



# Základy jazykového a literárneho vzdelávania II.

Milan LIGOŠ

**Základy jazykového a literárneho vzdelávania**

**II.**

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 978-80-8084-430-1**

**ISBN 978-80-8084-883-5 – elektronická verzia, 2012**

# OBSAH

<b>Predhovor</b> .....	7
<b>1. Komunikáčná výchova vo vyučovaní MJL</b> .....	9
Komunikáčná výchova v jazykovo-komunikačnej zložke MJL .....	9
Komunikáčná výchova v literárnej zložke učebného predmetu MJL .....	11
<b>2. Predpoklady a požiadavky v komunikačnej výchove</b> .....	16
Predpoklady žiaka pri rozvíjaní slohovej a komunikačnej výchovy.....	16
Požiadavky na jazykový prejav žiaka .....	20
<b>3. Verbálna a neverbálna komunikácia vo vyučovaní MJL</b> .....	24
Problematika verbálnej komunikácie .....	24
Problematika neverbálnej komunikácie .....	27
<b>4. Ústna a písomná komunikácia vo vyučovaní MJL</b> .....	32
Ústna komunikácia vo vyučovaní MJL.....	32
Písomná komunikácia vo vyučovaní MJL .....	36
<b>5. Médiá a mediálna výchova vo vyučovaní MJL</b> .....	43
Médiá vo vyučovaní MJL .....	43
Mediálna výchova vo vyučovaní MJL .....	46
<b>6. Človek v prieniku materinského jazyka ako východisko nového chápania jazykového a literárneho vzdelávania</b> .....	53
Človek a jeho podstata .....	53
Jazyk na podloží chápania podstaty človeka.....	54
Didaktické aspekty a dôsledky .....	57
<b>7. K procesuálnej stránke vyučovania MJL</b> .....	62
Základný model výchovno-vzdelávacieho procesu.....	62
Druhy učenia a nové koncepcie vo vyučovaní MJL .....	65
<b>8. Ku klasifikácii metód a foriem vo vyučovaní MJL</b> .....	75
Ku klasifikácii metód vo vyučovaní MJL.....	75
Ku klasifikácii foriem vo vyučovaní MJL.....	79
<b>9. Základné modalítity komunikácie vo vyučovaní MJL</b> .....	85
Vecná verzus emocionálna a estetická komunikácia .....	85
Efektívna verzus neefektívna komunikácia .....	89
K ďalším modalitám komunikácie vo vyučovaní MJL.....	92

<b>10. Komplexnosť, integrita a intertextovosť vo vyučovaní MJL</b> .....	98
Komplexnosť a integrita vo vyučovaní MJL .....	98
Intertextovosť vo vyučovaní MJL .....	100
<b>11. Rozvíjanie jazykovej (jazykovo-komunikačnej) a literárnej kultúry žiaka vo vyučovaní MJL</b> .....	107
Rozvíjanie jazykovej kultúry žiaka vo vyučovaní MJL .....	108
Rozvíjanie literárnej kultúry žiaka vo vyučovaní MJL .....	113
<b>12. Nové podnety pre jazykové a literárne vzdelávanie</b> .....	119
Podnety z kultúrnej antropológie a lingvistiky .....	119
Podnety z psychológie ľudskej komunikácie a kulturológie .....	123
Nové výzvy pre slovenčinu ako cudzí jazyk .....	128
<b>Slovo na záver</b> .....	135
<b>Conclusion</b> .....	136
<b>Shlußwort</b> .....	137
<b>Literatúra</b> .....	138

## Predhovor

V druhom zväzku našej monografie predkladáme čitateľovi ďalšie základné tematického okruhu vyučovania materinského jazyka a literatúry. Vybrali sme tu predovšetkým nové a perspektívne metodologické otázky teórie a praxe vyučovania materinského jazyka a literatúry, ktoré sa dostávajú do popredia v ostatných rokoch najmä v európskom vzdelávacom priestore a v kontexte transformácie našej spoločnosti.

Medzi ťažiskové témy tohto zväzku patrí komunikácia v prepojení na rozvíjanie osobnosti žiaka a jeho kultúry. Začíname komunikačnou výchovou vo vyučovaní MJL, ktorú si všímame na podloží istých predpokladov žiaka a základných požiadaviek na jeho jazykový prejav (1. a 2. kap.). Prirodzene, v rámci komunikačnej výchovy sme nemohli obísť problém špecifik v oboch zložkách učebného predmetu, t. j. v jazykovo-komunikačnej a literárnej. V súvislosti s rozvojom informačných technológií a médií v ostatnom období sa nám ukazuje ako aktuálna aj problematika mediálnej výchovy, ktorú sme zaradili do osobitnej kapitoly nášho textu (5. kap.). Podľa nášho názoru vo vyučovaní MJL sa treba zaoberať aj rozvíjaním základných druhov a modalít komunikácie. Ako je nám známe, tieto otázky zatiaľ absentovali jednak v didaktike materinského jazyka, jednak v obsahu učebného predmetu materinský jazyk a literatúra v školskom vzdelávaní. Preto sme v našej práci základným druhom a modalitám komunikácie venovali tri kapitoly (3., 4. a 9. kap.). Zo základných druhov komunikácie vo vyučovaní MJL sme vybrali: verbálnu a neverbálnu komunikáciu, ústnu a písomnú komunikáciu. Modality komunikácie nám potom vystupujú v troch dichotomických skupinách, a to: vecná verzus emocionálna a estetická, efektívna a neefektívna, iné modalities komunikácie.

V tomto 2. zväzku monografie má osobitné postavenie 6. kapitola, v ktorej predstavujeme východisko nového chápania jazykového a literárneho vzdelávania. Na podloží našej dlhoročnej pedagogickej a vedecko-výskumnej činnosti prinášame na tomto mieste textu v syntetickej podobe autorský nový pohľad na problematiku osobnosti žiaka v prieniku s materinským jazykom, ktorý sa zakladá na kresťanskom chápaní podstaty človeka a jazyka v ich komplexnom prepojení. Podľa nášho názoru jazyk a rečovú činnosť človeka treba chápať ako jeho základnú kultúrnu mocnosť alebo zložku (podobne ako rozum, city, vôľu), prostredníctvom ktorej sa rozvíja ako originálna kultúrna ľudská bytosť, resp. bytosť nielen mysliača, ale aj hovoriaca, vzťahová a dialogická, pričom tieto aspekty majú strategický význam i pre spoločnosť a jej kultúru. V tomto kontexte a v týchto intenciách i reláciách nám potom celkove vychádza, že vyučovanie materinského jazyka a literatúry by malo stáť najmä na teórii kultúry a kultúrnej antropológii, lebo v ňom (učebnom predmete) smerujeme v podstate k jazykovej, komunikačnej a literárnej kultúre žiaka ako súčasť jeho celkovej kultúry. Navyše, môžeme sa oprieť o tradíciu rozvíjania teórie spisovného jazyka, jazykovej a literárnej kultúry nielen slovenskej a českej proveniencie, ale prinajmenšom európskej. V literárnej kultúre sa ukazuje ako aktuálna problematika čitateľskej kultúry žiaka. Tieto rozmery v stručnej podobe načrtávame v 11. kapitole.

V našej práci sa nám na viacerých miestach opakovane objavuje problém komplexnosti, integrity a rozvíjania komunikačnej kultúry osobnosti žiaka. Nie je to náhoda, lebo tieto parametre sú príznačné pre človeka, jazyk a jeho rečovú činnosť. Komplexná je osobnosť žiaka i učiteľa, komplexné sú pedagogické javy, komplexná je rečová činnosť žiaka, pričom nám ide o integrované pôsobenie na jeho osobnosť, aby sa rozvíjal ako integrovaná a originálna ľudská bytosť. Podobne vidíme aj text (komunikát, diskurz) ako komplexný fenomén, ktorý má minimálne štyri základné zložky (jazykovú, referenčnú, ilokučnú a perlokučnú, resp. formu, obsah, zámer a funkciu) a ktorý prirodzene „žije“ tak, že splní svoje poslanie, resp. stane sa živým duchovným mostom medzi ľuďmi. Takýmto spôsobom text je otvorený a prezentuje sa v nekonečnom dialógu ľudí. Ak sa v naznačenej súvislosti vyjadríme moderne a odborne, potom môžeme hovoriť o intertextovosti. Podľa nášho názoru intertextovosť spolu so spomínanou komplexnosťou a integritou predstavujú nosné kategórie (princípy) vyučovania MJL, preto sme ich spracovali v samostatnej kapitole (10. kap.).

So zreteľom na vyššie uvedené metodologické otázky sme do tohto druhého zväzku zaradili aj dve tradičné tematické okruhy vyučovania MJL, a to procesuálnu stránku a uplatnenie stratégií (postupov, metód, foriem) vo výchovno-vzdelávacom procese. Podľa nás táto problematika priamo súvisí s komunikačnou a kultúrnou výchovou osobnosti žiaka, preto sme sa rozhodli umiestniť ju v tomto zväzku. Ako nám z textu vychádza, i keď ide o tradičnú tematiku, v jej poňatí, prístupe a ponuke sa prejavuje azda najvyššia miera dynamiky a otvorenosti, lebo v oblasti procesu, metód, foriem a stratégií spočíva podstata uplatnenia odbornosti učiteľa MJL a jeho kreativity. V tomto duchu sme koncipovali aj 7. a 8. kapitolu.

Napokon v 12. kap. čitateľovi ponúkame niektoré nové podnety pre jazykové a literárne vzdelávanie, ktoré sa zakladajú najmä na širšej teoretickej orientácii. Podľa nášho názoru treba sa opierať o nové poznatky hlavne v oblasti kultúrnej antropológie a lingvistiky na jednej strane a psychológie ľudskej komunikácie a kulturológie na strane druhej. Na tomto mieste už nespomíname nové podnety, ktoré môžeme vidieť v kontexte informačno-vedomostnej spoločnosti a prudkého rozmachu elektronickej či masmediálnej komunikácie (čiastočne ich uvádzame v 5. kap. s názvom *Médiá a mediálna výchova*). Namiesto tohto aspektu v závere našej práce prinášame niektoré vybrané informácie o slovenčine ako cudzom jazyku v kontexte multikultúrnej a interkultúrnej výchovy, ktorá sa stáva aktuálnou v nových vzdelávacích programov v štátoch spoločnej Európy.

Predložený text sme spracovali s očakávaním, že podnieti úsilie učiteľov a širokej odbornej verejnosti v tom, aby sme sa perspektívne a po novom spoločne zaoberali rozvíjaním teórie a praxe jazykového a literárneho vzdelávania. Je to dôležité nielen v oblasti prípravy a ďalšieho vzdelávania učiteľov MJL, ale aj z hľadiska prirodzeného rozvíjania jazykovej a literárnej kultúry žiaka vo vyučovaní MJL v školskom vzdelávaní.



# 1. Komunikačná výchova vo vyučovaní MJL

Zo základných funkcií jazyka a reči nám vychodí aj základný cieľ vyučovania materinského jazyka. Ten sa orientuje na získanie jazykových a komunikačných kompetencií žiaka v úzkom prepojení s myslením, poznávaním a komplexným rozvojom jeho osobnosti, lebo jazyk je kľúčovým nástrojom myslenia a medziľudskej komunikácie. V tomto kontexte do popredia vystupuje otázka zaradenia komunikačnej výchovy do programu učebného predmetu MJL.

## Komunikačná výchova v jazykovo-komunikačnej zložke MJL

Komunikačná výchova sa dostáva do vzdelávacieho programu MJL iba v posledných rokoch v súvislosti s komunikačno-poznávacou koncepciou vyučovania a s rozvíjaním jazykových a komunikačných kompetencií žiaka. V odbornej literatúre a pedagogických dokumentoch sa začína objavovať až v 90. rokoch minulého storočia, v novej školskej reforme (od r. 2008) patrí ku kľúčovým termínom a pojmom kurikulárnej transformácie učebného predmetu SJL. Okrem kognitívneho, formatívneho a výchovného cieľa sa po novom na prvé miesto dostáva cieľ praktický, ktorý je zameraný na komunikačné činnosti, zručnosti a kompetencie.

M. Čechová vo svojej moderne koncipovanej publikácii *Komunikační a slohová výchova*<sup>1</sup> píše: „Jako hlavní princip vyučování mateřštině vyzdvihujeme princip komunikační, neboť podstatným znakem osobnosti je schopnost komunikace a jazyková kultura. Přitom se dbá na vztah systémového a činnostního aspektu osvojování a používání jazyka, v centru pozornosti je aspekt činnostní, a tím vývoj jazykových dovedností a schopností.“ Zameranie na komunikačnú výchovu znamená nové chápanie nielen jazykovej alebo slohovej výchovy, ale v podstate celého učebného predmetu. Do popredia vystupujú komunikačné činnosti a zručnosti, jazykový systém a systém slohového učiva (slohové postupy, štýly, slohové útvary a pod.) žiaci poznávajú až na pozadí týchto činností. Cez jazykové, slohové vedomosti, činnosti, zručnosti a kompetencie žiak má dosahovať adekvátne kultúrno-komunikačné kompetencie, ktoré majú komplexnú povahu a uspôsobujú žiaka, aby kultivovaným spôsobom zvládol rozličné komunikačné situácie v živote. Podľa ŠVP pre jednotlivé stupne vzdelávania (ISCED 1, 2, 3) žiak má získavať najmä potrebné komunikačné schopnosti, ústne a písomné spôsobilosti ako súčasť jeho konania a správania. Ako sa dočítame v týchto dokumentoch, komunikačné kompetencie ako jedny z kľúčových cieľov vzdelávania „zahrňujú komplex vedomostí a znalostí, spôsobilostí a hodnotových postojov umožňujúcich jednotlivcovi poznávať, účinne konať, hodnotiť, dorozumievať sa a porozumieť si, začleniť sa do spoločenských vzťahov a osobnostne sa rozvíjať – zjednodušene **ide o spôsobilosť uplatniť svoje vzdelanie v pracovnom, občianskom, rodinnom a**

---

<sup>1</sup> ČECHOVÁ, M.: *Komunikační a slohová výchova*. Praha: ISV, 1998, s. 19.

**osobnom živote.**<sup>2</sup> Komunikačná kompetencia sa zakladá predovšetkým na ovládaní jazyka, na interakčných a kultúrnych spôsobilostiach, t. j. na osvojení si noriem, pravidiel, hodnôt a postojov jazykových, interakčných, komunikačných, sociálnych a kultúrnych, na mentálnych reprezentáciách a pod.). Ako z naznačených súvislostí vyplýva, komunikačnú výchovu môžeme vidieť jednak z pozície jazyka, jazykového vedomia, jazykových činností, zručností a kompetencií, jednak z hľadiska komunikácie, komunikačného vedomia, komunikačných činností, zručností a kompetencií. Tieto prieniky sú zreteľné najmä v komunikačných činnostiach a zručnostiach. Preto sa v najnovšej didaktickej literatúre rozlišuje didaktika jazyka a didaktika komunikačnej výchovy, resp. výchova jazyková a výchova komunikačná.

K. Šebesta<sup>3</sup> pripomína, že na komunikačné činnosti sa možno pozerat' z dvojakého hľadiska. Môžeme ich chápať „jako určité spôsoby zacházení s jazykovými prostředky realizovanými v příslušném médiu.“ Tento prístup je užitočný pri rozvíjaní základov gramotnosti v MJ a je príznačný pre tradičné, formálne jazykové a slohové vyučovanie, ktoré zdôrazňuje zvládnutie jazykovej normy ako zložky komunikačnej kompetencie. Druhý prístup „je založen na chápaní uvedených činností **jako aktivit skutečně komunikačních, funkčních**, tedy fungujících v komunikačním procesu v konkrétní komunikační situaci a spojených s určitými záměry jeho účastníku.“<sup>4</sup> Ako ďalej tento autor uvádza, tento druhý prístup charakterizuje dôraz na komunikačnú situáciu a kontext, t. j. znamená odklon od izolovaných jazykových vyjadrení (prehovorov) a orientáciu na komplexné jazykové prejavy v kontexte konkrétnych komunikačných situácií. Okrem toho komunikačné poňatie jazykového vyučovanie rešpektuje aj „semiotickú heterogenosť výrazových prostriedkov pri dorozumívaní“, t. j. nielen jazykových (verbálnych), ale aj paraverbálnych a mimojazykových. Tu potom patrí aj reč tela, obrazov, pohybu, umenia, hudby, zvukov, statických o pohyblivých obrazov, ako napr. tabuľky, diagramy, schémy, ilustrácie, fotografie, karikatúry, obrázkové seriály, film, televízia, rozhlasové programy, internetová komunikácia a pod. Spomínaný K. Šebesta v tejto súvislosti upozorňuje na stieranie ostrých hraníc medzi komunikáciou zvukového a vizuálneho média, medzi dorozumívaním jazykovým a nejazykovým, taktiež medzi činnosťami produktívnymi a receptívnymi. Podľa neho „tradiční výuka se přidržovala především orientace na rozvíjení dovedností jazykových. Pracovala s jazykovými projevy jako s manifestacemi jazykového systému (a systému slohových útvarů či funkčních stylů, dokonalejšími nebo méně dokonalými, upozorňovala na dobré a špatné (chybné) užití určitého prostředku apod., posuzovala aktivitu žáku z hlediska jazykových a stylových norem.“<sup>5</sup>

---

<sup>2</sup> Dostupné na: [www.statpedu.sk](http://www.statpedu.sk), Vzdelávacie programy, SVP-ISCED-1, 2, 3- Microsoft Word, s. 7.

<sup>3</sup> ŠEBESTA, K.: *Od jazyka ke komunikaci. Didaktika českého jazyka a komunikační výchova*. Praha: UK, 2005, s. 62.

<sup>4</sup> ŠEBESTA, K., *ibid.*, 2005, s. 62.

<sup>5</sup> ŠEBESTA, K., *ibid.*, 2005, s. 68.

Komunikačná výchova teda rozlišuje spôsobilosti jazykové a komunikačné, jazykovú a komunikačnú výchovu, pričom sa dbá, aby jazykové vedomie, zručnosti a schopnosti boli vždy rozvíjané v kontexte komunikačnej výchovy a kompetencie žiaka. Žiak si teda rozvíja jazykové vedomie, osvojuje si isté základné technické zručnosti a spôsobilosti (zvládnutie čítania, písania, artikulácie, prozódie, ortoepie, pravopisu a pod.), poznáva jazykový systém v písaných a ústnych prejavoch z hľadiska produkcie i recepcie, aby postupne získaval schopnosť používať jazyk funkčne „jako prostriedku komunikácie v relevantných komunikačných situáciách, pričomž se produktívni a receptívni dovednosti vzájemne doplňujú.“<sup>6</sup>

Komunikačná výchova v učebnom predmete SJL smeruje k tomu, aby žiak získal komunikačnú kompetenciu ako jednu z jeho kľúčových kompetencií. Podľa najnovších vzdelávacích programov (ŠVP, ŠkVP, 2008) jej ťažisko spočíva v základných komunikačných činnostiach a procesoch, t. j. **v počúvaní, hovorení, čítaní a písaní s porozumením v materinskom jazyku. Tieto štyri základné komunikačné zručnosti tvoria podstatu školskej komunikačnej výchovy**, pričom je výhodné, aby sa pri nich rozlišovali najmä tieto komunikačné zamerania: vecné, interakčné, praktické a zážitkové (estetické, zábava a pod.).<sup>7</sup> Ako vidieť, jazyk a reč v učebnom predmete MJL možno vidieť z jazykového a komunikačného hľadiska. Prirodzene, je užitočné rozlišovať aj jazyk a reč, metajazyk a metareč (porov. ďalej kap. ad 3).

