazykovej a literárnej kultúry, jazyk/reč a metajazyk/metareč, didaktická funkcia komunikačná, kognitívna, inštrumentálna, formatívna a literárno-estetická, didaktický systém princípov, cieľov a kompetencií v učebnom predmete SJL, didaktický systém prostriedkov, podmienok a zložiek učebného predmetu SJL, kontinuálne jazykové a literárne vzdelávanie podľa ISCED, základná štruktúra výchovno-vzdelávacieho procesu v činnosti učiteľa SJL.

Námety a otázky

1. Všimnite si v školskom zákone 245/2008 Z.z. § 3 o nových princípoch výchovy a vzdelávanie v SR a na tomto podloží hľadajte súvislosti so súčasnou koncepciou učebného predmetu SJL. Diskutujte o výsledkoch zistení na odbornom seminári.
2. Prečo je princíp komunikatívnosti a kultúrnosti rozhodujúci vo vyučovaní SJL? Ako súvisia tieto princípy s podstatou a fungovaním jazyka a literatúry? Pripravte si o tom referát.
3. Uvažujte o tom, prečo je dôležité vo vyučovaní MJL prejsť od didaktiky jazyka a literatúry k didaktike reči/komunikácie a čitateľsko-kultúrnej gramotnosti žiaka?

4. Na podloží základných didaktických funkcií učebného predmetu SJL diskutujte na odbornom podujatí o ďalších didaktických funkciách, ktoré vychádzajú podstaty a funkcií jazyka a literatúry.
5. Ako súvisia ciele, prostriedky a didaktické funkcie s kompetenciami, ktoré má získať žiak v predmete SJL? Pripravte si o tom prezentáciu (voľný žáner) v pléne odborného podujatia.
6. Prečo je dôležité uvažovať o didaktickom systéme učebného predmetu SJL? Ako táto orientácia pomôže učiteľovi slovenčiny v praxi? Konfrontujete svoj názor s výsledkami vášho prieskumu.
7. Pokúste sa o prepojenie cieľov, kompetencií, princípov a prostriedkov v SJL s inými učebnými predmetmi. Ilustrujte problém tejto integrity a kooperácie na konkrétnom projekte, resp. v súvislosti s vybraným učivom, tematickým celkom učiva.
8. Načrtnite si charakteristické znaky súčasnej koncepcie učebného predmetu SJL podľa ZPD (ŠVP, ŠkP, konzultácie s učiteľmi SJL) a porovnajte výsledky s koncepciou vyučovania MJL vo vybranej krajine Európy/sveta. O zistení referujte na odbornom seminári.

5. Z dejín vyučovania slovenského jazyka a literatúry

Z doterajšieho výkladu je azda zrejmé, že „obraz“ vyučovania slovenského jazyka neustále mení svoju podobu, a to vo všetkých dimenziách. Zmeny možno badať jednak v oblasti prístupu, koncepcie učebného predmetu, ktorá sa prejavuje v ZPD a vo vzdelávacom programe (projekte), jednak v oblasti výchovno-vzdelávacieho procesu v širokom zmysle slova. Prichodí nám na začiatku tejto kapitoly podčiarknuť, že **zatiaľ nemáme na Slovensku spracované dejiny vyučovania slovenského jazyka a literatúry**, teda túto problematiku málo poznáme. Vo výklade sa preto opierame len o niektoré čiastkové výsledky práce slovenských autorov (Š. Milo, J. Janek, J. Ballay), ktoré publikovali na stránkach odbornej tlače. Vzhľadom na to, že Slováci a Česi ako blízke národy mali značnú časť svojho vývinu spoločnú, možno siahnuť i po zdrojoch alebo prameňoch českej proveniencie. Platí to i pre dejiny vyučovania MJL. V rámci spoločného štátu donedávna (do r. 1989) fungovali spoločné komisie na vypracúvanie základných pedagogických dokumentov na vyučovanie MJL. V ČR nájdeme viac autorov, ktorí sa venovali problematike dejín vyučovania češtiny (J. Jelínek, G. Janáček, M. Čechová a i.), čo využívame pri koncipovaní tejto kapitoly v relácii s vyučovaním SJL.

V dejinách vyučovania slovenčiny si budeme všimáť najmä základné tendencie a prístupy (koncepcie). Celkove tento vývin si môžeme rozčleniť na štyri rámcové obdobia:

1. Od najstarších čias po *Ratio educationis* (1777).
2. Od *Ratio educationis* po vznik Československa (1918).
3. Obdobie od r. 1918 do začiatku 60. rokov 20. stor. (do začiatku koncipovania vednej disciplíny didaktika materinského jazyka, didaktika literatúry).
4. Obdobie od začiatku 60. rokov 20. storočia do súčasnosti (rozvoj teórie a praxe vyučovania MJL, otvorenie vzdelávacieho priestoru v EÚ).

Od najstarších čias po vydanie *Ratio educationis*

Začiatky inštitucionálneho vyučovania slovenčiny možno vidieť už vo veľkomoravskom období. Vtedy sa používala **starosloviencina a kultúrna podoba domáceho jazyka**. Vo veľkomoravských učilištiach sa pripravovali najmä adepti kňazského a rehoľného povolania, ktorí mali k dispozícii písomnú podobu (preklad) Sv. písma a iných náboženských textov v hlaholike, neskôr v cyrilike. Okrem latinčiny, gréčtiny a hebrejčiny, resp. iných jazykov si takto osvojovali najmä staroslovenčinu i kultúrnu podobu domáceho jazyka v podstate slovom a písmom, aby boli pripravení na pastoračiu v jazyku zrozumiteľnom pre obyvateľov Veľkej Moravy. Dá sa predpokladať, že s písaním a čítaním boli u adeptov povolani cirkevného života rozvíjané taktiež rečnícke zručnosti, návyky a schopnosti, základy gramatiky a metajazyka. Prirodzene, v období Veľkej Moravy vzdelávanie v kultúrnej podobe domáceho jazyka, resp. v starosloviencine sa

uskutočňovalo okrem sakrálnaj aj vo svetskej oblasti. Predsa bolo potrebné pripravovať ďalšiu generáciu na pôsobenie v správe ríše, na jej dvore, v riadení, obchode, doprave, hospodárstve, umení a pod. Ako sme už spomenuli, v počiatočnom vyučovaní domáceho jazyka išlo o základné alebo elementárne vzdelanie, ktoré predstavovalo predovšetkým **zvládnutie písania a čítania**. Na vyššom stupni podľa zamerania cieľovej skupiny prevažovala orientácia na **rečnícky prejav a prekladateľstvo**, teda na činnosti, ako: rečniť, prednášať, kázať, diskutovať, presviedčať, klásť otázky, odpovedať, prekladať a pod.

V stredoveku bola svetovým lingva franca a úradným jazykom **latinčina**, podobne ako v súčasnosti angličtina. Na území dnešného Slovenska vo verejnom živote teda prevládala latinčina, o svoje miesto sa však uchádzala už aj nemčina a slovakizovaná čeština. Postupne okrem škôl pri farách, chrámoch/katedrálach a kláštoroch boli vo vyššej miere zriaďované aj mestské, cechové, šľachtické, kupecké alebo partikulárne školy, v ktorých sa učila abeceda, čítanie a písanie aj v národných jazykoch. Týmto spôsobom sa už v stredoveku objavuje názor, resp. začína prenikať:

➤ **nová tendencia o základnom (elementárnom) vzdelávaní v rodnom (materinskom) jazyku.**

Na pozadí empirických skúseností sa zrodila myšlienka o tom, že počiatočné (primárne) vzdelávanie by sa malo uskutočňovať v materinskom jazyku. Až na tomto základe je zmysluplné pristúpiť k osvojovaniu si cudzích jazykov a k vzdelávaniu v iných oblastiach. Prirodzene, na posilnenie uvedenej tendencie prispelo i založenie Karlovej univerzity v Prahe (1348), v menšej miere vznik Academie Istropolitany v Bratislave (1465), lebo fungovala len krátke časové obdobie. Vplyv Karlovej univerzity sa napr. prejavil aj v tom, že viacerí učenci slovenského pôvodu ostali pôsobiť v Prahe alebo sa vracali na Slovensko, kde pôsobili vo verejnej sfére (v školách, na úradoch, na farách, v ústavoch, zdravotníckych zariadeniach a pod., pričom používali o. i. slovakizovanú češtinu). Pre slovenčinu a slovenské uvedomenie mohla v tomto období zohrať významnú úlohu neopakovateľná historická skutočnosť, že sme sa dostali do prostredia (uhorské kráľovstvo) a kontaktov s nepribuzným, geneticky odlišným jazykom, akým je maďarčina. Svoju národnú odlišnosť sme si teda výraznejšie a jasnejšie budovali na pozadí, v kontaktoch a konfrontácii s cudzou komunitou, kultúrou a v interjazykových podmienkach na pozadí maďarčiny. Azda keby sme boli ostali v stredoveku v jednom štátnom útvare s českým národom, možno by sme sa neboli rozvinuli do osobitného národného spoločenstva s vlastným spisovným jazykom.⁵⁰

Ako sme vyššie spomenuli, v 12. – 14. stor. sa v najnižších školách konfesijného alebo svetského charakteru učila abeceda, čítanie a písanie aj v národných jazykoch. Na túto elementárnu gramotnosť potom nadväzovalo trívium ako formálne štúdium s troma predmetmi: gramatika, rétorika a dialektika, na vyšších školách zasa išlo hlavne o reálne vzdelávanie, čiže kvadrívium, ktoré zahŕňalo predmety: aritmetika, geometria, astronómia

⁵⁰ Píše o tom napr. DOLNÍK, J.: *Súčasná slovenčina a jej používatelia*. Bratislava: Stimul, 2007, s. 103 – 142.

a muzika. V kláštorňých školách sa podľa alexandrijského vzoru učilo tzv. sedem slobodňých umení (septem artes liberales). Pre šľachticov sa obsah vzdelávania zvyčajne orientoval na sedem rytierskych cností: jazda na koni, plávanie, strelba, zápasy, lov, šachová hra a písanie veršov. Prirodzene, neskôr v školách pribudli aj cudzie jazyky.

V období humanizmu a renesancie, taktiež reformácie a protireformácie latinčina ako univerzálny jazyk vedy, cirkvi a správy začína výraznejšie ustupovať a uvoľňovať priestor pre národné jazyky. Čoraz viac a zreteľnejšie sa prejavuje:

- tendencia vzdelávania v materinskom jazyku, najmä jeho prvá fáza, t. j. potreba získania elementárnej gramotnosti. Súčasne však s týmto súvisí zjavný fenomén, ktorý v istých podobách pretrváva dodnes. Ide o problém transferu, ktorý sa prejavuje v tom, že:
- z latinčiny prenikajú i tendencie osvojenia si základov gramatiky, pravidiel a systému jazyka.

Ako je známe, završením snáh o vyučovaní v materinskom jazyku v tomto období na našom území predstavuje dielo J. A. Komenského. Jeho pedagogické práce nadviazali na všetky progresívne kúsenosti v oblasti uvádzania materinského jazyka v primárnom vzdelávaní. Dá sa povedať, že J. A. Komenský tieto tendencie a názory ďalej koncepcne rozvíjal na teoretickej i praktickej rovine. Hodno spomenúť, že zdôrazňoval nevyhnutnosť počiatočného vzdelávania v materinskom jazyku, na ktoré má nadväzovať osvojovanie si cudzích jazykov a ďalšie štúdium. Na tomto mieste vyzdvihneme aspoň niektoré z jeho pokrokových myšlienok: materinský jazyk sa má učiť i na vyšších školách, vo vyučovaní latinčiny je výhodné opierať sa o MJ, pričom vo výchovno-vzdelávacom pôsobení rozlišuje **cieľ praktický, materiálny a formálny**. Praktický súvisí s rečou a komunikáciou, materiálny sa vzťahuje na získanie istých vedomostí, zručností, spôsobilostí, postojov a pod., formálny má výchovný a rozvíjací charakter. Komenský zdôrazňoval zapájanie viacerých zmyslov žiaka (zrak, sluch, hmat..), vyzdvihoval úlohu rôznorodých činností a cvičení, pričom osobitnú váhu zaujíma problematika spájania činností, rozumu, reči a jazyka. V jeho prístupe má veľký význam vyvážené používanie písanej a ústnej reči (písma a slova). Taktiež sú dodnes inšpiratívne myšlienky o metódach, formách a etapách vyučovania, o metodickom postupe a pod. Podľa jeho názoru z hľadiska osvojenia si materinského jazyka slovom i písmom je relevantné, aby dieťa/žiak veľa čítal, rozprával, ukazuje istú premyslenú postupnosť pri nácviку javov či jazykových prejavov, rozlišuje problematiku nielen reprodukčného, ale i produkčného slohu. Je známe, že tieto pokrokové a perspektívne myšlienky Komenský podľa možnosti aj uplatňoval a overoval v pedagogickej praxi o. i. krajín tiež na Slovensku.

V súvislosti s diachróniou vyučovania slovenčiny nám prichodí aspoň pripomenúť, že u evanjelikov na našom území bola v r. 1580 – 1993 ustanovená (kodifikovaná) čeština ako diplomatická a sakrálna reč podľa *Kralickej biblie*, a to v poslovenčenej výslovnosti.⁵¹ Takisto v kontexte

⁵¹ Podľa BRŤKOVÁ, M., TOMÁŠOVÁ, V., PROSZCUKOVÁ, D.: *Dejiny pedagogiky*. Bratislava: Pressent, 2000, s. 41.

tureckej expanzie a protireformačného úsilia malo pre národnouvedomovací proces, vzdelanie, kultúru a rozvoj slovenčiny ako spisovného jazyka (A. Bernolák, J. Fándly, J. Hollý a i.) osobitný význam založenie Trnavskej univerzity (1635) a v Košiciach akadémie s charakterom vysokej školy (1657).

Od *Ratio educationis* po r. 1918

Prelom 18. a 19. storočia možno považovať za obdobie začiatkov inštitucionalizovaného vyučovania slovenčiny na najnižšom stupni vzdelávania. Súvisí s germanizačným úsilím M. Terézie a Jozefa II., s posilňovaním habsburskej monarchie a jej váhy vo svetovom dianí. Nová doba poznačená prechodom od feudalizmu ku kapitalizmu si vyžadovala aj iných občanov kráľovstva či ríše. Preto zo strany vládcov bola do praxe uvedená vyššie spomenutá tendencia, aby vzdelávanie na primárnom stupni sa uskutočňovalo v živom rodnom jazyku, **aby všetci obyvatelia získali elementárnu gramotnosť v materinskom jazyku**. To znamená, ovládať slovenský jazyk slovom a písmom, pričom išlo o tieto tri základné zručnosti a spôsobilosti absolventa: **čítať, písať a počítať**. Ako úradný a oficiálny jazyk sa zaviedla nemčina. Vyučovanie nemčiny malo nasledovať po získaní elementárnej gramotnosti v materinskom jazyku, t. j. cudzí (štátny, úradný) jazyk sa mali deti a žiaci učiť na základoch rodného jazyka. Bol to veľký pokrok z hľadiska slovenčiny, ktorý sa prvýkrát v našej histórii viazal i na **uzákonenie povinnej školskej dochádzky**.

Je zaujímavé, že do tohto obdobia školstvo nemalo nejaké oficiálne školské zákony. Školy zväčša mala cirkev, neskôr taktiež svetská sféra, ktoré sa riadili zrejme len svojim školským poriadkom. Preto dokument ***Ratio educationis*** v r. 1777, ktorý iniciovala M. Terézia, v našich podmienkach predstavuje prvý významný verejný (oficiálny) školský poriadok, ktorý už mal povahu štátneho školského zákona. Týmto spôsobom *Ratio educationis* možno považovať za náš 1. školský zákon. Ako si ďalej priblížime, v genéze nášho školstva až do súčasnosti základných školských zákonov, ktoré znamenajú školskú reformu, celkove nebolo veľa. Prichodí nám tu pripomenúť, že vypracovaním školského zákona *Ratio educationis* bol poverený poradca slovenského pôvodu Adam František Kollár. V *Ratio educationis* boli ustanovené tieto základné zmeny:

- vzdelávacia sústava škôl, a to od triviálnych, hlavných, normálnych, ľudových škôl (rôzne typy a stupne, zriaďovateľ obec, mesto, cirkev, štát a i.) cez latinské (tiež rôzne typy a stupne) až po akadémie, vyššie a vysoké školy (univerzita);
- povinná šesťročná školská dochádzka;
- v primárnom vzdelávaní sa sledovala praktická potreba čítať, písať a hovoriť v materinskom (rodnom) jazyku;
- na vyšších školách pribudla nemčina a latinčina ako cudzí, resp. i vyučovací jazyk.

Podľa nás je tiež zaujímavým historickým faktom, že základnú metodickú príručku na vyučovanie materinského jazyka pre cisárstvo vypracoval bratislavský rodák J. I. Felbiger. Išlo o knihu ***Methodenbuch***

(1777), ktorá bola východiskom pre pedagogickú prax v podstate do r. 1918, keď vzniklo Československo. Ako sme už uviedli, v tomto období pre vyučovanie slovenčiny bol hlavný cieľ zvládnuť čítanie a písanie, čoho sa pridŕža i Felbigerova príručka. Celkove však autor nenadviazal na pokrokové názory J. A. Komenského, ale sa priklonil k formálnemu vzdelávaniu a v prístupe prevládlo praktické či utilitaristické zameranie. Formálny aspekt posilňovali najmä stáročné skúsenosti, získané pri vyučovaní latinčiny a gréčtiny. Celkove sa vo Felbigerovej metodike zdôrazňoval písaný prejav, praktické písomnosti a reprodukčný/viazaný sloh. Preto sa toto obdobie v českých dejinách vyučovania MJ nazýva aj obdobím „dobropísomníctva“.⁵² Dá sa povedať, že:

- tendencia preferovania písomného prejavu žiaka vo vyučovaní MJ pretrvávala v našich školách až do konca 20. storočia, t. j. až dovtedy, kým sa nezačalo v komunikačnou koncepciou.

Správne písanie je v slovenčine a češtine špecificky opodstatnené (z hľadiska princípov pravopisu, najmä fonologického, morfológického a gramatického, tiež typu jazykov), avšak tu ide o problém jeho uprednostňovania na úkor ústneho a rečníckeho prejavu. Napokon aj pre pravopis v slovenčine a češtine je strategicky dôležité prepájanie ústnej a písomnej reči (na pozadí vzťahu hláska/fonéma a písmeno/graféma). V tom vidíme zásadný rozdiel oproti jazykom ako je angličtina, čínština či japončina. Absencia nadväznosti na Komenského dielo sa však prejavila taktiež v tom, že:

- do popredia sa dostávala metóda katechizovania a gramatizačná, t. j. reprodukcie, verbálneho učenia sa, odriekania poučiek a pravidiel, teda prevládala koncepcia vyučovania „o jazyku a jeho gramatike“.

Vzhľadom na priestor tohto textu, ďalšie tendencie do r. 1918 si priblížime v prehľadnej podobe. Nadväzujúc na to, čo sme vyššie uviedli, ešte pred prehľadom nám prichodí podčiarknuť osobitnú váhu týchto historických faktov: kodifikačné práce A. Bernoláka (1787, 1790), Ľ. Štúra (1844, 1846), M. Hattalu (1852), M. M. Hodžu (1846), S. Czambela (1887, 1890, 1906 vydaním jeho *Rukováti spisovnej reči slovenskej*) a bernolákovčina, štúrovčina, upravená slovenčina; založenie *Slovenského učeného tovaríšstva* (1792) a celonárodného kultúrneho spolku Tatrín na podnet Ľ. Štúra (1844). Významný počín predstavuje vznik slovenských gymnázií a vyšších škôl, taktiež *Maticy slovenskej*, písanie a vydávanie slovenskej literatúry, novín a odbornej tlače v slovenčine.

Z hľadiska vyučovania MJ koniec 18. storočia a 19. storočie možno charakterizovať v týchto bodoch:

- Vyučovanie slovenčiny a slovakizovanej češtiny na triviálnych školách, ľudových školách, pričom prevládala gramatická, formálno-gramatická, resp. logicko-gramatická koncepcia (podľa latinčiny, hlavný predstaviteľ K. F. Becker).
- Ch. G. Salzmann ponúkol tzv. *prírodnú metódu* (Naturmethode), avšak v tomto období ešte nenašla širšie uplatnenie.

⁵² Porov. JELÍNEK, J.: *Úvod do teorie vyučování českému jazyku*. Praha: SPN, 1979, s. 49.

- Preniká i Grimmov antigramatický smer (uplatňuje aj autor Lorenz Kellner, ale miernejšie, nie tak radikálne), ktorý zdôrazňuje čítanie umeleckých textov. Texty slúžia ako východisko na jazykovo-štylizáciu, slohovú stránku vyučovania.
- Na stredných školách badať aj zreteľný vplyv Jungmannovej *Slovesnosti (Slovesnost aneb Sbíрка příkladů s krátkym pojednáním o slohu, 1820)*. Pri *výmluvnosti* Jungmann uvádza fázy: inventio, dispositio, enunciatio a pronuntiatio, čím nadväzuje na antické grécke a rímske rečníctvo. Jungmann rozlišuje trojakú *výmluvnosť*: prozaickú, básnickú a rečnícku, tri základné štýly, ktorým zodpovedajú tieto podstatné vlastnosti: svetlosť, líbeznosť a mocnosť.⁵³ Tieto vlastnosti korelujú s tromi základnými mocnosťami človeka: rozum/poznávanie, city a snaženie). Ako vidieť, jazykové vyučovanie sa začína prepájať so slohom, čítaním a literatúrou.
- Istý kompromis medzi dichotómiou gramatizmus verzus antigramatizmus predstavuje pražský profesor G. Adolf Lindner, ktorý nadväzuje na myšlienky J. A. Komenského. Zdôrazňuje vzájomný vzťah myslenia, reči a činnosti, rozlišuje cieľ praktický (porozumenie, produkcia...), formálny (prostredníctvom jazyka sa naučiť myslieť) a materiálny (získanie vedomostí).
- Dôležitým medzníkom je založenie Učiteľského ústavu v Spišskej Kapitule (1819), kde G. Paleš už v r. 1820 vydal dielo: *Pedagogika slovenská pre triviálne školy biskupstva Spišského*.
- Pre školy začali z centra (zriaďovateľ, štát) vydávať učebné osnovy, pričom učitelia sa zoskupujú do svojich organizácií a spolkov, aby vydávali učebnice a metodické príručky či materiály. Napr. podľa UO pre školy spišskej diecézy MJ (SJ) mal tieto zložky: cvičenie mluvy a rozumu, písanie a čítanie, mluvnica materinskej reči⁵⁴ (podľa súkromného archívu J. Janeka).
- Školská reforma z r. 1868, zák. školský zákon – predĺženie šk. dochádzky na osem rokov, prvý stupeň elementárnych škôl tvorili šesťtriedne ľudové školy (povinné pre 6. – 12. ročných žiakov, opakovacia, vyššia ľudová škola, meštianska škola, ďalej boli učiteľské ústavy pre učiteľov ľudových škôl (napr. v Sp. Novej Vsi, Modre, Kláštore pod Znievom), ústavy pre vzdelávanie učiteľov meštianskych a vyšších ľudových škôl, k stredným všeobecno-vzdelávacím školám patrili gymnáziá, reálky a lýceá (8-triedne, 6-triedne), tiež odborné, priemyselné, učňovské, vysoké školy (Bratislava, Košice, B. Štiavnica).
- Vznik patronátnych gymnázií: evanjelické v Revúvej a nižšie Martine (1862, 1867), katolícke nižšie v Kláštore pod Znievom (1869).⁵⁵

⁵³ ČECHOVÁ, M.: *Komunikační a slohová výchova*. Praha: ISV, 1998, s. 30 – 34.

⁵⁴ JANEK, J.: *Z histórie vyučovania slohu*. In: *Slovenský jazyk a literatúra v škole*, 1954-, 26, 1979/80, č. 10, s. 298.

⁵⁵ Podľa BRŤKOVÁ, M., TOMÁŠOVÁ, V., PROSZCUKOVÁ, D.: *Dejiny pedagogiky*. Bratislava: Pressent, 2000, s. 113 – 117; *Pedagogická encyklopédia Slovenska*. 1 A - O, 2 P – Ž. Bratislava: VEDA SAV, 1984, 1985.

Na prelome storočí pretrvávajú spomínané staršie koncepcie, avšak vzhľadom na prudký rozvoj spoločenského, ekonomického a vedecko-technického života vo svete, s nástupom nových vedných disciplín v spoločenských vedách, v relácii s vyučovaním hodno tu spomenúť predovšetkým psychológiu. Aj v rámci našej proveniencie sa niektoré školy uberali smerom k:

- **psychologizácii vyučovania**, ktorú vo vzťahu k vyučovaniu materinského jazyka presadzovali autori, ako: J. Mrazík, M. Schiessel alebo V. Fraňek.

Na pozadí reformného pedagogického hnutia v západných krajinách, pedocentrizmu, pragmatizmu, činnej školy, demokratizácie či alternatívnych koncepcií a prístupov, s rozvojom experimentálnej a vývinovej psychológie, taktiež jazykovedy, vo vyučovaní českého, maďarského, nemeckého a slovenského jazyka možno zaznamenať nové koncepcie:

- pragmatizmu a pedocentrizmu (A. Janů vydal knihu *Jazyk mateřský a škola obecná*. Praha 1897; Josef Müller publikáciu *Sloh v nových proudech vyučovacích*. Praha, 1903. S pedocentrizmom sa stal známy voľný sloh. Najradikálnejším jeho propagátorom bol nemecký učiteľ F. Gansberg, u nás Karel Jon vydal knihu: *Volný sloh ve škole obecné*. Praha, 1903);
- tzv. činnej školy, v ktorej sa kládol dôraz na situačné prežívanie, hry, dramatizáciu a výtvarné prejavy. V súlade s reformným úsilím sa vo výchove a vzdelávaní uplatňovali rôzne praktické aktivity žiakov. Teoretickým rozpracovaním slohu v duchu činnej školy sa zaoberal F. Pátek (vydal knihu *Příručka slohu*. Praha, 1925), názory o činnej škole neskôr zhrnuli autori Adamcová, Hostáň v práci: *Čím zdokonalovati sloh*. Praha, 1941.⁵⁶

Celkove do r. 1918 vo vyučovaní slovenčiny ako materinského jazyka sa uplatnili tieto základné protichodné tendencie:

- gramatizmus verzus antigramatizmus;
- katechizovanie verzus voľné vyučovanie, resp. jeho psychologizácia;
- teoretický prístup verzus pragmatický, resp. utilitaristický prístup;
- tradičný prístup verzus reformný, resp. alternatívny prístup.

Obdobie od r. 1918 do začiatku 60. rokov 20. storočia

Vznik Československa v r. 1918 znamená pre slovenský národ, jeho kultúru a celkový rozvoj významný historický medzník. V novom štátnom útvare sa zásadným alebo kvalitatívnym spôsobom menia aj podmienky na vyučovanie slovenského jazyka a literatúry na všetkých stupňoch a typoch škôl. V Bratislave vzniká Univerzita Komenského (1919), Slovenské národné divadlo (1920) a nová sieť ďalších vedeckých, kultúrnych či

⁵⁶ Porov. JELÍNEK, J.: *Úvod do teorie vyučování českému jazyku*. Praha: SPN, 1979, s. 51 -53; BALLAY, J., JANÁČEK, G.: *Metodika slohu v 1.- 5. ročníku ZDŠ*. Bratislava: SPN, 1965, s. 7.

vzdelávacích ustanovizní a inštitúcií. Princiipiálne novou skutočnosťou bolo uznanie slovenčiny ako úradného a vyučovacieho jazyka v slovenských školách. V kontexte ideí jednotného československého národa sa však vo výučbe zdôrazňoval „výklad hlavných odchýliek druhého znenia spisovného jazyka československého“, ako sa to dočítame v *Učebných osnovách stredných škol a učiteľských ústavů*.⁵⁷ Učebné osnovy pre ľudové školy cieľ vyučovania slovenského jazyka formulovali takto: „Rozumieť spisovnej reči počutej, čítanej i napísanej. Vyjadrovať ňou myšlienky ústne i písomne správne, výrazne a zrozumiteľne. Čítať správne a s porozumením tlačené i písané. Príležitostne vštepovať známosť základných tvarov i druhov písomníctva národného a zmienky o spisovateľoch.“⁵⁸ Na týchto školách sa celkove obsah vzdelávania zameriaval na ukončený praktický jazykový výcvik slovom i písmom, t. j. pravopis, jazyk a slohové zručnosti zväčša reprodukčného charakteru. „Obsah vyučovania jazyka a literatúry mal byť ukončený náukou o slohu, o poetike a stručným prehľadom československej literatúry.“⁵⁹ Vo vyšších ročníkoch po zvládnutí elementárnej gramotnosti si žiak okrem spisovnej slovenčiny osvojoval aj rozdiely v druhej podobe spisovného jazyka československého, t. j. češtinu.

Aj v medzivojnovom období pretrvával známy spor o gramatickú verzus pragmatickú, resp. psychologickú koncepciu vyučovania materinského jazyka. Na ilustráciu jazykových javov zväčša slúžili texty umeleckej literatúry, pričom v duchu antickej poetiky práca s nimi zahŕňala i problematiku štylistiky a teórie literatúry. Zástancami gramatickej koncepcie boli predovšetkým jazykovedci, ako F. Trávniček, V. Ertl, M. Weingart alebo J. Haller, ku ktorým sa pripojil aj pedagóg O. Chlup. Hlásali, že bolo by škoda nevyužiť gramatiku pre rozvoj rozumu a vyšších psychických funkcií. Podľa nich nestačí, aby žiaci ovládali materinský jazyk imitatívne a inštinkatívne, je potrebné aj učenie. Vyučovanie by malo byť premyslene koncipované jazykovo i psychologicky. Na ľudovej škole by sa žiaci nemali učiť „vedeckú gramatiku“, ale praktickú. Formalizmus, encyklopedickosť, verbálne učenie a teoretické zameranie v duchu herbartizmu príznačne pretrvávalo v jazykovom vyučovaní najmä na stredných školách, preto sa do tvorby novej koncepcie učebníc pre 1. – 4. ročník týchto škôl zapojili i členovia Pražského lingvistického krúžku na čele s B. Havráňkom. Predstavovali novú koncepciu založenú na poznatkoch štruktúrnej a funkčnej lingvistiky. Tradičné zameranie na opis jazykového systému bol v nich oslabený, do popredia vystúpil výber učiva podľa súvislosti (štruktúry, vzťahov) jazykových javov, pričom dôraz sa kládol na funkciu jazykových prostriedkov. Podľa tejto koncepcie predmetom záujmu vyučovania bol súčasný spisovný jazyk. Učebnice mali didakticky premyslenú štruktúru. Postup bol primárne založený na induktívnej metóde, t. j. lekcija začínala

⁵⁷ *Učebné osnovy středních škol a učitelských ústavů, k vydání upravil R. Neuhöfer.* Praha, 1934, s. 88.

⁵⁸ *Podrobná učebná osnova pre slovenské ľudové školy.* K. Jelínek. Prešov, 1930, s. 8.