### **Komunikačná výchova v literárnej zložke učebného predmetu MJL**

Zmysel a poslanie umeleckého literárneho diela vidíme v jeho estetickom pôsobení na čitateľa, resp. na recipienta, príjemcu. Spisovateľ píše (tvorí) literárny text s očakávaním, že sa dostane k adresátovi. Týmto spôsobom aj v literárnej výchove treba hovoriť o literárnej komunikácii ako špecifickom osvojení si estetickej reality. Prirodzene, o estetickom zážitku môžeme hovoriť aj pri tvorivom písaní či rozprávaní, taktiež sa s ním stretávame pri tvorbe a sledovaní mediálnych programov v televízii, rozhlase, videoprojekcii alebo v programoch IT. Tu sa estetický zážitok často prestupuje so zábavou, relaxom, poznávaním, zvedavosťou a potrebami získavania nových informácií. V ostatnom čase sa používa aj tzv. infotainment, lebo médiá ponúkajú pre diváka či poslucháča informácie pre zábavu a potešenie. My si však ďalej budeme všimáť iba problém školskej literárnej výchovy a v rámci nej aj estetickú komunikáciu.

Pre nás je kľúčové východisko v tom, že rozlišujeme okrem iných aj takú komunikačnú činnosť človeka, v ktorej prevažuje estetické hľadisko. V súvislosti s umeleckou literatúrou primárne ide teda o literárno-estetickú funkciu a literárno-estetickú komunikáciu. A práve literárny text a komunikačné činnosti s ním tvoria podstatnú náplň školskej literárnej výchovy. Zvládnutím základných (elementárnych) technických spôsobilostí sa žiak postupne dostáva k funkčnej a kultúrnej gramotnosti v relácii

---

<sup>6</sup> ŠEBESTA, K., *ibid.*, 2005, s. 67.

<sup>7</sup> Porov. , ŠEBESTA, K., *ibid.*, 2005, s. 70.

s literatúrou, t. j. cez elementárne čítanie prechádza k ďalším vývinovým stupňom čitateľa, ako napr. naivný, analytický, zážitkový, diskurzívny, kultúry čitateľa, čo úzko súvisí so získavaním čitateľskej a esteticko-komunikačnej kompetencie. Takýmto spôsobom podobne ako v jazykovo-komunikačnej zložke aj v literárnej výchove môžeme hovoriť o dvoch základných aspektoch. Na jednej strane ide o technické spôsobilosti a zručnosti žiaka (čitateľské, recepčné, analytické, interpretačné a pod.) s literárnovednými poznatkami, ktoré odkrývame v literárnom texte, pričom sa nachádzame skôr v tradičnom poňatí literatúry a literárnej výchovy. Nové môže byť to, že literárnovedné termíny a pojmy, taktiež najmä literárna teória a história sú oporami pri recepcii a chápaní, interpretácii literárneho textu. Na druhej strane vidíme literatúru a umelecký literárny text v intenciách rozvíjania komunikačnej výchovy. To znamená, že **literárny text si všímame komplexne z literárno-komunikačného hľadiska**. V školskej literárnej výchove potom ide situačno-kontextové parametre a vektory tvorby i recepcie literárneho diela, teda o literárno-komunikačný proces smerom od autora ku konkrétnemu žiakovi ako adresátovi alebo recipientovi. V týchto reláciách je potom dôležitá prezentácia a recepcia literárneho diela spojená s estetickým zážitkom, resp. prežívaním, ktorá vedie postupne k estetickému vkusu, kultúrnej gramotnosti a kompetencii žiaka. Takto v literárno-komunikačnom procese sa na prirodzenom pozadí vytvára jednota produkcie a recepcie, ktorá vedie k ďalším esteticko-výchovným činnostiach a ku kultúrnemu, kultivovanému literárno-komunikačnému správaniu sa žiaka.

Prichodí nám zdôrazniť, že pre uvedené chápanie literárnej výchovy máme k dispozícii relevantné domáce i zahraničné tradície. Na Slovensku je od 60. rokov minulého storočia známa nitrianska škola literárnej komunikácie (F. Miko, A. Popovič, P. Liba, J. Kopál, V. Obert, T. Žilka, L. Plesník, P. Zajac a i.), podnetné sú viaceré hermeneutické a recepčné estetické teórie zahraničnej proveniencie (napr. nemecké, francúzske, talianske školy; H. G. Gadamer, K. Hamburgerová, K. H. Stierle, P. Ricoeur, U. Eco). **Model literárnej komunikácie ako východisko a cieľ interpretácie umeleckého textu** spracováva o .i. publikácia kol. autorov *Interpretácia umeleckého textu*.<sup>8</sup> Komunikačné aspekty školského literárneho vzdelávania sú integrálnou súčasťou *Didaktiky literatúry*.<sup>9</sup> V. Obert sa neskôr venuje tejto problematike osobitne o. i. v prácach *Komunikatívnosť v čitateľskej recepcii a interpretácii, Rozvíjanie literárnej kultúry žiakov*.<sup>10</sup> Podľa neho v čítaní ako procese spoločenského dorozumievania zaujíma osobitné miesto „literárna komunikácia, v ktorej sa akt dorozumievania medzi odosielateľom (autorom) a príjemcom (čitateľom) uskutočňuje prostredníctvom literárneho diela (textu). Literárna komunikácia zahrňuje rovnako oblasť (moment) vzniku a tvorby literárneho diela (emisiu), ako aj oblasť pôsobenia literárneho diela (recepciu). Osobitosť literárnej komunikácie sa zdôvodňuje zložitou

<sup>8</sup> POPOVIČ, A. a kol.: *Interpretácia umeleckého textu*. Bratislava: SPN, 1981.

<sup>9</sup> JURČO, J., OBERT, V.: *Didaktika literatúry*. Bratislava: SPN, 1984.

<sup>10</sup> OBERT, V.: *Komunikatívnosť v čitateľskej recepcii a interpretácii*. Nitra: UKF, 1998; OBERT, V.: *Rozvíjanie literárnej kultúry žiakov*. Bratislava: Poľana, 2003.

literárneho diela ako mnohovýznamového útvaru, popretkávaného rôznymi literárnohistorickými a spoločensko-kultúrnymi konvenciami, určujúcimi jeho umelecký obsah a podobu.“<sup>11</sup>

Prirodzene, ak charakteristickým znakom literárneho textu ako umeleckého artefaktu je viacvýznamovosť, viachodnotovosť a zložitosť jeho komunikačných rovín, tak primárne postavenie v literárnej komunikácii sa pripisuje jazykovej a textovej zložke literárneho diela. Týmto spôsobom literárne dielo považujeme za oblasť diferencovaného uplatnenia jazyka v estetickej funkcii, teda za sféru umeleckého štýlu a špecifickej jazykovej komunikácie v kontexte sociálno-kultúrnej komunikácie. Ukazuje sa, že s literárnou komunikáciou v školskom vzdelávaní sa úzko prestupuje jazyková a pedagogicko-didaktická komunikácia ako špecifické druhy sociálno-kultúrnej komunikácie. Podľa cit. V. Oberta ich zastúpenie v literárnom vzdelávaní môže sa prejavovať v trojakom prístupe: ilustračnom, informačnom a interpretačnom. Pri ilustračnom ide determinatívny vzťah k literárnemu textu, t. j. estetická komunikácia k didaktickej je iba v komplementárnom vzťahu, teda v podstate dopĺňa či ilustruje didaktický výklad v expozícii literárnovedného učiva. V informačnom prístupe máme do činenia s koordináciou, keď sa uprednostňujú informácie a poznatky o náplni (obsahu) literárneho textu, zdôrazňujú sa vedomosti zamerané na literárne dielo v kontexte informatickej prípravy žiakov. Optimálny je interpretačný model, keď literárna komunikácia sa prestupuje s didaktickou a v podstate obidve splyvajú, resp. sú v apozičnom vzťahu.<sup>12</sup> Vo výchovno-vzdelávacom procese takto didaktické a estetické komunikačné činnosti sa vytvárajú súbežne a fungujú vo vzájomnom prepojení, pričom estetické informácie sú „výsledkom spolupráce autora a recipienta, ale aj učiteľa a žiaka v ich interakčných aktivitách.“<sup>13</sup> Platí to, prirodzene aj v ďalších reláciách, napr. vo vzťahu k čítanke, učebnici a iným dopĺňujúcim literárnym textom, resp. ich parafrázam na rôznych moderných nosičoch. O problematike literárneho textu a literárnej komunikácie v didaktickej komunikácii píše novšie v našej proveniencii M. Germušková.<sup>14</sup>

Našu stať zrejme môžeme ukončiť konštatovaním, že komunikačná výchova v literárnej zložke učebného predmetu MJL sa orientuje na rozvíjanie esteticko-literárnej komunikácie žiaka, a to v prepojení na jazykovú a didaktickú komunikáciu v intenciách získavania čitateľskej a literárno-kultúrnej kompetencie žiaka.

## Resumé

- ✚ Komunikačná výchova je integrálnou súčasťou vzdelávacieho programu v učebnom predmete SJL/MJL.

---

<sup>11</sup> OBERT, V., *ibid.*, 2003, s. 117.

<sup>12</sup> Porov. OBERT, V., *ibid.*, 2003, s. 90 – 103.

<sup>13</sup> OBERT, V., *ibid.*, 2003, s. 100.

<sup>14</sup> Pozri napr. GERMUŠKOVÁ, M.: *Literárny text v didaktickej komunikácii (na 2. stupni základnej školy)*. Prešov: UPJŠ, 1995.

- ✚ Jazyková výchova a jazyková kompetencia je integrálnou súčasťou komunikačnej výchovy v učebnom predmete SJL/MJL.
- ✚ Komunikačná výchova v jazykovej zložke učebného predmetu je zameraná na základné komunikačné činnosti a zručnosti: počúvanie, čítanie, písanie a hovorenie s porozumením.
- ✚ Komunikačná výchova v jazykovej zložke učebného predmetu sa orientuje na intencné, situačné, kontextové a semioticky heterogénne chápanie komunikácie.
- ✚ Komunikačná výchova v jazykovej zložke učebného predmetu vyžaduje, aby aj jazykové vedomosti a zručnosti boli vždy rozvíjané v komunikačnom kontexte.
- ✚ Komunikačná výchova v literárnej zložke predmetu vychádza z podstaty literárnej komunikácie ako prepojenia autora – literárneho textu a prijímateľa (recipienta, žiaka).
- ✚ V komunikačnej výchove literárnej zložky učebného predmetu treba vychádzať z literárneho diela ako umeleckého artefaktu, ktoré má zložitý viacvýznamový tvar a zložené komunikačné úrovne.
- ✚ Jednou zo základných komunikačných úrovní literárneho textu je jeho jazyková a textová vrstva.
- ✚ V literárnej výchove sa esteticko-literárna a didaktická komunikácia prestupujú a fungujú súbežne.

## **Základné pojmy a problémy**

- ❖ komunikácia, komunikačná výchova, jazyková komunikácia, jazykové vedomie, jazykové zručnosti, jazyková kompetencia, komunikačná výchova, pedagogicko-didaktická komunikácia, komunikačná situácia, komunikačná udalosť, komunikačný kontext, výrazové prostriedky, semiotika, jazykové, parajazykové a mimojazykové prostriedky, semiotická heterogénnosť komunikácie,
- ❖ čítanie, základná gramotnosť, kultúrna/čitateľská gramotnosť, čítanie ako kultúrna činnosť, čitateľská kompetencia, literárny text, literárne dielo, estetická, literárno-estetická komunikácia, artefakt, pedagogicko-didaktická komunikácia, jazyková a textová vrstva literárneho diela, autor, recipient.

## **Námety a otázky**

1. Pripravte si referát o pojmoch jazyk, jazyková výchova, jazykové vedomie, jazykové zručnosti a jazykové kompetencie vo vyučovaní MJL. Uvažujte aj o ich vzťahoch. Referát predneste pred kolegami a kolegyňami.
2. Pripravte si referát o pojmoch literatúra, literárna výchova, literárne vedomie, čitateľské a literárne zručnosti, literárno-estetická kompetencia vo vyučovaní MJL. Uvažujte aj o ich vzťahoch. Referát predneste pred kolegami a kolegyňami.

3. Prediskutujte si na svojom pôsobisku otázky: Miesto komunikačnej výchovy v jazykovej zložke učebného predmetu MJL; miesto komunikačnej výchovy v literárnej zložke učebného predmetu MJL. Svoje závery predneste v pléne odborného seminára.
4. Aký je rozdiel medzi pedagogicko-didaktickou, jazykovou a literárno-estetickou komunikáciou. Problém si naštudujte v literatúre a pripravte si o tom prezentáciu na verejnom odbornom podujatí.
5. Do komunikačnej výchovy v jazykovej zložke učebného predmetu MJL patria najmä štyri základné komunikačné činnosti: počúvanie, hovorenie, čítanie a písanie. Čo myslíte, ktoré komunikačné činnosti patria do komunikačnej výchovy v literárnej zložke tohto učebného predmetu okrem čítania. Napíšte o tom článok a predneste ho pred vybratým publikom.
6. Diskutujte na odbornom seminári o tom, prečo sú v komunikačnej výchove dôležité aspekty: situačné, intenčné, kontextové a komplexné (semioticky heterogénne). Svoje názory podoprite argumentmi a exemplifikáciami.

## 2. Predpoklady a požiadavky v komunikačnej výchove

Komunikačnú výchovu v školskom vzdelávaní vôbec, osobitne a špecificky však v MJL, pokladáme za novú a komplexnú problematiku. Vyššie sme sa venovali niektorým základným východiskám, najmä jej miestu a vymedzeniu v jednotlivých zložkách učebného predmetu SJL/MJL. V tejto kapitole sa pozrieme na problém predpokladov žiaka pri rozvíjaní jeho komunikačnej kompetencie (spôsobilostí) a tiež otázku základných kritérií (požiadaviek) pri posudzovaní jeho ústnych alebo písomných prejavov v školskej praxi.

### Predpoklady žiaka pri rozvíjaní slohovej a komunikačnej výchovy

K predpokladom žiaka pri rozvíjaní komunikačnej výchovy patrí celý komplex činiteľov a parametrov. Rozvoj komunikačných schopností žiaka je jav komplexný, ktorý sa realizuje nielen vo vyučovaní MJL, ale aj v ostatných učebných predmetoch školského vzdelávania, prirodzene, v podstate vo veľkej miere súvisí so všetkými životnými aktivitami žiaka. Reč žiaka ovplyvňujú od neho nezávislé, teda objektívne činitele (rôzne kontexty) a vrodené dispozície, taktiež i subjektívne, získané, vnútorné, vonkajšie, aktuálne alebo dlhodobé pôsobiace determinanty. **Psycholingvistika hovorí o situačných, mentálnych a jazykových predpokladoch, štylistika o štýlotvorných činiteľoch.** My si budeme všímať predpoklady najmä z vývinového, resp. ontogenetického hľadiska žiaka, lebo nám ide o rozvoj jeho jazykového a literárneho vedomia v intenciách dosiahnutia istej úrovne jazykovej, komunikačnej a literárno-kultúrnej kompetencie.

Všeobecne by sa dalo povedať, že z hľadiska žiaka máme na mysli najmä **predpoklady zdravotné, anatomicko-fyziologické, mentálne a jazykové** so schopnosťou istej performancie, t. j. schopnosťou uplatniť svoje poznanie, myslenie, skúsenosti a jazykové vzdelanie (vedomie) v diferencovaných podmienkach rečovej komunikácie. Z vlastnej pedagogickej praxe môžeme potvrdiť, že často nedostatky vo vyjadrovaní žiakov nevyplývajú ani tak z nedostatku v ich jazykových vedomostiach, zručnostiach alebo spôsobilostiach, ale z úrovne a charakteru ich myslenia, cítenia a hodnotovej orientácie. Často máme takto do činenia s chybami „etickými, kognitívnymi, morálnymi“ a pod. Preto pri rozvíjaní jazykovej kultúry žiaka nemožno obísť problematiku kognitívnych, citových, vôľových, motivačných, etických alebo estetických procesov a ich stváranie v jazykovom vyjadrení. Ako vieme, text a jeho forma je výsledkom zložitých a komplexných procesov. Nemecký didaktik MJ W. Ulrich tvorbu textu názorne a výstižne charakterizuje ako výslednicu štyroch základných faktorov či vektorov v podobe trojuholníka.<sup>15</sup>

---

<sup>15</sup> ULRICH, W.: *Textbildung*. In: SCHMIDT, H. J., SCHOENKE, E., URLRICH, W.: Sprachbuch Deutsch . Lehrerband. Braunschweig: Westermann, 1986, S. 17.



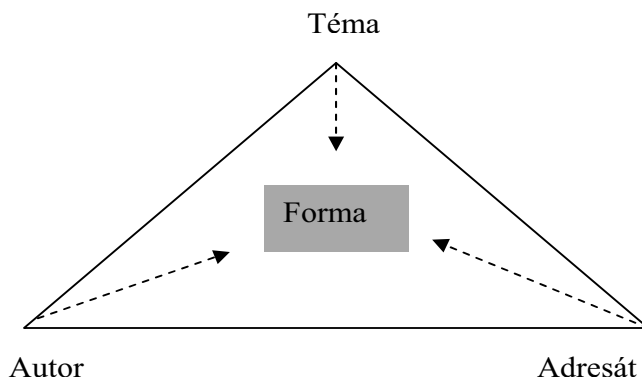


Schéma tvorby textu ako ťažisko základných faktorov komunikácie

Ako vidieť, v centre, resp. v ťažisku trojuholníka je forma, t. j. vonkajšia (povrchová) podoba textu. Text predstavuje rozvinutie istej témy (obsahu, jeho koncepcie) cez štýl (ako formu textu), pričom sa v komunikácii pohybujeme od autora k adresátovi. V tomto prípade odborná literatúra spomína horizontálnu alebo komunikačnú os textu (pozri v schéme základňa, strana trojuholníka). K textu však prichádzame aj po vertikále, t. j. od reality (alebo zobrazovanej skutočnosti) cez námet, tému, koncepciu, k obsahu a forme textu. Text so svojim obsahom a formou vzniká vlastne na priesečníku horizontálnej a vertikálnej osi či štýlotvorných činiteľov. V ich prieniku môžeme vidieť problematiku nielen textu, ale aj komunikačnej situácie a komunikačnej udalosti. Komunikačná udalosť je potom komunikačným procesom aj jeho výsledkom (textom, komunikátom, prehovorom, diskurzom a pod.). Týmto spôsobom vlastne operujeme so základnými výrazovými kategóriami komunikačnej teórie a poetiky literárneho textu, ako ich v našej proveniencii rozpracovali F. Miko a S. Rakús. Podľa F. Mika s komunikačnou osou súvisí operatívnosť a forma i funkcia textu, s kontextovou osou zasa ikonickosť a obsah, zmysel textu. Ikonickosť sa zakladá na realite, ktorú vzhľadom na istú komunikačnú situáciu zobrazujeme v texte. Podľa F. Mika postupujeme tu od reality cez udalosť, myslenie a koncepciu vyjadrenia k obsahu a forme textu. S. Rakús zasa v tejto súvislosti hovorí o postupe: látka, téma, problém a tvar.<sup>16</sup> Týmto krátkym exkurzom sme chceli poukázať na nápadnú podobnosť viacerých autorov, prístupov a koncepcií tvorby textu a štýlu v komunikácii ľudí. Autor i adresát sa nachádzajú vo variabilných komunikačných situáciách a vstupujú do komunikačného procesu neopakovateľným spôsobom v danom kontexte, čím tvoria nové komunikačné udalosti (proces i výsledok

<sup>16</sup> Porov. MIKO, F.: *Text a štýl*. Bratislava: SPN, 1970; RAKÚS, F.: *Poetika prozaického textu (Látka, téma, problém, tvar)*. Bratislava: Slovenský spisovateľ, 1995.

komunikačného procesu). V rozličných komunikačných situáciách a udalostiach človek prejavuje a rozvíja celú svoju osobnosť, pričom, ako sme už vyššie naznačili, mal by spĺňať určité požiadavky alebo predpoklady. Tento zreteľ je dôležité rešpektovať i pri rozvíjaní slohovej a komunikačnej výchovy žiaka v školských podmienkach.

**Z mentálnych predpokladov a schopností** žiaka spomenieme ako relevantné niektoré v enumeratívnej podobe. Určite dôležitá je schopnosť vnímať, recipovať, chápať, rozumieť, počúvať text, sústrediť sa, schopnosť napodobniť jazykový prejav iného človeka, prejavíť záujem, citovú väzbu k autorovi výpovede, učiteľovi, k textu, taktiež schopnosť osvojiť si normy rečovej etikety. Pri rozvíjaní jazykovej kultúry žiaka zaväzujú taktiež schopnosť pamätať si určité spôsoby vyjadrenia, ktorými možno sprostredkovať približne tú istú skutočnosť, resp. významná je spôsobilosť operovať istým potenciálom slovnej zásoby, v ktorej sú zastúpené všetky slovné druhy (synonymia), na tomto pozadí si treba všímať i homonymiu, analógiu, kauzalitu, otázky denotácie a konotácie pri komunikácii a pod. Z predpokladov žiaka nám prichodí ešte vyzdvihnúť schopnosť vyjadriť zjednodušeným spôsobom obsah určitej časti textu, samostatne jazykové prostriedky kombinovať na vyjadrenie istého psychického obsahu, ďalej schopnosť triediť, porovnávať myšlienky podľa ich dôležitosti a podľa vzťahu k téme, resp. centrálnej myšlienke prejavu, rozlišovať slová a výrazy so širokým významom (rozsahom) a výrazy výstižnejšie, presnejšie, konkrétnejšie, schopnosť zapamätať si obsah prečítaného, počutého, videného, zažitého textu, programu, príbehu, schopnosť pozorovať. Prirodzene, nevyhnutným predpokladom je aj chuť, ochota, záujem alebo potreba žiaka komunikovať, nadviazať kontakt, vstúpiť do komunikácie a sociálneho kontaktu. Už na začiatku školskej dochádzky by žiak mal preukázať schopnosť predniesť bez problémov súvislý prejav o bežných veciach, o prežitej udalosti, výsledkoch pozorovania či práce. V tejto súvislosti nie je zanedbateľná napr. **otázka školskej zrelosti žiaka** z hľadiska jeho nástupu do povinného inštitucionálneho vzdelávania. V rámci vstupného merania by mal adept 1. ročníka ZŠ preukázať tieto spôsobilosti: správne vyslovovať všetky hlásky, vyjadrovať sa plynulo aj v zložitejších vetách, kresliť pevné a neroztrasené línie, porozprávať obsah krátkej rozprávky a rozumieť jej obsahu, naučiť sa naspamäť detskú pesničku alebo básničku, vysloviť krátke slovo samostatne po hláskach, orientovať sa v priestore – vie, kde je vpredu, vzadu, hore, dole, vpravo, vľavo. S týmito činnosťami sa úzko prestupujú i spôsobilosti sociálneho správania. Spomenieme aspoň tieto: vydrží pri hre alebo pri inej činnosti 15 – 20 minút, začatú prácu alebo hru dokončí, nezačína stále niečo nové, neodbieha, na nové prostredie a osoby si zvyká bez väčších problémov, väčšinou sa hráva spolu s deťmi, nestráni sa ich, nie je agresívny, spory dokáže riešiť bez bitky, hádky, vzdorovitosti, dialógom, vysvetlením, pochopením, nezajakáva sa, neprejavuje zlozvyky (cmúľanie prstov, ohryzávanie nechto, žmurkanie, časté pokašliavanie a pod.). **Úloha učiteľa je v podstate navodzovať, uvoľňovať a rozvíjať jazykové a komunikačné schopnosti žiaka.**

Podľa zistení viacerých bádateľov s cieľavedomou (inštitucionálnou) jazykovou a slohovo-komunikačnou výchovou treba u dieťaťa/žiaka začať vtedy, keď dokáže ovládať rečové orgány, techniku reči (rečové činnosti) a chápať jej zmysel, t. j. už aj v predprimárnom vzdelávaní. V prvých rokoch školskej dochádzky je dôležité riešiť problém, ako postupovať od spontánneho súvislého rozprávania, resp. od nepripraveného, improvizovaného, situačného, implicitného, subjektívneho, expresívneho dialogického vyjadrovania, ktoré býva realizované v nespisovnej a odpozorovanej podobe, **k návyku spisovného kultivovaného vyjadrovania**. Rozvoj komunikácie žiakov treba od začiatku školskej dochádzky oprieť o teoretickú podloženú koncepciu vyučovania MJL. Podľa J. Hubáčka<sup>17</sup> pri rozvíjaní vyjadrovacích schopností žiakov treba odstraňovať najmä tieto chyby:

- nedostatočná aktívna slovná zásoba a postupné vytváranie schopnosti jej vnútornej diferenciacie, značná miera implicity v spontánnych prejavoch, sklon k vyjadrovaniu eľiptickému, nízka schopnosť diferencovanej aplikácie vetných vzorcov (nadmerné používanie viet s výrazmi že, keď, tak), nedostatočné zvládnutie morfológie spisovného jazyka, malé rozpaky pri používaní prostriedkov expresívnych (tu vidíme dve tendencie – aj veľké rozpaky, absencia expresívnych prostriedkov – pozn. M.L.), nespisovná výslovnosť v širokom zmysle slova, rôzna úroveň dikcie reči a nesprávne návyky v hovorenej reči, nedostatok „kontrolovaných“ príležitostí na súvislý ústny prejav žiaka, rôzna úroveň pri rozvíjaní uvedomenej úcty k materinskému jazyku a i.

Kým primárny stupeň vzdelávania žiaka je vhodný na osvojovanie si kultivovaného spisovného vyjadrovania najmä imitatívnym spôsobom a na zvládnutie všetkých mechanických, stereotypných, reprodukčných vyjadrovacích postupov a procesov, *sekundárne vzdelávanie sa vyznačuje postupnou diferenciaciou a individualizáciou komunikačných schopností žiaka*. Na 2. stupni ZŠ a v stredných školách sa zvyšujú individuálne rozdiely medzi žiakmi aj v tejto oblasti, pričom kvalitatívne zmeny nastávajú najmä v kontinuu ovládania komunikačných noriem a komunikačnej kompetencie podľa **socio-kultúrnych kontextov**, do ktorých sa pubescent a adolescent dostáva. Preto sa v niektorých teóriách obdobie mladšieho školského veku charakterizuje vyjadrovanie žiaka ako freskoštyl, sekundárne vzdelávanie zasa ako obdobie budovania reliéfštylu, t. j. smeruje k sebakonceptu v intenciách postupnej diferenciacie a individualizácie rozvíjania jazykového a literárneho vedomia, jazykovej, komunikačnej a literárno-kultúrnej komunikácie. Dalo by sa zhrnúť, že v súlade s načrtnutým vývinom sú z hľadiska žiaka nevyhnutné isté predpoklady, ktoré vidíme najmä v oblasti vnútorných a vonkajších kontextov medziľudskej komunikácie.

---

<sup>17</sup> HUBÁČEK, J.: *K problematice rozvoje vyjadřovacích schopností žáků na 2. stupni ZŠ*. In: *Komunikativní zřetel ve vyučování mateřskému jazyku*. Brno: UJEP, 1986, s. 83.

## Požiadavky na jazykový prejav žiaka

Požiadavky alebo kritériá na jazykový prejav sa v diachróni vyučovania MJL menili. Prirodzene, menili sa aj z hľadiska stupňa vzdelávania a koncepcie vyučovania. V elementárnom vzdelávaní ide skôr o **zvládnutie technickej spôsobilosti** žiaka (čítania, písania) alebo o pravopisné, ortoepické a čitateľské zručnosti (písanie diktátu, korektnú artikuláciu, správne čítanie a pod.). Ak bol kladený dôraz na písomný prejav žiaka, tak išlo o opravu, hodnotenie a klasifikáciu rôznych písomných prác žiaka (**zvládnutie slohového postupu, žánru, štýlu, gramatiky, pravopisu** atď.). Ako vieme, naša škola bola po celé stáročia skôr orientovaná na **správne písanie a písomnú formu komunikácie**. V súčasnosti badať úsilie o vyvážený prístup s tým, že hovorená podoba sa považuje za primárnu, písomný zápis za sekundárnu formu komunikácie, prirodzene, zdôrazňujú sa špecifiká a osobitné funkcie obidvoch základných foriem komunikácie. Okrem toho v súvislosti s rozvojom informačných technológií a verejnej komunikácie nastáva istá renesancia **ústnej a rétorickej komunikácie**.

Ako sme naznačili, kritériá pri posudzovaní jazykovej správnosti nie sú v pedagogickej praxi problémom, lebo tu ide iba o dve možnosti: správne/nesprávne, dobre/zle, korektné/nekorektné. V tomto prípade máme do činenia s **oddržiavaním spisovnej normy**, resp. kodifikovanej jazykovej normy. Problém sa vzťahuje na používanie normy v pravopise a výslovnosti, taktiež v jednotlivých jazykových rovinách, to znamená v lexike, morfológii a syntaxi. O jazykovej norme sa používatelia dozvedia v kodifikačných príručkách (pravidlá pravopisu, výslovnosti, slovníky, gramatiky a pod.). V dejinách spisovnej slovenčiny sa spisovný jazyk pôvodne chápal primárne ako písomná podoba, neskôr sa jazyková norma kodifikovala aj v hovorenej slovenčine. Aj z tohto dôvodu dnes ešte bežne pretrváva povedomie, že spisovný jazyk sa vzťahuje na písomnú formu komunikácie v oficiálnej či verejnej sfére. V súčasnosti je slovenčina ako moderný a vyspelý jazyk značne diferencovaná, jej stratifikácia pozná viaceré úrovne, formy a variety jazyka (štandardná, spisovná, nadnárečová, interdialekt, pracovná, verejná, bežná, vysoký štýl a pod.). Ako vidieť, kritériá alebo požiadavky na jazykový prejav žiaka sa dostanú do zložitejšej a komplikovanejšej polohy, ak sa na tento problém pozrieme z funkčného, slohového a komunikačného hľadiska, t. j. z hľadiska **oddržiavania slohových, komunikačných či socio-kultúrnych noriem**. Vtedy už nemôže ísť o alternatívu správny a nesprávny, ale najmä vhodný a nevhodný, neprípustný, primeraný a neprimeraný, funkčný a nefunkčný, účinný a neúčinný, výstižný a nevýstižný, pravdivý a nepravdivý, logický a nelogický, presvedčivý a nepresvedčivý atď. Mohli by sme pokračovať aj v ďalších parametroch, našim zámerom je však priblížiť tie kritériá, ktoré sa považujú za rozhodujúce, všeobecné a univerzálne, teda platia pre každý jazykový prejav a sú východiskové pri posudzovaní komunikačnej výchovy žiaka.

Ak sme už naznačili, historicky sa tieto požiadavky menili. Napr. *Stručný slovník pedagogický* (1909) vyzdvihuje logický aspekt ako usporiadanie myšlienok, taktiež gramatické a estetické kritérium (bez

jazykových chýb, málo slovami má byť súvisle povedané veľa. T. Glos (1922) konečný cieľ slohovej výchovy vidí vo vyjadrovaní myšlienok pravdivo, správne, jasne, výrazne a účelne, aby žiaci nadobudli obratnosť v umení tvorenia, samostatného skladania osobitných a svojráznych slohových celkov. J. Jungmann (1820) vyžadoval najmä správnosť a krásu. Rozlišuje tri základné štýly: prozaický, básnický a rečnícky, pričom podľa neho sú podstatné tri základné vlastnosti prejavu: svetlosť, ľúbeznosť a mocnosť, ktoré zodpovedajú trom hlavným duševným mohutnostiam: poznávanie, čítanie a žiadosti (snahy, chute). Neskôr sa zdôrazňovalo **funkčné hľadisko** (teória pražskej školy, B. Havránek, F. Trávníček, J. Bečka, E. Paulíny a i.), často sa uplatňovali požiadavky, ako napr.: názornosť, výstižnosť, celistosť, rozmanitosť vyjadrovania (slohová pestrosť), jazyková správnosť, primeranosť výrazu, slohová vhodnosť a vycibrenosť, tvorivosť, originalita žiaka, situačnosť, komunikatívnosť a pod. Významným vkladom v tejto oblasti predstavuje **teória výrazových kategórií** F. Mika.<sup>18</sup> Na pozadí jazykovej kultúry a komunikačného procesu hierarchicky vydeľuje výrazové kategórie (vlastnosti) reči. Z operatívnej a ikonickosti mu vychádzajú napr. tieto vlastnosti: subjektívnosť, sociatívnosť, expresívnosť, pojmovosť, zážitkovosť, sukcesívnosť, aktuálnosť, vecnosť, variabilita a pod. V súvislosti s jazykovou kultúrou osobitne vyzdvihuje jasnosť a pohotovosť prejavu. „Obidve sú však také široké a globálne, že zhrnújú vlastne celú štylistiku (štýl je vlastne „jasný a primeraný spôsob vyjadrovania“).“<sup>19</sup>

S požiadavkami na jazykový prejav žiaka sa vo viacerých prácach podrobnejšie zaoberala aj M. Čechová. Súhlasíme s ňou, že najvýznamnejšie a univerzálne kritériá (požiadavky) sú tieto:

- **komunikatívnosť** (operatívnosť, dorozumenie), **výstižnosť** (ikonickosť, jasné, náležité vyjadrenie), **slohová vhodnosť** (primeranosť, funkčnosť, účelnosť), **vycibrenosť** (vypracovanosť, pohotovosť) **prejavu**. K nim sa zaraďuje aj **jazyková správnosť** ako kvalita jazykového (neslohového) charakteru.<sup>20</sup> Prirodzene, v umeleckom texte a prejave nám ešte do popredia vystupuje **estetická** stránka s otvorenosťou, resp. difúznosťou zobrazenia fikčnej reality.

Uvedené kritériá (požiadavky, vlastnosti) platia pre každý jazykový prejav a predstavujú univerzálne východisko pre hodnotenie ústnych alebo písomných komunikátov žiakov monologického alebo dialogického charakteru. V medziľudskej komunikácii máme totiž vždy do činenia s dorozumením, témou alebo obsahom komunikácie, s diferencovaným a pohotovým vyjadrením, taktiež s dodržiavaním jazykovej a komunikačnej normy. Z týchto požiadaviek potom vychádzajú podrobnejšie kritériá, napr. pri hodnotení písomnej kontrolnej, maturitnej práce (forma, žáner, slohový

---

<sup>18</sup> MIKO, F.: *Text a štýl*. Bratislava: SPN, 1970; MIKO, F.: *Ciele a náplň slohovej výchovy*. In: Teória vyučovania slovenského jazyka. Bratislava: Alfa, 1972, s. 28 – 36 a i.

<sup>19</sup> MIKO, F., *ibid.*, 1972, s. 28.

<sup>20</sup> Porov. ČECHOVÁ, M.: *Vyučování slohu. Úvod do teorie*. Praha: SPN, 1985, s. 10 – 16.

postup, štýl, jazyk, pravopis a pod.) alebo rečnickeho prejavu. S uvedenými kritériami úzko súvisia aj základné požiadavky, ktoré spracovali zakladatelia textovej lingvistiky R. de Beaugrand a W. Dressler:<sup>21</sup> *koherencia, kohézia, informatívnosť, intencionálnosť, akceptabilita, situatívnosť a intertextivosť*.

## Resumé

- ✚ Komunikačná výchova v MJL sa zakladá na istých predpokladoch žiaka a smeruje k rozhodujúcim (univerzálnym) požiadavkám na jeho jazykový prejav.
- ✚ Medzi základné predpoklady žiaka v komunikačnej výchove patrí jeho zdravotný stav, úroveň myslenia a účinné poznávanie i pretváranie skutočnosti, ktorá sa má stať predmetom komunikácie.
- ✚ Do mentálnych predpokladov žiaka v komunikačnej výchove patrí aj jeho emocionálno-vôľová stránka, hodnotová, etická a záujmová orientácia.
- ✚ Predpoklady žiaka v komunikačnej výchove treba vidieť na pozadí ontogenetických stupňov, a to najmä z hľadiska myslenia, pamäte, záujmov a reči.
- ✚ Predpoklady žiaka v komunikačnej výchove tvoria v podstate vnútorné a vonkajšie komunikačné kontexty (situačné, mentálne, jazykové), resp. štýlotvorné činitele (subjektívne, objektívne).
- ✚ Požiadavky na jazykový prejav žiaka sa v histórii menili a súviseli najmä s danou koncepciou vyučovania.
- ✚ Medzi najdôležitejšie výrazové vlastnosti (požiadavky) na jazykový prejav žiaka patrí: komunikatívnosť, výstižnosť, súvislosť, jasnosť, intenciálnosť, situačnosť a primeranosť (pozri ďalej v 10. kap. aj intertextivosť).
- ✚ Základné, resp. univerzálne vlastnosti jazykového prejavu žiaka sú tieto: komunikatívnosť, výstižnosť, slohová vhodnosť, vycibrenosť a jazyková správnosť. V umeleckom texte aj estetickosť.

## Základné pojmy a problémy

- ❖ predpoklad, ontogenéza, primeranosť, zdravie, mentálna oblasť, myslenie, emócie, vôľa, hodnota, záujmy, reč, jazyk, etika, text, kontext, forma, štýl, adresát, autor, činiteľ, štýlotvorný činiteľ, téma, prostredie, kultúrny kontext,
- ❖ vlastnosť jazykového prejavu, kritérium, požiadavka na jazykový prejav, spisovný jazyk, jazyková norma, komunikačná norma, varieta jazyka, komunikatívnosť, výstižnosť, jasnosť, súvislosť, pohotovosť, primeranosť, korektnosť, slohová vhodnosť, vycibrenosť, operatívnosť, estetickosť, otvorenosť, difúznosť prejavu, komunikačná situácia, komunikačná udalosť.

---

<sup>21</sup> DE BEAUGRANDE, R. A., DRESSLER, W. U.: *Einführung in die Textlinguistik*. Tübingen, 1981.

## Námety a otázky

1. Stretli ste sa s niektorými zdravotnými problémami jednotlivcov pri osvojovaní si materinského jazyka? Zhrňte si vaše skúsenosti v tejto oblasti, pozrite sa do literatúry a pripravte si odborný príspevok na tému *Zdravotné predpoklady ovládania materinského jazyka*.
2. Čo je dôležité z hľadiska prostredia a sociálneho, kultúrneho kontextu pri rozvíjaní komunikačnej výchovy žiaka v škole? Uvažujte o probléme a diskutujte na odbornom seminári.
3. Ako súvisí úroveň reči žiaka s jeho mentálnym vybavením? Uvažujte o vrodených a získaných predpokladoch človeka pre jeho rečovú činnosť. Načrtnite si o tom schému alebo pojmovú mapu a predneste svoje závery vo verejnom prejave.
4. Sledujte vybranú komunikačnú situáciu a udalosť v reálnych životných podmienkach. Potom priblížte túto situáciu iným (opisom, inscenačne, komentárom, nahrávkou a pod.) a interpretujte svoje zistenia z hľadiska predpokladov a rozhodujúcich komunikačných činiteľov (faktorov, determinantov) výsledného komunikátu.
5. Získajte niekoľko ústnych alebo písomných kontrolných prejavov žiakov vybraného ročníka a skúste opraviť a hodnotiť ich podľa istých kritérií (vlastností, požiadaviek).
6. Uvažujte a diskutujte o tom, či musí (mal by byť) vždy jazykový prejav žiaka pravdivý, jasný a zrozumiteľný.

### 3. Verbálna a neverbálna komunikácia vo vyučovaní MJL

Vo vyučovaní MJ ako špecifickej forme sociálno-kultúrneho života sa môžeme stretnúť s viacerými druhmi komunikácie. Okrem pedagogicko-didaktickej komunikácie do popredia vystupuje jazyková alebo verbálna, ale i neverbálna komunikácia, ďalej sa dá uvažovať o sociálnej, emocionálnej, literárno-estetической, priamej či nepriamej, verejnej, oficiálnej, ústnej alebo písomnej komunikácii. V škole ako verejnej inštitúcii ide zväčša o riadenú komunikáciu. Prirodzene, mohli by sme rozlišovať aj ďalšie druhy komunikácie, my si však v tejto kap. bližšie všimneme problematiku verbálnej a neverbálnej komunikácie na pozadí nášho učebného predmetu.