⁵⁹ MILO, Š.: *O metodike slovenského jazyka a slohu.* In: *Slovenský jazyk a literatúra v škole.* 1954 - , 27, 1981/82, č. 7, s. 194.

východiskovým textom, nasledovala fáza práce s týmto textom a hľadaním, uvedomovaním si daného javu. Táto etapa sa končila zovšeobecnením, poučkou, resp. výkladovým textom. V poslednej časti lekcie boli rôzne cvičenia a úlohy na upevnenie a fixáciu vedomostí či zručností. Ako vidieť, táto metodická štruktúra sa často uplatňuje aj v dnešných učebniciach slovenského jazyka, a to najmä na nižších stupňoch vzdelávania. Bolo historickou chybou, že naznačený progresívny (revolučný) funkčno-komunikačný prístup k vyučovaniu MJ nemal v našich podmienkach historickeho vývoja kontinuitu, lebo ako tvrdí J. Kesselová⁶⁰ po období deklarovaných myšlienok sa do našich škôl dostávajú „prvé komunikačno-poznávacie učebnice slovenského jazyka s odstupom sedemdesiatich rokov“, t. j. až v koncom 20. storočia. Na stredných školách znamenala kvalitatívnu zmenu dvojdielna *Slohová čítanka* J. Hallera (2. diel vyšiel v r. 1948), v ktorej je úzko prepojená štylistická a literárnovedná problematika. V opozícii k týmto snahám V. Příhoda navrhoval prirodzené vyučovanie materinského jazyka bez gramatickej teórie, ktoré by sa malo zakladať najmä na poznaní ontogenézy reči detí a žiakov. Jeho názory sú aktuálne dodnes najmä v súvislosti s frekvenciou slov alebo s problémom statických a dynamických pravopisných javov, osobitne v súvislosti s reálnymi ontogenetickými možnosťami žiakov na jednotlivých stupňoch vzdelávania.

V ľudových školách na Slovensku sa v tomto období používali najmä učebnice SJ od J. Koreňa a cvičebnice od F. Kačera. Na stredných školách okrem iných to boli známe učebnice gramatiky od J. Gebauera, J. Damborského a V. Faměru, ktorý okrem učebnice gramatiky vydal aj cvičebnicu (*Slovenská mluvnica a cvičebnica pre prvú a druhú triedu slovenských stredných škôl*, 1928). Z hľadiska nadväznosti uvedieme, že v r. 1932 napísal V. Šedivý popri gramatike aj *Cvičebnicu reči slovenskej pre III. a IV. triedu slovenských stredných škôl*. Ako píše M. Čechová: „Ve vyšších ročníkách střední školy nešlo ani o systematickou výuku jazyka a slohu, psali se jen *měsíční kompozice*.“⁶¹ Gramatika bola systematicky zaradená do učiva vyšších ročníkov stredných škôl až po 2. svetovej vojne, a to v súvislosti s problematikou slohu.

Celkove spor o vyučovanie materinského jazyka s gramatikou alebo bez gramatiky sa skončil v prospech gramatického vyučovania. Problém sa teda ukazuje dodnes skôr v tom, ako chápať a využiť gramatické, resp. jazykové učivo v intenciách rozvíjania jazykovej, komunikačnej a kultúrnej kompetencie žiaka.

Po r. 1948 zmeny v školstve zasiahli aj vyučovanie slovenského jazyka a literatúry. Podľa *Malej encyklopédie Slovenska*⁶² a *Pedagogickej encyklopédie Slovenska*⁶³ po r. 1948 boli u nás vydané štyri základné školské zákony, a to: 1948 zákon o úprave jednotného školstva – tzv. 1. školský zákon; 1953 o všeobecno-vzdelávacom školstve a učiteľských

⁶⁰ PALENČÁROVÁ, J., KESSELOVÁ, J., KUPCOVÁ, J.: *Učíme slovenčinu komunikačne a zážitkovo*. Bratislava: SPN, 2003, s. 16.

⁶¹ ČECHOVÁ, M.: *Vyučování slohu. Úvod do teorie*. Praha: SPN, 1985, s. 26.

⁶² Bratislava, VEDA, Encyklopedický ústav SAV, 1987, s. 527.

⁶³ 2. diel, P – Ž, Bratislava, VEDA, Vyd. SAV, 1985, s. 370 – 371.

prípravkách – 2. školský zákon; 1960 k nižšiemu, t. j. základnému a strednému školstvu. V intenciách stranického dokumentu *Ďalší rozvoj československej výchovno-vzdelávacej sústavy* v r. 1976 bolo prijatých viacero zákonov, najmä zákon č. 29/1984 o sústave základných a stredných škôl – tzv. 4. školský zákon. S týmto zákonom boli v r. 1984 vyhlásené aj zákony o školských zariadeniach a štátnej správe v školstve. Pre úplnosť kontextu ešte vyzdvihneme, že vyššie spomínaný *Zákon o výchove a vzdelávaní 245/2008 Z.z.*, prijatý 22. mája 2008, možno považovať podľa poradia za 5. školský zákon (ak počítame roky od 1948).

Ako vidieť, od r. 1949 do r. 1960 sme mali na Slovensku tri školské reformy podľa troch školských zákonov (o jednotnej škole; povinná osemročná stredná škola, na ktorú nadväzovala jedenásťročná stredná škola; opäť zavedená povinná deväťročná školská dochádzka a s ňou ZDŠ, na ktorú nadväzovali štvorročné stredné školy, trojročná stredná všeobecnovzdelávacia škola, téza o užšom spojení školy so životom). Začiatkom 50. r. v duchu *Stalinových téz o jazyku* a teórie akcelerácie vývinu „budovateľov socializmu“ je zdôraznený význam gramatického vyučovania pre rozvoj myslenia a prejavuje sa tendencia propagovať akceleráciu rozvoja detí a mládeže. V týchto reláciách sa nové učebnice MJ vyznačovali náročnosťou z hľadiska osvojovania si teórie, obnovuje sa formálna gramatika najmä preexponovaním tvaroslovnia, prevažuje cyklické usporiadanie učiva a úplne sa zanedbáva komunikačná funkcia jazyka, pričom sloh podľa sovietskej školy bol priradený k literatúre. Na stredných školách po r. 1948 sa postupne prejavuje tendencia istej „diskriminácie jazykovej i slohovej zložky“ oproti literatúre v kvantitatívnom i kvalitatívnom zmysle, ktorá pretrvávala v podstate až do r. 2008. Ako píše N. Ihnátková⁶⁴ učebné osnovy pre stredné školy z r. 1949 si ešte zachovali istú vyrovnanosť z hľadiska jazykového a slohového učiva, avšak ďalšie osnovy z r. 1954 sú už spiatočnicke, lebo „obnovujú formálnu gramatiku najmä preexponovaním tvaroslovnia a takmer zanedbávajú komunikatívnu funkciu jazyka, keď slohový výcvik priradujú k literatúre, t. j. zužujú slohový výcvik na oblasť umeleckej literatúry.“ Ako ďalej Ihnátková píše: „Osnovy z r. 1959 naprávajú túto koncepciu tak, že zdôrazňujú odborný štýl (vplyv vedecko-technického rozvoja)“, potom zasa „v snahe napraviť chybu z r. 1954, celkove čiastočne redukovali učivo, avšak upadli do opačného extrému. Pre 10. – 12. ročník vypustili nielen gramatiku, ale aj akékoľvek zhrňujúce poučenie o funkcii jazyka v spoločnosti.“

V naznačenom kontexte v 2. polovici 50. rokov znova sa objavil spor o koncepciu jazykového vyučovania medzi pedagógmi (O. Chlup, V. Pařízek) a jazykovedcami (B. Havránek, A. Jedlička, F. Trávníček, J. Bělič, K. Svoboda, E. Paulíny, F. Miko a i.). Išlo o aspekt adekvátneho psychologického prístupu, teda o pojmovo-logický zreteľ s gramatikou alebo o podložie predstavovo-psychologickej koncepcie, v ktorej by bola gramatika oslabená a posilnené čítanie, pozorovanie, intuícia, aktívna práca žiaka a hovorenie. V podstate tento prístup bral do úvahy najmä zapojenie ďalších

⁶⁴ IHNÁTKOVÁ, N a kol.: *K modernizácii vyučovania slovenského jazyka*. Bratislava: SPN, 1980, s. 156 – 157.

psychosociálnych a kultúrnych parametrov do vyučovania, ako postoje, skúsenosť, prostredie žiaka, návyky, záujem, motiváciu hodnoty, presvedčenie a pod. Prevládol však názor prvý, t. j. s gramatickou koncepciou so zámerom dosahovať uvedomené poznávanie a používanie materinského jazyka. Táto koncepcia s drobnými modifikáciami u nás pretrvala až do začiatku 80. rokov, keď: „Po prvý raz sa vypracovala komplexná koncepcia vyučovania materinského jazyka pre všetky stupne školy, od začiatku školskej dochádzky po maturitu.“⁶⁵ V tejto reforme sme v česko-slovenskej školskej proveniencii začali s komunikačno-kognitívnou koncepciou jazykového a literárneho vzdelávania.

Od začiatku 60. rokov 20. storočia do súčasnosti

Začiatok 60. rokov bol poznamenaný opäť školskou reformou, na základe ktorej boli vypracované nové učebné plány a osnovy na učebný predmet SJL pre základné a stredné školy. Tieto osnovy boli platné viac ako 20 rokov, t. j. do začiatku 80. rokov 20. storočia. V tomto období možno však zaznamenať ich viaceré úpravy, napr. v r. 1966 – UO pre SVŠ, 1968 – UO pre 6. – 9. roč. ZDŠ, 1972 – pre SŠ. Na základe východiskového dokumentu *Ďalší rozvoj československej výchovno-vzdelávacej sústavy* boli následne v r. 1978 spracované dočasné UO SJL pre všetky stupne vzdelávania. Týmto stranickým dokumentom bola u nás „naštartovaná“ komplexná transformácia školstva. Znamenala o. i. aj zavedenie povinnej desaťročnej školskej dochádzky.

Do začiatku 60. rokov teória vyučovania MJL bola označovaná ako metodika slovenského alebo českého jazyka. Ako samostatná vedná disciplína sa konštituovala na prelome 50. a 60. rokov 20. storočia (pozri v 1. kap. tohto textu; špecificky orientované vedecké konferencie, vydávanie odborných časopisov *Slovenský jazyk a literatúra v škole*, *Český jazyk a literatúra* a pod.), čo vyústilo aj do smerníc štátnych komisií na udeľovanie vedeckých hodností, v ktorých pribudla do zoznamu nových vedných odborov.⁶⁶ Táto skutočnosť sa prejavila aj vo vydávaní nových metodík či didaktík slovenského jazyka a literatúry pre všetky stupne a typy škôl (u nás najmä F. Miko, J. Mistrík, V. Betáková, J. Muránsky, J. Ballay, Ž. Tarcalová, E. Gašinec, L. Horečný, J. Koutun, J. Kopál, J. Horecký, P. Bernáth, M. Milan, A. Rýzková, M. Patáková, S. Benková, J. Krpčiar a ďalší, prirodzene, využívané boli aj diela českých autorov, napr. J. Jelínek, K. Svoboda, V. Podhorná, M. Čechová, G. Janáček, V. Styblík, J. Bečka, P. Hauser, J. Průcha a i.). Na tomto základe vyšli, resp. boli upravené viaceré ZPD a množstvo príručiek, metodických materiálov či pomôcok.

V naznačenom kontexte začiatok 60. rokov 20. storočia znamenal pokus o integráciu jazykového a slohového vyučovania, pričom boli stanovené nové ciele a zámery v učebnom predmete SJL. Žiaľ, podľa našich poznatkov a skúseností, **tieto ciele a zámery ostali na dlhé desaťročia iba v deklaratívnej podobe**, lebo do obsahu a programu vzdelávania v zmysle

⁶⁵ IHNÁTKOVÁ, N a kol., *ibid.*, 1980, s. 155.

⁶⁶ Porov. *Věstník MŠK* 18, 1962, s. 156 a n.

ich aplikácie a konkretizácie sa nedostali. **Východiskovou kategóriou sa stal predimenzovaný učebný obsah, ktorý vychádzal z pozitivistického prístupu k vyučovaniu jazyka a literatúry.** Týmto spôsobom obsah učiva predstavoval zväčša iba istú „skrátenu či stručnú verziu“ vednej disciplíny, z ktorej učebný predmet vychádzal, t. j. najmä z jazykovedy a literárnej vedy. V jazykovom a slohovom vyučovaní prevládal jazykovo a štylisticko-opisný, resp. štruktúrny prístup, v literatúre najmä žánrovo-tematický a literárno-historický, čiastočne aj literárno-teoretický explikatívny model. Navyše, uvedené prístupy často boli didakticky neadekvátne upravované či modifikované v ZPD, čo spôsobovalo v pedagogickej praxi pre učiteľov nemalé problémy. Na ilustráciu tohto problému uvedieme niekoľko príkladov.

Novokoncipované učebnice pre ZDŠ a stredné školy obsahovali jazykovú a slohovú časť, pričom sloh bol založený na pravidle cyklickosti a systéme slohových útvarov.. Ako tvrdia M. Čechová a V. Styblík:⁶⁷ „Na ZDŠ dosud doznávalo zdúrazňovanie pravopisného výcviku, popr. gramatiky, slohová výchova bola pojmávaná len jako prostý slohový výcvik dovedností, odtržené od jazykového učiva.“ Na stredných školách bola situácia obrátená, t. j. systém vyučovania MJ sa odvíjal na pozadí systému istých slohových útvarov, teda jazykové javy dostali svoje miesto len v rámci slohových tém. V jazykovom vyučovaní prevládal systém, opis, analýza, nebol docenený význam syntaxe a syntézy, absentovalo špirálovité osnovanie učiva. To spôsobovalo, že žiaci aj na strednej škole príležitostne určovali gramatické kategórie podobným spôsobom ako v ZDŠ. Navyše, literatúra, resp. literárna veda tu mala primárne postavenie, v ktorej však za nosný sa považoval kognitívny a metakomunikačný prístup. V základnej škole na jej prvom stupni (ZDŠ) v literárnej výchove ZDŠ do popredia vystúpilo najmä vývinovo-empirické osnovanie „literárneho obsahu“, na druhom stupni už prevažoval reprodukčno-explikačný metodický systém s tým, že sa na tomto stupni vzdelávania už tradične uplatňoval predovšetkým žánrovo-tematický model v kombinácii s literárno-teoretickým a cyklickým prístupom.

V 1. polovici 80. rokov uplynulého storočia **začínáme u nás s komunikačno-poznávacou koncepciou vyučovania SJL.** Nadväzujeme tým jednak na štruktúrno-funkčné a funkčno-komunikačné poňatie z 30. rokov, založené na teórii Pražskej lingvistickej školy, jednak na aktuálny komunikačno-pragmatický obrat jazykovedy v našich podmienkach i vo svete. V literárnej zložke predmetu taktiež išlo o obrat k literárno-komunikačnej a explikatívno-interpretáčnej koncepcii, vychádzajúcej najmä z výsledkov práce *Nitrianskej školy* (F. Miko, A. Popovič, P. Liba, T. Žilka, V. Obert, P. Zajac a i.). Ako sme na viacerých miestach odbornej tlače publikovali,⁶⁸ komunikačná koncepcia bola v tomto období dôslednejšie spracovaná v ZPD pre stredné školy v jazykovej zložke predmetu.

⁶⁷ ČECHOVÁ, M., STYBLÍK, V.: *Čeština a její vyučování*. Praha: SPN, 1998, s. 25.

⁶⁸ Porov. napr. 4. celoslovenská konferencia učiteľov slovenčiny, Bratislava konaná 11. – 12. júna 2008, príspevok LIGOŠ, M.: *Ako pomôcť úspešnosti novej koncepcie učebného predmetu v rámci vzdelávacej oblasti* (alebo Prečo boli problémy

Zákonom 245/2008 Z.z. o výchove a vzdelávaní z 22. mája 2008 sme nadviazali na pokrokové tradície slovenského školstva a aproximáciou medzinárodných noriem (EÚ, OCED, UNESCO) sme sa pripojili k európskemu vzdelávaciemu priestoru. V duchu projektu *Milénium*⁶⁹ východiskovo do popredia vystupuje tvorivo-humanistická koncepcia výchovy a vzdelávania. Na základe tohto školského zákona začína nová školská reforma, ktorá by sa mala uviesť do života v najbližších troch/štyroch rokoch, t. j. do r. 2011/2012. Zo strany štátu (MŠ SR, ŠPÚ) bol vypracovaný ŠVP so ZPD, školy si do vstupných ročníkov reformy (1. a 5. roč. ZŠ, 1. roč. SŠ) vypracovali na šk. r. 2008/2009 svoje ŠKVP. Pre učebný predmet SJL v predprimárnom, primárnom a sekundárnom vzdelávaní to znamená dôsledne prejsť na jazykovo-komunikačnú a literárno-komunikačnú koncepciu v intenciách rozvíjania jazykovej a literárnej kultúry žiakov v kontexte komplexného pôsobenia na jeho osobnosť. O týchto otázkach (kognitívne, afektívne, konatívne zložky, tvorivosť, zážitkovosť a pod.) je aj text našej dvojzväzkovej publikácie.

Resumé

- ✚ Slovenčina sa vyučovala na našom území od najstarších čias až do súčasnosti (staroslovenčina, slovakizovaná čeština, kultúrna podoba domáceho jazyka, spisovná slovenčina, súčasná spisovná slovenčina).
- ✚ Koncepcia a poňatie vyučovania slovenčiny je historicky podmienená (determinovaná) a má dynamickú, otvorenú povahu.
- ✚ V diachróunii vyučovania slovenčiny môžeme rozlíšiť štyri základné etapy (periódy): do *Ratio edukationis*, do r. 1918, do začiatku 60. rokov 20. storočia, do súčasnosti.
- ✚ V genéze vyučovania jazyka/slohu a komunikácie môžeme rozlíšiť tieto základné dichotomické tendencie:
 - gramatizmus verzus antigramatizmus/agramatizmus;
 - formálno-logický (pojmový, systémový) a reprodukčný/katechetický smer verzus psychologický, zážitkovo-vývinový prístup;
 - tendencia posilňovania teoretického, encyklopedického a verbálneho vyučovania vo vyšších ročníkoch verzus znižovanie teoretického učiva v najnižších ročníkoch (intelektualizmus a pragmatizmus, utilitarizmus);
 - tendencia vyučovať MJ a sloh ako samostatný učebný predmet verzus ako súčasť iných predmetov;
 - tendencia chápať sloh ako umenie (nedá sa naučiť) verzus tendencia, že dobrý sloh sa môže naučiť každý;

s uplatňovaním nových koncepcií). Vyšlo tiež In: Slovenský jazyk a literatúra v škole. 1954-. 55, 2008/09, č. 1 – 2, s. 2 – 11.

⁶⁹ *Koncepcia rozvoja výchovy a vzdelávania v SR na najbližších 15 – 20 rokov. Národný program výchovy a vzdelávania v Slovenskej republike*. Bratislava: MŠ SR, vláda SR, 2001.

- tendencia chápať vyučovanie slohu ako viazaný a voľný sloh verzus ako globálny a analytický sloh,
 - tendencia zdôrazňovať písomný prejav na úkor ústneho prejavu, pravopis a gramatiku na úkor komunikácie a slohovej výchovy,
 - dôraz na obsah a systém učiva na podloží jazykovedy a štylistiky verzus dôraz na komunikačné zručnosti a kompetencie osobnosti žiaka v kontexte rozvoja jeho kultúry.
 - ✚ V literatúre a literárnej výchove sa historicky prejavili tieto základné tendencie a koncepcie:
 - ukážky literatúry slúžili ako východiskový textový materiál na jazykovo-gramatické a štylistické vyučovanie,
 - dogmaticko-reprodukčné vyučovanie, t. j. faktografické literárno-vedné poznatky, prerozprávanie obsahu preberaných literárnych diel, ďalej je známy: reprodukčno-explikačný prístup, interpretačno-analytický prístup, problémovo-tvorivý prístup, korelačno-integračný prístup a kultúrno-zážitkový model.⁷⁰
- V podstate môžeme tiež hovoriť o: tradičnom (kognitívnom, ako v iných učebných predmetoch) a modernom (vlastnom) modeli literárnej výchovy, v ktorom do popredia vystupujú napr. tieto aspekty: vývinový, problémový, zážitkový, systémový, integračný, intertextuálny, personálny, interpersonálny, kultúrno-estetický, literárno-komunikačný a i. zreteľ.

Základné pojmy a problémy

- ❖ koncepcia vyučovania, učebný predmet, školský zákon, školská reforma, kultúrna podoba domáceho jazyka, slovakizovaná čeština, klasické jazyky, klasické vzdelanie, materinský/rodný jazyk, cudzí jazyk, ľudové, meštianske a vyššie školy, školský systém, školský poriadok, druhá podoba československého jazyka, jednotná škola, komunikačno-pragmatický obrat v jazykovede, literárna komunikácia,
- ❖ trívium, kvadriívium, sedem slobodných umení, sedem rytierskych cností, elementárna gramotnosť, „dobropísomníctvo“, gramatizmus a antigramatizmus vo vyučovaní MJ, katechizovanie vo vyučovaní SJ, formálno-logický prístup vo vyučovaní MJ, prirodzená metóda, psychologizácia vyučovania, pragmatizmus vo vyučovaní MJ, logicko-gramatická a formálno-gramatická (herbartovská) metóda, reformný prístup k vyučovaniu MJ, komunikačno-kognitívny, literárno-estetický a literárno-komunikačný prístup, konštruktivistická koncepcia vyučovania MJL, tvorivo-humanistická koncepcia.

⁷⁰ Porov. OBERT, V.: *Nové pohľady na vyučovanie slovenskej literatúry v súčasnej škole*. Bratislava: ÚUVU, 1992, 53 – 61.

Námety a otázky:

1. Uvažujte o rozličných prístupoch k vyučovaniu SJL v diachróonii. Vyberte si istú koncepciu, stručne ju charakterizujte a prípadne obhajujte jej prednosti v odbornej diskusii.
2. Porovnajzte používanie latinčiny v stredoveku, nemčiny v habsburskej monarchii a angličtiny v súčasnosti na pozadí vyučovania slovenčiny ako MJ. Svoje zistenia spracujte do odborného príspevku.
3. Prečo je dôležité poznať a uvedomene používať spisovnú slovenčinu? Zorganizujte k problému odborný seminár.
4. Diskutujte o potrebe vyváženého zastúpenia ústnej a písomnej podoby spisovnej slovenčiny vo vyučovaní slovenského jazyka.
5. Uvažujte a diskutujte o žánrovo-tematickom, literárno-teoretickom a zážitkovom metodickom systéme literárnej výchovy v základnej a strednej škole.
6. Odkedy sa oficiálne vyučovala slovenčina v ľudových školách a vyšších školách na Slovensku? Porovnajzte situáciu v Čechách, resp. v iných štátoch vo vzťahu k vyučovaniu materinského jazyka a literatúry.
7. Ako sa zmenili pomery vo vyučovaní slovenčiny po r. 1918, 1948 a 1989. Utvorte tri pracovné skupiny a prezentujte svoje názory a zistenia na odbornom podujatí.

6. Úvod do komunikácie a ontogenézy reči detí a mládeže

Výchovno-vzdelávací proces je v podstate medziľudská komunikácia, ktorá má najmä charakter intencionálneho ovplyvňovania človeka človekom (persuázia). Ide o pedagogicko-didaktickú komunikáciu, lebo sleduje špecifické ciele pomocou didaktických prostriedkov (metód, foriem, učebného obsahu, učiteľa, žiaka a pod.). Vo vyučovaní SJL okrem jazykovej a literárnej komunikácie do úvahy prichádza najmä metakomunikácia, t. j. predmetom záujmu a komunikácie je jazyk, literárny text či samotná reč, resp. komunikácia.

„Komunikáciu ako základnú zložku interakcie medzi ľuďmi možno charakterizovať ako výmenu významu a zmyslu znakov medzi ľuďmi vzájomne na seba pôsobiacimi.“⁷¹ To znamená, že v medziľudskej komunikácii nejde iba o prenášanie správ či informácií, ale aj zmyslu, zámeru komunikácie a ďalších rozmerov života človeka. Problematikou medziľudskej komunikácie sa o. i. zaoberá nová vedná disciplína s rovnomenným názvom *teória komunikácie*, ktorá sa začala rýchlo rozvíjať najmä v 2. polovici 20. storočia. Súvisí s obdobím tzv. informačnej spoločnosti, na ktorú v súčasnosti nadväzuje vedomostná spoločnosť. Najskôr si však predstavíme podstatu komunikácie a potom prejdeme k ontogenéze reči žiaka.

Komunikačný model a základné vektory komunikácie

Slovo komunikácia má latinský pôvod, *communicare* znamená robiť niečo spoločným pre komunikujúcich. Slovo *communicare* je odvodené od adjektíva *communis*, čo znamená spoločný. Spoločné v medziľudskej komunikácii je to, prečo sa vlastne komunikácia koná (zmysel, význam, obsah, zámer). Teda dorozumievanie je o niečom. Komunikačný model v zjednodušenej podobe môžeme opísať takto: „**niekto odovzdáva niekomu niečo pomocou niečoho za istých podmienok.**“⁷²

Tento model je známy už od antiky a platí (v lineárnom komunikačnom zmysle) dodnes, pričom rozhodujúce sú najmä tri základné zložky prenosu informácie a vzťahu: kódovateľ (odosielateľ, autor), informácia (správa) a dekódovateľ (prijemca, adresát). Prirodzene, **komunikácia medzi ľuďmi má komplexný charakter a predstavuje zložitý fenomén ľudskej činnosti.** Okrem komunikantov a obsahu komunikácie treba rozlíšiť komunikačnú situáciu a komunikačnú udalosť, kódovanie a dekódovanie, komunikačný zámer, determinanty komunikácie, komunikačné prostriedky, komunikačnú sieť a pod. Podľa cit. D. Slančovej⁷³ **komunikačnú situáciu** vytvárajú:

1. účastníci komunikácie (komunikanti, ich počet, charakteristika, vzájomné vzťahy, ich rozmiestnenie, zmeny v rozmiestnení);

⁷¹ GRÁC, J.: *Persuázia. Ovplyvňovanie človeka človekom*. Martin: Osveta, 1988, s. 72.

⁷² SLANČOVÁ, D.: *Základy praktickej rétoriky*. Prešov: Náuka, 2001, s. 24.

⁷³ SLANČOVÁ, D., *ibid.*, 2001, s. 36.

2. aparátúra (veci, ktoré sa pri komunikácii využívajú);
3. a prostredie, v ktorom sa komunikácia uskutočňuje.

Všetky tieto faktory utvárajú istú komunikačnú situáciu, ktorá sa prejaví v istej **komunikačnej udalosti** (proces vzniku textu, komunikátu) a dá tomuto prejavu konkrétnu diferencovanú podobu, resp. formu (štýl). Preto o týchto faktoroch hovoríme aj ako o **štýlotvorných činiteľoch**, ktoré v štylistike zvyčajne členíme takto:

- subjektívne a
- objektívne.

K subjektívnym zaraďujeme autora alebo vysielateľa, odosielateľa s celkovým jeho prejavom a potenciálom (intelektuálna vyspelosť, charakter, povaha, temperament, citové založenie, sociálne zaradenie a zázemie, osobné záujmy a sklony, vzťah k téme a jej chápanie, postoj k téme, ale i fyzický, psychický, zdravotný stav autora, jeho nálada, vzťah k adresátovi, k situácii, k výsledkom komunikácie, jeho zámer a pod.)

Medzi objektívne činitele (faktory, determinanty) zaraďujeme najmä tieto: adresát, prostredie, predmet a cieľ komunikácie, taktiež funkcia prejavu a výrazové/vyjadrovacie prostriedky – jazykové, parajazykové a mimojazykové. Prirodzene, iná komunikácia je súkromná a oficiálna, polooficiálna či verejná, iná v ústnej a písomnej podobe, inak komunikujeme, ak máme adresátov deti alebo dospelých, v školskom prostredí či v bežnej komunikácii. K objektívnym štýlotvorným činiteľom treba zaradiť aj problematiku spätnej väzby.⁷⁴

Opierajúc sa o viaceré práce a teórie v oblasti medzilidskej komunikácie (J. Mistrík, F. Miko, S. Rakús, D. Slančová, J. Křivohlavý, Z. Vybíral, P. Thomson a i.) podľa nášho názoru **komunikačná situácia vzniká** na prieniku komunikačnej (horizontálnej) a ikonickej (vertikálnej) osi komunikácie **ako konkrétna konštelácia štýlotvorných činiteľov**. To znamená, že od autora k adresátovi smeruje komunikačná os, lebo základnou funkciou tejto činnosti je komunikácia alebo dorozumievanie. Vertikálna os vychádza z podložia istej reality, ktorá v komunikačnom procese sa transformuje do témy prejavu (komunikátu), potom tému rozvíjame v súvislosti s vybratým (vymedzeným) problémom a dostávame sa ku konkrétnemu tvaru, t. j. k textu. **Text** alebo komunikát (diskurz) **má komplexnú povahu, lebo v ňom rozlišujeme tematickú (obsahovú), jazykovú (formovú) a funkčnú (pragmatickú) rovinu**. Týmto spôsobom text vzniká na základe istej konkrétnej komunikačnej situácie a ako komunikačná udalosť je výsledkom pôsobenia na komunikačnej a vertikálnej osi. Nachádza sa na priesečníku týchto osí, resp. **vektorov komunikácie**. Vráťme sa však ešte k niektorým modelom rečovej komunikácie človeka.

Á. Král' vo svojej publikácii *Model rečového mechanizmu*⁷⁵ pri generovaní a prijímaní rečového signálu uvádza tieto stupne:

1. kódovanie (prechod od hlavnej informácie k nosnej),

⁷⁴ MISTRÍK, J.: *Štylistika*. Bratislava: SPN, 1997, s. 407 – 419.

⁷⁵ KRÁL', Á.: *Model rečového mechanizmu*. Bratislava: Veda SAV, 1974, s. 154 – 155.

2. generovanie signálu (všetky manifestačné stupne až po akustickú artikuláciu),
3. akustická artikulácia,
4. signál,
5. identifikácia signálu,
6. dekódovanie.

Ako vidieť, tento autor rozlišuje hlavnú a nosnú informáciu. Pod hlavnou treba rozumieť psychický obsah (to, o čom komunikujeme), pod nosnou informáciou výrazové prostriedky a ich manifestácia v rečovom signáli, t. j. v ústnej alebo písomnej podobe. Podľa cit. diela⁷⁶ v komunikácii vystupujú tieto základné zložky a prvky:

- *A Komunikačná sústava a komunikačná sieť:*
 1. vysielač (hovoriaci, odosielateľ, kódovač, komunikant),
 2. prijímač (počúvajúci, prijímateľ, dekódovač, komunikant),
 3. spájací kanál (vodič, médium),
- *B Komunikačné prostriedky:* 1. jazyk (kód) 2. signál,
- *C Komunikačný proces:* 1. kódovanie 2. dekódovanie 3. generovanie signálu 4. transferácia a transformácia signálu 5. identifikácia signálu,
- *D Informácia:* 1. hlavná (cieľová) 2. nosná (sprostredkujúca, signálová).