#### Problematika verbálnej komunikácie

Verbálnu komunikáciu človek uskutočňuje **pomocou jazyka ako univerzálnym komunikačným kódom**, pritom verbálny prejav je organickou súčasťou jeho mentálneho a socio-kultúrneho života. Ak na jazyk pozeráme ako na abstraktný systém vo vedomí jednotlivca a spoločnosti, tak reč je činnosť a má konkrétnu podobu. Jazyk teda nachádza svoje uplatnenie v rečovej alebo v verbálnej činnosti. Výsledkom tejto činnosti, resp. komunikačnej udalosti je text (komunikát, prehovor, rečový akt, diskurz, monológ, dialóg, replika a pod.). Vo verbálnej komunikácii sa ľudia dorozumievajú a vzájomne ovplyvňujú tak, že okrem nosných (signálových jednotiek, hlások, slabík, písmen) používajú významové jednotky rôznej veľkosti (morfémy, slová, syntagmy, vety, súvetia, odseky, texty), aby preniesli rôzny psychický obsah a význam v širokom zmysle slova (myšlienky, predstavy, emócie, správu, informáciu, postoj, názor, apel, vôľu a pod.). Prirodzene, prostredníctvom jazyka v rečovej činnosti vyjadrujeme a prenášame aj vzťahy k druhému človeku (adresátovi), taktiež prezentujeme seba samého. Zjednodušene sa dá povedať, že každý ľudský prirodzený jazyk má minimálne štyri základné zložky: výslovnosť, pravopis, lexiku a gramatiku (ako jednotu morfológie a syntaxe). Základné pravidlá používania správnej (kodifikovanej) výslovnosti (artikulácie, ortoepie, prozódie) a pravopisu (ortografie) nájde používateľ v kodifikačných príručkách (ako pravidlá výslovnosti, pravopisu, PSV, PSP). Kodifikačné práce sa podobne vzťahujú i na lexiku a gramatiku spisovného jazyka.

Verbálna komunikácia predstavuje prevažne jazykový signalizačný systém, ktorý je prenášaný vzduchom a prijímaný sluchom. V súčasnosti možno hovoriť aj o elektronickom digitálnom prenášaní signálov verbálnej povahy. Dôležité je pripomenúť si, že **verbálna komunikácia má digitálnu povahu kódovania a existuje v dvoch základných formách: v ústnej a písomnej forme**. Rozlišujeme teda ústnu a písomnú formu verbálnej komunikácie, čo súvisí so senzomotorickým vysielaním a prijímaním (recepciou) prenášaného rečového signálu a komunikovaného psychického obsahu vizuálnym a auditívnym spôsobom. **Ľudská reč je takto uspôbená na existenciu v hlasovo-sluchovej a graficko-vizuálnej podobe**. Verbálna komunikácia je úzko prepojená na myslenie človeka. Dalo by sa povedať, že sa prekrýva s verbálnym myslením a najmä



vedomím. Na tomto podloží potom rozlišujeme vnútornú a vonkajšiu reč, teda poznáme aj intrapersonálnu (komunikácia vnútri človeka, so sebou samým) a interpersonálnu, t. j. medziľudskú komunikáciu. Naše prehovorové (rečové) jednotky pritom môžu mať povahu egocentrickú alebo viac sociocentrickú. **Egocentrická reč** sa vývinovo prejavuje u malého dieťaťa (batoľaťa), v reči dospelého sa prednostne vzťahuje k vlastným mentálnym štruktúram (reprezentáciám) v prepojení na vyjadrovanie. To znamená, že sa usilujeme hovoriť presne to, na čo myslíme, kontrolujeme, či to hovoríme, čo chceme a pod. **Sociocentrická orientácia** sa zasa primárne zameriava na mentálne štruktúry, očakávania a prejavy príjemcu. Je zrejmé, že sociometrickými parametrami sa má vyznačovať prejav v povolani lekára, učiteľa, kňaza, poradcu a pod. Okrem toho vo verbálnej komunikácii nejde len o používanie jednotného prirodzeného národného (spisovného) jazyka, napr. slovenčiny, angličtiny, nemčiny a pod., ale spoločného jazyka v širšom zmysle. Z. Vybíral vo svojej publikácii *Psychologie komunikace*<sup>22</sup> v tejto súvislosti o. i. píše: „Součástí společného jazyka je společně sdílený kontext, slovní, kulturní a dnes čím dál častější i masmediální kontext, s nímž jsou obeznámení jak mluvčí, tak i adresát.“ Prirodzene, že pri komunikačných aktoch z hľadiska vysielateľa a príjemcu (v našom prípade učiteľa a žiaka) je vzťah medzi verbálnou komunikáciou a ľudskou psychikou ovplyvnený viacerými činiteľmi. Významný český odborník na psychológiu ľudskej komunikácie J. Janoušek<sup>23</sup> v tejto relácii spomína aspekt asymetrie, a to z hľadiska vysielateľa a kódovania (anticipuje významovú štruktúru svojho komunikačného aktu už pred jeho kódovaním) na jednej strane a príjemcu s dekódovaním na strane druhej. Podľa neho ďalšia asymetria sa „týká smyslu sdělení pro oba účastníky. I když věcný obsah sdělení je pro ně v zásadě shodný, daný slovníkovými významy použitých slov a sdílenými gramatickými vazbami, smysl sdělení pro ně může být rozdílný. Smysl sdělení vyjadruje totiž väzanost na motivaci obou účastníků a na jejich cílech, a dále na faktorech sociálních jako jsou role, skupinová příslušnost a podobně. To vše může být mezi účastníky blízké, ale také velmi vzdálené.“<sup>24</sup> Ukazuje sa teda, že vo verbálnej komunikácii nejde iba o použitie jazykových prostriedkov na prenášanie informácie či psychického obsahu, ale vždy ide o viac rozmerov. **Jazykom totiž vyjadrujeme viac, ako sme si vedomí alebo ako tušíme.** Preto nehovoríme iba o fonémach, morfémach, lexémach, gramémach, semémach, frazémach alebo štylémach, ale i o pragémach, kulturémach, dokonca o spiritualémach.<sup>25</sup> Na tomto základe možno predpokladať, že používame minimálne a univerzálne tri základné vetné typy: interogatívne, imperatívne a deklaratívne.<sup>26</sup> V podstate **verbálna komunikácia má prinajmenšom aspekt obsahový, výrazový (forma), apelový a sebareprezentačný,** resp. ako predstavuje teória

---

<sup>22</sup> VYBÍRAL, Z.: *Psychologie komunikace*. Praha: Portál, 2005, s. 109.

<sup>23</sup> JANOUŠEK, J.: *Verbální komunikace a lidská psychika*. Praha: Grada, 2007.

<sup>24</sup> JANOUŠEK, J., *ibid.*, 2007, s. 90.

<sup>25</sup> Porov. LIGOŠ, M.: *Motivačné a duchovné rozmery vyučovania slovenského jazyka*. Ružomberok: FF KU, 2003, s. 31.

<sup>26</sup> Porov. JANOUŠEK, J., *ibid.*, 2007, s. 90.

komunikačných aktov (Austin, Searle), podľa ktorej poznáme dva typy výpovedí, a to konštatívny (informačný) a performatívny (zameraný na čin, konanie a správanie komunikujúcich).

Týmto spôsobom smerujeme k problému **rečovej komunikácie ako komplexného a veľmi zložitého fenoménu života človeka a spoločnosti**. Školská jazyková komunikácia takto súvisí nielen so všetkými sférami osobnosti žiaka a učiteľa, ale aj s celým školským kontextom. Jazyk je pritom súčasťou kultúry danej triedy, v ktorej sa uskutočňuje vyučovanie MJL. V tomto prípade hovoríme o špecifickej subkultúre školskej triedy a v rámci školskej etnografie zasa možno vidieť istú etnografiu komunikácie vo vyučovaní MJL. V rámci etnografie triedy a jej kultúry sa nám odkrývajú pravidlá, normy a úzus verbálnej a neverbálnej komunikácie v škole. Podľa P. Gavoru odlišnosť školskej komunikácie od komunikácie v iných inštitúciách je daná rolami partnerov (učiteľ a žiaci), cieľom komunikácie (prečo komunikujú), obsahom komunikácie (o čom sa komunikuje), ale taktiež časovými a priestorovými danosťami. Z uvedeného vidieť, že **školská komunikácia je riadeným typom sociálnej komunikácie**. Pritom na komunikáciu učiteľa a žiakov možno pozerat' z rôznych pohľadov. P. Gavora uvádza štyri základné aspekty komunikácie v triede: 1. komunikácia a vyučovanie 2. vzťahy medzi komunikujúcimi 3. skryté kurikulum a 4. sociálna konštrukcia života v triede, ktorá je realizovaná najmä pomocou komunikácie.<sup>27</sup> V týchto reláciách je potom relevantná problematika zastúpenia monológu alebo dialógu, proporcia verbálneho prejavu učiteľa a žiakov, kladenie otázok, ich formulácia, dĺžka replík učiteľa a žiakov, rozdiely v účasti žiakov na komunikácii podľa ich školskej úspešnosti, resp. dievčat a chlapcov, rozdiely jazyka žiakov v spontánnej komunikácii, v rodinnom prostredí a jazyk školy, taktiež emocionálna stránka verbálnej komunikácie.<sup>28</sup> Vzhľadom na priestor tejto kapitoly, naznačenú problematiku ďalej uvedieme aspoň v stručnej podobe.

Podľa viacerých bádateľov, charakter reči, t. j. jej podstata a fungovanie možno hodnotiť z týchto piatich hľadísk:

1. reč má charakter **denotačný** (objektívne významy slov) aj **konotačný** (subjektívny význam slov a výpovedí) 2. obsahuje **rôznu mieru abstrakcie** (od abstrákt, nadradených všeobecných slov až po propriá) 3. obsahuje **rôznu mieru priamočiarosti** (otvorenosti, explicitnosti, priamych, jasných alebo nepriamych formulácií) 4. riadi sa určitými **pravidlami** (mä svoje jazykové, gramatické, kultúrne pravidlá a princípy) 5. **významy** je dôležité hľadať nielen v slovách, ale najmä v ľuďoch.<sup>29</sup> Dôležité je tu zrejme pripomenúť, že nežijeme len v objektívnom svete (denotácia), ale aj v sociálnom svete, ktorý je vystavaný na jazykovom zobrazení. Z. Vybíral v tejto súvislosti na pozadí antropologicky orientovaných teórií lingvistiky píše: „Dohoda medzi námi a realitou je kodifikovaná v jazykových vzorcích spoločenstiev, v němž žijeme; je implicitní, neuvědomujeme si ji, a přesto je

<sup>27</sup> GAVORA, P.: *Učitel a žáci v komunikaci*. Brno: Paido, 2005, s. 25 – 31.

<sup>28</sup> *Ibid.*, s. 53 – 66.

<sup>29</sup> Porov. DeVITO, A. J.: *Základy mezilidské komunikace*. Praha: Grada, 2001, s. 99 – 106.

pro nás téměř závazná.<sup>30</sup> Systém pravidiel a princípov rečovej komunikácie je diferencovaný, variabilný a otvorený. J. Adair<sup>31</sup> pri umení komunikácie a efektívnom verbálnom prejave uvádza šesť **základných princípov alebo zásad**:

1. zrozumiteľnosti 2. pripravenosti 3. jednoduchosti 4. živosti 5. prirodzenosti a 6. stručnosti (výstižnosti). Tieto princípy by sme mohli prinajmenšom doplniť o princíp zdvorilosti, kooperácie a irónie, v rámci ktorých poznáme viaceré pravidlá alebo zásady, napr. kvantity, kvality informácie, spôsobu jej podania, taktu, kontaktu a pod.<sup>32</sup>

Špecifiká verbálnej komunikácie v školskej triede skúmali viacerí bádatelia. Z nich nám prichodí vyzdvihnúť J. Svodovú a E. Höflerovú. Podľa J. Svobodovej<sup>33</sup> vo vyučovaní materinského jazyka možno zreteľne rozpoznať jednak **reč oficiálnu** (vyučovacia, didaktická komunikácia), jednak **reč voľnejšiu** (doplnkovú, konverzačnú) so žiakmi, ktorá sa vyznačuje rôznym emocionálnym podfarbením, empatiou, ale i netrzeplivosťou a pod. Podľa jej zistení vo vyučovaní prevažuje forma dialógu, pričom zo strany učiteľa sa do popredia dostávajú podnety s typickými výzvovmi a otázkovými konštrukciami. Kompexnú analýzu školského dialógu približuje E. Höflerová.<sup>34</sup> Pre nás je zaujímavé, že si všíma verbálnu a neverbálnu komunikáciu v školskom dialógu, a to aj v prepojení na dosiahnutý stupeň rozvoja myslenia (kognície) žiaka. Pri výstavbe školského dialógu jej vychádza základná triáda: úvodná, stredná a záverečná časť, resp. 1. iniciačná replika 2. reaktívna replika a 3. evaluačná replika.

## **Problematika neverbálnej komunikácie**

V školskej komunikácii a vo vyučovaní MJL sa prestupujú verbálna a neverbálna komunikácia. Vo vyučovaní MJL tieto druhy komunikácie sú nielen súčasťou výchovno-vzdelávacieho procesu, ale súčasne aj náplňou učebného predmetu. Vyššie sme už poukázali na semiotickú heterogénnosť ľudského dorozumievania, to znamená, že v komunikácii uplatňujeme okrem jazykových výrazových prostriedkov aj výrazové prostriedky iných znakových sústav, napr. obrazu, hudby, umenia, pohybu a pod. Najčastejšie sa v tejto súvislosti používa reč tela, hlasové prostriedky a reč obrazov. Vo vyučovaní MJL môžeme teda popri jazykovej komunikácii rozlišovať aj neverbálnu alebo neverbálnu komunikáciu, pričom spolu predstavujú, resp. vytvárajú sémanticko-funkčnú úplnosť komunikačných prejavov. Ako tvrdí E.

---

<sup>30</sup> VYBÍRAL, Z., *ibid.*, 2005, s. 139.

<sup>31</sup> ADAIR, J.: *Efektivní komunikace*. Praha: Alfa Publishing, 2004, s. 50 – 67.

<sup>32</sup> Porov. napr. SLANČOVÁ, D.: *Základy praktickéj rétoriky*. Prešov: Náuka, 2001, s. 52 – 66.

<sup>33</sup> SVOBODOVÁ, J.: *Jazyková špecifika školské komunikace a výuka mateřštiny*. Ostrava: PdF OU, 2000.

<sup>34</sup> HÖFLEROVÁ, E.: *Školský dialog a jeho vliv na rozvoj řeči dětí*. Ostrava: PdF OU, 2003.

Höflerová:<sup>35</sup> „Neverbální prostředky řeči mají stejně jako výrazové prostředky verbální význam sebeprezentativní, pomáhají hlavně v sebezprosažení při společné činnosti. Jejich výběr a užívání jsou komplikovány tím, že slouží převážně jako jev průvodní, který řečovou strategii zdůrazňuje, doplňuje, často i vysvětluje.“

V novej koncepcii vyučovania MJL, ktorá okrem jazyka a jazykovej komunikácie zdôrazňuje najmä komunikačnú výchovu v komplexnom zmysle, **je nevyhnutné pracovať so semiotickou heterogénnosťou alebo semiotickou úplnosťou komunikácie**. To znamená, že popri jazykových prostriedkoch si musíme všímať aj parajazykové a mimojazykové (extrajazykové) výrazové prostriedky komunikácie.

V odbornej literatúre sa dosť často nejednotne zaraďujú a klasifikujú prostriedky neverbálnej komunikácie. V zhode P. Gavorom tvrdíme, že treba rozlišovať dve veľké skupiny nonverbálnych prostriedkov, a to paralingvistické (parajazykové) a extralingvistické (extrajazykové).<sup>36</sup> Do **paraligvistikých** zaraďujeme hlasové alebo grafické prostriedky, ktorými realizujeme jazykovú komunikáciu, t. j. najmä hlasitosť reči, zafarbenie hlasu, rýchlosť (tempo) reči, slovný dôraz, tón hlasu, intonáciu, melódiu, zvuky pri váhaní, artikuláciu, veľkosť, typ písma, medzery, riadkovanie, členenie písaného textu, odseky, čitateľnosť, sklon písma, súvislosť, techniku, pravopis písomného prejavu atď. Hlavnými **extralingvistickými prostriedkami** je najmä reč tela, časové, priestorové, farebné, čuchové (olfaktorické) a kontaktové (haptické) prostriedky. Z nich na tomto mieste spomenieme aspoň tieto: gestá, mimika, pohľad, poloha, držanie a pohyb tela, vzhľad a oblečenie človeka, vzdialenosť medzi komunikujúcimi, dotyk (napr. pohladenie, poklepanie), časové a iné priestorové kontextové modalities (situačný rámec, priestorové usporiadanie, vzťahové premenné, kontinuita, prítomnosť emócií a pod.). Do nonverbálnej komunikácie patrí aj komunikácia určitými predmetmi (napr. darom, farbami, dekoráciou priestoru, šperkmi a ozdobami, oblečením), vôňou (pachmi), ale i mlčaním, odmlkou (tichom) a vyháňaním sa dotyku.<sup>37</sup>

E. Höflerová z neverbálnych prejavov komunikujúceho žiaka spomína ako špecifické v školskom prostredí najmä tieto: zobrazuje prežívanie situácie vždy celým telom, a to i keď sedí, gestá (osobitne pohyb rukami alebo časťou pleca), nevedomené pohyby pier, prejav očí (napr. ohotu komunikovať). Súhlasíme s ňou, že neverbálne prejavy sú organickou súčasťou komunikačnej normy, do ktorej patrí i jazyková norma.<sup>38</sup>

Pri nonverbálnej komunikácii je zaujímavá otázka uvedomenosti a nevedomenosti (spontánnosti, mimovoľnosti), taktiež vrodenej dispozícií a získaných (naučených) prejavov. Podľa P. Gavoru doménu

---

<sup>35</sup> HÖFLEROVÁ, E., *ibid.*, 2003, s. 109.

<sup>36</sup> GAVORA, P.: *Učitel a žáci v komunikaci*. Brno: Paido, 2005, s. 99 – 111.

<sup>37</sup> Porov. DeVITO, A. J.: *Základy mezilidské komunikace*. Praha: Grada, 2001, s. 125 – 151.

<sup>38</sup> HÖFLEROVÁ, E.: *Školský dialog a jeho vliv na rozvoj řeči dětí*. Ostrava: PdF OU, 2003, s. 103 – 106.

verbálnej komunikácie v škole je najmä prenos kognitívnych informácií (poznatkov, faktov, názorov), nonverbálna komunikácia nám zasa slúži predovšetkým na prenos postojov a emocionálnych stavov. Uznáva, že časť nonverbálneho vyjadrovania je daná jedincovi biologicky (používa neuvedomene, inštinktívne, mimovoľne, a to najmä mimiku), ale väčšinu nonverbálnych prejavov alebo signálov sa naučíme v danom sociálno-kultúrnom kontexte.<sup>39</sup> S týmto názorom súhlasíme do istej miery, lebo si myslíme, že kognitívne, emocionálne, vôľové alebo postojové, vôbec mentálne informácie prenášame tak verbálnymi ako aj neverbálnymi výrazovými prostriedkami, a to v komplexnej, integrovanej podobe obidvoch základných výrazových či znakových sústav. Mentálne reprezentácie alebo svoje „mentálne štartovacie bloky“ používame prevažne neuvedomene.