Z uvedených modelov nám zreteľne vychodí, že v medziľudskej komunikácii sa nám ako základné ukazujú najmä aspekty: **procesu, zložiek a vzťahov**. Preto si na tomto mieste ešte uvedieme niektoré výsledky bádania v tejto oblasti z ostatného obdobia. Á. Král a J. Sabol⁷⁷ pri rečovom dorozumívaní uvádzajú tieto **komunikačné stupne**:

1. správa (hlavná informácia) a prvé kódovanie (hlavnej informácie do nosnej informácie);
2. kódovanie, druhé kódovanie (nosnej informácie do signálu);
3. deje v odstredivých nervových dráhach;
4. artikulácia (akustická), mechanický dej rozprávania;
5. akustický signál, šírenie zvukovej vlny;
6. počúvanie, mechanické deje v uchu (skôr počutie – pozn. M.L.);
7. deje - v dostredivých nervových dráhach;
8. prvé dekódovanie (signálu do jazykovej formy);
9. druhé dekódovanie a správa (nosnej informácie do hlavnej informácie, pozn. M.L. – počúvanie, recepcia).

Z týchto komunikačných stupňov sa dajú odvodiť základné zložky a parametre komunikácie. Š. Ondruš a J. Sabol v práci *Úvod do štúdia jazykov*⁷⁸ rozlišujú tieto základné zložky komunikácie: **informácia, komunikačné prostriedky** (jazykový kód, rečový signál), **komunikačná sieť** (vysielač, prijímač, komunikačné spojivo – kanál, médium, vodič) a **komunikačná aktivita** (kódovanie, generovanie, komunikačný fyzický

⁷⁶ KRÁL, Á., *ibid.*, 1974, s. 146.

⁷⁷ KRÁL, Á., SABOL, J.: *Fonetika a fonológia*. Bratislava: SPN, 1989, s. 35.

⁷⁸ ONDRUŠ, Š., SABOL, J.: *Úvod do štúdia jazykov*. Bratislava: SPN, 1987, s. 30 – 31.

prenos – transfer cez komunikačné spojivo – vzduch, vlnenie vzduchu, zmyslová percepčia, dekodovanie). Z hľadiska podávateľa a prijímateľa E. Paulíny⁷⁹ jazykové dorozumievanie všeobecne charakterizuje takto:

- **Podávateľ:** 1. fáza: psychický obsah, podľa príslušného jazykového systému transformuje psychický obsah do explicitnej podoby myslenej výpovede 2. fáza: zašifrovanie explicitnej podoby myslenej výpovede do motorického programu rečového signálu, motorická realizácia rečového signálu 3. fáza: vydanie повелu na výkon rečového signálu, rečový signál.
- **Prijímateľ:** 1. fáza: rečový signál, dispozícia na prijatie rečového signálu 2. fáza: prijatý rečový signál, dešifrovanie rečového signálu do explicitnej podoby myslenej výpovede 3. fáza: explicitná podoba myslenej výpovede, transpozícia explicitnej podoby myslenej výpovede na psychický obsah podľa príslušného jazykového signálu, psychický obsah.

Komunikačno-kultúrny a pragmalingvistický obrat v jazykovede aj u nás znamenal posun bádania k verbálnemu komunikačnému správaniu sa človeka, resp. posun od teórie jazyka a komunikácie k teórii rečového správania a pôsobenia na človeka, pričom do popredia vystupuje záujem o praktické a komplexné fungovanie jazyka v konkrétnej komunikačnej situácii. Súvisí to aj so spomínanou informačnou spoločnosťou a s rozvojom informačných technológií a rozmachom masmediálnej komunikácie. V ostatných desaťročiach sa komunikácia aj v bežnom živote výrazným spôsobom mení, pribúdajú nové druhy a formy komunikácie, čo nemohlo a nemôže ostať bez odozvy v prístupe k vyučovaniu materinského jazyka a literatúry. Napr. okrem známeho členenia komunikácie na verbálnu/jazykovú a neverbálnu alebo verejnú a bežnú, ústnu a písomnú, priamu a nepriamu/sprostredkovanú poznáme tieto ďalšie nové a špecifické druhy komunikácie: elektronickú, sociálno-kultúrnu, interkultúrnu, mediálnu, interpersonálnu či intrapersonálnu, reálnu, virtuálnu alebo didaktickú komunikáciu a i. Vo vyučovaní MJL nám ide o pedagogicko-didaktickú komunikáciu, ale špecificky aj o jazykovú, literárno-estetickú, socio-kultúrnu komunikáciu, resp. o metakomunikáciu v súvislosti s jazykom a literatúrou a osobnosťou žiaka. V súlade s J. Mistríkom⁸⁰ sa prikláňame k názoru, že vo vyučovaní MJL/SJL treba sa špecificky zaoberať týmito vektormi, resp. parametrami medziľudskej komunikácie:

- **komunikanti** (autor a adresát, učiteľ a žiak, žiak – žiak...);
- **komunikačná situácia** (účastníci komunikácie, školská trieda, učiteľ, ich vzťahy, charakter prostredia, médiá, komunikačné kanály, etnokultúra, normy, pravidlá a pod.);
- **forma kontaktu** (monológ, dialóg, ústna a písomná forma, priama, nepriama, jednosmerná a viacsmerová, lineárna - interakčná a transakčná forma a pod.);

⁷⁹ PAULINY, E.: *Slovenská gramatika*. Bratislava: SPN, 1981, s. 10 – 13.

⁸⁰ MISTRÍK, J.: *Vektory komunikácie. Výberová prednáška zo slovenského jazka*. Bratislava: UK, 1990, s. 4.

- **výrazové prostriedky** (jazykové, mimojazykové, obrazové, hudobné, výtvarné, dramatické, filmové, elektronické a pod.);
- **komunikačný zámer** (podľa vzdelávacieho programu).

Vo vyučovaní SJL ako špecifickej forme sociálno-kultúrnej komunikácie je zaujímavou oblasťou okrem vecnej (poznatkovej, kognitívnej) a literárno-estetickej stránky všímať si (akceptovať) aj emocionálny a sociálno-kultúrny rozmer. V komunikácii sa totiž prejavuje celá osobnosť človeka, pôsobí nielen cez informácie, ale prejavuje sa a prijíma aj parametre sebavyjadrovania, vzťahové, afektívne, etické, hodnotové i apelatívne (výzvové), t. j. ide o vzájomné pôsobenie človeka na človeka. V tomto zmysle novšie už nehovoríme iba o lineárnom alebo interakčnom, ale aj o transakčnom modeli medziľudskej komunikácie.⁸¹

Z ontogenézy reči detí a mládeže

Učiteľ SJL by mal poznať aj problematiku fylogenézy (pôvodu a vývinu reči človeka v dejinách), ontogenézy (vývinu reči jednotlivca v jeho živote), najmä však antropogenézy, t. j. vývinu reči prepojenú s vývinom človeka. Novšie pre učiteľa jazykov ponúka cenné poznatky najmä pedolinguvistika, psycholinguvistika, sociolinguvistika alebo lingvistická a kultúrna antropológia. V tejto časti si priblížime aspoň základný pohľad na pôvod a vývin jazyka s tým, že ponúkne odpoveď na otázku, o čo ide vôbec pri osvojení si jazyka. V závere naznačíme rozhodujúce parametre, ktoré by učiteľ MJL mal rešpektovať pri **uplatňovaní didaktickej zásady veku primeranosti a zreteľa na vývinové možnosti žiaka**.

Z hľadiska pôvodu a vývinu jazyka nám prichodí zdôrazniť, že problematika je dodnes v tejto oblasti nejasná a otvorená, známe sú viaceré prístupy, teórie a koncepcie. Z nich sa vo svete vyprofilovali tri základné prístupy:

1. teória kontinuity (opiera sa o prírodný evolucionizmus, nativisti...);
2. diskontinuity (nemožno porovnávať komunikačný systém zvierat a človeka, príznačné sú tiež hiáty, skoky, priepasti...);
3. konvergenzie (spojenie obidvoch prístupov).

Pre čitateľa tohto textu je zrejme relevantné uviesť, že pre nás vystupuje ako rozhodujúci diskontinuitný prístup v kombinácii s teóriou evolucionizmu, lebo akceptujeme dynamiku vo vývine jazyka a participáciu človeka na stvoriteľskom, resp. kultúrnom diele sveta (Boh delimitoval na človeka túto účasť a človek týmto prebral aj svoju zodpovednosť za vývoj prírody, sveta a kultúry). *Encyklopédia jazykovedy*⁸² koncepciu diskontinuity vystihuje takto: „človek bol stvorený s rečou, dar reči ho odlišuje od nemých zvierat ako znak jeho podobnosti Bohu, ako svedectvo duše vdychnutej doňho.“ Aj pri výklade ontogenézy reči, t. j. reči jednotlivca sa všeobecne prijímajú tri, resp. štyri základné prístupy:

⁸¹ Porov. napr. DeVITO, A. J., *Základy mezilidské komunikace*. Praha: Grada, 2001, s. 18 – 21.

⁸² *Encyklopédia jazykovedy*. Spracoval J. Mistrík s kol. Bratislava: Obzor, 1993, s. 16.

1. nativistická/inštinktívna (Darwin, Chomsky, Pinker, McNeill),
2. empirická/behavioristická (Skinner, Mowrer),
3. konštruktivistická (Piaget, Vygotskij),
4. sociálno-kultúrno-kontextová (Halliday, Labov).

K týmto prístupom by sme analogicky mohli zaradiť aj konvergentnú koncepciu (napr. Stern, Lewis), ktorá sa zakladá na kombinácii viacerých prístupov. Ako vo fylogénéze i tu je nám blízky tento prístup, teda sa prikláňame ku konvergentnej koncepcii. Totiž sme presvedčení, že vo vývine jazyka a reči človeka majú svoje miesto jednak jeho vrodenej predpoklady (danosti, talenty, dary), jednak empirické faktory, ktoré sa viažu na jeho vlastnú aktivitu a skúsenosť so sociálnym a kultúrnym prostredím (kontextom). Ako vieme, behaviorálne koncepcie preceňujú aspekt učenia a vzdelávacích programov, inštinktívne zasa podceňujú túto oblasť a preferujú vrodene, vývinové a rastové danosti či možnosti jednotlivca. V súvislosti s nativistickou orientáciou je známy pojem „univerzálnej gramatiky“, ktorý vo svetovej jazykovede predstavil najmä N. Chomsky. Pre náš učebný predmet a pôsobenie na človeka v ňom môže sa stať azda inšpirujúcou myšlienka o tom, že Boh stvoril a tvorí svet tak, že riekne/hovorí a že vedie s človekom dialóg. Na tomto základe sme vo svojej podstate bytosti dialogické a vzťahové, t. j. presahujeme seba o. i. aj komunikáciou. Podľa viacerých bádateľov: Schopnosť reči, hovoriť, písať... je *ľudské unikum*, lebo ide o vnútornú (poznávaciu, myšlienkovú, citovú, výrazovú, vôľovú...) i vonkajšiu (artikulačnú, zvukovú, vizuálnu...) činnosť s dvojstupňovou organizáciou jazykových jednotiek, a to prevažne s digitálnym kódovaním (analogové kódovanie má len podradnú úlohu), s prevahou arbitrárných znakov nad ikonickými, s možnosťou voľby, výberu, od formálnych znakov až po hĺbkové, spirituálne rozmery, o sebareflexiu a presah k druhým i do nekonečna. Ako vidieť, problematika je veľmi zložitá a zaujímavá, pričom opodstatnene je ľudstvo v tejto oblasti pri bádani iba na začiatku!

Užitočné bude zrejme odpovedať si na **otázku**, čo sa deje, resp. **o čo ide pri osvojení si jazyka/reči**. Z viacerých teórií a koncepcií v prehľade uvádzame názor z nemeckej príručky pre učiteľov nemčiny ako MJ. Podľa E. Oksaara⁸³ pri osvojení si jazyka **ide o komplexný proces**, ktorý súvisí s fyziologickým, anatomickým, kognitívnym, emocionálnym, sociálnym, osobným i osobnostným, kultúrnym, jazykovým vývinom. Ide tu najmä o:

1. vnímanie, poznávanie, spracovanie a štruktúrovanie skutočnosti;
2. o tvorenie, chápanie gramatických a akceptovateľných vyjadrení, hodnotenie situácie, v ktorých sú použité;
3. ide o získavanie interakčnej kompetencie, t. j. schopnosti realizovať a interpretovať v interakčných situáciách verbálne i neverbálne činnosti podľa sociokultúrnych a sociopsychologických noriem;

⁸³ OKSAAR, E.: *Spracherwerb des Kindes*. In: *Taschenbuch des Deutschunterrichts*. Band 1. LANGE, G., NEUMANN, K., ZIESENIS, W. Hrsg. Göppingen: Schneider Verlag Hohengehren GmbH, 1994, s. 74 – 75.

4. ide o získavanie kultúrnych spôsobov správania (osvojenie si istých „kultúrém“, t. j. rečových jednotiek v súlade s daným socio-kultúrnym prostredím).

Dá sa povedať, že tento prístup je v súlade s chápaním, ktoré sa najnovšie objavuje v nových dokumentoch pre jazykové vzdelávanie v spoločnej Európe, a to najmä v dokumente *Spoločný európsky referenčný rámec pre jazyky* (SEER, 2001) alebo v pripravovanom dokumente *Spoločný európsky referenčný rámec pre vyučovacie jazyky* (RE a EP, od r. 2005 spoločná práca krajín EÚ, vrátane SR). Vo vyučovaní SJL týmto spôsobom nemôžeme teda zanedbávať ani oblasť psycho-sociálneho, etického, estetického, afektívneho a konatívneho aspektu v prepojení na vyjadrovacie prostriedky v širokom zmysle slova.

Podľa nášho zistenia a vlastných pedagogických skúseností pri vývinovom (ontogenetickom) zreteli vo vyučovaní MJL je nevyhnutné poznať a sledovať tieto ďalšie skutočnosti: predpoklady a zákony vývinu reči žiaka, základné etapy vývinu a prepojenosť jazyka/reči s ďalšími mocnosťami osobnosti mladého človeka. Na orientáciu uvedieme túto problematiku v prehľade.

Medzi základné predpoklady ovládania jazyka/reči najčastejšie zaraďujeme:

- zdravotný stav, mentálne predpoklady, dýchacie a rečové, artikulačné orgány, ďalej prostredie, aktivitu človeka, interakciu s prostredím, záujem a akceptáciu okolím, taktiež talent, nadanie a vrodené dispozície.

V ontogenéze jazyka/reči odborná literatúra uvádza tieto základné zákony:

- nerovnomernosti vývinu, rýchleho tempa v prvých fázach života (najmä do 8. – 10./11. r. života), retardácie, diferenciacie, individualizácie a originality, socializácie a interakcie, ekonomizácie a najmenšej námahy.

Z nich má z hľadiska školskej praxe najdôležitejšie miesto zákon rýchleho tempa osvojovania si jazyka v prvých fázach života (najmä do 11. r., potom ešte približne do 18. r., neskôr už je vývin nepatrný) a zákon diferenciacie, individualizácie a originality. Podľa známeho slovenského jazykovedca J. Mistríka:⁸⁴ „Ukázalo sa, že najväčšia váha vo vývine jazyka a v rozširovaní dorozumievacích prostriedkov leží na človeku v jeho ranom detskom veku a potom ešte v nižších triedach základnej školy.“ Navyše, ukázalo sa, že je to najradostnejšie a najmenej problematické obdobie školského vzdelávania (prirodzene, platí to v priaznivých podmienkach). Dá sa povedať, že rozlišujeme tri základné obdobia vývinu reči človeka: 1. predškolské 2. školské a 3. dospelosti. Po predrečovom období dieťaťa (približne do 1 – 1,25 r.) nasleduje etapa začiatkov reči (cca do 2. r.) a najmä obdobie rozvoja samostatnej reči (cca 2. – 3 r.), ktoré v rýchlom tempe pokračuje aj v predškolskom období (3. – 6. r.), potom tiež ešte najmä v mladšom školskom veku. Preto nie nadarmo sa po novom v školskom vzdelávaní už hovorí aj o predprimárnom a primárnom stupni vzdelávania.

⁸⁴ MISTRÍK, J.: *Jazyk a reč*. Bratislava: Mladé letá, 1984, s. 387.

Podľa nášho názoru otázkou rozvoja reči sa treba vážne zaoberať pri probléme školskej zrelosti dieťaťa, ale i neskôr v ďalšom vzdelávaní. Jazyk/reč je totiž úzko prepojený s myslením a celým psychickým životom dieťaťa, osobitne s jeho pamäťou, poznávacími funkciami, citovou oblasťou, taktiež s jeho hodnotovou a záujmovou orientáciou. Táto problematika sa stáva predmetom podrobnejšieho štúdia adepta učiteľstva učebného predmetu SJL na magisterskom stupni vysokoškolského vzdelávania.⁸⁵

Podobne aj literárnej výchove treba rešpektovať vývinový zreteľ. Najnovšie sa tento aspekt považuje za princíp v literárnej výchove nielen v primárnom ale aj v sekundárnom vzdelávaní. Z hľadiska čitateľa a percipienta literatúry v ostatných desaťročiach teória literárneho vzdelávania získala nové poznatky o vývinových a vekových osobitostiach. Najčastejšie sa rozlišujú tieto základné obdobia: predčitateľské (3. – 6. r. života), čitateľského rozvoja (v 6. – 9. r. ako fáza formovania, vytvárania čitateľských realizácií; 9. – 13. r. fáza čitateľskej introjekcie, resp. vciťovanie sa do čítania), v období 13. – 15 r. života dieťaťa hovoríme už o fáze čitateľskej explózie alebo erupcie, napokon čitateľský vývin uzatvárajú tri posledné fázy, a to: fáza čitateľskej individualizácie a sebaregulácie (15. – 17. r.), fáza čitateľskej intelektualizácie (v cca 17. – 19. r.) a fáza čitateľskej stabilizácie (19. – 21./22. r. života).⁸⁶ Prirodzene, potom nasledujú fázy dospelého čitateľa a čitateľa dôchodcu, resp. pracujúceho dôchodcu. Možno povedať, že v týchto obdobiach sa čitateľské záujmy a orientácia, prirodzene, rôznia podľa zamestnania, prostredia, zdravia, sociálneho postavenia a pod. Ako vidieť, jazykovo-komunikačné a literárno-estetické vzdelávanie je jednoznačne determinované aj princípom (zásadou) veku primeranosti a zreteľa na vývinové možnosti dieťaťa a žiaka. Napokon, podľa tohto kritéria sú koncipované a organizované jednotlivé stupne školského jazykového a literárneho vzdelávania.

Resumé

- ✚ Vyučovanie SJL je špecifickým druhom sociálnej komunikácie.
- ✚ V modeli medziľudskej komunikácie fungujú minimálne tri základné zložky, a to: autor, informácia a adresát, dotvárajú ho ďalšie zložky: komunikačný kanál, kód a podmienky komunikácie.
- ✚ Vo vyučovaní SJL nemôžeme obísť problém komunikačnej situácie a vektorov či faktorov komunikácie, ktoré ju vytvárajú (štylotvorné činitele). Text (komunikát, diskurz) vzniká na prieniku komunikačnej (horizontálnej) a ikonickej (vertikálnej) osi.
- ✚ Vo vyučovaní SJL treba brať do úvahy aj poznatky o vzniku/pôvode jazyka a jeho vývine v dejinách ľudstva (fylogénéze), ale aj o antropogénéze a ontogénéze jazyka a reči jednotlivého človeka.

⁸⁵ Porov. napr. LIGOŠ, M.: *Motivačné a duchovné rozmery vyučovania slovenského jazyka*. Ružomberok: FF KU, 2003, 1. kap.

⁸⁶ Podľa OBERT, V.: *Rozvíjanie literárnej kultúry žiakov*. Bratislava: Poľana, 2003, s. 183 – 190.

- ✚ Pri osvojovaní si jazyka človekom ide o komplexný proces, ktorý sa vzťahuje na všetky stránky a zložky jeho osobnosti.
- ✚ V ontogenéze jazyka a reči človeka rozlišujeme tri základné obdobia: 1. začiatkov reči a predškolského obdobia 2. obdobie školského vzdelávania 3. obdobie dospelosti.
- ✚ Vo vyučovaní SJL vychádzame z podstaty jazyka/reči a komunikácie vo vzťahu k osobnosti žiaka a jeho kultúre.
- ✚ Vo vyučovaní SJL rozlišujeme viaceré typy a druhy komunikácie, komunikáciu a metakomunikáciu.
- ✚ V literárnej výchove rozlišujeme tri základné vývinové obdobia čitateľského rozvoja: 1. predčitateľské 2. čitateľské 3. čitateľskej stability.
- ✚ Vo vyučovaní SJL uplatňujeme princíp primeranej náročnosti a zreteľa na vývinové možnosti žiaka, t. j. najmä zreteľa na jeho myslenie, pamäť, záujmy, hodnoty a reč.

Základné pojmy a problémy

- ❖ medzilidská komunikácia, vznik/pôvod a vývin jazyka, fylogénéza, ontogenéza, antropogenéza, komunikačný model, vektory a faktory komunikácie, text, štýl, štýlotvorné činitele, komunikačná situácia, komunikačná udalosť, komunikát, prostredie, kód, komunikačná sieť, komunikačný kanál, podávateľ, autor, vysielateľ, príjemca, adresát, kódovanie, dekódovanie, psychický obsah výpovede, nosná a hlavná informácia, akustický/rečový signál,
- ❖ podstata osvojovania rodného jazyka, základné faktory ontogenézy reči dieťaťa a žiaka, zákony osvojovania reči, základné etapy v ontogenéze reči jednotlivca a základné stupne jazykového vzdelávania, základné etapy v rozvíjaní kultúrneho čitateľa.

Námety a otázky

1. Preštudujte si niektoré názory a teórie pôvodu jazyka človeka a diskutujte o tom na odbornom seminári. Pokúste sa obhájiť svoj názor a prístup.
2. Vyberte si konkrétnu životnú komunikačnú situáciu, potom ju publiku predstavte napr. situačnou alebo inscenačnou metódou a analyzujte, interpretujte z rôznych hľadísk (faktory, komunikačná a ikonická os, prostredie, kontext, komunikačný model a pod.).
3. Pozorujte vybrané komunikačné situácie vo vybranom prostredí a referujte o tom na odbornom podujatí/seminári.
4. Zistite si charakteristiku jazyka/reči žiaka na istom vzdelávacom stupni a pripravte si o tom prezentáciu (stratégia voľná) pred odbornou verejnosťou.
5. Urobte sondážny prieskum čitateľskej orientácie žiaka a o výsledkoch diskutujte na odbornom stretnutí učiteľov na pozadí vývinových čitateľských periód človeka.

1. Vyberte si ľubovoľný text a pokúste sa rekonštruovať, ako vznikol, resp. uvažovať o jeho autorovi a ďalších štýlotvorných činiteľoch. Spracujte o tom príspevok do odbornej tlače.

7. Učebný obsah predmetu slovenský jazyk a literatúra

Učebný obsah patrí k základným didaktickým kategóriám. V nedávnej minulosti bol v učebnom predmete východiskovou kategóriou a na tomto základe môžeme hovoriť o obsahovej koncepcii a didaktike slovenského jazyka a literatúry. Pre učiteľa potom bolo najdôležitejšie „prebrať“ isté učivo a žiak sa často ocital „pod jarmom“ encyklopedického či teoretického učiva, a to zjavne koncipovaného podľa jazykovo-štylistického a literárnovedného systému. Týmto spôsobom bol učebný obsah SJL značne vzdialený od života a sveta žiaka, teda vo svojej podstate nemal rozvíjajúci charakter. Preto sa novšie hovorí o cieľoch a kompetenciách ako o východiskových didaktických kategóriách. Podľa dokumentu *Návrh kurikulárnej transformácie predmetu slovenský jazyk a literatúra*⁸⁷ má učiteľ v obsahovej rovine svojho vyučovacieho predmetu (na rozdiel od prostriedkov procesuálneho rázu) „k dispozícii dva základné súbory regulačných prostriedkov. Jednu skupinu prostriedkov, *vstupnú*, nazývame vzdelávacími **cieľmi**, pre druhú, *výstupnú*, sa ustálil názov **výkonové štandardy**.“ Pozrime sa na miesto a špecifiká učebného obsahu v predmete SJL.

Podstata a špecifiká učebného obsahu v predmete SJL

Učebný obsah považujeme za základný didaktický prostriedok dosahovania výkonových požiadaviek na žiaka v učebnom predmete, t. j. výkonových štandardov a kompetencií, pričom aj tieto výsledky sekundárne patria do kategórie učebného obsahu. Podľa nás podstata učebného obsahu spočíva v týchto skutočnostiach: 1. ide o materinský a vyučovací jazyk a literatúru 2. jazyk a literatúra má vo vzťahu k človeku komplexnú, situačnú, intencnú a inštrumentálnu povahu (jazyk ako nástroj myslenia a komunikácie, interakcie medzi ľuďmi, jazyk ako neoddeliteľný fenomén človeka a spoločnosti, estetické zmocňovanie a poznávanie skutočností a pod.) 3. jazyk a literatúru adept – žiak už v istej podobe a na istej úrovni pred vstupom do inštitucionálneho vzdelávania ovláda (intuitívne, imitatívne, empiricky, počúvaním a pod.). Z ďalších znakov možno uviesť najmä tieto:

- vecná a esteticko-vzdelávacia, výchovná povaha;
- historicky podmienená, celkove dynamická povaha;
- učebný obsah spracovaný v základných pedagogických dokumentoch (ZPD) na úrovni centra, školy a učiteľa;
- trojjediná podstata učebného obsahu: informačná, inštrumentálna a výchovná;⁸⁸
- učebný obsah ako systém vedomostí, zručností, schopností/kompetencií, postojov, hodnôt, činností a metód, postupov, skúseností z recepcie literárnych diel, poznatky z literárnej vedy a podstaty umenia;

⁸⁷ Kol. autorov. Bratislava: ŠPÚ, 2007, s. 31.

⁸⁸ O trojjedinéj povahe učebného obsahu v českom jazyku písal J. JELÍNEK v cit. knihe: *Úvod do teorie vyučování českému jazyku*. Praha: SPN, 1979, s. 109.

- učebný obsah ako učivo základné (štandardné) a doplňujúce, profilujúce, rozširujúce, prehlbujúce, záujmové, príležitostné a i.

Prirodzene, náplň učebného predmetu alebo jeho obsah sa historicky mení, z tohto hľadiska má teda dynamickú a otvorenú povahu. Kým v predchádzajúcej koncepcii do popredia vystúpili jazykové, štylistické a literárnovedné pojmy, v súčasnosti podľa novej koncepcie v intenciách nového školského zákona z r. 2008 do popredia sa dostáva otázka aktivity žiaka ako subjektu jeho vlastnej učebnej činnosti v kontexte vývinových možností, a to na podloží podstaty a základných funkcií učebného predmetu. Ak si problém priblížime konkrétnejšie, môžeme povedať, že v minulosti bolo učivo zo SJL osnované na základe javov v jazykovom, štylistickom, komunikačnom alebo literárnovednom systéme, teda vzniklo istou transformáciou a modifikáciou východiskovej vednej disciplíny do učebného predmetu. Treba si pripomenúť, že pritom sa všeobecne uznávali isté úrovne učebného obsahu, a to od vedomostí až po schopnosti, postoje a hodnoty. Problém bol až do súčasnosti zasa v tom, že v úvodných častiach základných pedagogických dokumentov (ciele, zámery, princípy a pod.) sa síce deklarovalo nové poňatie učebného predmetu alebo obsahu (komunikačné, literárno-estetické a i.), avšak v konkretizačnej časti ostalo po starom. Aj vyššie spomínaný materiál *Návrh kurikulárnej transformácie predmetu slovenský jazyk a literatúra*⁸⁹ tento aspekt vystihuje vyjadrením: „čnela medzi cieľmi a obsahovo-realizačnou bázou týchto projektov zjavná medzera“. Naše tvrdenie sa zakladá na empirickej skúsenosti s vyučovaním SJL a na prieskumnej činnosti (analýze) ZPD.

Základné pravidlá a princípy pri osnovaní učiva zo SJL

V histórii vyučovania SJL sa uplatnili viaceré pravidlá a princípy pri koncipovaní učiva. Medzi najznámejšie a najfrekventovanejšie prístupy alebo pravidlá osnovania patria:

- lineárne, cyklické a špirálové.

Pri **lineárnom** sa učivo postupne rozširuje tým, že sa zakaždým pridáva nová téma. Je založené teda na novosti a postupnosti, pričom žiak si učivo dostatočne neupevňuje. Získava síce nové poznatky a empirické skúsenosti, avšak absentuje spätná väzba a rešpektovanie zákonitostí zabúdania, resp. učenia. Prevládalo v starších koncepciách, v súčasnosti sa uplatňuje iba okrajovo. V **cyklickom osnovaní** sa zasa upadlo do opačného extrému. Dá sa povedať, že to, čo chýbalo v lineárnom osnovaní, sa naplno prejavuje v pravidle cyklickosti. To znamená, že išlo o opakovanie tých istých tém, žiaľ, často na tej istej úrovni z hľadiska vedomostí a istých zručností žiaka. Do popredia teda vystúpil aspekt upevňovania alebo fixácie, zdôrazňovalo sa opakovanie na úkor novosti. Tento typ osnovania v jazyku prevažoval najmä od začiatku 50. rokov do konca 70. rokov minulého storočia. V literárnej výchove sa toto pravidlo výraznejšie prejavilo v literárnoteoretickom učive a tiež súviselo s kognitívnym či vecným chápaním umeleckých textov (pojmové, teoretické, faktografické, literárno-

⁸⁹ Kol. autorov. Bratislava: ŠPÚ, 2007, s. 50.

historické učivo). Využívajúc prednosti lineárneho a cyklického pravidla, sa najnovšie úspešne uplatňuje pravidlo **špirálového osnovania učiva**. To znamená, že neustále má ísť o aspekt novosti aj upevňovania a spätnej väzby. Žiak pri tejto koncepcii sa dozvedá vždy niečo nové a zaujímavé, učivo je pritom spracované so zreteľom na jeho vývinové schopnosti, možnosti a orientácie. Pri novom učive už nejde o tradičné opakovanie, ale v podstate o aktivizáciu vedomostí, zručností, postojov a pod. v súvislosti s riešením nových situácií a problémov. Týmto spôsobom ide o prehlbovanie učiva so vzostupnou mierou náročnosti, pričom sa vedomosti a zručnosti či postoje žiaka dostávajú do nových súvislostí a vzťahov. Špirálové osnovanie učiva sa uplatňuje v najnovšom období v jazyku a literatúre, ktoré vyhovuje problémovému, komunikačnému, vývinovému a konštruktivistickému prístupu.