Spomínaná J. Svobodová v cit. práci<sup>40</sup> si pri neverbálnych rysoch školského dialógu vo vyučovaní MJ všima najmä **gestá, postoj a mimiku**. Na základe analýzy získaných dokladov v školskom dialógu rozlišuje tieto hlavné skupiny: výzvové a oslovovacie gestá, zdôrazňovacie, upozorňovacie a členiace gestá, napokon replikové gestá (pri súhlase alebo nesúhlase). Podľa prítomnosti či neprítomnosti jazykovej zložky v prejave píše o: gestách sprievodných, t. j. spojených s jazykovým kódom, a gestách zastupujúcich, ktoré fungujú samostatne (bez slovného vyjadrenia). Pri postojoch jej vychádzajú dve hlavné skupiny: poloha a pohyb tela, vzdialenosť a dotyky medzi komunikujúcimi. V mimike spomína najmä tvár, úsmev, kontakt očami, pričom uvádza niektoré špecifiká rodovej odlišnosti dievčat a chlapcov. V súvislosti so školskou komunikáciou táto autorka ešte poukazuje na kultivovanú prirodzenosť verbálneho a neverbálneho vyjadrovania učiteľa a žiakov, pričom osobitne sa venuje zaujímavej a veľmi dôležitej oblasti iniciátorov a retardátorov či blokátorov školskej komunikácie. Na tomto mieste sa však touto problematikou už zaoberať nebudeme.<sup>41</sup>

## Resumé

- ✚ Školská komunikácia je špecifickým druhom riadenej sociálnej (inštitucionalizovanej) komunikácie.
- ✚ Vo vyučovaní MJL sa prestupujú (prelínajú) viaceré druhy školskej komunikácie, z ktorých na poprednom mieste vystupujú verbálna a neverbálna (nonverbálna) komunikácia.
- ✚ Vo vyučovaní MJL je verbálna komunikácia nielen organickou súčasťou výchovno-vzdelávacieho procesu (v nej sa realizuje, existuje výchovno-vzdelávací proces), ale priamo aj náplňou či obsahom učebného predmetu.
- ✚ Verbálna a neverbálna komunikácia posilňujú svoje postavenie vo vyučovaní MJL najmä v súvislosti s uplatňovaním komunikačnej a mediálnej výchovy.

---

<sup>39</sup> GAVORA, P.: *Učiteľ a žáci v komunikaci*. Brno: Paido, 2005, s. 99.

<sup>40</sup> Pozri SVOBODOVÁ, J.: *Jazyková specifika školské komunikace a výuka mateřštiny*. Ostrava: PdF OU, 2000, s. 79 – 92.

<sup>41</sup> Pozri o tom ďalej v 7. kap. pri stratégiách vyučovania.

- ✚ Verbálna komunikácia sa uskutočňuje prostredníctvom prirodzeného jazyka, s ktorou sa úzko viažu všetky sféry vnútorného a socio-kultúrneho života človeka.
- ✚ Pre verbálnu komunikáciu vo vyučovaní MJL je typický školský dialóg a performačný charakter rečových aktov učiteľa (namä výzvy a otázky).
- ✚ S verbálnou komunikáciou sa prestupujú parajazykové i extrajazykové výrazové prostriedky v reči učiteľa a žiakov.
- ✚ Z parajazykových prostriedkov verbálnej komunikácie vo vyučovaní sú príznačné najmä rôzne hlasové modality učiteľa a žiakov.
- ✚ Z extrajazykových prostriedkov komunikácie sa vo vyučovaní MJL uplatňuje najmä reč tela (gestá, mimika, oči), obrazy a priestorové usporiadanie učebne.

## Základné pojmy a problémy

- ❖ komunikácia, medzilidská komunikácia, verbálna komunikácia, neverbálna (nonverbálna) komunikácia, verbálne výrazové prostriedky, parajazykové a extrajazykové výrazové prostriedky, monológ, dialóg, riadená komunikácia, školská, pedagogická, didaktická komunikácia, sociálna, emocionálna komunikácia,
- ❖ jazyk, reč, rečová činnosť, komunikačné činnosti a zručnosti, rečový akt, prehovor, replika, školský dialóg, diskurz, komunikát, fonéma, morféma, lexéma, seméma, graméma, syntagméma, štyléma, pragméma, kulturéma, spiritualéma, mimika, gestika, reč tela, obrazov, umenia, pohybu, priestoru, vzhľadu, olfaktorika.

## Námety a otázky

1. Vyberte si konkrétnu komunikačnú situáciu a udalosť. Pozorujte komunikáciu z hľadiska použitia verbálnych a neverbálnych výrazových prostriedkov. Svoje zistenia spracujte ako prezentáciu na odbornom podujatí.
2. Urobte interview na 2 – 3 vybratých školách s učiteľmi SJL o uplatnení verbálnej a neverbálnej komunikácie vo vyučovaní MJL. O výsledkoch referujte na odbornom seminári.
3. Všímajte si egocentrické a sociocentrické orientácie v komunikácii učiteľa a žiakov vo vyučovaní SJL. Výsledky analyzujte a interpretujte v diskusnom príspevku na pracovnom stretnutí.
4. Ako súvisí verbálna a neverbálna komunikácia s mentálnou úrovňou a vzťahmi učiteľa a žiakov vo vyučovaní MJL. O problematike si naštudujte v literatúre a pripravte si odborný príspevok do tlače, resp. ako prednášku na predmetovej komisii učiteľov jazyka a literatúry vo vybratej škole.
5. Pozorujte informačné (konštatačné) a performačné výpovede (prehovory, rečové akty, repliky, prejavy) v komunikácii učiteľa a žiakov vo vyučovaní SJL. Svoje zistenia spracujte a pripravte si o probléme prezentáciu pred odborníkmi na ľudskú komunikáciu.

6. Ako by sa podľa vás malo meniť vyučovanie MJL z pohľadu zastúpenia verbálnej a neverbálnej komunikácie na pozadí novej koncepcie tohto učebného predmetu. Pripravte si diskusný príspevok k problému a vystúpte s ním na odbornej konferencii učiteľov SJL v rámci ich ďalšieho vzdelávania.

## 4. Ústna a písomná komunikácia vo vyučovaní MJL

V rámci komunikačnej výchovy nemôžeme obísť problematiku ústnej a písomnej komunikácie. Jazyk totiž uplatňujeme v rečovej činnosti, ktorú realizujeme v auditívnej alebo vizuálnej podobe. Prirodzene, môže ísť aj kombinovanú auditívno-vizuálnu podobu nielen z hľadiska verbálnej, ale taktiež neverbálnej komunikácie. Ústna alebo písomnej forma komunikátu je dôležitá z hľadiska jeho vnímania (ako rečového signálu) zmyslovými orgánmi (receptormi) človeka, aby sa reč cez senzomotorickú oblasť dostávala do hlbších sfér jeho psycho-sociálneho života. Ak pozeráme na medziľudskú komunikáciu komplexne, zisťujeme, že jednotlivé druhy a modalítity komunikácie sa vzájomne prestupujú.

### Ústna komunikácia vo vyučovaní MJL

Výchovno-vzdelávací proces sa v podstate uskutočňuje verbálnou a neverbálnou komunikáciou, pričom verbálna komunikácia existuje najmä v ústnej (hovorenej) alebo písomnej (grafickej) podobe. Ako sme už vyššie uviedli, v histórii vyučovania MJL prevažoval písomný monologický prejav, hoci v praktickom každodennom živote je primárna ústna dialogická komunikácia.<sup>42</sup> Vzhľadom na to, že hovorený prejav často nenávratne mizne a napísané či tlačené slovo zostáva, možno si ho i s odstupom času overiť, písomný prejav v spisovnom jazyku si zachováva svoju prestíž i vo verejnom živote, napr. vo vedeckej a publikačnej činnosti. Okrem toho sa písomný prejav ľahšie a jednoznačnejšie opravuje, hodnotí a posudzuje. Uvedený problém nebudeme na tomto mieste rozvádzať, len vyzdvihneme myšlienku, že z hľadiska vyučovania MJL je pre nás dôležitá **požiadavka o vyváženom zastúpení ústnej a písomnej komunikácie** vo výchovno-vzdelávacom procese. V naznačenom kontexte sa aj didaktika MJ viac zameriavala na písomný ako ústny prejav. Orientáciu na ústnu komunikáciu zaznamenávame najmä až v 2. polovici 20. storočia, čo súvisí s pragmalingvistickým obratom v jazykovede a so zameraním na komunikačnú koncepciu vyučovania MJL. V západnej a severnej Európe v tomto období zaznamenávame vo vyučovaní MJ nové tematické oblasti, ako napr. hovorenie a ústna komunikácia, písanie a písomná komunikácia, pravopis, gramatika, resp. reflexia jazyka (skúmanie, poznávanie jazyka), čítanie a literárna výchova, rozvíjanie a podpora čítania, novšie informatická a mediálna výchova (porov. vzdelávacie programy NSR, Švédska a i.). Pre nás je dôležité zistenie, že vyučovanie MJL v ostatnom období smeruje nielen k jazykovej a literárnej výchove, ale aj ku kultúrnej a komunikačnej kompetencii žiaka. Jazyková a komunikačná výchova je zreteľná už zo základnej štruktúry obsahových tematických oblastí tým, že sa rozlišuje hovorenie a ústna komunikácia, písanie a písomná komunikácia, písanie a pravopis, čítanie a literárna výchova, čitateľská kompetencia žiaka a pod.

---

<sup>42</sup> Porov. PALENČÁROVÁ, J., KESSELOVÁ, J., KUPCOVÁ, J.: *Učíme slovenčinu komunikačne a zážitkovo*. Bratislava: SPN, 2003, s. 173.



Vieme, že žiak vstupujúci do školy už ovláda materinský jazyk v bežnej odpozorovanej podobe a vie sa v podstate dohovoriť o všetkom, čo potrebuje. V predškolskom období si materinský jazyk osvojil aktívnym prirodzeným spôsobom, to znamená najmä počúvaním a hovorením v rodine i v najbližšom sociálnom prostredí (kontexte). S materinským jazykom má už vlastné empirické skúsenosti a na istej úrovni ho už ovláda. Ak v predškolskom období má skúsenosť najmä s počúvaním a hovorením, na tomto základe sa potom nemožno čudovať, že školské inštitucionálne vzdelávanie sa tradične na elementárnom stupni orientovalo na ďalšie komunikačné činnosti a zručnosti, t. j. na čítanie a písanie v kontexte získania základnej gramotnosti. O to viac, že čítanie a písanie je odlišné do takej miery, že sa niekedy v tejto súvislosti hovorí o nových jazykoch. Pozrime sa teraz na špecifiká ústneho prejavu, aby sme si na tomto pozadí mohli priblížiť miesto ústnej komunikácie vo vyučovaní MJL.

**Ústnosť a písomnosť** patria medzi základné formy a vlastnosti jazykového prejavu. Štylistika ich zaraďuje k objektívnym štylotvorným činiteľom.<sup>43</sup> Ústna alebo hovorená komunikácia sa vyznačuje predovšetkým viazanosťou na konkrétny kontext (priestor, čas) a možnosťou okamžitej spätnej väzby. Na úvod sa nám žiada tiež zdôrazniť fakt, že ústna komunikácia má primárnu povahu, písomná je zväčša od nej odvodená, t. j. má sekundárny charakter (písomný zápis ústnej reči). **Špecifiká ústnych prehovorov** by sa dali zhrnúť do týchto bodov:

- plynú neopakovateľne a nepretržite v istom priestore a čase (fading);
- využívajú zvukové prostriedky a ich jednotlivé zložky (intonémy);
- zvyčajne je prítomný adresát prejavu, významnú úlohu zohráva počet účastníkov a ich vzťahy, monologickosť a dialogickosť prejavu;
- sú menej prehľadné ako písomné, evidentná je zviazanosť s mimojazykovou situáciou, pričom využívajú doplňujúce a kompenzačné výrazové prostriedky;
- členenie textu v ňom dosahujeme pauzami;
- autor zvyčajne nemá čas na detailné spracovanie myšlienky, ani na jej jazykovo-kompozičnú formuláciu;
- v lexike sa niekedy nefunkčne opakuje výraz, vyskytuje sa zvýšená frekvencia zámen, resp. aj nadbytočné používanie tzv. vatových slov, tiež výskyt častíc: no, nuž, veď, však, žiaľ, pravda a pod.;
- niekedy sa neuplatňuje pravidelná vetná schéma, veta je teda syntakticky nespracovaná, vyskytujú sa nielen expresívne výrazy, ale aj expresívne a defektné syntaktické konštrukcie, nepravidelná a prerušovaná stavba viet, napr. komunikant využíva elipsy, apoziopézy, členské i vetné pričlenenia a pod.;
- ústny prejav má krátke vety, jednoduché súvetia, prevažuje paratasa
- časté sú otázky, zvolania, želania, jednočlenné a želacie vety;
- prejavuje sa variabilita slovosledu, iný slovosled ako v písomnom prejave, často sa vynecháva aj východisko, malá frekvencia spojok – najmä podradovacích, bohatší výskyt priraďovacích súvetí;

---

<sup>43</sup> Porov. FINDRA, J.: *Štylistika slovenčiny*. Martin: Osveta, 2004, s. 174.

- možnosť využívania modernej techniky a nových médií;
- významný je rozdiel medzi nepripravenými, spontánnymi a pripravenými, vopred napísanými prejavmi.

Pri ústnej komunikácii vo vyučovaní MJL máme na mysli nielen jej uplatnenie vo výchovno-vzdelávacom procese (uskutočňuje sa komunikáciou), ale aj špecifický cieľ v učebnom predmete. Okrem toho rozlišujeme ústny prejav žiaka ako činnosť v rámci jazykového a literárneho vzdelávania na jednej strane a ústny prejav žiaka v prepojení s počúvaním ako súčasť komunikačnej výchovy v jazykovom a literárnom vzdelávaní. V prvom prípade si všímame ústny prejav z hľadiska zvládnutia jazykového systému a technickej zručnosti. Podľa K. Šebestu<sup>44</sup> sa na dorozumievaciu činnosť môžeme pozerat' z hľadiska uplatnenia a manifestácie jazykových prostriedkov v reláciách s jazykovou normou a zvládnutia technických spôsobilosti alebo z pozície funkčného uplatnenia jazyka v komunikačnej činnosti. Na tomto pozadí potom rozlišujeme jazykovú a komunikačnú výchovu vo vyučovaní MJL. Je zrejmé, že v novokoncipovanom učebnom predmete SJL ako súčasť vzdelávacej oblasti jazyk a komunikácia nám ide o obidva pohľady. Z hľadiska jazyka nám potom pri ústnom prejave (hovorení, monológ, dialógu) vystupujú do popredia iné skutočnosti. Na prvom mieste je to zvládnutie zvukovej roviny jazyka, prirodzene, v úzkom prepojení s grafickou a ortografickou (pravopisnou) stránkou prejavu žiaka. Znamená to, že v škole sa zameriavame na to, aby žiak zvládol správnu (spisovnú) výslovnosť (ortoepiu) v oblasti segmentálnych a suprasegmentálnych javov, resp. jednotiek zvukovej roviny jazyka. Ide o artikuláciu hlások, slabík, slov a vyšších jazykových či textových jednotiek jazyka. Do tohto rámca patrí o. i. aj problematika rytmického krátenia, znelostnej asimilácie, výslovnosti tvrdých a mäkkých spoluhlások, zdvojených spoluhlások a iných spoluhláskových skupín v spisovnej slovenčine. Z ortoepie prozodických vlastností sú relevantné zasa najmä prízvuk, pauza a melódia vety. S ortoepiou segmentov (hlások) a suprasegmentálnych javov sa organicky viažu aj ich akustické, resp. auditívne znaky a vlastnosti. Myslíme tým na rozlíšenie hlások (foném) podľa zvukového dojmu, na zvukovú percepciu alebo recepciu rečového signálu pri počutí a počúvaní. Do tejto problematiky patria rôzne postupy a cvičenia, a to od hlasových, dychových, artikuláčnych cez rôzne ústne prejavy žiaka reprodukčného a produkčného slohu až po rečnícke cvičenia, v ktorých sa zameriavame na jazykovú a slohovo-komunikačnú výchovu v tradičnom poňatí vyučovania, t. j. z hľadiska ortoepie slovenčiny, zvládnutia techniky a rétorickosti ústneho prejavu žiaka (zrozumiteľnosť, frázovanie, dikcia, variabilnosť, počuteľnosť a pod.). Pri hodnotení a posudzovaní ústnych súvislých prejavov žiaka si potom z hľadiska jazyka všímame jednak jazykovú korektnosť (gramatickú, ortoepickú, fonologickú, zvukovú kompetenciu), jednak slohové (štylistické) a literárno-estetické kategórie ako uplatnenie slohového postupu, štýlu,

---

<sup>44</sup> ŠEBESTA, K.: *Od jazyka ke komunikaci. Didaktika českého jazyka a komunikační výchova*. Praha: UK, 2005, s. 66 – 67.

kompozície, dodržanie zadaného/predloženého slohového žánru (slohového útvaru), literárny druh, výstavbu textu, poetiku autora a pod.

Ako sme naznačili, ústny prejav žiaka vo vyučovaní MJL novšie chápeme aj ako integrálnu súčasť komunikačnej výchovy, t. j. v kontexte funkčného využívania jazykových prostriedkov v rozličných komunikačných situáciách a udalostiach. Týmto spôsobom nám už **pri používaní auditívneho kanála nejde iba o hovorenie, ale aj o počúvanie, lebo ich nemožno od seba oddeliť. Ak hovoríme, tak súčasne aj počúvame** (seba alebo iného, iných). K. Šebesta v tejto súvislosti navrhuje v češtine používať termín *rozmlouvání*,<sup>45</sup> to znamená *rozpráváť sa s niekým, viesť rozhovor* (talking). Pri dorozumívaní sa nám nejde iba o receptívne alebo produktívne rečové činnosti, ale tieto zvyčajne vystupujú v recipročnej a interakčnej, osobitne však tiež v transakčnej podobe. Teda s ústnym prejavom sa recipročne, transakčne a interakčne viaže aj jeho počúvanie, prinajmenšom počúvam seba samého, resp. iných. Prirodzene, nám nejde iba o dialóg (školský dialóg), ale aj o ústne (hovorené) komunikáty monologického charakteru, ktoré v širšom zmysle majú vždy aj svojho poslucháča (adresáta, počúvajúceho), pričom akceptujeme tiež fakt, že adresátom môže byť aj autor (egocentrická reč, intrapersonálna, sebareflexívna, meditatívna komunikácia a pod.). Vo vyučovaní MJL ústna komunikácia môže vystupovať v oficiálnej alebo neoficiálnej (spontánnej) podobe, pričom v oficiálnej sa dá rozlíšiť ťažisková (vzťahujúca sa na učebnú problematiku) a doplnková, resp. konverzačná (voľnejšia), ďalej taktiež didaktická, jazyková, literárna, verbálna, neverbálna, afektívna, regulačná a pod. Ako je známe, vo vyučovaní prevažuje zväčša dialóg asymetrického alebo komplementárneho typu, pričom učiteľ nielen riadi komunikáciu, ale často sa prejavuje nadmernou a nevhodnou rečovou aktivitou. Prichodí nám ešte aspoň pripomenúť, že hovorený prejav žiaka (s počúvaním) vo vyučovaní MJL rozvíjame najmä systémom ústnych a rečníckych cvičení, medzi ktoré patria aj rôzne didaktické a komunikačné hry (napr. kolektívny monológ, rolový dialóg, dramatizácia či reprodukcia predlohy, konštrukčné hry, esteticko-výchovné činnosti žiaka a pod.). Pri počúvaní ako recepčnej komunikačnej zručnosti je osobitne dôležité rozvíjať najmä tieto aspekty: počutie a počúvanie, počúvanie pozorné, sústredené a aktívne s porozumením, čo už obsahuje aj nový ŠVP v SR z r. 2008. Ako uvádza K. Šebesta,<sup>46</sup> v komunikačnej výchove vo vyučovaní MJL je užitočné pri hovorení a počúvaní rozlišovať základné funkčné typy, a to: praktické, vecné, kritické a zážitkové. Zážitkové počúvanie je zjavné najmä v literárnej výchove. Ukazuje sa, že tieto nové impulzy a námety treba vo vyučovaní MJL podporovať a rozvíjať.