Už sme si vyššie ozrejmili **problematiku princípu** pri koncepcii učebného predmetu. Vieme, že princíp sa vzťahuje k podstate javu a vystihuje jeho charakter. Preto sa aj v súvislosti s učebným obsahom SJL novšie hovorí o jeho princípoch. Z hľadiska **jazyka a komunikácie** spomenieme aspoň **tieto**:

- o princíp štruktúrneho a funkčného usporiadania učiva, princíp zreteľa na ontogenézu reči žiaka, diferencovanosti obsahu, vzostupného rozvíjania obsahu, jednoty a vyváženosti komunikácie a metakomunikácie, jednotnej koncepcie obsahových prvkov, jednoty a vyváženosti ústneho a písomného prejavu, reprodukčného a produkčného slohu. Tu patria aj princípy: komplexnosti, integrity, rozvíjania jazykovej a literárnej kultúry žiaka, analógie, jazykovej prirodzenosti, ekvivalencie a variantnosti (novšie známe ako princípy stavby, vývinu a fungovania jazyka.⁹⁰

Pri obsahu literárnej výchovy novšia didaktická literatúra spomína najmä tieto princípy:

- o čitateľskej empirie, literárnohistorického usporiadania učiva (chronologický model), opory o literárnu teóriu, princíp recepcie, analýzy a interpretácie literárneho textu, rozvíjania esteticko-výchovných činností žiaka, zážitkovosti, integrity, systematizácie, exemplárneho výberu, tvorivosti, rozvíjania korelácie literatúry s inými druhmi umenia, rozvíjania kultúrneho čitateľa, poslucháča a diváka.⁹¹ Ako vidieť, spôsob osnovania v literatúre by mal vychádzať zo špecifik a podstaty umeleckého artefaktu a fikčného zobrazenia i poznávania sveta.

Dá sa povedať, že pravidlá a **princípy osnovania učiva rozhodovali** v diachrónii vyučovania SJL **o tom, aká je koncepcia vyučovania, resp. učebného predmetu**. Na pripomenutie i aktivizáciu v nových súvislostiach si tu spomenieme niektoré z týchto koncepcií:

⁹⁰ DOLNÍK, J. a kol.: *Princípy stavby, vývinu a fungovania slovenčiny*. Bratislava: FF UK, 1999; DOLNÍK, J., MLACEK, J., ŽIGO, P.: *Princípy jazyka*. Bratislava: Stimul, 2003.

⁹¹ Porov. OBERT, V.: *Nové pohľady na vyučovanie slovenskej literatúry v súčasnej škole*. Bratislava: ÚUVU, 1992, s. 45 – 49.

- *V jazyku, slohu a komunikácii:* dogmaticko-reprodukčný model, katechetický model, formálno-gramatický model, zážitkovo-psychologický model, historický, sémanticko-funkčný, činnosťný, didaktický, komunikačný, komunikačno-poznávací model, obsahový, konštruktivistický model.
- *V literárnej výchove:* ako súčasť jazyka, slohu, rétoriky (na základe latinčiny a gréčtiny), empirický opisný model, literárnohistorický extenzívny, výberový model, literárnoteoretický, žánrový, druhovotematický, cyklický, čitateľský, exemplárny, elektívny, systémový model a pod.

Nový prístup k učebnému obsahu SJL

V novom prístupe sa budeme pridržať poňatia v štátnom vzdelávacom programe (ŠVP), ktorý bol vypracovaný v ZPD podľa školského zákona z r. 2008. V ŠVP pre primárne a sekundárne vzdelávanie sa explicitne píše, že obsah vzdelávacej oblasti jazyk a komunikácia sa realizuje vo vzdelávacích predmetoch: SJL, vyučovacie jazyky a cudzie jazyky, pričom členenie tejto vzdelávacej oblasti sa zakladá na procesoch, ktorými sa rozvíjajú kľúčové jazykové kompetencie. Podobne ako v iných krajinách západnej Európy už od začiatku 70. rokov minulého storočia týmto spôsobom aj u nás **ťažiskom učebného obsahu v SJL sa stávajú základné rečové procesy (zručnosti, činnosti), a to: počúvanie, hovorenie, čítania a písanie → všetky s porozumením.** Učebný obsah sa teda zakladá na podstate jazyka a literatúry prepojenej s ich fungovaním. Ako ŠVP uvádza, pre jazyk je dôležité, že je to nástroj myslenia a komunikácie medzi ľuďmi, ktorý sa chápe „ako znak národnej a individuálnej identity, ako prostriedok komunikácie a profesionálnej realizácie a prostriedok na vyjadrovanie citov a pocitov.“⁹² V literárnej výchove sa zasa špecificky s jazykom a komunikáciou dostáva do popredia estetické (fikčné) zobrazovanie skutočnosti, pričom zo strany žiaka ide najmä o aspekt estetického poznávania a prežívania tejto skutočnosti.

Učebný obsah v minimálnej podobe je spracovaný **vo vzdelávacích štandardoch.** Vzťahujú sa na proces a výstup vzdelávania. Podľa ŠVP ide o štruktúrovaný opis spôsobilostí žiaka, ktoré sú formulované ako štandardné požiadavky na výstup z témy, ročníka alebo z celého stupňa podľa charakteru učebného predmetu. Vzdelávací štandard sa člení do dvoch častí, a to: **obsahový a výkonový štandard.** V obsahovom štandarde nájdeme pojmové učivo formulované v štyroch základných kategóriách: faktúálne poznatky, konceptuálne (vzájomné vzťahy medzi jednotkami učiva, javov), procedurálne a metakognitívne (reflexia na základe poznatkov). Výkonový štandard je „formulovaný v podobe operacionalizovaných cieľov, to znamená: je uvádzaný aktívnymi slovesami, ktoré zároveň znamenajú úroveň osvojenia. Jednotlivé úrovne výstupov sú zamerané na kompetencie – to znamená kombináciu vedomostí, zručností

⁹² Dostupné na: <http://www.statpedu.sk>, *Vzdelávacie programy, SVP_ISCED_2*, s. 12.

a schopností.⁹³ Jednotlivé úrovne sledujú rôzne stupne poznávacích, afektívnych, estetických funkcií alebo psychomotorických zručností, napr. spoznať, pochopiť, znovu si vybaviť v pamäti, porozumieť, aplikovať, analyzovať, hodnotiť, tvoriť, prejavíť záujem, ochotu, vedieť nájsť informáciu, prijať ju, selektovať, pracovať s textom, urobiť syntézu a pod.⁹⁴

Predchádzajúce **učebné osnovy SJL** pre všetky stupne vzdelávania (platné od r. 1997) majú tri základné časti: úvodná (ciele), tematická a proces (usmernenie k procesu), v ktorých je ťažisko na štruktúrovaní učebného obsahu podľa jazykových rovín a javov v slohovej výchove, v literárnej výchove zasa najmä podľa žánrovo-tematického (ZŠ) alebo literárnovedného hľadiska (stredná škola). V tejto tematickej časti nájdeme tradičnú štruktúru: zložka učebného predmetu, ročník, učebný plán (časová dotácia), tematický okruh, tematickú celok a téma. Na jednotlivých stupňoch vzdelávania potom môžeme hovoriť o tematických okruhoch v počte od 3 – 4 až po 8 – 10. Napr. na 2. stupni ZŠ pre jazykovo-slohovú zložku bolo podľa týchto učebných osnov celkove 6 tematických okruhov (ak sloh počítame iba ako jeden tematický okruh s názvom Javy v slohovej výchove), v literatúre na strednej škole tieto tematické okruhy: chronologické literárnohistorické výberové usporiadanie, všeobecné poznatky o umení, systematické usporiadanie podľa literárnej vedy/teórie s možnosťou voľby variantu v kombinácii s vývinovým modelom.

Zmena v obsahovom usporiadaní učebného predmetu sa prejavila najmä v tom, že v jazykovo-komunikačnej zložke do popredia vystupujú najmä komunikačné spôsobilosti (kompetencie), v literárnej výchove sa zasa tematické usporiadanie učiva prikláňa k vývinovo-činnostnému, resp. k vývinovo-čitateľskému prístupu, v rámci ktorého sa: „Obsah literárnej výchovy v najvšeobecnejšom zmysle orientuje na dve činnosti: a) recepciu b) tvorbu.“⁹⁵ Tradičné členenie v podstate zostáva pri sústave jazykovedných a literárnovedných termínov. Napr. v SJ na gymnáziu termíny sú rozdelené do týchto tematických okruhov: zvuková stránka a pravopis, významová/lexikálna rovina, tvarová/morfologická rovina, syntaktická/skladobná rovina, sloh, jazykoveda, jazyk a reč, učenie sa, práca s informáciami, jazyková kultúra a komunikácia. V literárnej výchove aj v sústave termínov prevažuje literárno-teoretické hľadisko. Celkove podľa nových učebných osnov SJL⁹⁶ obsahový vzdelávací štandard je vymedzený sústavou:

⁹³ Ibid., s. 24.

⁹⁴ Ide o upravenú aplikáciu známej Bloomovej taxonómie psychických funkcií a procesov (Gardner, Niemerko, Andersen, Tollingerová), ale uplatňuje sa aj taxonómia afektívnych cieľov (Krathwohl) vzostupného vývinu psychomotorických zručností (Harrov). Tieto teórie sa tu dopĺňajú a spájajú s teóriou siedmich inteligencií H. Gardnera, medzi ktorými je aj lingvistická, muzikálna, inter a intrapersonálna. Podľa nás tieto inteligencie určite možno rozšíriť minimálne o inteligenciu: emocionálnu, kultúrno-estetickú či sociálno-kultúrnu.

⁹⁵ Kol. autorov: *Návrh kurikulárnej prestavby predmetu slovenský jazyk a literatúra*.

Bratislava: ŠPÚ, s. 51.

⁹⁶ Ako prílohy k ŠVP i ŠKVP pre primárne a sekundárne vzdelávanie.

- jednak **poznávacích a rečových kompetencií so súborom jazykovedných termínov**;
- jednak **poznávacích a čitateľských kompetencií so súborom literárnovedných termínov**.

Na tomto mieste už nebudeme uvádzať, o ktoré kompetencie a termíny v jednotlivých časových obdobiach vzdelávania ide. Azda si ešte aspoň pripomenieme, že výkonový štandard sa odvíja od tohto obsahového štandardu a tvorí ho sústava operacionalizovaných cieľov (vyjadrený aktívnymi slovesami, ako napr. vie, chápe, dokáže, uvedomuje si, pracuje, vytvorí a pod.) na dvoch základných úrovniach: *optimálnej a minimálnej, ale ešte dostačujúcej* (tzv. passing-level). Prirodzene, na základe štátnetho vzdelávacieho programu (ŠVP) si škola spracuje svoj ŠkVP, v ktorom rozšíri, prehĺbi či inak prepracuje učebný obsah SJL podľa svojej profilácie, svojich podmienok, možností a aspirácií. Týmto spôsobom hovoríme o ďalšej konkretizácii učebného obsahu. Inou rovinou jeho konkretizácie a aplikácie je kontinuum realizácie výchovno-vzdelávacieho procesu (od kompetencií až po konkrétne témy a proces vyučovacích hodín/jednotiek). Kým v genéze, resp. v diachrónií má učebný obsah dynamickú povahu (mení sa), vo vzdelávacích programoch (projekte učebného predmetu) dočasne nadobúda statický charakter (je pripravený, nachádza sa v potenciálnej polohe). Následne živú, dynamickú podobu nadobúda až v konkrétnej realizácii výchovno-vzdelávacieho procesu, a to v spojení s človekom, t. j. s učiteľom a žiakmi. V tomto prípade ide o didaktický prostriedok procesuálneho rázu.

Resumé

- ✚ Učebný obsah predstavuje kľúčovú didaktickú kategóriu a základný didaktický prostriedok dosahovania výchovno-vzdelávacích cieľov v učebnom predmete SJL.
- ✚ Učebný obsah SJL má historicky podmienenú, dynamickú povahu, pričom často v súvislosti s ním hovoríme o základnej koncepcii učebného predmetu.
- ✚ Vzhľadom na podstatu jazyka a literatúry učebný obsah SJL má trojedinú povahu, súvisí s rozvojom jazykovej a literárnej kultúry žiaka v kontexte komplexného pôsobenia na jeho osobnosť.
- ✚ Pri koncipovaní učebného obsahu sa ustálili tri pravidlá a začínajú sa uplatňovať špecifické princípy, ktoré vychádzajú z podstaty jazyka a literatúry, ich vývinu a fungovania.
- ✚ V novej koncepcii učebného obsahu SJL pre primárne a sekundárne vzdelávanie sa na prvom mieste zdôrazňujú kompetencie (poznávacie, rečové a čitateľské) na podloží systému jazykovedných a literárnovedných termínov.
- ✚ V novej koncepcii učebného predmetu SJL je učebný obsah tvorený: vzdelávacími štandardmi (obsahovým štandardom) na základe ŠVP + doplnený učebným obsahom v rámci ŠkVP.
- ✚ Učebný obsah ako didaktická kategória má vo vzdelávacom štandarde statický a potenciálny charakter, dynamickú a živú

podobu dostáva vo výchovno-vzdelávacom procese v súvislosti s konaním učiteľa a žiakov.

Základné pojmy a problémy

- ❖ didaktický systém učebného predmetu, ciele, vzdelávací štandard, obsahový štandard, výkonový štandard, učebný obsah, stratégie vyučovania, princíp/zásada, didaktický prostriedok, vedomosti, zručnosti, schopnosti, spôsobilosti, postoj, hodnota, vzťah, kompetencia,
- ❖ podstata jazyka, jeho stavba, vývin a fungovanie, podstata literatúry, jej stavba, vývin a fungovanie, učebný obsah SJL, ciele učebného predmetu, vzdelávací program SJL, obsahový štandard SJL, učebný obsah vzdelávacej oblasti jazyk a komunikácia, výkonový štandard SJL, vzťah vzdelávacích cieľov a učebného obsahu v SJL, poznávacie, rečové, čitateľsko-kultúrne kompetencie v SJL, jazykovedné a literárnoviedné termíny v učebnom obsahu SJL.

Námety a otázky

1. Kriticky zhodnoťte učebný obsah SJL, ktorý ste si mali osvojiť (preberali ste) na vybranom stupni vzdelávania. Diskutujte o tom na odbornom seminári.
2. Preštudujte si, aký učebný obsah majú vo vyučovaní MJL v niektorej vybranej krajine Európy. Porovnajme svoje zistenie so stavom v učebnom predmete SJL a napíšte o tom odborný článok, resp. referát na vedeckú konferenciu.
3. Uvažujte, či do učebného obsahu SJL okrem vedomostí a zručností patria aj postoje, hodnoty, schopnosti, činnosti, metódy a pod., prípadne, kde tieto kategórie patria v rámci didaktického systému učebného predmetu. Výsledky reflexie prezentujte voľným spôsobom podľa vášho zváženia na odbornom podujatí.
4. Aký je rozdiel medzi poznatkami: faktuálnymi, konceptuálnymi, procedurálnymi a metakognitívnymi. Ilustrujte problém na konkrétnej učebnej látke. Pripravte si o tom svoju prezentáciu na seminári.
5. Pripravte si vybrané učivo zo SJL z hľadiska taxonómie poznávacích, afektívnych a psychomotorických funkcií/cieľov ako odborný diskusný príspevok.

8. Motivácia, aktivizácia a tvorivosť vo vyučovaní SJL

Motivácia, aktivizácia a tvorivosť sa výsostne vzťahujú na človeka a jeho prejavy. Ako princípy, zásady a zákonitosti výchovno-vzdelávacieho procesu vychádzajú z podložja teórie ľudskej činnosti, a to najmä z jej vyšších foriem. Predpokladom aktivizácie, resp. aktivity či uvedomenosti žiaka je motivácia, motivovanie, evokácia, pričom najhodnotnejšia motivácia je motivácia tvorivou činnosťou žiaka, atmosférou a klímou vyučovania, tvorivosť predpokladá vnútornú motiváciu. Pri motivácii okrem smerovosti a cieľovosti sa teda počíta aj s aktivizáciou ako jej základným znakom, lebo „motivované správanie sa prejavuje aktivizáciou“.⁹⁷ Oblasť tvorivosti a motivácie sa teda vzájomne podmieňujú a prestupujú. S motiváciou a tvorivosťou napokon súvisia zákony učenia, najmä motivácie a transferu (osobitne nešpecifického), obidva aspekty patria do základných stratégií rozvoja osobnosti žiaka (KEMSAK)⁹⁸ a smerujú k tvorivo-humanistickej koncepcii výchovy a vzdelávania. Okrem stratégií KEMSAK – kognitivizácie, emocionalizácie, motivácie, socializácie, axiologizácie a kreativizácie v našom poňatí rozlišujeme aj spiritualizáciu, t. j. akceptujeme i duchovný rozmer človeka a vyučovania. Týmto nám vznikne model KEMSAKS.⁹⁹ Prirodzene, motivácia a tvorivosť sa špecifickým spôsobom uplatňujú a rozvíjajú vo vyučovaní MJL. Pozrieme sa na túto problematiku podrobnejšie.

K motivácii vo vyučovaní SJL

S motiváciou vo vyučovaní SJL sa autor tohto textu zaoberal viac desaťročí z teoretického aj praktického hľadiska. Prirodzene, východiskom pre skúmanie motivácie v učebnom predmete boli rôzne teórie a poznatky z psychológie, pedagogiky, ale i filozofie, antropológie, teológie či kulturológie a vôbec z teórie osobnosti človeka. Na tomto základe nám vyšlo **špecifické postavenie človeka vo výchovno-vzdelávacom procese v škole, konkrétne učiteľa a žiakov vo vyučovaní SJL**. Priklonili sme sa k názoru, že všetky didaktické prostriedky a celý výchovno-vzdelávací program dostáva konkrétnu podobu a „vlastný život“ až v prepojení s učiteľom a žiakmi, teda realizácia a dynamika nastáva až v spojení s nimi. Preto im hovoríme, že sú primárnymi dynamickými motivačnými činiteľmi. Učebný obsah a dosahovanie čiastkových cieľov sa „prebúdzajú k životu“ a dostávajú konkrétnu podobu až v reálnej každodennej pedagogickej praxi. Týmto spôsobom sa aj ideálna predstava cieľov stáva realitou cez konkrétne, resp. čiastkové ciele. Druhým relevantným poznatkom, ktoré nám prichodí tu vyzdvihnúť, sa stal fakt, že **motivovať žiaka vo vyučovaní SJL nemožno iba niektorým parciálnym „zásahom“ alebo „opatrením“**,

⁹⁷ PARDEL, T.: *Motivácia ľudskej činnosti a správania. Kapitoly zo všeobecnej psychológie*. Bratislava: SPN, 1977, s. 71.

⁹⁸ ZELINA, M.: *Stratégie a metódy rozvoja osobnosti dieťaťa*. Bratislava: Iris, 1994.

⁹⁹ LIGOŠ, M.: *Motivačné a duchovné rozmery vyučovania slovenského jazyka*. Ružomberok: FF KU, 2003.

napr. uvádzaním nejakých zaujímavostí, hier, relaxačných cvičení a pod., ale **motivácia musí vychádzať z podstaty a špecifik učebného predmetu a z podstaty osobnosti žiaka vo vzájomných vzťahoch, pričom tento aspekt treba vidieť komplexne**, t. j. v celom systéme výchovno-vzdelávacieho pôsobenia. Ako sme uviedli, napokon **ide o zákon učenia**. Zdôrazňujeme, už vôbec nemôže ísť o nejaké vonkajšie efekty, ako relax, uvoľnenie, oživovanie, zaujímavosť informácie, odreagovanie od učebnej práce a pod. (v zmysle tzv. „špás pedagogiky“ alebo „edutainmentu“). **Motivácia patrí medzi základné znaky a črty človeka, teda aj vyučovacej a učebnej činnosti ako špecifickej ľudskej činnosti**. Motivovanie žiakov okrem plánovania, modelovania, organizovania, riadenia, kontroly atď. patrí medzi základné činnosti a úlohy učiteľa, motivačná kompetencia učiteľa sa podieľa na jeho profesijnej spôsobilosti. Ako sa nám viackrát v prieskumoch potvrdilo, problematika motivácie vo vyučovaní SJL je dôležitá i preto, že v praxi často existuje rozpor medzi cieľmi či zámermi v tomto učebnom predmete a jeho neoblúbenosťou, najmä však pretrvávajúcimi učebnými neúspechmi žiakov. Napokon nedávne výsledky komplexného skúmania motivácie v našich školách¹⁰⁰ taktiež ukazujú na tieto **rozpory**:

- „v období prudkého rozvoja poznávacích procesov – pokles učebnej motivácie;
- v období vysokého významu vrstovníckych vzťahov – veľmi malý vplyv triedneho kolektívu na motiváciu učenia;
- v období, keď vrcholí profesijná orientácia a príprava na budúce povolanie – nízky motivačný vplyv sebahodnotenia a úrovne ašpirácií, relatívne nízka úroveň potreby úspešného výkonu (oproti potrebe vyhnúť sa neúspechu).“

Vedeli sme, že žiak môže byť v učebnej činnosti motivovaný alebo demotivovaný z rôznych pohnútok, príčin a dôvodov. V podstate, ak prejavuje istú aktivitu, nemôže byť nemotivovaný. Prirodzene, potom existujú viaceré druhy motivácie, ako napr. vnútorná, vonkajšia, primárna či sekundárna, aktuálna, perspektívna, pozitívna alebo negatívna, osobná, sociálna, emocionálna, kognitívna, výkonová, vývinová a pod., z ktorých **je vo vyučovaní najvhodnejšia predovšetkým motivácia: vnútorná poznávacia, funkčno-poznávacia, personálno-rozvíjacia a sociálno-kultúrna**. V tejto súvislosti sme uvažovali o východiskovej otázke, kedy bude **žiak** vo vyučovaní SJL motivovaný? Na základe vlastnej praxe i výskumnej činnosti odpoveď by sa dala zhrnúť do týchto troch bodov. **Motivovaný bude, ak:**

1. v učebnej činnosti bude uspokojovať niektoré zo svojich základných psycho-sociálnych a emocionálno-estetických potrieb či očakávaní na podloží jeho reálnych motivačných možností;
2. si bude uvedomovať (prežívať) význam, zmysel a užitočnosť učiva z hľadiska vyššej úrovne ovládania spisovného jazyka ako kultúrnotvorného prostriedku;
3. si uvedomí a prijme hodnotu a význam ovládania SJL v živote.

¹⁰⁰ HVOZDÍK, J.: *Motivácia a regulácia v osobnosti žiaka*. Prešov: FF UPJŠ, 1994, s. 38.

Prichodí nám podčiarknuť, že tieto východiskové hypotézy sa nám vo výskumnej činnosti celkove viackrát potvrdili ako správne, čo nás presvedčilo o adekvátnosti tohto metodologického prístupu. Napr. **ako všeobecné a dlhodobé platné sa nám z hlbších motivačných tendencií žiaka vo vyučovaní SJL ukázali najmä tieto**: potreba poznania, vlastného rozvoja, tvorivosti, uplatnenia, otvorenosti, užitočnosti, vedomia vlastnej hodnoty, sebarealizácie, radosti, úspechu, akceptácie, dôvery a sebadôvery, istoty, komunikácie a spolupráce, estetického zážitku, aktivity a činnosti, priaznivej atmosféry a klímy, uvedomenia si, objavenia a poznania nového. Podľa nášho názoru **učebná motivácia žiakov vo vyučovaní SJL je v značnej miere konštituovaná ako výsledok ich skúseností z vyučovania ako celku.**¹⁰¹ Z vývinového hľadiska rozlišujeme tieto **tri základné motivačné stupne**: 1. adaptačná (súvisí so vstupom dieťaťa do inštitucionálneho vzdelávania, trvá približne do 3. roč. ZŠ) 2. diferenciacná (žiak by mal objaviť svoje prednosti, danosti a slabosti, silné či slabé stránky, talenty, orientovať sa na istú oblasť vzdelávania, začínať sa profilovať, približne od 3. roč. do konca 6. roč. ZŠ) 3. perspektívna (súvisí s ďalšou študijnou a profesijnou orientáciou žiaka, približne od 7. roč. do konca strednej školy). Dôležité je, aby učebný predmet SJL sa etabloval v motivačnej štruktúre žiakov na pozadí uvedených vývinových stupňov.

Základné princípy motivácie vo vyučovaní SJL

Princípy majú hierarchický a prierezový charakter, preto aj zákon alebo princíp motivácie treba špecifickým spôsobom uplatňovať a konkretizovať vo vyučovaní MJL. Táto konkretizácia sa potom prejaví v základných požiadavkách alebo východiskách (princípoch), ktoré súvisia s realizáciou motivačného potenciálu učebného predmetu SJL. Prírodzene, východiskom, zmyslom a podmienkou tohto aspektu je žiak, pretože ide najmä o to, aby sme dosiahli adekvátne motivačné pôsobenie na jeho osobnosť v reláciách s komplexným rozvojom. Po overení si viacerých **špecifických princípov motivácie vo vyučovaní SJL** sa prikláňame k týmto:

1. princíp komplexnosti a vyváženého pôsobenia na osobnosť žiaka
2. integrity z hľadiska učebného predmetu a rozvoja integrovanej osobnosti žiaka
3. prirodzenosti, situáčnosti, intencie a autenticosti komunikačných procesov vo vyučovaní
4. utvárania priaznivej/pozitívnej atmosféry a klímy vo vyučovaní
5. akceptácie reálnych vývinových možností žiaka v oblasti jazyka a literatúry
6. tvorivosti v širokom zmysle slova
7. uplatňovania a rozvíjania komunikačných interakčných potrieb žiaka
8. rozvíjania jazykovej a literárnej kultúry
9. zmysluplnej, zdravej a rozvíjajúcej sociálno-kultúrnej komunikácie
10. kladnej afektívnej skúsenosti žiaka.

Prírodzene, uvedený systém princípov motivácie je otvorený a dynamický. V minulosti sme výskumne overili širšie poňatie týchto

¹⁰¹ LIGOŠ, M.: *Motivácia žiakov vo vyučovaní slovenského a nemeckého jazyka*. In: *Slovenský jazyk a literatúra v škole*. 1954-, 48, 2001/2002, č. 3 – 4, s. 65 – 83.

princípov,¹⁰² v najbližšom období máme v úmysle experimentálne pracovať s novšou verziou, v ktorej sa usilujeme o vystihnúť špecifiká pri motivačnom pôsobení v učebnom predmete SJL. Ako vieme, učebný predmet v rámci novej školskej reformy patrí do vzdelávacej oblasti – jazyk a komunikácia. Sme presvedčení, že týmto spôsobom je vytvorený optimálny rámec aj pre motivačný aspekt. Navyše, ako členská krajina EÚ smerujeme k spoločným rámcovým zámerom aj v jazykovo-komunikačnom vzdelávaní.

Základné motivačné činitele vo vyučovaní SJL

V odbornej literatúre sa spomínajú rôzne motivačné činitele (determinanty, faktory) učebnej činnosti žiaka, napr. známka, pochvala, didaktická hra, odmena, trest, prezentácia výsledkov práce a pod. Sledujúc túto problematiku dôkladnejšie a hlbšie, sme nadobudli presvedčenie či postoj, že sa často nejednotne uvádzajú determinanty rôznej úrovne. Túto rozkolísanosť sme vnímali ako problém z hľadiska rozvíjania teórie i praxe vyučovania SJL, preto sme sa v r. 1986 – 1989 zapojili do rezortného plánu výskumu s témou *Základné prostriedky motivačného pôsobenia vo vyučovaní slovenského jazyka v základnej škole*,¹⁰³ v ktorej sme sa opierali najmä o výsledky získané pri spracovaní našej dizertačnej práce, zameranej na problematiku motivácie vo vyučovaní gramatiky.¹⁰⁴ Postupným selektovaním a kritickým hodnotením jednotlivých faktorov sme sa dostali k ôsmim základným alebo kľúčovým, ktoré rozhodujúcim spôsobom ovplyvňujú motivačnú štruktúru žiakov vo vyučovaní SJL, resp. k tomuto učebnému predmetu. Vygenerovali sa nám dve základné skupiny: jedna sa vzťahuje na objektívne a relatívne statické činitele s potenciálnym charakterom, druhá obsahuje subjektívno-objektívne dynamické činitele, ktoré rozhodujú o realizácii, resp. procese motivačného pôsobenia. Ide o nasledovný **základný systém motivačných činiteľov**:

- **A. Objektívne a relatívne statické:**
 1. Projekt učebného predmetu,
 2. Didaktické prostriedky,
 3. Cieľovo-prostriedkovo-podmienkové vzťahy,
 4. Rodina a prostredie žiaka.

¹⁰² Porov. LIGOŠ, M.: *Možnosti rozvíjania vnútorných dynamických síl osobnosti žiaka vo vyučovaní slovenského jazyka*. Ružomberok: KPF ŽU, 1999; LIGOŠ, M.: *Motivačné a duchovné rozmery vyučovania slovenského jazyka*. Ružomberok: FF KU, 2003; viac našich príspevkov k tejto problematike v odbornom periodiku *Slovenský jazyk a literatúra v škole* najmä od r. 1979 do súčasnosti.

¹⁰³ LIGOŠ, M.: *Základné prostriedky motivačného pôsobenia vo vyučovaní slovenského jazyka v základnej škole*. Záverečná správa výskumnej úlohy RŠ – IV – 03 – 3/13. 2. Banská Bystrica: Pedagogická fakulta, 1989. 47 s.

¹⁰⁴ LIGOŠ, M.: *K motivácii vo vyučovaní gramatiky slovenského jazyka*. Rukopis dizertačnej práce. Trnava: PdF UK, 1979. 256 s.

- B. *Subjektívne (subjektovo-objektívne) a dynamické činitele:*
 - a) *primárne:*
 5. Učiteľ materinského jazyka,
 6. Žiak, pracovná skupina, trieda,
 - b) *sekundárne (závislé o primárnych a ich vzťahov):*
 7. Komunikácia a interakcia vo vyučovaní,
 8. Podmienky, atmosféra a klíma vo vyučovaní materinského jazyka.

Pre čitateľa tohto textu nám prichodí pripomenúť, že v kvalitatívnej stránke uvedených základných motivačných činiteľov vidíme aj možnosti rozvíjania istého programu motivačného pôsobenia (PMP) vo vyučovaní MJL. O týchto otázkach sme už písali v našich prácach k motivácii vo vyučovaní SJL¹⁰⁵ a mienime sa problémom i ďalej zaoberať v našom najbližšom vedecko-výskumnom zameraní (v r. 2009 – 2011), a to v súvislosti s novým vzdelávacím programom v kontexte školskej reformy.

K tvorivosti vo vyučovaní SJL

Tvorivosť je vlastná človekovi, ktorý si svoju tvorivosť aj uvedomuje a rozvíja. Tým sa originálnym spôsobom realizuje, resp. seberealizuje a zapája do širšieho kultúrnotvorného a humanizačného diania. Podľa M. Zelinu:¹⁰⁶ „Tvorivosť je vrcholom v hierarchickom usporiadaní poznávacích, aj mimopoznávacích funkcií a procesov osobnosti. Dalo by sa povedať, že tvorivosť v sebe zahŕňa všetky kognitívne procesy a všetky mimopoznávacie kvality osobnosti.“ V biblickom zmysle človek je povoláný, aby participoval na stvoriteľskom diele sveta s Bohom. Problém tvorivosti vo vyučovaní súvisí najmä s vyššími poznávacími funkciami v úzkom prepojení na afektívnu, motivačnú i konatívnu stránku žiaka i učiteľa, pričom zvyčajne máme na zreteli tri základné parametre, a to: **novosť**, **užitočnosť** a **zaujímavosť**. Tieto parametre môžu mať rôzny sociálny rámec, ktorý začína samotným žiakom (z jeho hľadiska je výsledok, riešenie zaujímavé, nové a užitočné!) a končí výsledkom práce celosvetového významu (napr. ocenená Nobelovou cenou).

Tvorivosť, motivácia či aktivita v škole a v jednotlivých učebných predmetoch sa stala predmetom záujmu viacerých vedných disciplín. Od začiatku 80. rokov minulého storočia to bola najmä psychológia, pedagogika, všeobecná didaktika alebo jazykoveda. Osobitne išlo o 1. a 2. stupeň základnej školy, v popredí bolo tvorivé myslenie, motivácia, inteligencia, problémové vyučovanie či tvorivé riešenie problémov. Tu spomenieme aspoň niektoré mená: M. Zelina, M. Jurčová, Ľ. Klindová, L. Ďurič, I. Turek, P. Gavora, K. Kollárik, E. Marušincová, z českých autorov napr. J. Průcha, J. Hlavsa, V. Hrabal a i. Tvorivosťou vo vyučovaní SJL sa priamo zaoberali najmä M. Zelina a M. Jurčová, v primárnom vzdelávaní čiastočne I. Lokšová, J. Lokša. Tento vedecký záujem zrejme súvisel so

¹⁰⁵ Lit. pozri vyššie v poznámke ad 102 - 104, s. 81.

¹⁰⁶ ZELINA, M.: *Tvorivý učiteľ. Osobnosť a práca učiteľa v systéme tvorivo-humanistickej výchovy*. Bratislava: MC, 1997, s. 16.

vzťahom jazyka a myslenia na jednej strane a s umeleckým, teda tvorivým zobrazením a poznávaním sveta na strane druhej. Nie neopodstatnene sa psychológovia pri tvorivosti orientovali na predmety, ako materinský jazyk, literatúru, hudobnú či výtvarnú výchovu, matematiku alebo na prírodné vedy. M. Zelina si všimal aj tvorivého učiteľa, I. Turek problémové vyučovanie, metódy tvorivosti a tvorivé riešenie problémov. Prírodzene, tvorivosťou sa zaoberali viacerí didaktici a metodici SJL, ale i mnohí učitelia v rámci kvalifikačných prác alebo pedagogického čítania, pričom niektoré z týchto výstupov boli aj publikované (v SPN, časopise *Slovenský jazyk a literatúra v škole* a inde)¹⁰⁷. V naznačenom kontexte pri tvorivosti vo vyučovaní SJL sa podľa nášho názoru treba zaoberať hlavne týmito tematickými okruhmi:

- Najnovšie poznatky potvrdzujú, že kreativita v človekovi je najhlbšie „zakorenená“ v neoddeliteľnom spojení s materinským jazykom, t. j. najmä jeho vyššie poznávacie funkcie, tvorivé myslenie a tvorivé riešenie problémov. V cudzom jazyku sú tu možnosti ohraničené a primárne orientované na komunikačno-pragmatické funkcie.¹⁰⁸
- Podľa odhadu odborníkov by v SJL ako učebnom predmete malo byť okolo 30 – 40 % tvorivých, t. j. divergentných úloh, pričom viac týchto úloh by malo byť v slohovo-komunikačnej a literárnej výchove.¹⁰⁹ Niektorí autori v týchto zložkách odporúčajú až 70 % divergentných úloh.
- Môžeme hovoriť o tvorivosti v užšom zmysle, t. j. najmä v súvislosti s tvorivými úlohami a metódami, prípadne i s tvorivou atmosférou a klímou.
- Môžeme hovoriť o tvorivosti v širšom zmysle. V tomto poňatí do problematiky zahŕňame celý systém alebo máme na mysli kvalitatívne novú koncepciu vyučovania (najmä problémové, projektové). Patrí tu: tvorivý projekt učebného predmetu, tvorivý vyučovací, učebný proces, tvorivý učiteľ, žiak, tvorivé metódy, úlohy, cvičenia, tvorivá atmosféra, klíma vo vyučovaní, vyššie poznávacie funkcie, tvorivý učebný obsah, diagnostika zameraná na tvorivosť, stratégie a pod.
- Vo vyučovaní SJL hovoríme najčastejšie o tvorivých úlohách, cvičeniach, hrách, tvorivom riešení problémových situácií, ťažkostí (ako subjektívnom pociť, ktorý vzniká v človekovi pri stretnutí sa s prekážkou), problémov, heuristických, problémových metód a postupov.
- Najčastejší výskyt problémových situácií (ako typy ťažkostí): - Čo treba urobiť, ako postupovať? (ťažkosť s výberom činnosti), - Na čo si treba spomenúť, resp. čo treba použiť? – Ako dokázať obhájiť postup, výsledok? – Čo sa stane podľa tvojej mienky, ak...? –

¹⁰⁷ Viaceré práce vyšli v rámci edičnej činnosti pedagogicko-metodických centier.

¹⁰⁸ porov. napr. LORECK, L.: *Kreativ nur in der Muttersprache*. In: *Letter*. Bonn: DAAD, 27, August 2007, Nr. 2, S. 31 – 32.

¹⁰⁹ Podľa ZELINA, M.: *Rozvíjanie tvorivosti žiakov v slovenskom jazyku*. B. Bystrica: MC, 1999, s. 6 – 7.

Vyjadruje toto slovo (táto forma) všetky vlastnosti javu? – Porozmýšľajte, prečo?

- Vo vyučovaní SJL je užitočné rozlišovať najmä: tvorivé úlohy (ako čiastkové problémy, otázky, zadania, príklady, cvičenia a pod.) a tvorivé riešenie problémov (ako tvorivé úlohy komplexného charakteru.
- M. Zelina pri tvorivých úlohách zo SJ spomína: 1. úlohy antirigidné (tajničky, prešmyčky, slovné hračky...) 2. úlohy na tvorivé vnímanie a videnie sveta (napr. vidieť problémy, tiež krásu, múdrosť, dobro a ich opaky, zlé poradie slov, nedokončené vety atď.) 3. úlohy a cvičenia zamerané na rozvíjanie imaginácie, predstavivosti, fantázie 4. divergentné úlohy, ktoré rozvíjajú známe kvality, ako fluenciu, flexibilitu, originalitu a elaboráciu. 5. do tejto skupiny už zaraďuje tvorivé úlohy ako problémy komplexného charakteru, pričom spomína rôzne metódy a známe taxonómie rozvíjania poznávacích funkcií.¹¹⁰
- I. Turek pri tvorivom riešení problémov uvádza istý systém komplexných metód, ktoré sa môžu stať východiskom pre koncepciu tvorivého vyučovania SJL. Ide najmä o rôzne heuristiky, brainstorming, Philips 66, synektiku, situačnú/inscenačnú metódu a didaktické hry.¹¹¹ Prirodzene, môže ísť aj o exploratívne, projektové metódy, metódy simulovania, modelovania a pod.

Základné procesy a stratégie rozvíjania tvorivosti žiakov vo vyučovaní SJL

V zhode s M. Zelinom v práci *Rozvíjanie tvorivosti žiakov v slovenskom jazyku*¹¹² na tomto mieste aspoň enumeratívne uvedieme 8 procesov zvyšovania tvorivosti žiakov a 18 stratégií na podporu tvorivého myslenia a vyučovania podľa F. Williama ako východisko (báza, podložie) na reflexiu a uplatnenie princípu tvorivosti vo vyučovaní SJL. Myslíme tým hlavne na procedurálnu stránku. Ako sme už vyššie naznačili, tvorivosť v učebnom predmete chápeme širšie v komplexnom zmysle (ako princíp, zákon, aspekt, koncepciu, stratégiu, evaluáciu a pod.). O konkretizácii problematiky sa čitateľ dozvie v odporúčanej literatúre, prípadne na odborných seminároch a vedeckých konferenciách. K dispozícii sú aj viaceré príručky a novokoncipované učebnice SJL.

√ 8 procesov zvyšovania tvorivosti žiakov:

1. fluencia (plynulosť, otvorenosť) myslenia
2. flexibilita (rozmanitosť)...
3. originalita...
4. elaborácia (dopracovanie)...
5. odvaha, smelosť a ochota riskovať
6. uprednostňovanie komplexnosti, zložitosti
7. rozvíjanie zvedavosti, záujmu (používanie tzv. kolatívnych premenných)
8. Zvyšovanie sily predstavivosti, obrazotvornosti a fantázie.

¹¹⁰ ZELINA, M., *ibid.*, 1999, s. 22 – 32.

¹¹¹ TUREK, I.: *Tvorivé riešenie problémov*. Prešov: MC, 2000, s. 47 – 63.

¹¹² ZELINA, M., *Rozvíjanie tvorivosti žiakov v slovenskom jazyku*. B. Bystrica: MC, 1999, s. 9 – 22.

√ 18 stratégií na podporu tvorivého myslenia žiakov a tvorivého vyučovania:

1. Učme pomocou paradoxov. 2. Požadujme od žiakov, aby sledovali vlastnosti (atribúty). 3. Učme pomocou analógií. 4. Učme si všímať rozdiely a ich identifikácie. 5. Používajme aj provokatívne otázky. Ďalej: 6. Používajme príklady na zmenu, dynamiku. 7. Demonštrujme rigiditu, strnulosť myslenia a postojov, obmedzení, či úzke videnie, počutie, vnímanie sveta... 8. Umožnime žiakom organizovať vlastné skúmanie problému. 9. Učme žiakov samostatne hľadať. 10. Vedme žiakov k zmyslu pre viacznačnosť, pre toleranciu k dvojzmyselnosti. 11. Umožnime žiakov vyjadrovať sa intuitívne. 12. Učme žiakov nepreháňať pri prispôsobovaní sa či pri poslušnosti, ale aj zmyslu pre rozvoj a vývin (nie hneď so všetkým súhlasiť, ale svoje tvrdenia si aj premyslieť). 13. Posmeľujme a vedme žiakov k tomu, aby študovali tvorivých ľudí a tvorivé procesy. 14. Žiadajme od žiakov, aby hodnotili rozličné javy skutočnosti (pravdu/nepravdu, dobro/zlo, krásu/šikaredosť, vhodnosť/nevhodnosť, výstižnosť/rozvláčnosť a pod.) 15. Rozvíjajme tvorivé čítanie 16. tvorivé počúvanie 17. tvorivé písanie a 18. tvorivé videnie.

Resumé

- ✚ Transformáciu učebného predmetu SJL v kvalitatívnom zmysle nemožno uskutočniť bez zmien v motivácii, aktivizácii a tvorivosti žiakov, lebo tieto aspekty majú prierezovú a koncepcnú hodnotu (súvisia so zákonmi, princípmi učebnej činnosti na pozadí teórie učenia a vôbec ľudskej činnosti v rozvinutej kultúrnej podobe).
- ✚ Problematika motivácie, aktivizácie a tvorivosti patrí k základným, metodologickým otázkam teórie a praxe vyučovania SJL.
- ✚ Aktivizácia, motivácia a tvorivosť majú vychádzať z podstaty, možnosti a špecifik učebného predmetu SJL.
- ✚ Aktivizácia, motivácia a tvorivosť sa mení v ontogenéze žiaka, na jednotlivých stupňoch vzdelávania, typoch a druhoch škôl.
- ✚ V motivácii a tvorivosti žiakov vo vyučovaní SJL je dôležité vychádzať zo špecifických princípov a základných činiteľov výchovno-vzdelávacieho procesu.
- ✚ V motivácii a tvorivosti vo vyučovaní SJL je rozhodujúce rešpektovať a uplatňovať prirodzené psychosociálne a kultúrne potreby či orientácie žiakov (kognitívne, komunikačné, osobné, sociálne kreatívne, kultúrne potreby, hodnoty, postoje, ciele, podnety a pod.).
- ✚ Pri rozvíjaní tvorivosti žiakov vo vyučovaní SJL sú relevantné najmä tieto parametre učiva a procesu: novosť, užitočnosť a zaujímavosť v rôznych, variabilných kontextoch.

Základné pojmy a problémy

- ❖ aktivizácia, motivácia, tvorivosť, zákony učenia, teória učenia, teória ľudskej činnosti, druhy motivácie, ontogenéza motivácie učebnej činnosti žiaka, potreby, záujmy, hodnoty, postoje, presvedčenie, orientácie žiaka, reálne učebné/motivačné/tvorivé možnosti žiaka, kontexty a prostredie žiaka, faktory/činitele motivácie, tvorivosti,
- ❖ aktivizácia, motivácia a tvorivosť vo vyučovaní MJL/SJL, základné princípy a činitele pri rozvíjaní motivácie/tvorivosti vo vyučovaní SJL, zložky učebného predmetu z hľadiska motivácie a tvorivosti učebnej činnosti žiaka, špecifiká učebného obsahu SJL na pozadí rozvíjania motivácie a tvorivosti žiaka, princíp prirodzenosti, situačnosti, intencie, interakcie a kreativity v komunikácii, program motivačného, tvorivého pôsobenia v učebnom predmete SJL.

Námety a otázky:

1. Uvažujte o možnostiach motivačného pôsobenia na učebnú činnosť žiaka vo vybraných predmetoch školského vzdelávania. Diskutujte o tom na odbornom seminári (pripravte si argumenty pre svoj názor).
2. V čom vidíte silnú/slabú stránku učebného predmetu SJL/MJL pri rozvíjaní motivačnej štruktúry a tvorivosti osobnosti žiaka.
3. Ako možno využiť novú koncepciu učebného predmetu SJL (od r. 2008) na zvýšenie pôsobenia na osobnosť žiaka v oblasti motivácie a tvorivosti. Vyberte si istý vývinový a vzdelávací stupeň.
4. Zistite motivačnú štruktúru náhodne vybraného žiaka, resp. istej triedy a referujte o svojich zisteniach na odbornom podujatí.
5. Nájdite v učebných textoch (učebniciach, cvičebniciach, príručkách SJL a inde) úlohy divergentného charakteru. Skúste preformulovať niektoré nájdené konvergentné úlohy na divergentné.
6. Ako môže podľa vás zmeniť pôsobenie učebného predmetu SJL v oblasti motivácie a tvorivosti, ak prejdeme od jazykových kompetencií ku komunikačným a kultúrnym kompetenciám. Napíšte o to eseje/odborný článok na uverejnenie v periodiku.

9. Plánovanie, organizácia a kontrola výchovno-vzdelávacieho procesu

Výchovno-vzdelávací proces v škole považujeme za cieľavedomú vysokokvalifikovanú činnosť špeciálneho charakteru. Cez jednotlivé učebné predmety a vzdelávacie oblasti v podstate pôsobíme na osobnosť žiaka v intenciách širších sociokultúrnych a politických kontextov. V tomto intencionálnom a inštitucionálnom procese má ústredné postavenie učiteľ konkrétnych učebných predmetov, pričom zmyslom, východiskom, podmienkou i cieľom tohto pôsobenia je žiak a školská trieda. Ako každá odborná a vysokokvalifikovaná činnosť sa člení na jednotlivé etapy, z ktorých si vyberieme aspoň tri základné, a to: plánovanie, organizáciu a kontrolu.

Plánovanie výchovno-vzdelávacieho procesu

Plánovanie výchovno-vzdelávacieho pôsobenia učiteľa patrí k jeho odbornosti, t. j. k vzdelaniu, zručnostiam a spôsobilostiam, resp. ku kompetenciám. Ako konštatujeme v našej publikácii z r. 2003,¹¹³ „ťažisko jeho odbornej kompetencie bude spočívať v oblasti učiteľskej spôsobilosti, t. j. v oblasti plánovania, organizácie a riadenia výchovno-vzdelávacieho procesu.“ Na plánovanie, taktiež modelovanie, projektovanie, prípravu, sa môžeme pozrieť z rôznych uhlov pohľadu.

Pred r. 1989 v našich spoločensko-politických podmienkach existovalo len plánovanie z centra pre všetky oblasti života, teda i pre jednotlivé vyučovacie predmety. Týmto spôsobom učiteľ dostával „na realizáciu“ maximalistické a podrobne rozpracované programy, ktoré v podstate nemohol meniť alebo modifikovať. Dostával do ruky dokonca metodické príručky s časovo-tematickými plánmi a modelmi vyučovacích hodín, pričom jeho úlohou bolo „plniť plány prebratia učiva“, za čo sa zodpovedal nadriadeným a kontrolným orgánom. Ak sa od neho aj vyžadovali vlastné ročné časovo-tematické plány, tak išlo zväčša o rukopisný prepis plánov z uvedených metodických príručiek (ako prílohy). V podobnom duchu často vznikali tiež písomné prípravy učiteľa na vyučovanie. I keď sa v didaktike SJL spomínala problematika prípravy učiteľa na vyučovanie¹¹⁴ v zmysle perspektívnej a bezprostrednej podoby, je zrejmé, že táto otázka bola prinajmenšom vo vágnej polohe a nemohlo ani ísť o rozvíjanie plánovacej kompetencie v profilácii učiteľa SJL. Prirodzene, sporadicky sme sa dozvedali, že v západných krajinách táto problematika pokrývala značnú časť prípravy adepta učiteľstva a tvorila i markantnú zložku kurikula učebných predmetov.

Po r. 1989 postupne nastáva zmena v kontexte celkovej transformácie našej spoločnosti. 90. roky minulého storočia môžeme

¹¹³ LIGOŠ, M.: *Motivačné a duchovné rozmery vyučovania slovenského jazyka*. Ružomberok: FF KU, 2003, s. 57.

¹¹⁴ Porov. napr. BETÁKOVÁ, V., JACKO, J., ZELINKOVÁ, K.: *Teória vyučovania slovenského jazyka*. Bratislava: SPN, 1984, s. 119 – 120, ale aj v iných publikáciách.

charakterizovať ako isté prechodné obdobie. Vyznačovalo sa najmä postupným, i keď zväčša pomalým a opatrným, prechodom od tvorby direktívnych, podrobných a centrálne tvorených pedagogických dokumentov k začiatku dvojúrovňového modelu riadenia v kontexte demokratizácie a transformácie školstva. Prejavovalo sa to o. i. v týchto ukazovateľoch: možnosť voľby variantu vzdelávacieho programu (1. stupeň ZŠ tri, 2. stupeň ZŠ desať, stredné školy špecifikácia podľa odborov) a jeho diferenciacie v ponuke (systém nepovinných, povinne voliteľných a nepovinných predmetov, delenie tried a pod.) v intenciách hľadania istej profilácie školy, delimitácia kompetencií v oblasti voľby učebného plánu na miestne a školské orgány (škola, rada školy, rodičia, predmetové komisie, učiteľ), v jednotlivých učebných predmetoch sa začali objavovať inštrukcie o tom, čo je učiteľ povinný splniť, ale i to, čo si vyberá, o čom rozhoduje a čo sa mu iba odporúča. Treba pripomenúť, že učebný obsah sa v uvedenom kontexte iba viackrát modifikoval a mierne redukoval, avšak k zásadnej zmene jeho koncepcie v tomto období nedošlo. V učiteľskej komunite sa často objavoval názor o istej tridsaťpercentnej voľnosti na vlastné dotváranie učiva a vzdelávacieho programu, oficiálne a reálne však k tomu nedošlo. Preto problém s plánovacou činnosťou učiteľa bol do r. 2008 na Slovensku neriešený.¹¹⁵ Dá sa povedať, že učitelia SJL mali v podstate naplniť 100% učiva štandardného charakteru, čo sa ešte stupňovalo tlakom na jeho pôsobenie jednak v súvislosti s výraznou verejnou spoločenskou a inštitucionalizovanou kontrolou nadriadených orgánov (rodičia, merania výstupov, inšpekčné, nadriadené orgány), jednak na pozadí úspešnosti či neúspešnosti žiakov v ďalšej študijnej orientácii (prijímacie skúšky, postup na ďalšie štúdium). Týmto spôsobom chceme poukázať na fakt, že v plánovacej činnosti učiteľa SJL často vládla istá diskrepancia medzi jej oficiálnym alebo formálnym vykazovaním (predkladaním v rámci svojej pedagogickej dokumentácie) a operatívnu realizáciou, v ktorej učiteľ slovenčiny musel vynakladať maximálne úsilie na to, aby „prebral“ čo najviac učiva. Prirodzene, učiteľ SJL sa takto (často formálne) zúčastňoval na tvorbe ďalších plánov, napr. plán práce školy, triedneho učiteľa, predmetovej komisie, individuálnej práce so žiakmi, výletov, exkurzií a pod.

Zásadnú kvalitatívnu zmenu pre oblasť plánovania výchovno-vzdelávacieho procesu predstavuje školská reforma, ktorá začala školským zákonom v r. 2008.¹¹⁶ Podľa tohto zákona boli už spracované základné pedagogické dokumenty na základe troch východiskových princípov: 1. dvojstupňový model riadenia 2. zameranie na cieľ – kľúčové kompetencie žiakov a výstupy zo vzdelávacích stupňov 3. vyčlenenie základného (minimálneho) učiva vo vzdelávacích štandardoch. Dvojúrovňový participačný model riadenia o. i. znamená, že okrem štátneho

¹¹⁵ Zrejme sa po čase ukáže, či avizovaných 30 – 40 % tolerancie zachováva nová školská reforma na Slovensku z r. 2008, keďže pred jej uvedením do praxe nebol časový priestor na pilotné overenie.

¹¹⁶ *Zákon o výchove a vzdelávaní (školský zákon) a o zmene a doplnení niektorých zákonov 245/2008 Z.z.* Dostupné na: http://www.minedu.sk/data/USERDATA/Legislativa/Zakony/2008_245.pdf

vzdelávacieho programu (ŠVP) rozlišujeme aj školský vzdelávací program (ŠkVP), ktorý si každá škola tvorí podľa svojej profilácie a možností. Štát si teda ponecháva približne 70% dotácie na plnenie výchovno-vzdelávacích zámerov v rámci národného programu výchovy a vzdelávania¹¹⁷ a plánuje/spracuje ŠVP ako povinný pre všetky školy daného stupňa a typu, pričom jednotlivým školám ponecháva zvyšných približne 30% ako voľiteľnú na tvorbu ŠkVP. Prirodzene, uvedené percentá môžu byť vyššie na stredných školách podľa odborného zamerania a svojej profilácie.

Z naznačeného kontextu nám vychádza, že učiteľ SJL participuje na tvorbe ŠkVP najmä cez svoju školskú predmetovú komisiu vo vzdelávacej oblasti – jazyk a komunikácia, čiastočne i v oblasti – umenie a kultúra. Vzhľadom na spoločné výstupy vo výchove a vzdelávaní, t. j. kľúčové kompetencie podľa profilu absolventa danej školy, sa zúčastňuje i na implementácii prierezových tém, medzipredmetových vzťahov alebo pri voľbe nových predmetov, učebných plánov, osnov a pod. Na základe ŠkVP, učebných plánov a osnov svojho učebného predmetu si napokon spracuje ročný/dvojročný výchovno-vzdelávací program a plánuje si scenáre konkrétnych vyučovacích hodín a jednotiek. Pri plánovaní tejto činnosti na začiatku každého školského roka (po pridelení týždenného úväzku, predmetov a tried, v ktorých bude vyučovať) nepochybne musí pracovať s analýzou stavu, východísk a podmienok v pridelených triedach, aby na tomto základe si pripravil ročný, resp. dvojročný plán práce. Ak učebné osnovy učebného predmetu obsahujú najmä položky, ako: charakteristika predmetu, ciele – štandard (obsahový, výkonový), kompetencie, stratégie a prostriedky kontroly, výstup, tak v ročnom operatívnom programe by mal uvažovať najmä nad problémom časovo-tematického, cieľového-prostriedkového a kontrolného charakteru so zreteľom na podmienky a zistený východiskový stav. Ako vidieť, na pozadí plánovania vystupuje do popredia nielen jeho spôsobilosť plánovať, ale i kompetencie: vedomostná, diagnostická, reflexívna a intervenčná.¹¹⁸ O problematike prípravy na vyučovanie a tvorby istého scenára výchovno-vzdelávacieho procesu sa na tomto mieste nebudeme ďalej zmieňovať.

Organizácia a riadenie výchovno-vzdelávacieho procesu

Všetky didaktické kategórie a prostriedky majú ako také potenciálnu podobu, ožívajú a realizujú sa (uplatňujú) až vo fáze výchovno-vzdelávacieho procesu v konkrétnych podmienkach, t. j. až vtedy, keď ide o neopakovateľné stretnutie učiteľa a žiakov v daných organizačných podmienkach. Pri organizácii vyučovania máme na mysli: „Způsob uspořádání činnosti učitele a žáků v čase a prostoru, součást vnitřního řízení

¹¹⁷ Projekt *Milénium*. Bratislava: MŠ SR, 2001.

¹¹⁸ Porov. POLLAK, G.: *Notwendigkeit und Bedeutung der Pädagogik in der Ausbildung der Sprachenlehrer (Schwerpunktsetzung: Kommunikation und Interaktion)*. In: *Odborová didaktika pri príprave učiteľa materinského a cudzieho jazyka*. Ed. M. Ligoš. Ružomberok: FF KU, 2006, s. 28 – 29.

školy.¹¹⁹ Prochodí nám tu zdôrazniť, že v podstate **až v konkrétnej triede, resp. v konkrétnej organizačnej forme sa rozhoduje o úspešnosti alebo neúspešnosti celého výchovno-vzdelávacieho programu, a to neodkladne, neopakovateľne a jedinečne.** Pedagogicko-didaktické majstrovstvo učiteľa sa preukazuje najmä v tejto každodennej realite života, keď sa musí pred komunitou školskej triedy operatívne a bezodkladne rozhodovať, keď organizuje a riadi výchovno-vzdelávací proces v učebnom predmete SJL. Nie nadarmo viacerí autori považujú riadenie a realizáciu vyučovacích hodín za kľúčové spôsobilosti učiteľa.¹²⁰ Prirodzene, že s nimi v nerozlučnej jednote vystupujú i ďalšie kompetencie učiteľa, ako napr.. komunikačná, diagnostická, vedomostná, reflexívna, poradenská, intervenčná, ale taktiež psychodidaktická, kultúrna, etická alebo odborovo-predmetová, resp. predmetovo-metodická (ako ovláda svoj predmet, jeho ciele, učebný obsah, stratégie a pod.). Na uvedenom pozadí sa v ostatnom čase píše, že vo vyučovaní učiteľ by mal byť: subjektom, manažérom, partnerom, facilitátorom, prirodzenou autoritou, spolupracovníkom, organizátorom či kontrolórom žiaka a jeho učebnej činnosti. V istom zmysle má mať vyučovanie/učenie „pod kontrolou“, mal by vedieť, na čom bude stavať, na čo nadväzuje, z čoho vychádza a kam smeruje, učiteľ učebnú činnosť žiakov podnecuje, navodzuje, usmerňuje, usiluje sa žiakov aktivizovať, motivovať, aby preberaná problematika a jej ciele sa stali vnútornou záležitosťou (konceptom) svojich zverencov.

Organizácia a riadenie výchovno-vzdelávacieho procesu sa zakladá na teórii ľudskej činnosti a učenia, špecificky aplikovanej v oblasti osvojovania si jazyka, komunikácie a literárneho textu. Preto sa novšie okrem základných etáp učebnej činnosti žiaka (motivácie, expozície, fixácie a evaluácie) a možností rôznych zdrojov poznatkov (priame, nepriame, verbálne, názorné, praktické, mediálne a pod.) pri organizácii vyučovania SJL akceptujú najmä tieto parametre či kritériá: charakteristika učebno-poznávacjej činnosti žiaka, t. j. pri osvojovaní si, uvedomovaní a používaní jazyka, komunikácie a umeleckého artefaktu, taktiež podstata a základné hodnoty učebného predmetu vo vzťahu k osobnosti žiaka. Týmto spôsobom možno hovoriť, že sa istým spôsobom „rozbíja“ klasický typ a tradičná štruktúra vyučovacej hodiny ako základnej organizačnej formy vyučovania a učiteľ organizuje, riadi výchovno-vzdelávací proces ako prirodzené, zmysluplné hľadanie či objavovanie problémov a ich spoločné riešenie. V tomto zámere potom ide o koncept situačného, zážitkového, interakčného, participačného a integrovaného vyučovania, v ktorom treba hovoriť o variabilite jeho organizácie, resp. organizačných foriem a riadenia učebno-poznávacjej činnosti žiakov (pozri tiež ďalej v 2. zväzku našej publikácie 7. a 8. kap.).

¹¹⁹ PRŮCHA, J., WALTEROVÁ, E., MAREŠ, J.: *Pedagogický slovník*. Praha: Portál, 1995, s. 140.

¹²⁰ Porov. napr. KYRIACOU, CH.: *Klíčové dovednosti učitele. Cesty k lepšímu vyučování*. Praha: Portál, 1996.

Kontrola výchovno-vzdelávacieho procesu

Kontrola výchovno-vzdelávacieho procesu má principiálny a fundamentálny charakter. Bez kontroly a diagnostiky by učebná činnosť žiaka nebola efektívna. Preto princíp kontroly je povýšený na zákon učenia („spätnej väzby“) a má teda prierezový charakter. Učiteľ kontroluje činnosť žiakov nielen na výstupe, resp. pri výsledkoch práce, ale aj priebežne a permanentne. V tejto súvislosti môžeme hovoriť o vstupnej, priebežnej alebo výstupnej kontrole učiteľa, ktorá má viaceré didaktické funkcie. Je užitočné, ak učiteľ pracuje napr. s funkciou – stimulačnou, regulačnou, korekčnou, informačnou, diagnostickou alebo perspektívnou, ak nepracuje iba s klasifikačnou kontrolou, t. j. na základe opravy, hodnotenia výkonu/prejavu žiaka sa rozhoduje (stanovuje) o udelení istého klasifikačného stupňa (známky, bodov, zaradenia práce ako kontrolnej). V súčasnosti sa počíta s tým, že okrem kontroly vo výchovno-vzdelávacom procese ide aj o sebakontrolu a seabiagnostiku, t. j. žiak pri vstupe, priebežne a vo výstupe sám si kontroluje úroveň zvládnutia učiva.

Podľa nového školského zákona v SR (2008) žiak môže postúpiť na vyšší stupeň vzdelávania, ak splní minimálne cieľové požiadavky, resp. výkonové štandardy z nižšieho stupňa. Jednotlivé školy teda majú prijímať žiakov podľa týchto výstupov, prípadne dané požiadavky si môžu ešte modifikovať, dopĺňať či upravovať vlastnými kritériami v reláciách so svojou profiláciou. V uvedenom zmysle hovoríme o kritériách (teste) školskej zrelosti, o výsledkoch z primárneho a nižšieho sekundárneho vzdelávania až po maturitnú skúšku. Výstup z jednotlivých stupňov sa uskutočňuje najmä pomocou štandardných testov, v rámci ktorých osobitné miesto má test *monitor* (pre žiakov 9. ročníka ZŠ) a maturitný test. Okrem týchto meraní sa Slovensko zapája i do testovania čítania, čitateľskej, matematickej a prírodovednej kompetencie, známych ako PIRLS alebo PISA.