---

<sup>45</sup> ŠEBESTA, K.: *Od jazyka ke komunikaci. Didaktika českého jazyka a komunikační výchova*. Praha: UK, 2005, s. 66, 68.

<sup>46</sup> ŠEBESTA, K. *ibid*, 2005, s. 114 – 124.

## Písomná komunikácia vo vyučovaní MJL

**Prvotné písanie a čítanie** je už tradične zaradené do prvých ročníkov primárneho vzdelávania. Žiak si osvojuje elementárne písanie a čítanie ako primárne kultúrne činnosti, ktoré patria do základnej gramotnosti človeka. Prirodzene, žiak si do školy prináša istú úroveň znalosti a ovládania materinského jazyka, ktorú získal v predškolskom vývinovom období zväčša počúvaním s porozumením, odpozorovaním, nápodobou (imitáciou), najmä však vlastnou aktívnou rečovou činnosťou v danom užšom sociálno-kultúrnom prostredí (kontexte). Najčastejšie ide o hovorenú varietu materinského jazyka, ktorú používa v ústnej podobe, t. j. hovorením (rozprávaním, dialógom) a počúvaním s porozumením. Jeho jazykové vedomie môžeme charakterizovať ako intuitívne a emocionálne. Prirodzený spôsob osvojenia si MJ takto postupuje od počúvania s pochopením, od hovorenia k čítaniu a písaniu. Na uvedenom pozadí potom žiak elementárne čítanie a písanie môže prežívať ako osvojovanie si nových, osobitných jazykov, čo potvrdzujú viacerí bádatelia. Dôležitý je tu fakt, že žiak si osvojuje MJ prirodzeným spôsobom, t. j. najskôr jeho primárnu podobu v ústnej komunikácii, neskôr pribúda sekundárna podoba v písomnej komunikácii. Podobne ako pri ústnom prejave vyzdvihneme teraz niektoré **základné znaky písomného prejavu človeka.**

Písomný prejav je oproti ústnemu nezávislý na kontexte a komunikačnej situácii, pričom nemusí mať možnosť okamžitej spätnej väzby. Absenciu situačných faktorov a prostriedkov neverbálnej komunikácie autor musí kompenzovať precíznejším vyjadrovaním. Písomný komunikát sa potom vyznačuje (má vyznačovať) určitosťou, jasnosťou, zreteľnosťou a explicitnosťou (v tomto prípade nemyslíme na explicitnosť zámernú).<sup>47</sup> Nemecký didaktik MJ J. Fritsche<sup>48</sup> vyzdvihuje najmä tieto **špecifiká písomného prejavu:**

- písanie má pre duševný vývin človeka neoceniteľný význam, vzhľadom na to, že pri písaní nie je prítomný komunikačný partner, musí pisateľ (aby bol zrozumiteľný) vynaložiť osobitné mentálne úsilie, pri písaní ide o kvalitatívne inú, vo viacerých smeroch abstraktnú reč, všetko sa musí vyjadriť verbálne, vyznačuje sa tlakom na pojmovú precíznosť, používanie písma (k čomu patrí i čítanie) mení teda nielen používanie jazyka, ale aj myslenie, pri písaní možno reč zreteľnejšie vnímať ako výtvar estetického charakteru, písanie ovplyvňuje toho, kto píše, písanie znamená prístup autora k písanej (literárnej) kultúre, napokon čítanie a písanie hrá vôbec nenahraditeľnú a dominantnú úlohu v škole.

---

<sup>47</sup> Porov. ŠEBESTA, K.: *Od jazyka ke komunikaci. Didaktika českého jazyka a komunikační výchova*. Praha: UK, 2005, s. 109.

<sup>48</sup> FRITZSCHE, J.: *Schriftlicher Sprachgebrauch*. In: LANGE, G. (Hg.): *Taschenbuch des Deutschunterrichts*. Band 1, 2001, s. 202 – 203.

Podľa českej autorky E. Jandovej<sup>49</sup> má štýl písomnej komunikácie tieto rysy: pripravenosť, vyššia formálnosť, zložitejšia tematika, vydelenie zo situácie, statickosť, stálosť, zviazanosť s plochou, objektívnosť, analytický, racionálny, logický prístup, skôr abstraktný, vysoký stupeň organizovanosti a usporiadanosti, kontinuálnosť, monologickosť, nepriamy kontakt s adresátom, produkcia a recepcia s časovou prestávkou, štandardná jazyková varieta, grafické prostriedky. Ako vidieť, pre písomný prejav nemusia platiť všetky znaky. Napr. zložitejšia tematika, statickosť, objektívnosť, racionálnosť, monologickosť či štandardná jazyková varieta, nehovoriac už o hybridnú modernú mobilnú alebo internetovú komunikáciu. Poznáme aj dynamický opis, scenár divadelnej hry, citovo zafarbený opis či beletrizovaný životopis, literárne dielo epického charakteru, naratívny postup a pod. Prichodí nám na tomto mieste ešte zdôrazniť fakt, že v medziľudskej komunikácii čoraz viac pribúda hybridných žánrov a spôsobov dorozumievania, v ktorých sa križujú (kontaminujú) znaky a prostriedky ústnych i písomných prejavov, verbálnej a neverbálnej komunikácie, slova, obrazu, umenia, hudby, pohybu a výrazových prostriedkov iných znakových sústav, napr. ústne reprodukované písomné prejavy (čítané prednášky, referáty, správy, posudky, príhovory...) alebo písomne reprodukované ústne prejavy (prepisy zvukových záznamov na rôznych nosičoch), ale aj SMS správy, internetové texty (hypertext), filmové, televízne, rozhlasové komunikáty a pod. **Špecifiká písomných prejavov by sme si mohli zhrnúť do týchto bodov:**

- písomný prejav je významná kultúrna činnosť a kompetencia človeka, má významnú seberealizačnú, praktickú a kultúrnu akumuláciu hodnotu;
- realizuje sa graficky;
- zvyčajne ponúka dostatok času na štylizáciu, autor si sám určuje tempo spracovania prejavu;
- zvyčajne je adresát neprítomný, avšak autor si ho vo svojej predstave konkretizuje;
- obsahovo je prejav kompaktnější a v jazykovej výstavbe precíznejšie spracovaný ako ústny prejav;
- to, čo sa v ústnom prejave vyjadrí intonáciou, v písomnom prejave sa môže do istej miery signalizovať najmä interpunkciou, slovosledom, typom písma a pod., teda napísaný text robia prehľadným rozličné grafické znaky, úprava, v napísanom prejave možno striedať veľkosť a tvary písma, podčiarkovať, triediť písmo, robiť odseky, používať zátvorky, pomlčky a ďalšie interpunkčné znamienka;
- je prehľadnejší, názornejší, jasnejší v štylizácii, no menej účinný a pôsobivý (v zmysle bezprostrednosti a využitia neverbálnych prostriedkov);
- zvyčajne býva zdĺhavejší a rozsahovo širší;

---

<sup>49</sup> JANDOVÁ, E.: *Dva typy komunikace na Internetu a jejich stylový charakter*. In: *Západoslovanské jazyky v 21. století. Lingvistický zborník*. Ed. P. Odaloš. Banská Bystrica UMM, Ostrava OU, Katowice UŠ, 2005, s. 60.

- o vo vedeckých textoch absentuje pôsobivosť, avšak pri popularizačných a agitačných textoch je táto vlastnosť dôležitá;
- o zvyčajne máva dlhšie súvetia s tesnými väzbami, prechodníkmi, s trpnými prídastkami, s mennými vyjadreniami (slovesnými subst....), preto býva statickejší;
- o syndetickosť, t. j. typické spájanie viet do súvetí pomocou spojok;
- o bohatší výskyt podradovacích súvetí;
- o k adresátovi sa dostáva autorova myšlienka, autorov názor v presnej a jednoznačnej podobe;
- o v súčasnosti nové možnosti komunikácie, časté sú hybridné útvary najmä v oblasti mobilnej a elektronickej komunikácie.

Z hľadiska rozvíjania písomnej komunikácie vo vyučovaní MJL treba rozlišovať jednak spomenutú elementárnu gramotnosť a **funkčnú, resp. kultúrnu gramotnosť**. Pri počiatočnom písaní nám ide o to, aby žiak získal základné technické zručnosti písania, t. j. korektne graficky zaznamenávať hovorenú alebo myslennú reč (vnútornú) reč, pričom by mal získať aj spôsobilosť používať technické prostriedky písania (perom, ceruzkou, počítačom, mobilom), poznať normalizované písmo (tlačené, písané, latinku) a základné princípy (zásady) písania.

V druhej etape rozlišujeme minimálne dve úrovne písania. Na prvej úrovni nám ide o písanie z hľadiska **dozdržiavania pravopisnej (ortografickej) normy a jej princípov písania**. Okrem zvládnutia pravopisu sa vyučovanie MJL v tejto úrovni zameriava aj na zložitejšie úpravy textu, taktiež na poznanie a osvojenie si noriem písaných textov, napr. členenie textu, výstavba a písanie rozličných textov (žánrov) podľa štýlov (bežných, úradných, administratívnych, publicistických, odborných a pod.). Patrí tu aj problematika ďalšieho rozvíjania technických prostriedkov slúžiacich na písanie (písací stroj, kopírovanie, skener, počítač, mobil).<sup>50</sup> Z didaktického hľadiska je v uvedenej oblasti zaujímavá a tradične podrobne rozpracovaná problematika zvládnutia pravopisu spisovného jazyka. Spomenieme preto aspoň niektoré východiská.

**Pre zvládnutie slovenského pravopisu je dôležité spájať** zvukovú stránku s písomnou, a to už od vzťahu hláska (fonéma) a písmeno (graféma) až po súvislé prejavy. Hlavný dôvod nájdeme v princípoch slovenského pravopisu, v ktorom popri iných (morfematický, gramatický, etymologický, sémantický) má dominantné postavenie fonematický princíp. Na tomto základe v školskej praxi z didaktického hľadiska potom rozlišujeme pravopis: hláskový, slabičný, lexikálny v užšom zmysle, slovotvorný, morfematický, tvaroslovný a syntaktický. Z toho vidieť, že **pravopis nemožno vyučovať izolovane**. Okrem úzkeho prepojenia so zvukovou rovinou jazyka ho treba sústavne a priebežne prepájať so všetkými jazykovými rovinami, prirodzene, aj s písomnou komunikáciou vôbec, teda na pozadí komunikačnej výchovy ako písanie a čítanie komunikátov. Ovládanie pravopisu patrí k integrálnej súčasťi jazykového vedomia, jazykových a komunikačných zručností smerujúcich ku komunikačnej a kultúrnej kompetencii žiaka. Pri pravopise

<sup>50</sup> Porov. ŠEBESTA, K.: *Od jazyka ke komunikaci. Didaktika českého jazyka a komunikační výchova*. Praha: UK, 2005, s. 100.

nám prichodí vyzdvihnúť ešte jeden dôležitý aspekt, ktorý v našej proveniencii už dávnejšie preskúmali nielen didaktici MJ, ale aj psychológovia. Ide o osvojovanie si pravopisu na báze získavania pravopisných vedomostí, zručností a návykov, pričom je relevantné využívať zdôvodnené tzv. asociačné štruktúry na jednej strane a rôzne oblasti senzomotorického učenia sa.<sup>51</sup> Do asociačných štruktúr patria najmä tieto rozmery a ich vzťahy: sluchovo-artikulačné vnímanie pravopisného javu, jeho zraková predstava, jeho sémantika, jeho gramatická funkcia a písomná reakcia. Odporúča sa, aby žiak daný pravopisný jav počul v kontexte, pochopil obsah a komunikačný zámer, videl jav napísaný/tlačený, vyslovil (šeptom) počuté slová a potom ich napísal. Pri pravopise máme do činenia najmä s inštrumentálnym učivom, to znamená pravopisné vedomosti majú smerovať cez zručnosti k pravopisným návykom a k pravopisnej kompetencii. Nejde teda o mechanizáciu, ale automatizáciu pravopisu (od uvedomenej činnosti ku kompetentnej, čiastočne uvedomenej).

Doteraz sme sa vo vzťahu k písomnému prejavu žiaka nachádzali v oblasti jazykového vyučovania a jazykovej výchovy, lebo išlo o technické zručnosti a jazykový systém, vrátanie pravidiel slovenského pravopisu (PSP).<sup>52</sup> Na druhej úrovni pokročilého pisateľa sa dostávame k **funkčnému používaniu písma v komunikačných situáciách a udalostiach so zreteľom na komunikačné potreby a zámery**.<sup>53</sup> To znamená, že **písanie sa nám spája s čítaním, lebo písanie predpokladá čitateľa, a naopak, čítanie zasa autora písomného textu**. Ak sme pri ústnom prejave uviedli reciprocitu, transakciu a interakciu, podobne to platí aj pri písomnom prejave, teda s písaním ako produkčnou činnosťou sa zákonite viaže aj čítanie ako receptívna činnosť. **Čítame prinajmenšom sami to, čo sme napísali**, a to už aj pri písaní, prirodzene, predpokladáme, že náš text budú čítať aj iní (rôzni adresáti). Spomínaný K. Šebesta v tejto súvislosti použije, resp. navrhuje termín *interpretovani*.<sup>54</sup> Pri písomnom prejave v zmysle písania a čítania (ako produktívnej a receptívnej činnosti) používame vizuálny kanál a uplatňujeme interpretáciu. Slovanmi K. Šebestu: „Když píšeme, vycházíme z interpretace toho, co jsme už napsali, a zároveň z očekávání, jak bude náš text interpretovat příjemce: čtme ho tedy souběžně jeho očima. Při čtení cizího textu si naopak klademe otázky, jak uvažoval jeho autor, proč určitého obratu užil, jaký sledoval záměr, spoluprodujeme jeho tvorbu, abychom mohli jeho text jasně interpretovat. A navíc, vstupujeme do dialogu s textem: formulujeme otázky, námítky, a čtme-li aktivně, pak i píšeme – výpisky, poznámky apod.“<sup>55</sup> Ako vychádza

---

<sup>51</sup> U nás k tomu pozri napr. BALLAY, J.: *Metodika pravopisu*. Bratislava: SPN, 1965; ŠTEFANOVIČ, J.: *Osvojovanie pravopisu*. Bratislava: SPN, 1967.

<sup>52</sup> *Pravidlá slovenského pravopisu*. Bratislava: VEDA, 1998, 2000; k ortoepii pozri kodifikačná príručka KRÁL, Ā.: *Pravidlá slovenskej výslovnosti*. 3. vyd. Bratislava: SPN, 1996.

<sup>53</sup> Podľa ŠEBESTA, K.: *Od jazyka ke komunikaci. Didaktika českého jazyka a komunikační výchova*. Praha: UK, 2005, s. 100 a i.

<sup>54</sup> ŠEBESTA, K., *ibid.*, 2005, s. 67, 68.

<sup>55</sup> ŠEBESTA, K., *ibid.*, 2005, s. 66 – 67.

z uvedeného, písaná komunikácia v rámci komunikačnej výchovy zaujíma osobitné miesto v jazykovej, komunikačnej a literárnej výchove.

Z hľadiska písomného prejavu a čítania žiaka ešte aspoň pripomenieme ďalšie dôležité a zaujímavé oblasti. Patrí tu rýchlosť, spôsob a kvalita čítania a písania, gramotnosť elementárna, funkčná a **kultúrna, čitateľská a pisateľská gramotnosť**, literárna, informačná a počítačová gramotnosť, ďalej problematika základného čítania a písania a pokročilého čítania a písania. Z funkčného hľadiska podobne ako pri ústnej komunikácii uvedieme taktiež **štyri funkčné typy čítania a písania: praktické, vecné, kritické a zážitkové**.<sup>56</sup> Z didaktického pohľadu je významná orientácia na funkčné písanie ako produkt a proces, pričom už tradične náročnou oblasťou je oblasť opravy, posudzovania, hodnotenia a klasifikácie súvislých písomných prejavov žiaka. Najjednoduchšia a jednoznačná oprava je v prípade počiatočného písania a písania zameraného na zvládnutie pravopisu. Ako vieme, použitie tvaru písmen, členenie textu a pravopisnú či gramatickú stránku pri písomnom prejave už dokáže kontrolovať a korigovať aj počítačový program. Iná je už oblasť obsahu, štýlu, zámeru, kompozície, psychológie komunikácie, konotácie a pod. Predsa však dá sa povedať, že ústny komunikát pri oprave a posudzovaní zo strany učiteľa a žiakov je náročnejší ako písomný prejav.

## Resumé

- ✚ Ústna a písomná komunikácia patrí k podstate vyučovania MJL.
- ✚ Ústnu (auditívnu) komunikáciu považujeme za primárnu, písomnú (vizuálnu, grafickú) za odvodenú alebo druhotnú komunikáciu.
- ✚ Ústna a písomná komunikácia sú formou existencie jazyka a reči, pričom každá z nich má svoje špecifiká.
- ✚ Pre ústnu komunikáciu je typická zviazanosť so situáciou, prítomnosť adresáta, únik (fading), využívanie neverbálnych výrazových prostriedkov a možnosť okamžitej spätnej väzby.
- ✚ Pri ústnej komunikácii je významný rozdiel medzi nepripravenými, spontánnymi a pripravenými, vopred napísanými prejavmi.
- ✚ Na ústny jazykový prejav sa môžeme pozrieť z hľadiska zvládnutia artikulácie hlások a ortoepie, jazykovej správnosti a štylistickej vypracovanosti (používania zvukových noriem, manifestácie jazykových jednotiek) na jednej strane (jazyková výchova), počúvania a hovorenia ako nerozlučnej jednoty na strane druhej (interakčný a transakčný komunikačný model v rámci komunikačnej výchovy).
- ✚ Počiatočné čítanie a písanie patrí do elementárnej (základnej) gramotnosti žiaka.
- ✚ Písomnú komunikáciu si žiak ťažiskovo osvojuje v školskom vzdelávaní.

---

<sup>56</sup> Porov. ŠEBESTA, K., *ibid.*, 2005, s. 92 a i.



- ⚡ V diachróanii vyučovania MJL sa do popredia dostával tradične písomný prejav žiaka, v synchrónii prevažuje tendencia vyváženého zastúpenia ústnej a písomnej komunikácie.
- ⚡ Je nevyhnutné, aby žiak okrem elementárnej gramotnosti zvládol aj pravopis MJ a čítanie na pokročilej (kultúrnej) úrovni.
- ⚡ V súvislosti s pokročilým čítaním a písaním hovoríme o funkčnej a kultúrnej gramotnosti žiaka ako súčasti jeho sociálno-komunikačnej kompetencie (novšie aj počítačová gramotnosť).
- ⚡ Čítanie a písanie žiaka v komunikačnej výchove vystupuje ako nerozlučná jednota viazaná na vizuálne médium (printové, písané; interakčný a transakčný komunikačný model).

## Základné pojmy a problémy

- ❖ zvuková (fónická) rovina jazyka, artikulácia, ortoepia, prozódia, fonéma (hláska), segmentálne javy, suprasegmentálne javy, počutie, počúvanie s porozumením, ústny prejav, hovorenie, cvičenia, rétorika, rečnícky prejav, ústna (hovorená) komunikácia, pravidlá slovenskej výslovnosti, kodifikácia, úzus, norma, spisovná výslovnosť, dikcia, frázovanie, zrozumiteľnosť, rétorickosť reči,
- ❖ písomná (grafická) podoba jazyka, písmeno (graféma), čítanie, písanie, elementárne čítanie a písanie, elementárna (základná) gramotnosť, pravopis (ortografia), princípy a pravidlá slovenského pravopisu, funkčná gramotnosť, kultúrna gramotnosť, počítačová gramotnosť, pokročilé čítanie a písanie, hláskový, slabičný, morfematický, morfológický a syntaktický pravopis, kodifikácia pravopisu, čitateľnosť písma.