V rámci kontroly a diagnostikovania sa v ostatnom čase dostáva do popredia **otázka subjektívizácie a objektivizácie, resp. štandardizácie**. Vieme totiž, že konkrétny učiteľ vo svojej triede priebežne i na výstupe používa vlastné prístupy a stratégie hodnotenia, ktoré sú vzhľadom na dané podmienky poznačené subjektívnosťou. V rámci tohto interného hodnotenia zvyčajne uplatňuje individuálny alebo sociálny vzťahový rámec vzhľadom na istých žiakov a dané podmienky v triede, prípadne maximálne vzhľadom na úroveň paralelných tried v škole, avšak už nie v širšom kontexte. Z uvedených dôvodov hodnotenie a klasifikácia učiteľov sa zväčša nachádzali v kontinuu subjektívnosti, celkove kritériá a úrovne výsledkov vo výchovno-vzdelávacom procese mali rôznu výpovednú hodnotu, normy boli v tomto zmysle rozkolísané a podliehali subjektívnemu názoru a prístupu učiteľa, resp. istej predmetovej komisii školy, hoci podľa ustanovení klasifikačného poriadku učiteľ **má hodnotiť a klasifikovať objektívne**.¹²¹ Preto v intenciách dosahovania objektivnosti a „za účelom celoslovenského zisťovania úrovne výchovno-vzdelávacích výsledkov žiakov“ v jednotlivých

¹²¹ Porov. *Metodické pokyny na hodnotenie a klasifikáciu žiakov základných/stredných škôl*. Bratislava: MŠ SR, 1994.

vyučovacích predmetoch sa bude každoročne uskutočňovať externé testovanie žiakov.¹²² Podľa tohto zákona externú časť štandardných skúšok z jednotlivých predmetov bude zabezpečovať *Národný ústav certifikovaných meraní*, ktorý bude plniť aj úlohy pri medzinárodných meraniach, do ktorých sa SR zapojí.

Pri kontrole výchovno-vzdelávacieho procesu **treba rozlišovať hodnotenie a klasifikáciu**. Hodnotenie sa totiž vždy zakladá na poznávaní, analýze, porovnávaní, interpretácii a pod. výkonu žiaka, k čomu sa učiteľ dostáva viacerými metódami, stratégiami a formami, napr. diagnostické pozorovanie žiaka, sledovanie jeho prípravy na vyučovanie a výkonu, rôzne skúšky – písomné, ústne, praktické, grafické, testy, priebežné, súhrnné, sólové, tímové..., rozhovor, portfólio, konzultácia, prezentácia výsledkov na verejnosti, sebareflexia atď. Klasifikačný stupeň teda prisúdi až na báze istého poznávania a hodnotenia. Týmto spôsobom **klasifikácia je iba jedna z foriem hodnotenia**, ktorá sa má realizovať až po precvičení a upevnení učiva (na výstupe), a nie vtedy, keď sa žiak nachádza vo fáze expozície či preberania daného javu. V praxi sa to stáva napr. pri cvičnom diktáte, cvičnej slohovej práci, pri nepripravenom jazykovom prejave, priebežnom hromadnom skúšaní podľa zásady: ak som kládol otázky, vyskúšal, opravil prácu žiaka, tak to vyjadrím aj klasifikačným stupňom. Prirodzene, tento postup je zjednodušovaním problematiky a nemá didakticko-výchovné odborné opodstatnenie.

Učiteľ SJL má špecifické poslanie pri kontrole a hodnotení výchovno-vzdelávacích výsledkov žiakov, ktoré vychádza jednak z podstaty, cieľov a funkcií učebného predmetu v intenciách rozvoja osobnosti žiaka, jednak z hľadiska verejnej a oficiálnej kontroly týchto výsledkov. Prejavuje sa to tým, že ide o problematiku jazykových vedomostí, zručností a kompetencií, najmä však o fakt, že má do činenia s komunikačnou a literárnou výchovou žiaka ako základom jeho kultúry a predpokladom ďalšej študijnej orientácie, resp. plnohodnotného života. Prejavuje sa to aj skutočnosťou, že výsledky v predmete SJL v značnej miere rozhodujú o ne/postupe žiaka na ďalší stupeň vzdelávania a stávajú sa predmetom kontrolnej činnosti nadriadených orgánov a vôbec verejnosti (inšpekcia, povinný predmet skúšok, maturity, medzinárodné merania kompetencií a pod.). Pre učiteľa SJL to znamená z hľadiska kontroly výchovno-vzdelávacieho procesu zvýšenú náročnosť a zodpovednosť. V podstate **má sledovať jazykovo-komunikačný a literárno-kultúrny vývoj každého žiaka na pozadí ontogenézy a stanovených úrovní ovládania MJ a čitateľskej kultúry**. Znamená to nielen úroveň vedomostí a zručností (jazykových, štylistických, komunikačných, literárnoteoretických a pod.), teda jazykového či literárneho vedomia, ale aj úroveň schopností, spôsobilostí, postojov, návykov, t. j. komunikačných, kognitívnych a sociálno-kultúrnych kompetencií. V súčasnosti takto už nejde len napr. o pravopisnú stránku (výsledky kontrolných diktátov), kontrolné slohové práce alebo o obsahy či naučené interpretácie literárnych diel, ale o **výkony/výstupy žiaka**

¹²² *Zákon 243/2008 Z.z.* Dostupné na:

http://www.minedu.sk/data/USERDATA/Legislativa/Zakony/2008_245.pdf, s. 120.

komplexnej povahy, ktoré smerujú ku kľúčovým kompetenciám človeka pre 21. storočie.

Prichodí nám na konci tejto kapitoly vyzdvihnúť **základné kritériá**, ktoré sa historicky osvedčili a budú platiť ako východiskové pre stanovenie výsledkov so zreteľom na veku primeranosť v predmete SJL. Ide najmä o:

1. **Kvalitu vyjadrovania žiaka** (jazyková, vecná správnosť, presnosť, jasnosť, výstižnosť, pohotovosť, plynulosť, výcibrenosť, dodržiavanie noriem);
2. **Úroveň vedomosti** z predpísaného učiva **a stupeň uvedomenosti** pri jeho ovládaní (fakty, pojmy, vzťahy, podstata, teória, úroveň jazykového vedomia, myslenia a povedomia, lit. teória, znalosť lit. diel, estetický vkus);
3. **Úroveň zručnosti a spôsobilosti aplikovať** vedomosti v životnej praxi, **stupeň samostatnosti a tvorivosti** pri riešení rozličných problémov jazykovo-komunikačného, slohovo-komunikačného a literárneho charakteru;
4. **Úroveň sústavnosti a aktivity** v učebnej práci, **prejavovaný záujem o predmet**.¹²³

Resumé

- ✚ Plánovanie, organizácia a kontrola tvoria nevyhnutnú súčasť výchovno-vzdelávacieho procesu a patria k základným činnostiam, úlohám a kompetenciám učiteľa SJL.
- ✚ Na Slovensku sa v súčasnosti už uplatňuje dvojúrovňový participatívny model plánovania, organizácie, riadenia a kontroly výchovno-vzdelávacieho procesu.
- ✚ Okrem učiteľa SJL sa na plánovaní, organizácii a kontrole zúčastňujú aj ďalšie činitele: odborné-metodické a kontrolné orgány školy, zriaďovateľa, rodičov, územných celkov, centra/štátu, školskej inšpekcie, postupne aj európskych inštitúcií a i.
- ✚ Okrem kontroly a hodnotenia kognitívnych rozmerov žiaka (vedomosti, zručnosti, nižšie i vyššie poznávacie funkcie, tvorivosť a pod.) učiteľ SJL je každodenne postavený pred problém diagnostikovania afektívnych a senzomotorických prejavov, pričom osobitnú úlohu zohráva úroveň motivačných, vôľových, sociálnych, emocionálnych vlastností, etických, estetických rozmerov a hodnôt žiaka v integrovanej a komplexnej podobe.
- ✚ Kým pri plánovaní a kontrole je učiteľ SJL čiastočne determinovaný záväznými normami štandardných vstupov a výstupov, v oblasti organizácie a riadenia sa otvára v plnej miere priestor na jeho prístup, uplatnenie odbornej kompetencie a vlastnej profilácie.

¹²³ Porov. ČECHOVÁ, M., STYBLÍK, VJ.: *Čeština a její vyučování*. Praha: SPN, 1998, s. 76, s. 78 – 79.

Základné pojmy a problémy

- ❖ teória ľudskej činnosti, fázy vysokokvalifikovanej ľudskej činnosti, model riadenia výchovno-vzdelávacieho procesu, dvojúrovňový model riadenia, štátny/školský (rámcový) vzdelávací/výchovný plán, plán predmetovej komisie školy, ročný plán učiteľa SJL, príprava na vyučovanie, základné didaktické kategórie v príprave, metodický postup, kontrola, hodnotenie a klasifikácia,
- ❖ vzdelávacie ciele na vstupe a cieľové požiadavky na výstupe (výkonové štandardy) vo vyučovaní SJL, učebný plán a učebné osnovy SJL pre jednotlivé stupne vzdelávania, ročný/dvojročný vzdelávací program učiteľa SJL (časovo-tematické plány), príprava učiteľa SJL na vyučovanie, organizačná forma vyučovania SJL, kontrola výsledkov výchovno-vzdelávacieho procesu vo vyučovaní SJL zo strany učiteľa, predmetovej komisie, vnútornej kontroly školy, rodičov, inšpekcie a verejnosti.

Námety a otázky

1. Uvažujte o tom, prečo učitelia SJL v nedávnej minulosti sa menej zaoberali (a boli i menej na túto činnosť pripravení) problematikou plánovania ako v súčasnosti, resp. v západných vyspelých krajinách.
2. Diskutujte o tom, ako by učiteľ MJL mal plánovať a pripravovať sa na vyučovaciu činnosť. Vyzdvihnite špecifiká oproti učiteľom iných predmetov, napr. matematiky, telesnej výchovy a pod.
3. Hospitujte aspoň na dvoch vyučovacích hodinách u vybratého učiteľa MJ a všimajte si jeho organizačnú činnosť. Svoje pozorovania potom konfrontujte s ním a pripravte si prezentáciu o zisteniach na verejnom podujatí v rámci ďalšieho vzdelávania učiteľov MJL.
4. Uvažujte o tom, ako by bolo možné zefektívniť kontrolu výchovno-vzdelávacieho procesu v predmete SJL, napr. sebakontrolou, sebahodnotením, portfóliom, prezentáciou výsledkov práce, publikovaním, IT a pod. Zistite, ako realizujú túto činnosť v konkrétnej škole a pripravte si prezentáciu na odbornom seminári.
5. Preštudujte si, ako prebieha kontrola a hodnotenie vo vybratej krajine EÚ, porovnajte svoje zistenia s predmetom SJL a pripravte si vlastné návrhy. Na tomto základe spracujte odborný článok.
6. Oboznámte sa s platnými pokynmi na hodnotenie a klasifikáciu žiakov v SR a pripravte si referát o kritériách v relácii so SJL.

10. Učiteľ a žiak vo vyučovaní SJL

Podľa nášho názoru žiak je v prvom rade východiskom a zmyslom pôsobenia, učiteľ zasa rozhodujúcim riadiacim, resp. usmerňovacím činiteľom (bytosťou) vo výchovno-vzdelávacom procese. Vyučovacia a učebný proces nastáva až v okamihu vstupu človeka do vzájomného vzťahu s iným človekom (učiteľa so žiakom, resp. žiaka s učiteľom či žiaka so žiakom v intencionálnom i funkcionálnom zmysle) v prepojení s ďalšími prostriedkami vyučovania. Do tohto okamihu je celý učebný obsah i projekt vyučovania v statickej alebo v potenciálnej podobe. V intenciách uplatňovania istej optimalizácie a efektívizácie vo vyučovaní slovenského jazyka je podľa nás *kardinálnou otázkou*:

- jednak postavenie človeka v tomto procese z hľadiska chápania jeho podstaty v systéme ostatných činiteľov pôsobenia;

- jednak chápanie podstaty jazyka a reči vo vzájomnom prepojení s človekom.

Pedagogický proces má **komplexnú povahu** a vzájomné vzťahy medzi jeho hlavnými faktormi si môžeme v názornej podobe priblížiť schémou podľa J. Hendricha¹²⁴ (pozri nižšie na s. 96).

Ako vidieť, v systéme činiteľov ide v podstate o cieľovo-prostriedkovo-podmienkové vzťahy, ktoré organizuje a riadi učiteľ v intenciách náležitého rozvoja osobnosti žiaka, pričom sa aj žiak významným (partnerským) spôsobom zúčastňuje na tomto procese v subjektovo-objektovej pozícii.

V širšom zmysle je učivo, resp. učebný obsah základným strategickým (nosným) prostriedkom na dosahovanie istého pedagogicko-didaktického cieľa (finality). V optimálnej polohe žiak pri učebnej činnosti má využívať celý svoj osobný potenciál (vrodenný i získaný), t. j. najmä svoje typologické, individuálne i aktuálne charakteristiky, ako sú danosti, talent, inteligenciu, temperament, vlastnosti, skúsenosti, hodnoty, motiváciu alebo vnútorný psychický stav, náladu atď., a to v spolupráci s prostredím, resp. kontextom v širokom zmysle slova (učiteľ, spolužiaci, médiá, postupy, metódy, stratégie, podmienky, atmosféra, pomôcky, prostredie mimo vyučovania, rodina a pod.). Pri jazykovom vyučovaní, prirodzene, v týchto reláciách sú dôležité vnútorné i vonkajšie dispozície a podmienky z hľadiska jazykovej a umelecko-literárnej skutočnosti (vývinový stupeň reči a myslenia, istá lingvistická inteligencia, hodnotová orientácia, jazykovo-komunikačné, čitateľské a literárne skúsenosti, ich akceptácia vo vyučovaní, zmysluplnosť učebnej činnosti, ovládanie noriem, utváranie didaktických, jazykových a komunikačných situácií atď.).

V tejto súvislosti je strategicky významné, *aby vyučovací proces vychádzal z istého poznania osobnosti žiaka v komplexnom zmysle a v kontexte jeho reálnych životných a učebných možností*, aby učiteľ potom na tomto základe v intenciách zámerov a cieľov (projektu) učebného predmetu kompetentne (ako odborník) plánoval, organizoval a riadil vyučovanie slovenského jazyka. Preto hovoríme o **cieľovo-prostriedkovo-**

¹²⁴ HENDRICH, J.: *Didaktika cizích jazykú*. Praha: SPN, 1988, s. 17.

-podmienkových vzťahoch ako o základnej stratégii vo vyučovacej činnosti učiteľa slovenského jazyka smerom k učebnej činnosti žiaka.

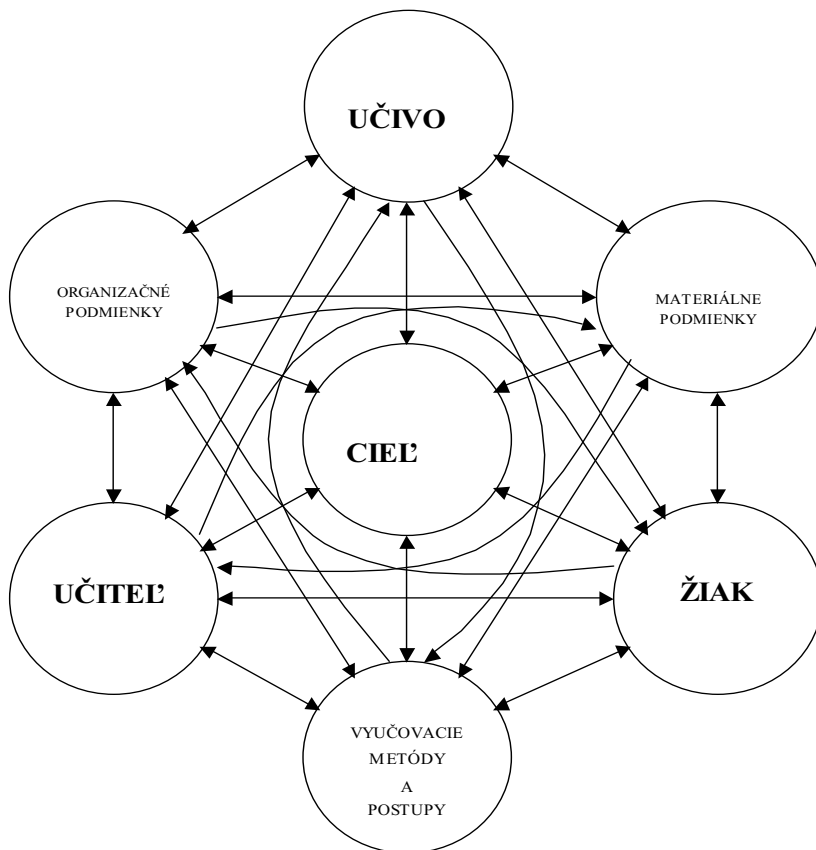


Schéma vzájomných vzťahov a závislostí medzi hlavnými faktormi pedagogického procesu

Učiteľ slovenského jazyka a literatúry

Učiteľa slovenského jazyka chápeme ako rozhodujúci dynamický, organizačný a riadiaci činiteľ výchovno-vzdelávacieho procesu, ako osobu i osobnosť (bytosť) s istými predpokladmi charakterovými, morálnymi a odbornými, ktorá má potrebné pedagogické nadanie i vzdelanie spojené s láskou k deťom a ochotou konať dobro. Okrem odbornej jazykovej, literárnej a komunikatívnej kompetencie aj kultúry má disponovať adekvátnou pedagogicko-didaktickou spôsobilosťou. Kresťanský učiteľ by mal k žiakovi prejavovať pravý alebo integrovaný, resp. univerzálny

humanizmus, ktorý na svojom vrchole má až posvätnú (spirituálnu) povahu a je založený na úplnej pravde o človekovi.

Z hľadiska **špecifik** u učiteľa SJ osobitne vyzdvihujeme: vzor pre žiakov, vysokú úroveň jazykovej a literárnej kultúry i kultúry vyjadrovania, vysokú úroveň komunikačnej a vôbec sociálno-interakčnej kompetencie, odbornú i prirodzenú citlivosť v oblasti problémov jazykovej praxe a kultúry, profesijnú hrdosť, záujem o nápadité a originálne vyjadrovanie žiakov, podnetné objavovanie zákonitostí fungovania jazyka a jeho štrukturálnych prvkov (jednotiek), funkčné a tvorivé prepojenie učiva s prostredím a vôbec so životnou praxou, napokon jednotu pravdy a krásy slova.¹²⁵ Je zaujímavé, že **žiaci od učiteľa SJ na prvom mieste očakávajú a osobitne vyzdvihujú** jeho morálne, etické, osobné, sociálne a duchovné čnosti i vlastnosti, napr. dobrotu, trpezlivosť, nádej, lásku, láskavosť, spravodlivosť, ochotu, porozumenie, svedomitosť, skromnosť, radosť, chápanosť, pozornosť, žičlivosť, srdečnosť, odpustenie, priateľskosť, zmysel pre humor atď. a až potom nasledujú jeho odbornú-didaktickú kvalitu: dobre vysvetľuje, rozumie mu, veľa naučí, zadáva dobré úlohy, resp. nedáva veľa na domácu úlohu a pod. Ukazuje sa nám ako strategicky dôležité uplatňovať vo vyučovaní SJ tieto hlboko ľudské, kultúrne a duchovné dimenzie (v podstate čnosti, lebo človek je takto založený vo svojej podstate).¹²⁶ Preto aj významný kresťanský pedagóg W. Brezinka¹²⁷ pri profesijnej zdatnosti na prvom mieste vyzdvihuje *profesijnú morálku učiteľov*, ktorá zreteľne súvisí s chápaním a poslaním človeka ako autonómnej ľudskej bytosti. Z tohto hľadiska **učiteľ SJ je povinný** nielen napr. ovládať spisovnú podobu SJ, mať prečítané literárne diela a rozumieť literatúre či výchovno-vzdelávaciemu procesu, napĺňať požiadavky učebných osnov, byť kompetentným, zmysluplne učiť a pod., ale najmä prostredníctvom vyučovania slovenského jazyka rozvíjať dobro u každého jednotlivého žiaka i celej triedy. Jeho základný priestor, **právo** i kompetencia je práve v učiteľskej spôsobilosti, t. j. v jeho *pripravenosti realizovať konkrétnu pedagogickú činnosť*, ktorá spočíva v optimálnom prepojení vecnej stránky a cieľov výchovno-vzdelávacieho procesu s pedagogicko-didaktickým stvárnením vyučovacej a učebnej činnosti.¹²⁸

Prichodí nám zdôrazniť, že **zodpovednosť učiteľa SJ** sa zakladá najmä na význame a funkcii (zmysluplnosti) učebného predmetu pri rozvíjaní osobnosti žiaka, pričom treba vychádzať najmä z **trojediného podstaty učiva** slovenského jazyka a literatúry: kognitívna, inštrumentálna a výchovná. Teda zodpovednosť učiteľa SJL oproti učiteľom iných učebných predmetov sa nachádza v týchto základných polohách:

¹²⁵ Porov. LIGOŠ, M.: *Možnosti rozvíjania vnútorných síl osobnosti žiaka vo vyučovaní slovenského jazyka*. Ružomberok: KPF ŽU, 1999.

¹²⁶ Porov. napr. HLINKA, A.: *Každý sa môže zmeniť. Dynamické modely správania*. Bratislava: Don Bosco, 1994.

¹²⁷ Porov. BREZINKA, W.: *Filozofické základy výchovy*. Praha: Zvon, 1996.

¹²⁸ Porov. LIGOŠ, M.: *Syntetizujúca a integračná hodnota didaktiky materinského jazyka*. Slovenský jazyk a literatúra v škole, 38, 1991/92, č. 5, s. 223-226.

1. poznávanie a osvojovanie si materinského jazyka a literatúry 2. základ pre ostatné učebné predmety školského vzdelávania 3. komplexný rozvoj osobnosti žiaka

Na oblasť jazykovej a literárnej kultúry žiakov pôsobí jednak priamo alebo *intencionálne* (učebné témy, metódy, stratégie, postupy, výklady, cvičenia a i.) a jednak nepriamo alebo *funkcionálne* (tu patrí vnútorná stránka jeho reči – obsahová výstavba, úroveň poznania, myslenia, postojov, ďalej slovná zásoba, gramatika a pod.; vonkajšia stránka reči – výslovnosť, ortofónia, dikcia, rétorickosť reči, paralingválne, suprasegmentálne a extralingválne prostriedky; taktiež úroveň komunikácie a interakcie, emocionálne, motivačné a duchovné rozmery, funkcie reči, taktiež mentálne reprezentácie, vzťah ku kultúre a umeniu, prejavenie estetického vkusu a zážitku a i.).

Osobitné miesto zaujíma problematika orientácie učiteľa na niektorú zo zložiek vyučovania MJL, napr. na jazykovo-komunikačnú, vecnú, systémovú, logickú, racionálnu alebo literárnu, umeleckú, resp. môže ísť o typ učiteľa s vyváženým záujmom o všetky zložky učebného predmetu. Ako zaujímavé a relevantné sa ukazujú taktiež rozdiely v prístupe, správaní či v komunikácii u učiteľiek a učiteľov MJL, teda z hľadiska rodovej odlišnosti učiteľov. Týmito otázkami sa však bližšie v našej práci nebudeme zaoberať.

Žiak vo vyučovaní slovenského jazyka a literatúry

Žiaka vo vyučovaní slovenského jazyka chápeme ako rozhodujúci dynamický, východiskový, kooperatívny a cieľový činiteľ vo výchovno-vzdelávacom procese, ako osobu, osobnosť a bytosť, ktorá do pedagogického procesu vstupuje s celým svojím potenciálom (sférami, vlastnosťami, skúsenosťami, vedomosťami, potrebami, záujmami, hodnotovou orientáciou, mentálnymi a emocionálnymi vzorcami...) a jej úlohou je využívať tento potenciál v spolupráci s učiteľom, spolužiakmi a s ďalšími činiteľmi na dosahovanie vyššej úrovne svojej jazykovej a literárnej kultúry i kultúry vyjadrovania v kontexte rozvoja celej svojej osobnosti. Jednoducho, **žiak je východiskom, cieľom, zmyslom i podmienukou výchovno-vzdelávacieho procesu v škole.**

Vo vyučovaní slovenského jazyka rozvíjame so žiakom jeho jazykovú a literárnu kultúru v spisovnom jazyku s cieľom, aby kultivovane zvládol rozličné životné komunikačné a literárno-estetické situácie a stával sa takto plnohodnotným (platným) účastníkom tvorby ľudskej kultúry v širokom zmysle slova.¹²⁹ V ostatných rokoch silnie u nás tendencia, aby sme v škole učili žiakov najpotrebnejším veciam pre život. Podľa M. Zelinu¹³⁰ je to najmä: *umenie komunikovať, schopnosť hodnotiť a posudzovať, dosahovať kompromisy a dohody, je to umenie cítiť a prežívať, nebyť ľahostajný, je to umenie prekonávať náročné situácie. Škola by mala rozvíjať city a prežívanie krásna, dobra, múdrosti, hodnôt a tvorivosti, lebo na týchto*

¹²⁹ Porov. LIGOŠ, M.: *Motivácia žiakov vo vyučovaní slovenského a nemeckého jazyka*. Slovenský jazyk a literatúra v škole, 48, 2001/2002, č. 3-4, s. 65 a n.

¹³⁰ Porov. ZELINA, M.: *Sloboda osobnosti*. Šamorín: Fontana, 1995.

kvalitách je založené **umenie byť**. Z jeho odporúčaných stratégií rozvíjajúcich osobnosť žiaka je potom pre vyučovanie SJ veľmi dôležitá tvorivosť, motivácia, axiologizácia a emocionalizácia, špecificky tu možno uplatniť najmä *stratégiu socializácie, komunikácie a tvorivosti*, ktoré majú za cieľ získať či osvojiť si schopnosti komunikovať, žiť s inými ľuďmi a utvárať medzi nimi účinné vzťahy.¹³¹ Pripomeňme si tu štyri známe strategické piliere vzdelávania v Európe podľa Delorsa z r. 1996: **učiť sa žiť, učiť sa učiť, učiť sa spolupracovať a učiť sa konať**. Český autor O. Hausenblas¹³² v tejto súvislosti vyzýva učiteľskú verejnosť, aby vyučovaniu materinského jazyka sa vrátil jeho pravý zmysel, resp. aby sa naplno rozvíjali možnosti tohto učebného predmetu. Podľa neho na ZŠ treba pracovať najmä v oblasti *úspešného a úplného dorozumievania*.

Ako sa ukazuje, pri vyučovaní slovenského jazyka načim roztvoriť vzťah materinského jazyka s celou osobnosťou žiaka v relatívne komplexnom zmysle. To znamená, že okrem uvádzaných stratégií, známych už ako „KEMSAK“, v intenciách tvorivo-humanistickej výchovy¹³³ treba vo výchovno-vzdelávacom procese počítať aj s najvyššou a najhlbšou stratégiou *spiritualizácie (zduchovnenia)* a pri cieľových atribútoch kultúry mať na zreteli tzv. otvorený alebo integrálny humanizmus, ktorý je „opretý o človeka ako stvorenú a vykúpenú bytosť“.¹³⁴ Týmto spôsobom akronymom by malo podobu KEMSAKS.

Žiak na hodinách slovenského jazyka **má právo** na lásku, úctu, na chyby, jazykový vzor, zmysluplné učenie, tiež právo mať dobrého a kvalitného učiteľa SJL alebo istý priestor na svoj rozvoj, akceptáciu, vyjadrovanie, komunikáciu, informáciu o svojej úrovni či o svojom postupe atď., na druhej strane tiež **je povinný** riadiť sa pokynmi vyučujúceho, spolupracovať s ním i so spolužiakmi, pripravovať sa na vyučovanie, usilovať sa prekonať prekážky a dosahovať ciele, samostatne, vytrvalo a zodpovedne pracovať, spoločne hľadať pravdu, dobro, krásu a pod. Ako vieme, okrem univerzálnych morálnych, občianskych a náboženských noriem učiteľ i žiaci sa majú vo svojich vzťahoch riadiť (správať) podľa medzinárodných dokumentov UNESCO o ochrane a právach človeka, ku ktorým sa hlási naša spoločnosť, ďalej podľa *Ústavy SR* a z nej vychádzajúcich zákonov, právnych nariadení i predpisov (vyhlášok, smerníc, poriadkov a pod.).¹³⁵ Novšie o právach a povinnostiach žiaka

¹³¹ Porov. ZELINA, M.: *Stratégie a metódy rozvoja osobnosti dieťaťa*. Bratislava: Iris, 1994; LIGOŠ, M.: *Osobnosť žiaka vo vyučovaní slovenského jazyka*. Vedecká konferencia *Výchova a vzdelávanie na prahu nového tisícročia*. Bratislava: Pedagogická fakulta UK, december 1996.

¹³² HAUSENBLAS, O.: *Vrátíme smysl hodinám češtiny?* Zbuzany: Vlastné vydanie, dotlač 1993.

¹³³ Porov. ZELINA, M., ibid., 1994; Rosa, V. et. al.: *Koncepcia rozvoja výchovy a vzdelávania v Slovenskej republike na najbližších 15-20 rokov (projekt „MILÉNIUM“)*. Učiteľské noviny, 51, 2001 č. 6, 28 s.

¹³⁴ HANUS, L.: *Človek a kultúra*. Bratislava: Lúč, 1997, s. 244.

¹³⁵ Porov. napr. *Deklarácia OSN o právach dieťaťa* z r. 1959, *Odporúčania k statusu učiteľa* z r. 1966, *Dohovor o právach dieťaťa* z r. 1990 (SR prijala v r.

v školskom vzdelávaní hovorí *Zákon č. 245/2008 Z.z. o výchove a vzdelávaní v SR*.¹³⁶ Spomínané dimenzie majú veľký význam pre postavenie učiteľa a žiaka vo vyučovaní slovenského jazyka. *Projekt „Milénium“*(2001) za kľúčové kompetencie človeka považuje:

- komunikačné schopnosti a spôsobilosti, personálne a interpersonálne schopnosti, schopnosti tvorivo a kriticky riešiť problémy, pracovať s modernými informačnými technológiami a formovať občiansku spoločnosť,

z čoho jasne vychodí dôležitosť a váha slovenského jazyka a literatúry ako učebného predmetu vo vzdelávacom programe školy. Ťažisko pôsobenia spočíva najmä v dosahovaní sociálnych komunikačných a kultúrnych kompetencií žiaka, a to v prepojení na kognitívne, personálne a interpersonálne dimenzie. Pritom v kresťanskom chápaní nám ide o vyváženosť jednotlivých aspektov a rozmerov výchovno-vzdelávacieho procesu (prirodzené i nadprirodzené, z pohľadu vedy i viery, z pozície rozumu, afektívnej i konatívnej stránky), prirodzene, s istou nevyhnutnou toleranciou a otvorenosťou i pre žiakov z inej denominácie, resp. z prostredia bez vyznania. Vychádzame z presvedčenia, že každý človek je vo svojej podstate a v najhlbších sférach pozitívne orientovaný či kódovaný.¹³⁷

Ako sme už vyššie naznačili, učiteľa a žiaka v konkrétnych podmienkach vyučovania SJL zatiaľ poznáme iba čiastočne. Naše poznatky sa zakladajú najmä na empirii a niektorých prieskumoch fragmentárneho charakteru (Zelinková, Ligoš, Kesselová, Palenčárová, kvalifikačné práce učiteľov SJL, výsledky zistení školskej inšpekcie, merania PIRL, PISA a pod.). Dá sa teda povedať, že konkrétneho učiteľa a žiaka poznáme len v značne obmedzenej miere, resp. veľmi málo, absentujú zistenia orientované na špecifiká učebného predmetu, reálne učebné a vyučovacie podmienky, na záťaž či zodpovednosť, kariérny rast a pôsobenie učiteľa a pod. Celkove nám vychodí, že učiteľa a žiaka treba poznávať najmä vo vzťahu k učebnému predmetu, osobitne k jeho podstate, t. j. k materinskému jazyku a literatúre v prepojení na človeka. Preto tejto otázke budeme venovať o. i. aj ďalšiu kapitolu našej práce.

Pre vyučovanie MJL je relevantné, aby sme poznávali a čo najviac poznali žiaka najmä: po prvé z hľadiska jeho vývinových možností (ontogenézy) predovšetkým v oblasti mentálnych (myslenie, pamäť, záujmová, hodnotová orientácia) a rečových predpokladov, po druhé: z pozície prostredia, resp. socio-kultúrneho kontextu, z ktorého žiak prichádza do školy na vyučovanie MJL.

1993) alebo najvyšší zákon štátu, ktorým je u nás *Ústava Slovenskej republiky* z 1. 9. 1992. Podobne sa konštitujú ďalšie nové normy v rámci Európskej únie (u nás deklarované v *Zákone č. 245 o výchove a vzdelávaní* v r. 2008 (pozri ďalej).

¹³⁶ Dostupné na:

http://www.minedu.sk/data/USERDATA/Legislativa/Zakony/2008_245.pdf

¹³⁷ Pozri o tom podrobnejšie v práci LIGOŠ, M.: *Motivačné a duchovné rozmery vyučovania slovenského jazyka*. Ružomberok: FF KU, 2003, s. 15 – 20.

Resumé

- ✚ Učiteľ a žiak predstavujú jadro a zmysel výchovno-vzdelávacieho procesu v školskom vzdelávaní.
- ✚ Učiteľ a žiak ako základné dynamické činitele a bytosti výchovno-vzdelávacieho procesu majú zoživotňujúci a kreatívny charakter, t. j. bez nich nenastane realizácia vyučovacej a učebnej činnosti.
- ✚ Učiteľ SJL pôsobí na žiaka celou svojou osobnosťou, t. j. najmä charakterom a osobnostnými vlastnosťami, kompetenciami, kultúrou a úrovňou vzdelania, pričom žiak na prvom mieste od neho očakáva morálne, etické, ľudské a hodnotové predpoklady či kvality, za ktoré sa zaraďujú jeho odborovo-didaktické parametre, resp. spôsobilosti. Odborné základy učebného predmetu majú byť postavené na týchto kompetenciách.
- ✚ Zodpovednosť učiteľa SJL vo vzťahu k žiakovi sa orientuje na tri základné oblasti, a to na: 1. poznávanie a osvojovanie si materinského jazyka a literatúry 2. základ pre ostatné učebné predmety školského vzdelávania 3. komplexný rozvoj osobnosti žiaka (jednota kognitívnej, inštrumentálnej a výchovnej zložky).
- ✚ Žiak vo vyučovaní SJL vstupuje do učebného procesu s celým svojím potenciálom. Je východiskom, zmyslom, cieľom, prostriedkom i podmienkou výchovno-vzdelávacieho pôsobenia.
- ✚ Žiak vo vyučovaní SJL má získať najmä sociálno-komunikačné a literárno-kultúrne zručnosti i spôsobilosti, t. j. kompetencie jazykové, komunikačné, estetické, čitateľské, kognitívne a tvorivé.

Základné pojmy a problémy

- ❖ výchovno-vzdelávacie proces, činitele (determinanty) výchovno-vzdelávacieho procesu, dynamické a statické, subjektívne a objektívne činitele, osobnosť, osoba, bytosť, kompetencie, vedomosti, zručnosti, vlastnosti, charakter, temperament, čnosť, stratégie, cieľ, podmienka, prostriedok,
- ❖ učiteľ SJL, žiak vo vyučovaní SJL, práva a povinnosti učiteľa a žiaka SJL, špecifiká pri pôsobení učiteľa SJL, základné kompetencie a predpoklady učiteľa SJL, základné oblasti zodpovednosti učiteľa SJL, reálne učebné možnosti žiaka na vyučovanie SJL, stratégie KEMSAKS, sociálno-komunikačné a kultúrne kompetencie žiaka, personálne a interpersonálne, literárno-komunikačné, čitateľsko-kultúrne kompetencie žiaka.

Námety a otázky

1. Uvažujte o mieste učiteľa a žiaka v systéme školského vzdelávania. Na tomto základe diskutujte na odbornom podujatí o špecifikách ich postavenia a vzájomného vzťahu v učebnom predmete SJL. Oprite sa o argumenty vychádzajúce zo statusu a poslania učebného predmetu. Napište o probléme odborný príspevok (článok).

2. Pripravte si isté modely (prototypy) dobrého a zlého, tradičného a moderného, kompetentného a nekompetentného učiteľa SJL. Svoje predstavy oprite o vlastné skúsenosti žiaka na vyučovaní SJL, prieskum názorov alebo o zdroje odbornej literatúry.
3. Aký by mal byť žiak vo vyučovaní SJL z týchto hľadísk: vstup na danom stupni vzdelávania, reálne učebné, jazykové, literárne, kultúrne, sociálne predpoklady, motivácia, vzťah k spolužiakom, k učiteľovi, príprava a prezentácia výsledkov práce. Problém prediskutujte v neformálnej skupine a potom referujte o výsledkoch v pléne odborného seminára.
4. Vysvetlite priame a nepriame pôsobenie učiteľa SJL na jazykovú a literárnu kultúru žiaka. Uvažujte o nových možnostiach v súvislosti s informačnými technológiami.
5. Uvažujte o rozvíjaní vzťahu a učiteľa SJL na báze morálky a etiky, charakteru, temperamentu a vybraných osobnostných vlastností, resp. čností, vzdelania a mentálnej úrovne, emócií, vzdelania a kompetencií. Napíšte o tom odborný referát.
6. Uvažujte o problémoch či výhodách rozvíjania vzťahu učiteľa a žiaka na pozadí širších sociálno-kultúrnych kontextov školy a rodiny.

11. Jazyk a jazykoveda vo vyučovaní SJL

V jazykovom a literárnom školskom vzdelávaní ide najmä o rozvíjanie jazykovej, komunikačnej kompetencie a kultúry žiaka z hľadiska vyučovania materinského jazyka a literatúry i cudzích jazykov. Ako sme sa vyššie už viackrát zmienili, jednou zo zásadných zmien školskej reformy v učebnom predmete SJL je fakt, že sa stal profilovým predmetom v primárnom a sekundárnom vzdelávaní v rámci vzdelávacej oblasti jazyk a komunikácia. Prirodzene, jazyk a komunikácia by mali dostať ťažiskové zastúpenie aj v SJL ako učebnom predmete. Pozrime sa na tento problém podrobnejšie v ďalších kapitolách našej práce.

Materinský jazyk vo vyučovaní

Materinský jazyk je súčasne vyučovacím jazykom a učebným predmetom. Pre vyučovanie materinského jazyka je **špecifické zastúpenie jazyka, komunikácie a matajazyka, metakomunikácie**. Totiž náplňou výchovno-vzdelávacieho procesu je problém poznávania, uvedomovania si, osvojovania a kultivovania materinského jazyka až po úroveň jazykovej a komunikačnej kompetencie i performance v intenciách **dosahovania istej úrovne jazykovej kultúry žiaka**. V tradičnom poňatí vyučovania MJ išlo najmä o proces poznávania jazyka a súboru jazykových prostriedkov, to znamená v duchu opisnej, štruktúrnej a systémovej lingvistiky si žiak mal osvojovať istú sústavu poznatkov o povahe, štruktúre a organizácii jazyka, najmä jeho gramatiky a pravopisu. V tejto relácii do popredia vystupovali pojmy, ako jazyk, jazykový systém, jazyková norma, resp. jazyková kompetencia. Neskôr v súlade s jazykovedným bádáním popri jazyku do popredia vystupuje i reč, popri vete aj výpoveď alebo popri jazykovej kompetencii aj komunikačná kompetencia a performance (N. Chomsky). Na tomto základe sa začína odlišovať problém istej sústavy jazykových prostriedkov od ich používania, čo napokon vedie k postupnému stieraniu ostrých hraníc medzi nimi. V najnovšej koncepcii vyučovania SJL podľa školského zákona z r. 2008 už **sústava jazykovedných poznatkov (termínov, pojmov) má slúžiť ako opora na získavanie špecifických kľúčových kompetencii žiaka**.

O vzťahu vyučovania MJ a jazykovedy sme sa nedávno podrobnejšie vyjadrili na inom mieste.¹³⁸ Na tomto mieste vyberieme niekoľko základných súvislostí, ktoré vychádzajú z podstaty a špecifik vyučovania SJL v školskom vzdelávaní.

Z vyššie uvedených poznámok nám zrejme vychodí, že vo vyučovaní SJ nejde iba o jazyk, ale aj o reč a proces, nielen o jazykový systém, ale najmä o jeho používanie na požadovanej kultúrnej úrovni so zreteľom na diferencované podmienky (kontexty) a zámery komunikácie v rozličných životných situáciách. S jazykom ako abstraktným systémom

¹³⁸ Z ostatného obdobia pozri štúdiu: LIGOŠ, M.: *Jazykoveda a vyučovanie slovenčiny*. In: *Aspekty jazykovedné a literárnovedné*. Zborník Katedry slovenského jazyka a literatúry FF KU. Ružomberok: FF KU, 2009 (v tlači).

v našom vedomí a vedomí spoločnosti sa takto prirodzene prestupuje reč a jazyková či rečová komunikácia. So zreteľom na MJ možno celkove uvažovať o jazyku a komunikácii na jednej strane a o metajazyku a metakomunikácii na strane druhej. I keď v oboch prípadoch ide o používanie jazyka v komunikácii, predsa v prvom prípade sa toto používanie vzťahuje na komunikačné zvládnutie typových životných situácií (pragmatický cieľ vyučovania), v druhom prípade vyučovanie sa orientuje na komunikáciu o jazyku a rečovej činnosti človeka (kognitívny cieľ vyučovania). Týmto spôsobom žiaka vedieme k tomu, aby uplatňoval reflexívnu (zvrtnú) vlastnosť ľudskej reči, keď predmetom či objektom poznávania a komunikácie sa stáva samotný jazyk. Teda jazykom komunikujeme o jazyku. Problém potom vyvstáva v otázke, **do akej miery učíme žiakov využívať jazyk v diferencovaných podmienkach a situáciách života a do akej miery je zastúpená oblasť poznatkov a komunikácie o jazyku**. Doterajšie prístupy k vyučovaniu MJ skôr preferovali metakomunikáciu a metajazyk, resp. uvažovanie, reflexiu o jazyku. Týmto spôsobom v duchu pozitivistickej koncepcie rozhodujúce boli poznatky o systéme jazyka a jazykových prostriedkoch. Výsledky vyučovania potom smerovali k istej sume vedomostí, najvyšším vybratých inštrumentálnych jazykových zručností a k istej úrovni jazykového vedomia žiakov (písanie, čítanie, pravopis, poučené jazykové vedomie a pod.). J. Svobodová v tejto súvislosti odкрýva perspektívnu problematiku špecifík komunikácie vo vyučovaní materinského jazyka.¹³⁹

Podľa M. Čechovej¹⁴⁰ rečové správanie sa učiteľa a žiakov zahŕňa tak reč, ako metareč, tvoria spojené nádoby. Komunikačné vyučovanie treba založiť na systéme, ktorý nerezignuje na jazykové vzdelávanie, ale chápe ho ako podporné a komplementárne. Preto podľa názoru tejto autorky nejde iba o komunikačnú koncepciu, ale o jednotu a vyváženosť systémového a komunikačného, resp. poznávacieho a komunikačného prístupu, t. j. o komunikačno-poznávaciu koncepciu. V podmienkach školského jazykového a literárneho vzdelávania týmto spôsobom ide o vzájomné prestupovanie sa jazyka a metajazyka na jednej strane a komunikácie a metakomunikácie na strane druhej. V každom prípade ide o funkčné a diferencované používanie jazyka, teda o rečovú komunikáciu. Dôležité je, aby obidva aspekty mali vyvážené zastúpenie, t. j. aj jazyk a jeho používanie smerom k medziľudskej komunikácii alebo vo vzťahu k sebe samému a rozvíjaniu jazykového vedomia žiakov (vedomosti, poznatky o jazyku).

Jazykoveda vo vyučovaní

Bez jazykovedy by vyučovanie MJ smerovalo k pragmatizmu a utilitarizmu, do popredia by vystúpila empiria, intuícia, imitácia a observácia. Jazykoveda predstavuje východiskovú vednú disciplínu predovšetkým na tvorbu učebného obsahu, novšie už preniká i do výchovno-

¹³⁹ SVOBODOVÁ, J.: *Jazyková špecifika školskej komunikácie a výuka materštiny*. Ostrava: OU, 2000.

¹⁴⁰ ČECHOVÁ, M.: *Čeština a její vyučování*. Praha: SPN, 1998, s. 29 – 31.

vzdelávacieho procesu. Myslíme tým na viaceré jazykovedné disciplíny, ako všeobecnú jazykovedu, slovakistiku, štylistiku, historickú lingvistiku, psycholingvistiku, sociolingvistiku, lingvistickú antropológiu, kognitívnu a kultúrnu lingvistiku, ale i na teóriu informácie, komunikácie, textu, teóriu jazykovej kultúry a spisovného jazyka. V súvislosti s jazykovo-komunikačným vyučovaním sa aktuálnou stala pedolinguvistika alebo vývinová lingvistika. Na tomto pozadí sa dá uvažovať o tom, do akej miery a v akom zmysle poznačili (determinovali) lingvistické disciplíny učebný predmet MJL. Prirodzene, v historickom vývine vyučovania slovenčiny sa tento zástoj menil. Problém má teda otvorenú a dynamickú povahu. Spomenieme aspoň základné tendencie.

Známa je **otázka gramatického vyučovania a bez gramatiky**. V súčasnosti sa všeobecne prijíma téza, že bez gramatiky nie je vyučovanie MJ dostatočne účinné a zmysluplné v intenciách rozvoja osobnosti žiaka. To znamená, že je potrebná, avšak problém vyvstáva v tom, aká gramatika (opisná, funkčná, sémantická, komunikačná a i.), v akej miere, akým spôsobom ju do kontextu učebného predmetu na jednotlivých stupňoch vzdelávania začleniť. Ako sme si vyššie priblížili, v súvislosti s jazykovedou sa často objavuje otázka zastúpenia teórie a praxe vo vyučovaní MJ, resp. jazyka a metajazyka. Z histórie vieme, že na nižších školách prevládala prax, na vyšších stupňoch vzdelávania zasa teória, intelektualizmus až encyklopedizmus. Na stredných školách sa potom často najmä do učebníc dostával priamy či skrátenejší prepis jazykovedných poznatkov a žiaci sa mali učiť tieto výklady reprodukovat'. Na elementárnom alebo v primárnom vzdelávaní zasa základné lingvistické poznatky zvyčajne absentovali. Prirodzene, boli aj vývinové obdobia, keď pre mladší školský vek bolo určené neprimerané teoretické učivo. Napr. 50. roky minulého storočia sa vyznačovali zvýšenou náročnosťou na žiakov v oblasti teórie, abstraktného myslenia v intenciách akcelerácie ich rozvoja (zastúpenie gramatického učiva), pričom slohový výcvik sa integroval s literatúrou, ktorá bola ešte navyše poznačená ideologickým výberom. Príznačné pre toto obdobie bolo teda neprimerané zastúpenie teoretického jazykovedného učiva (o jazyku, o gramatike, najmä morfológii) na úkor jazykovej a slohovej výchovy. V tom čase nemožno ešte hovoriť o komunikačnej výchove, slohový „výcvik“ smeroval skôr k stereotypu, teda k reprodukcii, napodobňovaniu a k špecifickému transferu vzorového učiva a predloženého postupu.

Okrem gramatiky spisovného jazyka sa vo vyučovaní MJ výrazne uplatňujú poznatky z lexikológie a štylistiky, prirodzene, aj z pravopisnej a zvukovej (fónickej) kodifikácie. Dá sa povedať, že **v dejinách vyučovania slovenčiny sa praktický a kognitívny cieľ pohyboval v spektre** - od získania základnej či elementárnej gramotnosti v podobe zvládnutia techniky čítania a písania cez osvojenie si základných administratívnych písomností podľa vzoru až po diferencovanú orientáciu na najfrekvencovanejšie slohové útvary a základné funkčné štýly, pričom sa v rôznej miere sprostredkovali poznatky o jazyku a komunikácii. Z hľadiska osvojovania si pravopisu u nás je známa, v praxi však menej využívaná, publikácia psychológa J.

Štefanoviča *Psychologické základy osvojovania pravopisu*.¹⁴¹ Okrem uvedených disciplín v obsahovej štruktúre učiva SJ sú evidentné tematické celky a okruhy zo všeobecnej jazykovedy (všeobecné poznatky o jazyku), dejín spisovného jazyka, novšie aj ku komunikácii, práci s textom, či s informáciami a k rečníckemu prejavu.

Dá sa uvažovať aj o zastúpení písomného a ústneho prejavu. Celkove donedávna, od konca 80. rokov 18. storočia do začiatku 80. rokov 20. storočia, t. j. **približne dve storočia prevažovala teória i prax, zameraná na písomný prejav žiaka**. Týmto spôsobom boli potom aj preferované jazykovedné poznatky orientované na hotový východiskový (vzorový) písomný text, jeho rozbor, analýzu výrazových prostriedkov, na písomný prejav žiaka (diktát, písomné práce, domáce úlohy, cvičenia a pod.) a menej na proces a kontexty tvorby ústneho či písomného prejavu.

V súčasnosti prevažuje tendencia komunikačného a komplexného prístupu k vyučovaniu MJL. Tento obrat začal u nás najmä od začiatku 80. rokov minulého storočia (nadviazal na východiská pražskej jazykovednej školy z 30. rokov 20. storočia) a súvisel so spomínaným pragmaticko-komunikačným obratom v lingvistickom badaní. Znamená to sledovať aj otázky ontogenézy reči detí a mládeže, zaoberať sa teóriou rečovej činnosti a medziludskej komunikácie človeka. Nielen teda otázkou stavby, opisu, ale aj procesom i fungovaním jazyka v komunikácii jednotlivca i spoločnosti. Určite zaujímavé a perspektívne sú otázky, čo sa deje, o čo ide pri osvojovaní si jazyka, ako prebieha tvorba a porozumenie prejavu, ako prispieva jazyk, reč k rozvoju osobnosti človeka, ako ovplyvňujeme iných prostredníctvom jazyka a komunikácie (verbálnou alebo neverbálnou komunikáciou). Ako vidieť, nové výsledky badania v jazykovede prinášajú poznatky, ktoré môžu zmeniť nielen učebný obsah v predmete MJL, ale aj v chápaní podstaty, adekvátnej koncepcie učebného predmetu i výchovno-vzdelávacieho procesu a pôsobenia na žiaka. Jednou z úloh didaktiky MJ a komunikácie je zmysluplne vyberať, modifikovať a transformovať jazykovedné poznatky v prepojení na psychologické a pedagogicko-didaktické poznatky v kontexte rozvíjania osobnosti žiaka a jeho kultúry.¹⁴² V tejto súvislosti nám prichodí pripomenúť, že v špecifickom vzťahu k vyučovaniu MJL vystupujú aj nové poznatky z hraničnej vednej disciplíny s názvom *didaktika jazyka*, o ktorej sme sa už zmienili najmä v 1. kap. našej práce.

Resumé

- ✚ Vo vyučovaní MJL je metodologicky významná otázka zastúpenia jazyka, komunikácie a jazykovedy.
- ✚ Vo vyučovaní MJL osobitne do popredia vystupuje problematika jazyka, komunikácie a metajazyka a metakomunikácie.

¹⁴¹ Vyšla v Bratislave: SPN, 1967.

¹⁴² Pozri o nových podnetoch v tejto oblasti LIGOŠ, M.: *Základy jazykového a literárneho vzdelávania II. Úvod do didaktiky materinského jazyka*. Ružomberok: FF KU, 2009, 12. kap.

- ✚ Vo vyučovaní MJL ide o špecifickú oblasť sociálnej komunikácie, ktorá vychádza z podstaty a náplne učebného predmetu.
- ✚ Poznávanie jazyka a komunikácie na jednej strane a používanie jazyka a komunikácie vo vyučovaní MJL na strane druhej má byť vyvážené, preto o súčasnej koncepcii hovoríme ako o komunikatívno-poznávacej, resp. komunikatívno-systémovej s tým, že systémový a jazykovedný základ tvorí oporu pre získavanie jazykovej, komunikatívnej a kultúrnej kompetencie žiaka.
- ✚ V dejinách vyučovania MJ sa zastúpenie jazykovedných poznatkov v učebnom predmete menilo, a to od ich absencie (antigramatizmus, prirodzená metóda, pragmatizmus a pod.) až po priamy prenos do učebníc a výchovno-vzdelávacieho procesu (gramatická koncepcia, intelektualizmus, encyklopedizmus, preceňovanie teórie atď.).
- ✚ V súčasnosti jazykovedné bádanie smeruje k interdisciplinárnym prienikom, čo ponúka inovácie nielen vo vzťahu k učebnému obsahu MJL, ale aj k procesuálnej stránke vyučovania v intenciách komplexného pôsobenia na osobnosť žiaka.

Základné pojmy a problémy

- ❖ jazyk, reč, rečová komunikácia, teória informácie, teória komunikácie, psycholingvistika, pragmatizmus, sociolingvistika, teória textu, reflexívnosť jazyka, metajazyk, metakomunikácia, jazyková komunikácia, verbálna a neverbálna komunikácia,
- ❖ vyučovanie MJL, učebný proces, učebný obsah, transformácia jazykovedných poznatkov, pedolingvistika, ontogenéza reči žiaka, jazyková kultúra žiaka, jazyková a komunikačná kompetencia žiaka, gramatizmus, antigramatizmus, pragmatizmus, teoretizmus a encyklopedizmus vo vyučovaní MJ, komplexnosť rečovej činnosti žiaka a vyučovania MJL.

Námety a otázky

1. Hospitujte aspoň na dvoch vyučovacích hodinách MJ vo vybratom ročníku a pozorujte zastúpenie jednak jazyka a komunikácie, jednak metajazyka a metakomunikácie. Pripravte si o svojich zisteniach prezentáciu na odbornom seminári.
2. Prečo sú potrebné teoretické poznatky o jazyku a komunikácii vo vyučovaní MJL? Naštudujte si rôzne prístupy a diskutujte o tom v neformálnej skupine. O záveroch referujte na odbornom podujatí.
3. Má vo vyučovaní MJL prevažovať jazyk, reč alebo metajazyk a metareč? Pozrite si v tejto súvislosti obsahový a výkonový štandard na vybratom stupni vzdelávania a pripravte si argumenty pre svoje tvrdenia. Napíšte o tom príspevok do odbornej tlače.
4. Ktoré jazykovedné disciplíny podľa vášho názoru najviac ovplyvňujú súčasné poňatie vyučovania MJ? Svoje tvrdenia a názory opríte o nové pedagogické dokumenty na vyučovanie SJL v kontexte školskej reformy (2008). O probléme diskutujte v odbornej komunite.

5. Porovnajete vybrané učivo jazyka a komunikácie v učebnom predmete MJL so spracovaním daného problému v jazykovednom diele. O svojich zisteniach si pripravte prezentáciu pred odbornou verejnosťou.

12. Literatúra a literárna veda vo vyučovaní SJL

Pri osvojovaní si literárneho umeleckého textu sa žiak stretáva s rôznom mierou teoretickej alebo literárnovednej opory. Podobne ako v jazykovo-komunikačnom vyučovaní môže nastať problém ich neadekvátneho vzťahu a využívania, čo súvisí nielen s obsahovou výstavbou učebného predmetu, ale aj s jeho koncepciou. V našom prípade pôjde najmä o **otázku zastúpenia literatúry a literárnej vedy**. Pozrime sa na tento vzťah podrobnejšie.

Literatúra vo vyučovaní SJL

Východiskom, cieľom a prostriedkom vyučovania literatúry je literatúra. Literárne dielo alebo literárny text má status hlavného objektu, prostriedku a cieľa poznávania i komunikácie v literárnej výchove. Je nevyhnutnou podmienkou literárno-estetickú a didaktickú komunikácie vo vyučovaní. Žiakovi teda predkladáme najmä rôzne prvotné literárne metatexty, resp. texty, t. j. úryvky z diela, výber zo zbierky a pod., aby sa najskôr s týmto modelovým textom oboznámil najmä čítaním. Tento prvotný školský literárny text je vybratý z hľadiska zámerov a požiadaviek školského literárneho vzdelávania a na základne vekovej primeranosti i čitateľskej efektívnosti.¹⁴³ Súčasťou toho školského textu je aj pôvodný titul diela, ktorý smeruje k utváraniu vedomia kontinuity diela a jeho modelu. Týmto spôsobom žiak pracuje jednak s pôvodným dielom (**prototextom**), jednak s jeho školskou modelovou podobou (**metatextom**). V didaktike literatúry je potom užitočné rozlišovať primárnu a sekundárnu literárnu komunikáciu.

Podľa cit. autorov Jurču - Oberta¹⁴⁴ „primárna literárna komunikácia má svoje konkrétne literárnovzdelávacie poslanie, ktoré spočíva v tom, že produkt autora (literárne dielo) bezprostredne pôsobí na príjemcu a vyvoláva v ňom estetický zážitok. Príjemca na základe svojej čitateľskej skúsenosti, skúsenostného komplexu a istých očakávaní spracúva významové prvky textu individuálne, variantne. Variantné spracovanie textu je podmienené takým stupňom aktivizácie čitateľa, ktorý zodpovedá jeho mentálnemu a sociálnemu vývoju, subjektívnemu prístupu k literárnemu dielu atď. Účelom sekundárnej literárnej komunikácie je sprostredkujúci, reprodukčný a výchovno-vzdelávaci aspekt recepčno-návodného styku s literatúrou, ktorého sprievodným príznakom je formovanie esteticky motivovaného vzťahu žiaka k literatúre.“ Prirodzene, žiak môže individuálne siahnúť i po pôvodnom literárnom diele, resp. číta primárnu literatúru podľa vlastného výberu na základe konkrétnych podnetov a svojich záujmov (čo by bolo vítané), predsa však **tŕažiskom školskej literárnej výchovy je sekundárna literárna komunikácia**, ktorá je odvodená z primárnej.

V naznačenom kontexte sa nám žiada zdôrazniť, že s literatúrou úzko súvisí **problematika čítania** v širokom slova zmysle, t. j. najmä

¹⁴³ Porov. JURČO, J. , OBERTA, V.: *Didaktika literatúry*. Bratislava: SPN, 1984, s. 27.

¹⁴⁴ JURČO, OBERTA, *ibid.*, 1984, s. 17 – 18.

problematika zvládnutia prvotného alebo elementárneho čítania ako základnej gramotnosti (techniky čítania) a čítania ako kultúrnej činnosti človeka. V tomto prípade hovoríme o jeho funkčnej a kultúrnej gramotnosti. Treba podčiarknuť aj vývinový zreteľ čitateľa. Poznáme napr. typ čitateľa: elementárneho, analytického, klasického, kultivovaného, vyspelého, príležitostného, orientovaného na zábavu, relax, získavanie informácií a pod.

Školský literárny text sa predkladá žiakovi vo variabilnej, otvorenej podobe a na rôznom mieste výchovno-vzdelávacieho procesu. Hneď v tesnej blízkosti prvotného školského literárneho textu sa nachádza spájací text, ktorý predstavuje stručnú voľnú reprodukciu časti pôvodného textu pred úryvkom alebo za ním, prípadne približuje vynechaný úsek vlastného školského literárneho textu. Na tieto texty sa úzko viažu dodatkové texty a biografica zo života autora v relácii s kontextom vzniku literárneho diela. Dodatkové texty vysvetľujú napr. neznáme alebo cudzie slová, odkazujú na historické alebo iné reálie, ponúkajú preklad z iného jazyka a pod. Spomenuté texty majú už didakticky modifikovanú podobu a v podstate patria už do druhotných školských literárnych textov komplementárnej povahy, t. j. majú doplňujúcu funkciu k východiskovému textu (úryvku, výberu). Ide teda o spájací, dodatkový text a biograficu. Do komplementárnych textov patria aj rôzne prepisy literárnych diel do výtvarného, hudobného, divadelného, rozhlasového, filmového alebo televízneho spracovania. Hovoríme im aj parafrastické texty. Uvedené prvotné školské literárne texty a komplementárne informatívne aj parafrastické texty sa nachádzajú buď v učebnici literárnej výchovy alebo v čítanke. V prepise však môže ísť aj o iné miesta a podoby, napr. kresba, ilustrácia, pamätník, socha, film, opera, pieseň, rozhlasová, televízna hra a i. na nosičoch, resp. v pôvodnom zdroji či na reálnom mieste.

Treba súhlasiť s autormi Jurčo – Obert,¹⁴⁵ že žiak sa stretáva aj s ďalšou skupinou školských literárnych textov, ktoré majú primárne didaktickú povahu. To znamená, že slúžia na organizáciu a riadenie výchovno-vzdelávacieho procesu, t. j. predstavujú istý scenár na prácu s literárnym textom a rozvíjanie esteticko-výchovných činností žiaka. Patria tu didaktické texty: inštruktívne, receptívne a situačné. Prichodí nám na tomto mieste pripomenúť, že do inštruktívnych textov nepatria iba návody, pokyny, otázky a úlohy, ale aj explikatívne texty z literárnej histórie, teórie alebo kritiky, teda poznatky o literatúre či jej výklady (metatexty) a rôzne biograficko-bibliografické údaje. Do druhotných školských literárnych textov podľa didaktiky literatúry napokon patria tzv. režijné inštitučné texty (učebné plány, ŠVP, ŠKVP, učebnice, metodické príručky, odborné-metodická literatúra i príprava učiteľa na vyučovanie, t. j. jeho partitúra) a pragmatické komprimované texty (ľahák, odpisovanie, našepkávanie a pod.) aj digresívne retardačné texty (paródia, šumové texty, komentáre a i.).