## Námety a otázky

1. Naštudujte si princípy slovenskej výslovnosti a slovenského pravopisu (ortoepie a ortografie) a porovnajte ich s princípmi iného (cudzieho) jazyka. Pripravte si aj ilustrácie problému a svoje zistenia prezentujte pred odbornou komunitou na vybratom podujatí.
2. Urobte si snímku podielu počúvania vo vašej komunikačnej činnosti počas 2 – 3 pracovných dní v týždni (bdelý stav). Získajte pre túto aktivitu ešte dvoch – troch vybraných dobrovoľníkov. Výsledky si porovnajte a napíšte o tom spoločný odborný príspevok (článok do periodika), resp. realizujte interview vo verejnej komunikácii.
3. Hospitujte na 2 – 3 vyučovacích hodinách MJL s tým, že budete sledovať ústnu komunikáciu učiteľa a žiakov. Úlohy si môžete rozdeliť podľa záujmu, napr. počúvanie, školský dialóg, monológ učiteľa, žiakov, ortoepiu, zrozumiteľnosť, prozódia, intonáciu, verbálne a neverbálne prostriedky, špecifiká ústnej komunikácie v danej triede a pod. O výsledku referujte na odbornom seminári.
4. Pripravte si odbornú prezentáciu napr. v podobe workshopu o kvalitách elementárneho a pokročilého písania v dnešnej škole. Získané výsledky zovšeobecňte a predneste na odbornom podujatí.

5. Aký je rozdiel medzi funkčnou gramotnosťou a funkčnými typmi čítania/písania (praktické, vecné, kritické a zážitkové). O probléme uvažujte a pripravte si o tom výklad alebo pojmovú mapu na prezentáciu vo vybranej odbornej komunite.
6. Prečo je dôležité vo vyučovaní MJL zohľadňovať špecifiká ústnej a písomnej medziľudskej komunikácie. Pokúste sa problém vidieť na pozadí rozvoja súčasnej modernej komunikácie (informačno-vedomostná spoločnosť, nové druhy komunikácie, informačné technológie a pod.). Pripravte si o tom plenárny referát a koreferáty na odbornej simulovanej konferencii.
7. Uvažujte o využívaní auditívneho a vizuálneho kanála v tradičnom vyučovaní MJL (školská trieda, učiteľ, žiaci, učebnice a pod.) a na pozadí uplatnenia moderných IT. Ako možno zmeniť pomer týchto kanálov, t. j. auditívneho a vizuálneho (sluchu a zraku) v dištančnej, resp. e-learningovej forme vzdelávania. Napíšte o tom esej alebo odborný článok.

## 5. Médiá a mediálna výchova vo vyučovaní MJL

S jazykovou, komunikačnou a literárnou výchovou sa úzko prestupuje aj mediálna výchova. V kontexte informačno-vedomostnej spoločnosti a s prudkým rozvojom informačných technológií škola musí reagovať na aktuálne výzvy v oblasti nových druhov a foriem komunikácie. V súčasnosti ľudia zrejme vo väčšine prípadov komunikujú totiž prostredníctvom rôznorodých médií, pričom **ustupuje komunikácia z tváre do tváre (F2F)**, resp. v bezprostrednom kontakte ľudí ako originálnych bytostí. Dá sa povedať, že prostredníctvom masovej komunikácie, počítačových sietí, mobilných telefónov, satelitných vysielaní a iných moderných médií je spojený celý svet. Preto v ostatnom čase okrem diferenciacie a špecifikácie hovoríme aj o tendenciách globalizácie, internetizácie a integrácie. Naznačené zmeny pôsobia i na vybavenie škôl a iniciujú inkorporovanie médií či mediálnej výchovy do ich vzdelávacieho programu. Informačná, komunikačná a mediálna výchova do vzdelávacieho programu škôl na všetkých stupňoch jednoznačne patrí, a to čoraz výraznejšie.

### Médiá vo vyučovaní MJL

Médiá vo vyučovaní materinského jazyka sa využívali od najstarších čias, resp. od nepamäti. Súviseli najmä s princípom (zásadou) názornosti a spojenia školy so životom. Dobrí učitelia vždy používali rôzne pomôcky a rekvizity vo vyučovaní, prirodzene, integrálnou súčasťou tohto procesu boli aj knihy, učebnice, pracovné zošity, periodiká a pod. S vynájdением kníhtlače (v európskom priestore J. Gutenberg, r. 1450) najskôr to boli knihy literárno-umeleckého, poučného (didaktického, výchovného) a zábavného charakteru, ľudová slovesnosť i autorská literatúra, prvé šlabikáre a čítanky, neskôr i učebnice pre vyššie ročníky ľudových či elementárnych škôl nielen materinského jazyka a literatúry, ale i pre iné učebné predmety (počty, náboženstvo, vlastiveda, prírodoveda a i.). S odstupom niekoľkých storočí prichádzajú noviny a časopisy (periodiká). Na Slovensku sa začínajú vydávať už v 18. stor. najprv latinské, potom nemecké a maďarské, napokon v 19. storočí aj slovenské noviny (štúrovské hnutie založilo *Slovenské národné noviny*, *Slovenskje národňje novini* s literárnou prílohou *Orol tatránski*, od r. 1845; slovenský literárny časopis s najstaršou tradíciou *Slovenské pohľady na vedy, umenie a literatúru*, založené r. 1846). Týmto exkurzom chceme naznačiť, že vyučovanie slovenčiny mohlo byť v škole obohatené o tlačoviny ako médium masmediálneho charakteru. Až v posledných desaťročiach sme svedkami prudkého rozvoja modernej komunikácie prostredníctvom nových médií, ktoré súvisia najmä s vynájdением počítača a budovaním počítačových sietí. Tento vývin spôsobuje, že sa začína výraznejšie meniť obsahová i procesuálna stránka vyučovania MJL na všetkých stupňoch školského vzdelávania. Rôzne médiá vstupujú nielen do verejného, spoločenského, politického, ekonomického či kultúrneho života, ale i do súkromnej sféry či do životného štýlu každého

človeka. Pozrime sa teraz na vymedzenie médií a ich miesto vo vyučovaní MJL.

*Krátky slovník slovenského jazyka*<sup>57</sup> pri slove *médium* o. i. významov uvádza masové médiá a masovokomunikačné prostriedky. Do tohto výkladu by sme podľa slovníka mohli zaradiť aj prostredie i človeka ako sprostredkujúcu osobu (v osobitných prípadoch). Z *Veľkého slovníka cudzích slov*<sup>58</sup> pri slove lat. pôvodu *médium* vyberieme najmä tieto významy: prostredie, v ktorom prebieha istý jav, prostriedok, sprostredkujúca osoba, masmédiu, výpočtový technický prostriedok, zariadenie alebo materiál, na ktorý sa dajú zaznamenať údaje (napr. papier, páska), záznamové prostredie. Ako vidieť, význam slova *médium* sa rozširuje a špecifikuje, čo môžeme využiť i v oblasti školského vzdelávania.

Podľa J. Palenčárovej: „**Médiá** (televízia, film a video, printové médiá, auditívne médiá, „nové“ elektronické médiá, multimedialne služby...) možno charakterizovať ako **technológie, ktoré sprostredkujú komunikáciu na osobnej** (interpersonálnej) **i celospoločenskej** (masová komunikácia) **úrovni**. Sú nielen zdrojom informácií a zábavy, ale aj prostriedkom spoločenského dialógu, teda plnia okrem prenosu informácií i funkciu kultúrnu a spoločenskú.“<sup>59</sup>

Okrem tradičných pomôcok a novších prostriedkov didaktickej techniky s nosičmi (magnetofónová páska, fólia na meotar, diapozitívy a pod.) sa nám však na tomto mieste núka rozlíšiť jednak masmédiá a jednak mediálnu i masovú komunikáciu. Pri masových médiách (masmédiách) máme na mysli prostriedky technického charakteru (zariadenia), taktiež ľudí a inštitúcie, ktoré sa zaoberajú permanentným šírením informácií k difúznej (neurčitej, neohraničenej) mase príjemcov. Zvyčajne ide o rozhlas, tlač a televíziu, novšie aj s možnosťou prepojenia na kybernetický komunikačný priestor. Masová komunikácia potom znamená šírenie a príjem informácií medzi masou neznámych príjemcov, t. j. dorozumievanie, informovanie, publikovanie prostredníctvom masovokomunikačných prostriedkov. Napokon na uvedenom pozadí pod mediálnou komunikáciou rozumieme komunikáciu prostredníctvom rozličných médií, napr. kníh, tlačovín, filmu, rozhlasu, televízie, počítača, počítačovej siete, CD-ROMU a pod., t. j. komunikáciu súvisiacu s istým médium.

Ako sme si všimli, **medzi médiá zaraďujeme aj človeka**. Ide o prípad, keď nám človek ako originálne médium niečo sprostredkuje. Napr. v slovníkoch sa stretávame s výkladom média ako sprostredkujúcej osoby pri špiritistických, okultistických a podobných javoch.<sup>60</sup> Týmto spôsobom

<sup>57</sup> Kol.: *Krátky slovník slovenského jazyka*. Bratislava: Veda, 1997, s. 309.

<sup>58</sup> ŠALING, S., IVANOVÁ-ŠALINGOVÁ, M., MANÍKOVÁ, Z.: *Veľký slovník cudzích slov*. Bratislava – Prešov: Samo, 2003, s. 782 – 783.

<sup>59</sup> PALENČÁROVÁ, J., MORAVČÍKOVÁ, M.: *Prvky mediálnej výchovy vo vyučovaní materinského jazyka (od diskriminácie k demytologizácii)*. In: Slovo a obraz v komunikácii s deťmi. Komunikácie jako klíč k dětem a mládeži. Ostrava: PdF OU, 2008, s. 177.

<sup>60</sup> Porov. *Krátky slovník slovenského jazyka*, 1997, s. 309.

niektoré didaktiky materinského jazyka pri médiách uvádzajú aj učiteľa alebo autora textu (napr. učebnice) ako médium personálneho charakteru. Autor textu je jasný, prinajmenšom zaujímavé je potom postavenie učiteľa MJL. Prirodzene, človek je originálna vzťahová bytosť a originálne médium, avšak aj v existencionálnom zmysle, t. j. ako bytie samo osebe. Preto komunikácia človeka z tváre do tváre v bezprostrednom kontakte nepotrebuje médium, ide vlastne o **priamu komunikáciu**. Učiteľ však vo vyučovaní môže vystupovať tiež ako autor textu (komunikátu), ktorý napíše na tabuľu alebo si pripraví na fóliu, resp. na iný nosič, a potom cez médium sa dostáva k žiakovi. Iný prípad nastane, ak učiteľ MJL reprodukuje a sprostredkovaná nie vlastný text, ale naučený, osvojený s tým cieľom, aby ho predniesol alebo „preniesol, odovzdal“ žiakom. V tomto prípade je učiteľ naozaj iba médium, ktoré žiakom sprostredkováva učebnú problematiku. Môže to nastať pri tradičnej informačno-receptívnej a reprodukčnej (transmisívnej) koncepcii vyučovania. Učiteľ v tomto prípade napr. vykladá, opisuje daný jav ako je v učebnici, naučí sa naspamäť text literatúry a prednáša ho žiakom, žiaci sa snažia zapamätať výklad a reprodujú ho v odpovedi, vypracujú cvičenie podľa vzorového postupu (predlohy) a pod. Učiteľa alebo žiakov môžeme naznačeným spôsobom považovať jednak za médium originálne (bytie vzťahové, dialógu, komunikačné samo osebe), jednak za médium na prenášanie alebo sprostredkovanie informácií (reprodukcia, prezentácia naučeného, myšlienok iných).

Prichodí nám ešte pripomenúť, že podobne ako človek aj **jazyk, reč či literatúra sa dajú hodnotiť ako osobité médiá**, lebo majú znakovú povahu a prenášajú informácie. K. Šebesta<sup>61</sup> v súvislosti s ústnym a písomným prejavom človeka tiež explicitne uvádza zvukové a vizuálne médium. To znamená, že na prenášanie rečového signálu pri dorozumívaní sa využívame zvukové alebo svetelné vlny (vzduchový, zvukový, vizuálny kanál). Ako vidieť, smerujeme skôr k vymedzeniu médií v širšom zmysle slova, pričom zdôrazňujeme najmä ich sprostredkovaciu a učebnú funkciu vo výchovno-vzdelávacom procese. Podľa nemeckého autora D. Marenbacha:<sup>62</sup> „Médiá prinášajú do školskej učebne svet: svet vzdialených krajín prostredníctvom dia alebo filmu, neviditeľný mikrosvet živočíchov mikroskopom, svet literatúry na magnetofónovej páske alebo kazete“ (preložil M.L.). K médiám patria potom aj rôzne predmety a objekty nielen ako prostriedky na prenos informácií. V tejto súvislosti je zaujímavý fenomén, do akej miery „vytláčajú“ médiá učiteľa z výchovno-vzdelávacieho procesu. Dnes môžeme konštatovať, že i napriek nebývalému rozmachu informačných technológií a dynamickému rozvoju verejnej komunikácie, učiteľ má pevné a nezastupiteľné miesto v systéme výchovno-vzdelávacieho pôsobenia v škole, a to nielen z hľadiska priamej medziľudskej komunikácie, ale i vo vzťahu k nepriamej komunikácii prostredníctvom médií. Učiteľ a žiaci

---

<sup>61</sup> ŠEBESTA, K.: *Od jazyka ke komunikaci. Didaktika českého jazyka a komunikační výchova*. Praha: UK, 2005, s. 68.

<sup>62</sup> MARENBACH, D.: *Arbeit mit Medien im Deutschunterricht*. In: ABRAHAM, U. (Hg.), BEISBART, O., KOß, G., MARENBACH, D.: *Praxis des Deutschunterrichts*. Auer Verlag GmbH, 1998, s. 79.

v podstate rozhodujú, či vôbec dôjde k vyučovaciemu alebo učebnému procesu, takisto aj o tom, ako a v akej miere, aké médiá uplatnia vo vyučovaní. V literatúre sa vyskytuje rôzna klasifikácia médií. My sa prikláňame k prehľadu médií vo vyučovaní materinského jazyka, ktoré uverejnil vyššie spomínaný D. Marenbach.<sup>63</sup> Podľa neho môžeme ich prehľadne klasifikovať takto:

- Médiá:**
- I. personálne** (učiteľ, autor),
  - II. apersonálne**, ktoré možno členiť ďalej na:
    - **reálne predmety** (výsek, úryvok, výber zo skutočnosti),
    - **netechnické vyučovacie a pracovné materiály**:
      - **pomocné prostriedky** (tabuľa, zošit, prstová postavička),
      - **učebné a demonštračné prostriedky** (didaktické hry, obrazy),
    - **printové médiá**:
      - **tlačené učebné materiály** (učebnica, pracovný zošit),
      - **literatúra** (knihy, časopisy),
    - **technické médiá**:
      - **auditívne médiá** (magnetofónová páska, školský rozhlas, ozvučené učebnice),
      - **vizuálne médiá** (dia, nemý film, fólie),
      - **audiovizuálne médiá** (film, video),
      - **elektronické médiá** (počítač, multimediálne systémy).

Médiá vo vyučovaní MJL môžeme rozširovať najmä v súvislosti so zmenami procesualnej stránky a nových organizačných foriem výučby, napr. pri sledovaní televízie, návšteve knižnice, pri besede so spisovateľom alebo inou osobnosťou verejného života, v počítačovej učebni, používaním internetu, mobilu, na exkurzii, v múzeu, v redakcii novín, pri príprave programu do školského rozhlasu, na návšteve divadla, na vychádzke, pri práci na projekte, používaním digitálnej videokamery a pod.

## **Mediálna výchova vo vyučovaní MJL**

V súčasnosti sa ukazuje ako nevyhnutné zaradiť mediálnu výchovu do vzdelávacieho programu škôl na všetkých stupňoch a typoch. Táto požiadavka súvisí s rozvojom informačných technológií v kontexte informačno-vedomostnej spoločnosti. Dnešný človek sa dorozumieva inak, lebo pribúdajú nové prostriedky, druhy a formy komunikácie. Na pozadí rýchlej a mnohorakej výmeny informácií prostredníctvom moderných médií sa mení spoločnosť i životný štýl jednotlivca. Preto je dôležité, aby sa mladý človek aj v škole pripravoval na to, ako si vyberať médiá, informácie, ako pracovať s nimi, ako ich využívať v rôznych sférach života. Pri mediálnej výchove pôjde najmä o problematiku pôsobenia médií na človeka a ich vhodného, pozitívneho, diferencovaného a kritického používania. K. Šebesta už zaradil mediálnu výchovu do svojej novej didaktiky MJ a chápe ju ako

---

<sup>63</sup> MARENBACH, D., *ibid.*, 1998, s. 80.

súčasť komunikačnej výchovy, ktorá je orientovaná na mediálnu oblasť.<sup>64</sup> Mediálna výchova patrí podľa neho medzi základné tematické okruhy vyučovania MJ a definuje ju „jako výchovu, jejímž cílem je vybavit žáka tak, aby by schopen jednak přežít v mediálním světě s minimem ztrát, jednak také výtěžit z možností, které mu média dávají, maximum užítku pro svůj osobní rozvoj.“ Na tomto mieste nám prichodí hneď pripomenúť, že s mediálnou výchovou vo vzdelávaní škôl u nás začíname až v týchto ostatných rokoch. Ako sme naznačili, jej miesto vo výchovno-vzdelávacom procese sa v diachrónii vyučovania MJL postupne etablovalo až do takej miery, že dnes už hovoríme o mediálnej výchove ako relevantnej súčasť rozvíjania sociálno-komunikačnej kompetencie žiaka.

Vyššie sme konštatovali, že médiá sa tradične v didaktike MJ spomínajú najmä v súvislosti s používaním učebných pomôcok a didaktickej techniky v rámci organizácie výchovno-vzdelávacieho procesu. Patria tu aj rôzne materiály a prostriedky na znázornenie sledovaných javov (názorniny). Týmto spôsobom sa médiá spájali hlavne s didaktickou zásadou názornosti a metódami sprostredkovaného prenosu učebného obsahu, t. j. pomocou médií rôzneho druhu a charakteru, pričom pre vyučovanie MJL je prirodzenou a najbližšou názorninou jazykový materiál v širokom zmysle slove pre všetky zložky tohto učebného predmetu (živá jazyková prax, literárny text alebo didakticky upravený, pripravený umelý text, východiskový, výkladový text a pod.). Uvedené chápanie nájdeme v publikáciách slovenskej a českej proveniencie ešte z nedávneho obdobia.<sup>65</sup> Aj v literárnej výchove sa, prirodzene, spomínajú rôzne spôsoby a prostriedky prenosu estetickej informácie. Podľa V. Oberta<sup>66</sup> informácia sa prenáša bezprostredne alebo sprostredkované (prostredníctvom technických prostriedkov), a to rečou, hovorom, hovorením a čítaním, ale i predvádzaním – ukazovaním (demonštráciou, ostenzívne) rozmanitých vizuálnych prostriedkov (obrazu, fotografie, ilustrácie, schémy, tabuľky a pod.). V uvedenom zmysle potom rozlišuje metódy práce s auditívnymi, vizuálnymi a audiovizuálnymi prostriedkami. Aj J. Palenčárová v uvedenej publikácii<sup>67</sup> rozlišuje učebné pomôcky, didaktickú techniku a didaktický materiál, pričom ich klasifikuje na hlavné skupiny: vizuálne, auditívne, audiovizuálne a taktilné (hmatové). V tomto období sa však ešte mediálna výchova u nás nespomína. Isté prvky masmediálnej výchovy mali výraznejšie zastúpenie na strednej škole v rámci tematického okruhu *Publicistický štýl a jeho žánre* (s

---

<sup>64</sup> ŠEBESTA, K.: *Od jazyka ke komunikaci. Didaktika českého jazyka a komunikační výchova*. Praha: UK, 2005, s. 125.