Ako vidieť, literárny text vo vyučovaní literatúry má rôznu podobu. Žiak sa oboznamuje buď s pôvodným literárnym dielom (pretextom) alebo s prvotným školským literárnym textom (metatextom), t. j. úryvkom či výberom zo zbierky diela. Na tento prvotný školský literárny text sa úzko

¹⁴⁵ JURČO, OBERT, *ibid.*, 1984, s. 27 – 31.

viažu komplementárne informatívne alebo parafrastické texty. Didaktické texty zabezpečujú konkrétnu prácu žiaka s literárnym umeleckým textom a pre učiteľa okrem toho predstavujú pedagogické dokumenty na riadenie výchovno-vzdelávacieho procesu. Okrajové postavenie majú pragmatické komprimované a digresívne retardačné texty. Z nich majú pozoruhodnú a kreatívnu podobu napr. paródie, komentáre, ťaháky alebo rôzne osobné záznamy žiakov (denníky, pamätníčky, vlastné pokusy o tvorbu a pod.). Pre nás je dôležitý fakt, že žiak sa v učebnom predmete SJL stretáva s literatúrou najmä v špecifickej podobe, pričom nemyslíme iba na písomnú, ale aj ústnu formu. V súvislosti s cieľnou percepciou a recepciou literárneho textu však do popredia vystupujú aj texty primárne didaktickej povahy, ktoré sa úzko viažu na literárnu teóriu a vedu. Tento problém si teraz všimneme v ďalšej podkapitole.

Literárna veda vo vyučovaní SJL

V súvislosti s vyššie spomínaným kľúčovým postavením jazyka vo výstavbe literárneho diela pôvodne literatúra slúžila jazykového a slohovému vyučovaniu na exemplifikáciu jazykových, štylových a štylistických javov. Bola teda v služobnom postavení. Donedávna sa literárny text považoval za východisko kultivovaného vyjadrovania v spisovnom jazyku, podľa tohto vzoru sa mali žiaci učiť písať, štylizovať, reprodukovat', a vôbec, tvoriť vlastné jazykové prejavy. Postupne s diferenciaciou a stratifikáciou národného jazyka a s novými literárnovednými poznatkami v duchu filozofie pozitivizmu a tradičnej školy sa menia aj proporcie jednotlivých zložiek literárneho vzdelávania, a to najmä v **dichotómii literatúra a literárna veda**. Podobne ako v jazyku a slohu (tiež komunikácii) aj v literárnej výchove literárna veda začala mať čoraz viac neúmerne vysoké zastúpenie, čo sa výraznejšie prejavuje dodnes na vyšších stupňoch školského vzdelávania. V extrémnych prípadoch možno hovoriť o explikatívnom literárnovednom vyučovaní. To znamená, že učebnice literatúry sú v podstate prepisom alebo zostručnenou podobou literárnej histórie a teórie, pričom literárne dielo, resp. literárny text je z literárneho vyučovania markantne vytláčaný, žiaci sa učia len metatext a osvojujú si literárnovedné poznatky. Týmto spôsobom sa z esteticko-výchovného predmetu stala literárna výchova náučným alebo vecným učebným predmetom, podobne ako napr. matematika, fyzika, biológia a pod. Vo vyučovaní literatúry sa ukazuje ako metodologický problém zastúpenie literatúry a literárnej vedy, na ktorý si teraz poukážeme.

Podľa M. Germuškovej:¹⁴⁶ „Súčasná školská výchova slovesným umením je väčšinou výchovou kognitívnou, ktorej emblénovým znakom je encyklopedizmus a predimenzovanosť učiva, a má, žiaľ, závažné deficity v oblasti výchovy k mysleniu, zážitkovosti a estetickosti.“ Táto autorka volá po inakosti z aspektu estetickej dimenzie vo vyučovaní literatúry oproti

¹⁴⁶ GERMUŠKOVÁ, M.: *Aktuálne otázky didaktiky literatúry pri tvorivej príprave budúcich učiteľov slovenského jazyka a literatúry*. In: Odborová didaktika pri príprave učiteľa materinského a cudzieho jazyka. Ed. M. Ligoš. Ružomberok: FF KU, 2006, s. 61.

zložke jazyk a komunikácia v predmete SJL. Problém hromadenia poznatkov o literatúre, ktoré sa dajú ľahko overovať, hodnotiť a klasifikovať, sa v ostatných rokoch či desaťročiach objavujú na viacerých miestach. Osobitne tento problém vystupuje v súvislosti s novou školskou reformou, ktorá začala na Slovensku v r. 2008, keď jazykové a literárne vzdelávanie treba orientovať na získavanie kľúčových kompetencií žiaka v kontexte európskeho vzdelávacieho priestoru. Pre literárnu výchovu to znamená zdôraznenie esteticko-výchovných parametrov a kultúrnych či kultúrnotvorných dimenzií, čo možno dosiahnuť vtedy, **ak do popredia vystúpi samostatná literatúra, resp. literárny text ako umelecký artefakt.** Ťažisko má byť v estetickom zážitku, vkuse a v estetickom poznávaní a osvojovaní si sveta (ako špecifické bytie fikčného charakteru), v intenciách získania istej kultúrnej kompetencie žiak má čítať a pracovať s literárnym textom. Ku kultúrnej gramotnosti sa teda dostane cez koncept čitateľského zážitkového vyučovania a cez koncept nadobúdania istej úrovne čitateľskej a kultúrnej gramotnosti. Prirodzene, tieto zámery a požiadavky je možné naplniť, ak žiak bude text prijímať, percipovať, recipovať, analyzovať, interpretovať a rozvíjať svoje esteticko-výchovné činnosti s ním. Na uvedenom podloží sa potom aj ukáže miesto a funkcia literárnej vedy vo vyučovaní SJL.

Podľa novej koncepcie vyučovania SJL (školská reforma od r. 2008) žiak má získavať **primárne čitateľské a poznávacie kompetencie, pričom literárnovedné pojmy a termíny sa majú stať oporou alebo základom na dosiahnutie týchto kompetencií.** „Obsahové osnovanie predmetu smeruje k rozvíjaniu čitateľských kompetencií, resp. súboru vedomostí, zručností, hodnôt a postojov zameraných na príjem (receptiu) umeleckého textu (čítanie, deklamácia, počúvanie), jeho analýzu, interpretáciu a hodnotenie. Najdôležitejším prvkom v tejto koncepcii literárnej výchovy je sústredenie dôrazu na čítanie ako všestranné osvojovanie umeleckého textu.“¹⁴⁷ „V literárnej zložke predmetu slovenský jazyk a literatúra sa zmenilo tematické usporiadanie predmetu na stredných školách, v rámci ktorého sa opustila literárnohistorická štruktúra. Namiesto faktografickej orientácie je obsah zameraný na analyticko-interpretáčnej činnosti. Obsah literárnej výchovy sa v najvšeobecnejšom zmysle orientuje na dve činnosti: receptiu a tvorbu.“¹⁴⁸

Ako vidieť, v **novom poňatí vyučovania literatúry sa zastúpenie literárnej vedy v značnej miere redukuje**, pričom sa mení aj jej didaktická funkcia v rámci estetického zobrazenia reality. Literárnovedné poznatky, najmä literárna teória, tvoria teoretickú oporu pri všestrannom osvojovaní si umeleckého textu. **Do popredia sa dostáva** čitateľská a literárno-kultúrna kompetencia žiaka so zreteľom na jeho vývinové možnosti. Je zrejme, že k týmto cieľovým požiadavkám sa žiak prepracuje cez literárnu komunikáciu a estetické parametre umeleckého textu. Preto treba v školskej literárnej výchove prekonať už nevhodnú pozitivistickú tradíciu, ktorá zdôrazňovala

¹⁴⁷ Dostupné na: www.statpedu.sk, Vzdelávacie programy, ŠVP, príloha ISCED 1, 2, s. 12.

¹⁴⁸ Dostupné na: www.statpedu.sk, Vzdelávacie programy, ŠVP, príloha ISCED 3, s. 12.

kognitívnu, vecnú a literárnovednú modelovú štruktúru, a prikloniť sa ťažiskovo k esteticko-literárnemu pôsobeniu na osobnosť žiaka, t. j. k pôsobeniu umeleckého literárneho textu primárneho alebo sekundárneho charakteru. Na tomto mieste už nespomínáme problematiku poznatkov zo špeciálnej vednej disciplíny *didaktika literatúry*, ktoré majú predovšetkým sprostredkujúcu a aplikačnú úlohu od základných literárnovedných disciplín smerom k učebnému predmetu MJL v širokom zmysle slova. Isté súvislosti sme spomenuli vyššie najmä v 1. a 2. kap. tejto práce.

Resumé

- ✚ V učebnom predmete SJL je metodologická dôležitá otázka vzájomných proporcií a zastúpenia teórie a praxe, resp. jazyka, literatúry na jednej strane a metajazyka, metaliteratúry na strane druhej.
- ✚ Didaktika jazyka a komunikácie sleduje nielen metodicko-praktickú problematiku, ale aj oblasť premysleného výberu a transformácie jazykovedných poznatkov (tiež poznatkov o komunikácii) v širokom zmysle slova do učebného predmetu.
- ✚ Didaktika literatúry sleduje nielen metodicko-praktickú problematiku práce s umeleckým literárnym textom, ale aj otázku premysleného výberu a transformácie literárnovedných poznatkov (tiež poznatkov o literárnej komunikácii) v širokom zmysle slova do učebného predmetu.
- ✚ Jazykovedné a literárnovedné poznatky tvoria s jazykom, komunikáciou a literatúrou spojené nádoby, pričom v novej koncepcii učebného predmetu teória tvorí iba oporu pri rozvíjaní a dosahovaní požadovaných kompetencií žiaka (jazykových, komunikačných, čitateľských a kultúrnych).
- ✚ V školskom jazykovo-komunikačnom a literárno-komunikačnom vyučovaní MJL majú komunikácia a kompetencie primárne postavenie, metajazyk, metakomunikácia a jazykovedná či literárnovedná teória sekundárnu a inštrumentálnu funkciu.

Základné pojmy a problémy

- ❖ jazyk, reč, metajazyk, metareč, komunikácia, metakomunikácia, kognitívna, estetická, inštrumentálna, výchovná funkcia učebného predmetu, teória, prax v jazykovom a literárnom vzdelávaní, vedomosti, zručnosti, postoje, hodnoty, návyky, schopnosti a kompetencie v jazykovom a literárnom vzdelávaní, vyučovanie, učenie, vzdelávanie, výchova,
- ❖ jazykoveda, literárna veda, literárna história, literárna teória, literárna kritika, teória spisovného jazyka a jazykovej kultúry, jazykové a literárne vedomie, jazyková kompetencia, komunikačná činnosť a zručnosť, čitateľská, kognitívna a komunikačná kompetencia, estetický zážitok, estetický vkus, jazyková, literárna a komunikačná kultúra žiaka.

Námety a otázky

1. Spomeňte si na vlastné skúsenosti s vyučovaním MJL. Čo podľa vás prevažovalo v školskom vzdelávaní: teória alebo prax, jazykoveda, štylistika a literárna veda alebo jazyk, štýl a literatúra. Pripravte si o tom prezentáciu pred odbornou verejnosťou.
2. Urobte prieskum v školskej praxi s anketovou otázkou: Prečo je potrebná jazykoveda a literárna veda vo vyučovaní MJL? Získajte údaje od učiteľov alebo žiakov/študentov. Zistenia doplňte aj svojím názorom a spracujte o tom odborný článok/príspevok (4 – 5 s.).
3. Hospitujte na hodinách MJL a sledujte zastúpenie jazyka, reči, komunikácie, literatúry a meta-jazyka/reči/komunikácie/literatúry. O výsledkoch pozorovania si pripravte verejnú prezentáciu.
4. Preštudujte si ŠVP a ŠkVP na vyučovanie SJL (2008) z hľadiska nových jazykovedných a literárnovedných poznatkov (najmä intedisciplinárne, antropologické a kultúrne prístupy) a na odbornom stretnutí diskutujte o opodstatnenosti ich zastúpenia v učebnom predmete.
5. Ako vidíte problém zastúpenia jazykovedy a literárnej vedy vo vyučovaní MJL na pozadí vývinových možností žiakov. Pripravte si o tom východiská, argumenty a svoje stanovisko predložte na diskusiu v odbornom periodiku.

Literatúra

- BALLAY, J., JANÁČEK, G.: *Metodika slohu v 1. – 5. ročníku ZDŠ*. Bratislava: SPN, 1965.
- BALLAY, J., JANÁČEK, G.: *Hodiny slohu v 3. – 5. ročníku základných deväťročných škôl*. 2. vyd. Bratislava: SPN, 1973. 304 s.
- BALLAY, J.: *Hodiny slohu v 6. – 9. ročníku základnej deväťročnej školy*. 2. vyd. Bratislava: SPN, 1973. 384 s.
- BEISBART, O., MARENBACH, D.: *Einführung in die Dikantik der deutschen Sprache und Literatur*. 3. Aufl. Donauwörth: Verlag L. Auer, 1981 ISBN 3-403-00592-5
- BETÁKOVÁ, V., JACKO, J., ZELINKOVÁ, K.: *Teória vyučovania slovenského jazyka*. Bratislava: SPN, 1984. 248 s.
- BREZINKA, W.: *Filozofické základy výchovy*. 1. vyd. Praha: Zvon, 1996. 213 s. ISBN 80-7113-169-5
- BRŤKOVÁ, M., TOMÁŠOVÁ, V., PROSZCUKOVÁ, D.: *Dejiny pedagogiky*. Bratislava: Pressent, 2000. 251 s. ISBN 80-967824-4-4
- ČECHOVÁ, M.: *Vyučování slohu. Úvod do teorie*. Praha: SPN, 1985. 264 s.
- ČECHOVÁ, M., STYBLÍK, V.: *Čeština a její vyučování. Didaktika českého jazyka pro učitele základních a středních škol a studenty učitelství*. Praha: SPN, 1998. ISBN 80-85937-47-6
- ČECHOVÁ, M.: *Komunikační a slohová výchova*. Praha: ISV, 1998. ISBN 80-85866-32-3
- DeVITO, A. J.: *Základy mezilidské komunikace*. Praha: Grada, 2001, s. 18 – 21. 420 s. ISBN 80-71-69-988-8
- DOLNÍK, J. a kol.: *Princípy stavby, vývinu a fungovania slovenčiny*. 1. vyd. Bratislava: Stimul FF UK, 1999. ISBN 80-85697-99-8
- DOLNÍK, J., MLACEK, J., ŽIGO, P.: *Princípy jazyka*. Bratislava: Stimul, 2003. ISBN 80-88982-62-6
- DOLNÍK, J.: *Súčasná slovenčina a jej používatelia*. Bratislava: Stimul, 2007. 215 s. ISBN 80-88982-36-7
- Ďalší rozvoj československej výchovno-vzdelávacej sústavy*. 2. vyd. Bratislava: MŠ SSR v SPN, 1977. 208 s.
- GERMUŠKOVÁ, M.: *Aktuálne otázky didaktiky literatúry pri tvorivej príprave budúcich učiteľov slovenského jazyka a literatúry*. In: Odborová didaktika pri príprave učiteľa materinského a cudzieho jazyka. Ed. M. Ligoš. Ružomberok: FF KU, 2006, s. 61 – 70. ISBN 80-8084-082-2
- GAVORA, P.: *Aki sú moji žiaci*. Bratislava: Práca, 1999. ISBN 80-7094-335-1
- GRÁC, J.: *Persuázia. Oplyvňovanie človeka človekom*. Martin: Osveta, 1985.
- Hanus, L.: *Človek a kultúra*. 1. vyd. Bratislava: Lúč, 1997. 311 s. ISBN 80-7114-180-1
- HAUSENBLAS, O.: *Vrátíme smysl hodinám češtiny?* Zbuzany: Vlastné vydanie, dotlač 1993
- HENDRICH, J.: *Didaktika cizích jazyků*. 1. vyd. Praha: SPN, 1988. 500 s.
- HLINKA, A.: *Každý sa môže zmeniť. Dynamické modely správania*. Bratislava: Don Bosco, 1994. 405 s. ISBN 80-85405-32-6
- HVOZDÍK, J.: *Motivácia a regulácia v osobnosti žiaka*. 1. vyd. Prešov: FF UPJŠ, 1994. 195 s. ISBN 80-08-00376-6

- IHNÁTKOVÁ, N a kol.: *K modernizácii vyučovania slovenského jazyka*. Bratislava: SPN, 1980. 204 s.
- Informácie o štúdiu 2008/2009*. Ružomberok: FF KU 2008 ISBN 9-7888080-84351-9
- JANEK, J.: *Z histórie vyučovania slohu*. In: *Slovenský jazyk a literatúra v škole*, 1954-, 26, 1979/80, č. 10, s. 298 – 301.
- JELÍNEK, J.: *Úvod do teórie vyučování českému jazyku*. 1. vyd. Praha: SPN, 1979. 275 s.
- JURČO, J., OBERT, V.: *Didaktika literatúry*. Bratislava: SPN, 1984. 220 s.
- Kol.: *Malá encyklopédia Slovenska*. A – Ž. Bratislava: VEDA, Encyklopedický ústav SAV, 1987. 664 s.
- Kol.: *Pedagogická encyklopédia Slovenska*. 1. A – O. 1. vyd. Bratislava: VEDA SAV, 1984. 744 s.
- Kol.: *Pedagogická encyklopédia Slovenska*. 2. P – Ž. Bratislava: VEDA: SAV, 1985. 704 s.
- Kol.: *Krátky slovník slovenského jazyka*. 3. vyd. Bratislava: Veda, 1997. 943 s. ISBN 80-224-0464-0
- Kol.: *Kognitívne vedy*. Ed. J. Rybár, L. Beňušková, V. Kvasnička. Bratislava: Kaligram, 2002. 360 s. ISBN 80-7149-515-8
- Kol. autorov: *Návrh kurikulárnej transformácie predmetu slovenský jazyk a literatúra*. Bratislava: ŠPÚ, 2007. ISBN 978-80-89225-29-3
- ROSA, V., TUREK, I., ZELINA, M.: *Koncepcia rozvoja výchovy a vzdelávania v SR na najbližších 15 – 20 rokov. Národný program výchovy a vzdelávania v Slovenskej republike (projekt Milénium)*. Bratislava: MŠ SR, vláda SR, 2001; pozri tiež: In: *Učiteľské noviny*. Príloha, 51, 2001, č. 6. 28 s.
- KRÁL, A.: *Model rečového mechanizmu*. Bratislava: Veda SAV, 1974.
- KRÁL, Á., SABOL, J.: *Fonetika a fonológia*. Bratislava: SPN, 1989.
- K teórii vyučovania slovenského jazyka a literatúry*. Sborník referátov a diskusných príspevkov. Zost. K. Palkovič, L. Ivanovičová. Bratislava: SPN, 1968. 296 s.
- KYRIACOU, CH.: *Kľúčové dovednosti učiteľa. Cesty k lepšiemu vyučovaniu*. 1. vyd. Praha: Portál, 1996. 155 s. ISBN 80-7178-022-7
- LIGOŠ, M.: *K motivácii vo vyučovaní gramatiky slovenského jazyka*. Rukopis dizertačnej práce. Trnava: PdF UK, 1979. 256 s.
- LIGOŠ, M.: *Základné prostriedky motivačného pôsobenia vo vyučovaní slovenského jazyka v základnej škole*. Záverečná správa výskumnej úlohy RŠ – IV – 03 – 3/13. 2. Banská Bystrica: Pedagogická fakulta, 1989. 47s.
- LIGOŠ, M.: *Syntetizujúca a integračná hodnota didaktiky materinského jazyka*. *Slovenský jazyk a literatúra v škole*, 38, 1991/92, č. 5, s. 223-226. ISSN 1335-2040
- LIGOŠ, M.: *Osobnosť žiaka vo vyučovaní slovenského jazyka*. Vedecká konferencia *Výchova a vzdelávanie na prahu nového tisícročia*. Bratislava: Pedagogická fakulta UK, december 1996.
- LIGOŠ, M.: *Možnosti rozvíjania vnútorných dynamických síl osobnosti žiaka vo vyučovaní slovenského jazyka*. 1. vyd. Ružomberok: KPF ŽU, 1999. 166 s. ISBN 80-7100-579-7
- LIGOŠ, M.: *Motivácia žiakov vo vyučovaní slovenského a nemeckého jazyka*. In: *Slovenský jazyk a literatúra v škole*. 1954-, 48, 2001/2002, č. 3 – 4, s. 65 – 83. ISSN 1335-2040

- LIGOŠ, M.: *Motivačné a duchovné rozmery vyučovania slovenského jazyka*. 1. vyd. Ružomberok: FF KU, 2003. 111 s. ISBN 80-89039-16-2
- LIGOŠ, M.: *Princípy v teórii a praxi vyučovania slovenského jazyka*. In: *Slovo o slove*, 11, 2005, s. 84 – 90. Ed. Ľ. Sičáková- Ľ. Liptáková. Prešov: PdF PU, 2005. ISBN 80-8068-362-X
- LIGOŠ, M.: *Špecifiká a problémy pri hodnotení žiakov vo vyučovaní slovenského jazyka*. In: *Slovenský jazyk a literatúra v škole*. 1954-, 53, 2006/07, č. 1 – 2, s. 8 – 15. ISSN 1335-2040
- LIGOŠ, M.: *Ako pomôcť úspešnosti novej koncepcie SJL*. In: *Slovenský jazyk a literatúra v škole*. 1954-, 55, 2008/09, č. 1 – 2, s. 2 – 11. ISSN 1335-2040
- LIGOŠ, M.: *Jazykoveda a vyučovanie slovenčiny*. In: *Aspekty jazykovedné a literárnovedné*. Zborník Katedry slovenského jazyka a literatúry FF KU. Ružomberok: FF KU, 2009 (v tlači).
- LIGOŠ, M.: *Základy jazykového a literárneho vzdelávania II. Úvod do didaktiky materinského jazyka*. Ružomberok: FF KU, 2009. ISBN 978-80-8084-430-1
- LORECK, L.: *Kreativ nur in der Muttersprache*. In: *Letter*. Bonn: DAAD, 27, August 2007, Nr. 2, S. 31 – 32.
- MAUKŠOVÁ, F., MOŠKO, G. : *Kapitoly z didaktiky slovenského jazyka a literatúry*. Košice: FF UPJŠ, 1990. 236 s. ISBN 80-7097-050-2
- Metodické problémy vyučovania slovenského jazyka a literatúry*. Sborník štúdií a príspevkov. 2. vyd. Zost. L. Horečný s kol. Bratislava: SPN, 1961. 292 s.
- Metodické pokyny na hodnotenie a klasifikáciu žiakov základných/stredných škôl*. Bratislava: MŠ SR, 1994.
- MILO, Š.: *O metodike slovenského jazyka a slohu*. In: *Slovenský jazyk a literatúra v škole*. 1954 - , 27, 1981/82, č. 7, s. 193 – 198.
- MISTRÍK, J.: *Jazyk a reč*. 1. vyd. Bratislava: Mladé letá, 1984. 430 s.
- MISTRÍK, J.: *Vektory komunikácie. Výberová prednáška zo slovenského jazyka*. Bratislava: UK, 1990.
- MISTRÍK, J. a kol.: *Encyklopédia jazykovedy*. 1. vyd. Bratislava: Obzor, 1993. 513 s. ISBN 80-215-0250-9
- MISTRÍK, J.: *Štylistika*. 3. vyd. Bratislava: SPN, 1997. 599 s. ISBN 80-08-02259-8
- OBERT, V.: *Komunikatívnosť v čitateľskej recepcii a interpretácii*. Nitra: UKF, 1998. 151 s. ISBN 80-8050-158-0
- OBERT, V.: *Nové pohľady na vyučovanie slovenskej literatúry v súčasnej škole*. Bratislava: ÚÚVU, 1992. 80 s.
- OBERT, V.: *Rozvíjanie literárnej kultúry žiakov*. 1 vyd. Bratislava: Poľana, 2003. 398 s. ISBN 80-89002-81-1
- ODALOŠ, P.: *Dynamika špecifických sfér komunikácie*. Banská Bystrica: PdF UMB, 2002. 160 s. ISBN 80-8085-631-8
- Odborová didaktika pri príprave učiteľa materinského a cudzieho jazyka*. Medzinárodná vedecká konferencia, Ružomberok 13. – 14. septembra 2005. Ed. M. Ligoš. Ružomberok: FF KU, 2006. ISBN 80-8084-082-2
- ONDRUŠ, Š., SABOL, J.: *Úvod do štúdia jazykov*. 3. vyd. Bratislava: SPN, 1987. 344 s.
- OKSAAR, E.: *Spracherwerb des Kindes*. In: *Taschenbuch des Deutschunterrichts*. Band 1. LANGE, G., NEUMANN, K., ZIESENIS, W. Hrsg. 3. Aufl. Göppingen: Schneider Verlag Hohengehren GmbH, 1994, S. 66 – 85. ISBN 3 -87116-467-3

- SCHUSTER, K.: *Einführung in die Fachdidaktik Deutsch*. 3. Aufl. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, 1993. ISBN 3871164658
- PARDEL, T.: *Motivácia ľudskej činnosti a správania. Kapitoly zo všeobecnej psychológie*. 1. vyd. Bratislava: SPN, 1977. 224 s.
- PATRÁŠ, V.: *Interdisciplinárne kooperácie*. Banská Bystrica. UMB, 2002. 103 s. ISBN 80-8055-684-9
- PAULINY, E.: *Slovenská gramatika*. 1. vyd. Bratislava: SPN, 1981. 323 s.
- PALEŇČAROVÁ, J., KESSELOVÁ, J., KUPCOVÁ, J.: *Učíme slovenčinu komunikačne a zážitkovo*. Bratislava: SPN, 2003. ISBN 80-10-00328-X
- Passauer Schriften zur Lehrerbildung PLM*. Hrsg. PLM. Band 1, 2. Passau: UP, 2000, 2001.
- Podrobná učebná osnova pre slovenské ľudové školy*. K. Jelínek. Prešov, 1930.
- POLLAK, G.: *Notwendigkeit und Bedeutung der Pädagogik in der Ausbildung der Sprachenlehrer (Schwerpunktsetzung: Kommunikation und Interaktion)*. In: *Odborová didaktika pri príprave učiteľa materinského a cudzieho jazyka*. Ed. M. Ligoš. Ružomberok: FF KU, 2006, s. 21 – 30. ISBN 80-8084-082-2
- PRŮCHA, J., WALTEROVÁ, E., MAREŠ, J.: *Pedagogický slovník*. 1. vyd. Praha: Portál, 1995. ISBN 80-71.78-029-4
- PRŮCHA, J.: *Učitel. Současné poznatky o profesi*. Praha: Portál, 2003. ISBN 80-7178-621-7
- Slovenský jazyk a literatúra v škole*, 52, 2005/06, č. 1 – 2.
- SEIBERT, N. (Hrsg.): *Probleme der Lehrerbildung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 2001. ISBN 3-7815-1167-7
- SEIBERT, N.: Unterrichtsprinzipien. In: *Handbuch Unterricht*. Hrsg. K.-H. ARNOLD, U. SANDFUCHS, J. WIECHMANN. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 2006. 726 S. ISBN 3-7815-1443-9
- SLANČOVÁ, D.: *Základy praktickej rétoriky*. Prešov: Náuka, 2001. 211 s. ISBN 80-89038-04-2
- SVOBODOVÁ, J.: *Jazyková špecifika školskej komunikácie a výuka materštiny*. Spisy Ostravské univerzity. 133/2000. Ostrava: Pedagogická fakulta OU, 2000. 168 s. ISBN 80-7042-175-4
- ŠALING, S., IVANOVÁ-ŠALINGOVÁ, M., MANÍKOVÁ, Z.: *Veľký slovník cudzích slov* Bratislava – Prešov, SAMO, 2003. ISBN 80-89123-02-3
- ŠEBESTA, K.: *Od jazyka ke komunikaci. Didaktika českého jazyka a komunikační výchova*. Praha: UK Karolinum, 2005. ISBN 80-246-0948-7
- ŠTEFANOVIČ, J.: *Psychologické základy osvojovania pravopisu*. 1. vyd. Bratislava: SPN, 1967.
- Študijný kalendár 2007/2008*. Ružomberok: FF KU, 2007 ISBN 978-80-8084-189-8
- TUREK, I.: *Vzdelávanie učiteľov pre 21. storočie*. Bratislava: MC, 2001. ISBN 80-8052-112-3
- TUREK, I.: *Tvorivé riešenie problémov*. 3. vyd. Prešov: MC, 2000. 103 s. ISBN 80-8045-202-4
- Učebné osnovy stredných škôl a učiteľských ústavů, k vydání upravil R. Neuhöfer*. Praha, 1934.
- Učebné osnovy Slovenský jazyk a literatúra pre 5. – 9. ročník základnej školy*. Bratislava: MŠ SR, 1997. ISBN 80-08-02659-6
- Věstník MŠK* 18, 1962.

Vzdelávacie programy, ŠVP_ISCED_1, ŠVP_ISCED_2, ŠVP_ISCED_3, Dostupné na: <http://www.statpedu.sk>,

Zákon o výchove a vzdelávaní (školský zákon) a o zmene a doplnení niektorých zákonov z 22. mája 2008 245/2008 Z. z., s. 4. Dostupné na www.minedu.sk, http://www.minedu.sk/data/USERDATA/Legislativa/Zakony/2008_245.pdf

ZELINA, M.: *Stratégie a metódy rozvoja osobnosti dieťaťa*. 1. vyd. Bratislava: Iris, 1994.

ZELINA, M.: *Sloboda osobnosti*. Šamorín: Fontana, 1995. 133 s. ISBN 80-85701-07-3

ZELINA, M.: *Tvorivý učiteľ. Osobnosť a práca učiteľa v systéme tvorivo-humanistickej výchovy*. Bratislava: MC, 1997. ISBN 80-7164-192-8

ZELINA, M.: *Rozvíjanie tvorivosti žiakov v slovenskom jazyku*. B. Bystrica: MC, 1999. 39 s. ISBN 80-8041-257-X

Základy jazykového a literárneho vzdelávania I.

Úvod do didaktiky materinského jazyka a literatúry

Milan Ligoš

Vydala:

Katolícka univerzita v Ružomberku

Filozofická fakulta

Hrabovská cesta 1, 034 01 Ružomberok

www.ff.ku.sk

Publikácia vyšla v rámci grantovej úlohy č. 23/2007 Fondu na podporu vedy FF KU v Ružomberku

Recenzenti: Prof. PhDr. Jana Svobodová, CSc.

PaedDr. Jana Palenčárová, PhD.

Prof. PhDr. Eduard Gombala, CSc.

Prvé vydanie

© Milan Ligoš

Návrh obálky: PaedDr. Jozef Zentko, PhD.

Tlač, väzba: Vydavateľstvo Michala Vaška, Prešov

ISBN 978-80-8084-429-5

ISBN 978-80-8084-882-8 – elektronická verzia, 2012