<sup>65</sup> Porov. napr. JELÍNEK, J.: *Úvod do teorie vyučování českému jazyku*. Praha: SPN, 1979, s. 240 - 246; BETÁKOVÁ, V., JACKO, J., ZELINKOVÁ, K.: *Teória vyučovania slovenského jazyka*. Bratislava: SPN, 1984, s. 65 - 76, s. 110 - 116; ČECHOVÁ, M.: *Komunikační a slohová výchova*. Praha: ISV, 1998, s. 179 - 197; PALENČÁROVÁ, J., KESSELOVÁ, J., KUPCOVÁ, J.: *Učíme slovenčinu komunikačne a zážitkovo*. Bratislava: SPN, 2003, s. 57 - 75.

<sup>66</sup> OBERT, V.: *Komunikativnost' v čitateľskej recepcii a interpretácii*. Nitra: FHV UKF, Nitra, 1998, s. 45 - 49.

<sup>67</sup> PALENČÁROVÁ, J., KESSELOVÁ, J., KUPCOVÁ, J., *ibid.*, 2003, s. 58.

rámcovou časovou dotáciou približne 7 – 8 vyučovacích hodín).<sup>68</sup> Tento tematický okruh bol zaradený do učiva MJ aj predtým, a to od začiatku 80. rokov minulého storočia.

Treba vyzdvihnúť, že vo vyspelých západných krajinách sa mediálna výchova objavuje vo vyučovaní MJL už od 70. rokov 20. storočia. Táto tendencia zrejme súvisí s pragmatickým obratom v jazykovede a s prudkým rozvojom informačných technológií s následných rozmachom elektronických médií vo svete. Napr. v škandinávskych krajinách sa orientovali najmä na informatickú výchovu, v NSR najskôr vystupovala s názvom médiá vo vyučovaní MJ, novšie už ako mediálna výchova. V ČR sa mediálna komunikácia výraznejšie začína objavovať v rámcových vzdelávacích programoch prechodného charakteru.<sup>69</sup> Na uvedenom podloží vznikla aj nová oblasť bádania, ktorá sa etablovala ako špeciálna vedná i študijná disciplína na vysokých školách s pomenovaním *mediálna pedagogika, didaktika* alebo *mediálna výchova*, stretli sme sa aj s názvom *mediálna socializácia*. Školská mediálna výchova v začiatkoch smerovala hlavne k využitiu médií vo vyučovaní. V oblasti výchovného pôsobenia zasa nadväzovala predovšetkým na výskum a kritiku médií vo vzťahu k spoločnosti, osobitne však na nevhodný vplyv médií na deti a mládež. Aj v našich podmienkach školskej praxe môžeme na základe vlastnej empirie potvrdiť, že s rozvojom masmediálnej komunikácie (predovšetkým televízie) sme pre rodičov i žiakov sústavne pripravovali rôzne prednášky o nevhodnom vplyve médií na mladého človeka. Prirodzene, nešlo o mediálnu výchovu, azda iba o jej prvky, a to v rámci triednických hodín alebo rodičovských združení a pod. Pre uvedenie mediálnej výchovy do našich škôl je užitočné, že J. Palenčárová rieši projekt o uplatňovaní prvkov mediálnej výchovy vo vyučovaní materinského jazyka, v rámci ktorého už realizovala reprezentatívny prieskum návykov a záujmov žiaka ZŠ pri sledovaní televízie.<sup>70</sup> Ako tvrdí so spoluautorkou A. Moravčíkovou: „**Mediálna výchova** je jednou z najmodernejších tendencií prenikajúcich do našich škôl. **Podporuje kritické myslenie prostredníctvom výberu, hodnotenia a spôsobu funkčného využitia médií**; je prevenciou proti funkčnej negramotnosti.“

V zhode s K. Šebestom<sup>71</sup> podľa nášho názoru **hlavným cieľom mediálnej výchovy** je to, aby žiaci získali kompetenciu alebo spôsobilosť žiť s médiami, efektívne ich využívať a efektívne sa brániť ich tlaku. Ide

---

<sup>68</sup> Porov. *Učebné osnovy Slovenský jazyk a literatúra pre štvorročné gymnáziá*. Bratislava: MŠ SR, 1997, s. 11 – 12;

<sup>69</sup> Išlo o *Učební osnovy Obecní školy* (1995), *Občanské školy* (1994), *Vzdělávací program Základní škola* (1996) a i. Praha: Fortuna, od r. 2007 platia rámcové vzdelávacie programy pre všetky stupne vzdelávania.

<sup>70</sup> PALENČÁROVÁ, J., MORAVČÍKOVÁ, M.: *Prvky mediálnej výchovy vo vyučovaní materinského jazyka (od diskriminácie k demytologizácii)*. In: Slovo a obraz v komunikaci s dětmi. Komunikace jako klíč k dětem a mládeži. Ostrava: PdF OU, 2008, s. 176 – 190.

<sup>71</sup> ŠEBESTA, K.: *Od jazyka ke komunikaci. Didaktika českého jazyka a komunikační výchova*. Praha: UK, 2005, s. 129 – 137.



najmä o problematiku práce s textom, resp. hypertextom, schopnosť vyhľadávať v rôznych médiách informácie, prijímať (recipovať) ich s porozumením, analyzovať a kriticky hodnotiť mediálne texty (komunikáty). Žiaci by mali postupne získať návyk rozlišovať vecné texty od subjektívne alebo propagandisticky ladených textov s tým, aby poznávali metódy a stratégie persuázie, manipulácie a propagandy. Pri konkrétnych médiách si majú všímať ich kvalitu, bohatstvo, zaujímavosť, spoľahlivosť a objektívnosť prezentovaných informácií, pričom treba, aby odlišovali rôzne typy médií a textov, napr. televízia, film, rozhlas, noviny, spravodajstvo, publicistika, umenie, zábava, šou a pod. Aj u nás, podobne ako v západných krajinách, by sa mala mediálna výchova orientovať na šesť základných pojmov, resp. tematických okruhov, a to: **mediálne inštitúcie, typy médií a typy textov, mediálne technológie, jazyk médií, príjemcovia a problematika mediálnych reprezentácií** (tu patrí spomenutý problém stereotypizácie, virtualizácie reality, vzory, prototypy, manipulácia, propaganda a pod.).<sup>72</sup>

Na tomto mieste nám prichodí vyzdvihnúť ešte niektoré okruhy učiva, ktoré úzko korelujú s mediálnou výchovou. Podľa nášho názoru je relevantná **otázka priamej a nepriamej komunikácie**. Ako vieme, pri priamej komunikácii sú účastníci v priamom kontakte (z tváre do tváre, resp. F2F) a existuje možnosť okamžitej spätnej väzby. Vyskytuje sa najmä pri bežnom dorozumívaní sa, predovšetkým v dialogickom prejave spontánneho charakteru. Pri nepriamej komunikácii ľudia komunikujú nie bezprostredne, ale prostredníctvom nejakého médiá, teda nepriamo alebo sprostredkovane, pričom zvyčajne neexistuje možnosť okamžitej spätnej väzby. Navyše, často ide o neprítomnosť autora alebo prijímateľa (adresáta). Zo štylistiky vieme, že prítomnosť – neprítomnosť adresáta sú dôležité štylotvorné činitele (podobne ako verejnosť – súkromnosť, písomnosť – ústnosť, oficiálnosť – súkromnosť, monologickosť – dialogickosť alebo vecná – estetická komunikácia). Vyzdvihnutý problém sa môže stať osobitne zaujímavým aj vzhľadom na stieranie ostrých hraníc priamej a nepriamej komunikácie v súvislosti s modernými médiami (otázka interakcie, dialógu, používanie SMJ, MMS správ, internetu, četov, blogov, e-learningu a pod.). Priamu a nepriamu komunikáciu môžeme vidieť i na pozadí istej priamočiarosti alebo nepriameho vyjadrenia. (prehovoru), teda nielen v prepojení na používanie médií pri komunikácii. Z gramatiky a štylistiky poznáme napr. priamu a nepriamu reč, požiadať môžeme i otázkou alebo môžeme sa vyjadriť i nepriamo, napr. humorom, iróniou, obrazne a pod. Na ilustráciu si uvedieme niekoľko príkladov: *Povedal: „Nejdem tam!“ Povedal, že tam nepôjde. Nešiel by si tam? Určite tam pôjde. Pôjdem tam. Išiel by si aj ty? Večer mám veľa inej roboty. Vtedy som prilepený pri robote.*

V rámci mediálnej výchovy je významná oblasť **skutočnej a virtuálnej reality**. Treba rozlišovať medzi reálnymi predmetmi a javmi či situáciami a neskutočnými, resp. fiktívnou realitou. Potom je dôležité napr. spravodajstvo, publicistika, dokumentárny program na pozadí pravdivosti a nepravdivosti. Taktiež vizuálna, auditívna alebo syntetická prezentácia

---

<sup>72</sup> Porov. ŠEBESTA, K., *ibid.*, 2005, s. 132 – 137.

skutočnosti, verbálna a neverbálna prezentácia, prostredníctvom obrazov, zvukov, hudby, výtvarného, literárneho, hudobného, dramatického a i. umenia a pod. Virtuálna realita sa viaže na kybernetický priestor moderných elektronických médií. Je známe, že mladý človek má často problémy fungovať v reálnom svete, lebo neúmerne veľa času strávi vo virtuálnej realite. Ale fikčný charakter sveta je typický aj pre literárne dielo, ktoré žiak má recipovať ako **estetické osvojovanie si reality**. Iste uznáme, že v tomto prípade je strategicky dôležité, aká je to literatúra (ľahká, konzumná, komerčná alebo umelecký a ontologický hodnotná). V naznačených súvislostiach nám vychodí, aby sme sa v mediálnej výchove zamerali na pozitíva i negatíva mediálnej komunikácie v živote jednotlivca a spoločnosti.

Používanie moderných médií vo vyučovaní MJL môže celkove zmeniť charakter výchovno-vzdelávacieho procesu v pozitívnom i negatívnom zmysle. Pri zmyslupnom a kreatívnom používaní médií sa dá očakávať posilnenie vnútornej motivácie žiakov. Ak by napr. žiaci využívali mobil alebo videokameru na spracovanie nástenky, školských novín, programu do školského rozhlasu, interview, dokumentácie z diskusie, školskej slávnosti, pokusov v biológii, chémii či fyzike, inscenácie úryvku z literárneho diela, spracovanie reportáže, komentára a pod., tak by išlo o integrované vyučovanie, v rámci ktorého vyučovanie MJL sa prepája s inými učebnými predmetmi (umelecká, etická výchova, biológia, chémia, fyzika a i.). Prirodzene, integrácia by sa mohla vzťahovať aj na širší socio-kultúrny priestor (prostredie, kontext).

Na Slovensku zásadná školská reforma začína až v r. 2008.<sup>73</sup> Na základe školského zákona boli v tomto roku vypracované jednak štátne vzdelávacie programy (ŠVP), jednak školské vzdelávacie programy (ŠkVP) pre 1. ročníky jednotlivých stupňov vzdelávania. V závere tejto kapitoly sa pozrieme do ŠVP a priblížime si, aké miesto a ciele má v ňom mediálna výchova.

Podľa ŠVP mediálna výchova je prierezovou témou v primárnom a sekundárnom vzdelávaní. Ako prierezová téma (tematika) je povinnou súčasťou učebného obsahu a v ŠkVP ju možno uplatniť jedným z týchto spôsobov (alternatív): 1. ako integrovanú súčasť vzdelávacieho obsahu a vhodných vyučovacích predmetov 2. ako samostatný učebný predmet v rámci voliteľných hodín (profilácie školy) 3. ako projekt alebo efektívna forma kurzu (v rozsahu počtu hodín, ktoré sú pridelené téme). Podľa informácii z praxe a vychádzajúc zo skúseností v západných krajinách nám vychodí, že mediálna výchova sa bude v perspektíve rozvíjať „**v rámci predmetu materský jazyk alebo ve veľmi tesné spolupráce s ním.**“<sup>74</sup>

V ŠVP SR<sup>75</sup> sa zložky (prvky) mediálnej výchovy v implicitnej a explicitnej podobe vyskytujú už v predprimárnom vzdelávaní.<sup>76</sup> Cieľom mediálnej výchovy ako prierezovej témy v primárnom vzdelávaní je, „aby žiaci: - lepšie porozumeli pravidlám fungovania mediálneho sveta

---

<sup>73</sup> Školský zákon č. 245/2008 Z.z.

<sup>74</sup> ŠEBESTA, K., *ibid.*, 2005, s. 125.

<sup>75</sup> Dostupné na: [www.statpedu.sk](http://www.statpedu.sk), *Vzdelávacie programy*, jún 2008.

<sup>76</sup> Pozri *ibid.*, [iscsed0\_jun30.pdf]

a primerane veku sa v ňom orientovali, - dokázali posudzovať mediálne šírené posolstvá, objavovať v nich hodnotné, pozitívne formujúce ich osobnostný a profesionálny rast, - dokázali uvedomiť si negatívne mediálne vplyvy médií na svoju osobnosť a snažiť sa ich zodpovedným spôsobom eliminovať, - vedeli tvoriť mediálne produkty.<sup>77</sup>

Na porovnanie vyberáme zo ŠVP ciele mediálnej výchovy pre gymnázium:<sup>78</sup> - „umožniť žiakom, aby si osvojili stratégie kompetentného zaobchádzania s rôznymi druhmi médií a ich produktmi a súčasne rozvinúť u žiakov spôsobilosť – **mediálnu kompetenciu**, t. j. zmysluplne, kriticky a selektívne využívať médiá a ich produkty, čo znamená viesť žiakov k tomu, aby lepšie poznali a chápali pravidlá fungovania „mediálneho sveta“, zmysluplne sa v ňom orientovali a selektívne využívali médiá a ich produkty podľa toho, ako kvalitne plnia svoje funkcie, najmä výchovno-vzdelávaciu, - vychovať žiakov ako občanov schopných vytvoriť si vlastný názor na základe prijímaných informácií, - formovať schopnosť detí a mládeže kriticky posudzovať mediálne šírené posolstvá, objavovať v nich to hodnotné, pozitívne formujúce ich osobnostný a profesijný rast, ale tiež i schopnosť uvedomovať si negatívne mediálne vplyvy na svoju osobnosť a snažiť sa ich zodpovedným prístupom eliminovať.“

Ako vidieť, v nových pedagogických dokumentoch sa mediálna dostáva na novú kvalitatívnu úroveň a vystupuje ako organická súčasť školského vzdelávania.

## Resumé

- ✚ Médiá výrazným spôsobom menia poňatie i organizáciu výchovno-vzdelávacieho procesu.
- ✚ Mediálna výchova ako súčasť komunikačnej výchovy vo vyučovaní MJL sa začína objavovať až v ostatnom období.
- ✚ V histórii vyučovania MJL sa prvky mediálnej výchovy objavovali najmä v súvislosti s používaním učebných pomôcok, didaktickej techniky a didaktických materiálov v prepojení na používanie metód a stratégií sprostredkovaného prenosu učiva k žiakom.
- ✚ V histórii vyučovania MJL sa ako prvé médiá používali najmä knihy a noviny či periodiká, v súčasnosti zaznamenávame výrazné zastúpenie elektronických médií (od gramofónu, magnetofónu, až po rozhlas, televíziu a i.) v súvislosti s rozvojom informačných technológií a masmediálnej komunikácie.
- ✚ V mediálnej výchove je dôležité, aby žiak získal funkčnú a mediálnu gramotnosť, ktorá mu pomôže žiť s médiami, efektívne ich využívať vo svojom osobnostnom i profesijnom raste a brániť sa ich tlaku.
- ✚ S problematikou mediálnej výchovy úzko súvisí priama a nepriama medziľudská komunikácia a otázka skutočnej a virtuálnej reality.
- ✚ V ŠVP SR sa mediálna výchova nachádza ako povinná súčasť učebného obsahu v prierezových témach (vzdelávací štandard).

---

<sup>77</sup> Pozri *ibid.*, [iscsed1\_jun30.pdf], s. 21.

<sup>78</sup> Pozri *ibid.*, [iscsed3a\_jun30.pdf], s. 22.

## Základné pojmy a problémy

- ❖ médium, učebná pomôcka, didaktický materiál, didaktická technika, učebnica, cvičebnica, vizuálne, auditívne, audiovizuálne médiá, elektronické médiá, názornina, metódy sprostredkovaného prenosu, gramofón, magnetofón, rozhlas, televízia, masmédiu, človek ako médium,
- ❖ masová, mediálna komunikácia, mediálna výchova, priama a nepriama komunikácia, informačná výchova, informačné technológie, priamočiare a nepriame vyjadrovanie, selekcia, mediálne inštitúcie, typy médií, funkčné typy/kategórie mediálnych textov, žánrová klasifikácia mediálnych textov, mediálne technológie, interakcia v mediálnej komunikácii, príjemcovia mediálnej komunikácie, mentálna reprezentácia, prototypy a stereotypy v mediálnej komunikácii, persuázia, manipulácia a propaganda, pozitívna a negatívna mediálnej komunikácie.

## Námety a otázky

1. Uvažujte vzťahoch mediálnej a masmediálnej komunikácie vo vašom živote a v spoločnosti. Napíšte o tom odborný príspevok na publikovanie v periodiku.
2. Preštudujte si príspevok J. Palenčárovej a M. Moravčíkovej<sup>79</sup> a podľa toho urobte vlastný miniprieskum o používaní médií v súčasnosti. Svoje výsledky konfrontujte s uvedenými autorkami a pripravte si prezentáciu pred odbornou verejnosťou.
3. Získajte si partnerov na cieľnú odbornú komunikáciu. Potom sa rozdeľte sa na dve skupiny a diskutujte o pozitívach a negatívach modernej komunikácie ľudí v informačno-vedomostnej spoločnosti. Používajte argumentačné a persuzívne stratégie.
4. Vyberte si vhodný program z masmediálnej komunikácie a analyzujte ho z hľadiska mentálnych reprezentácií, stratégií manipulácie a propagandy. Svoje výsledky spracujte ako referát.
5. Na pracovisku, resp. v škole diskutujte o problémoch priamej a nepriamej, skutočnej a virtuálnej reality vo vyučovaní MJL. Svoje závery spracujte ako príspevok do školského časopisu.
6. Ako by sa dali využiť zručnosti a schopnosti dnešných žiakov pri práci s modernými médiami (mobilom, digitálnym fotoaparátom, videokamerou, počítačom, videoprehrávačom a pod.) pri kvalitatívnej transformácii učebného predmetu MJL základnej alebo strednej školy. Problém sa pokúste realizovať ako miniprojekt a o výsledkoch (záveroch) informujte odbornú verejnosť.

---

<sup>79</sup> PALENČÁROVÁ, J., MORAVČÍKOVÁ, M.: *Prvky mediálnej výchovy vo vyučovaní materinského jazyka (od diskriminácie k demytologizácii)*. In: Slovo a obraz v komunikácii s deťmi. Komunikace jako klíč k dětem a mládeži. Ostrava: PdF OU, 2008, s. 176 – 190.

## 6. Človek v prieniku materinského jazyka ako východisko nového chápania jazykového a literárneho vzdelávania

Podľa nášho názoru jazykové a literárne vzdelávanie treba založiť na poznatkoch o vzťahu materinského jazyka a človeka. Človek má dar reči, pričom sa však jazyk či reč musí naučiť, aby sa sám mohol rozvíjať a komunikovať s druhými ľuďmi. S materinským jazykom je jednotlivец prepojený už v prenatalnom období a sprevádza ho po celý život. Najskôr si osvojuje jazyk prirodzeným spôsobom (v predškolskom období), potom nasleduje inštitucionálne jazykové a literárne vzdelávanie. Materinský jazyk ako významná, základná a charakteristická zložka osobnosti človeka je prepojená so všetkými sférami a oblasťami jeho života. Tvorí neoddeliteľnú, resp. organickú súčasť jeho osobnosti a správania. Osvojovanie si materinského jazyka má komplexnú a univerzálnu povahu, preto je užitočné postaviť jazykové a literárne vzdelávanie v škole na chápaní podstaty jazyka, reči a človeka v ich vzájomnom prieniku. V tejto kapitolke aspoň naznačíme niektoré východiská.<sup>80</sup>

### Človek a jeho podstata

Človeka možno charakterizovať ako hovoriacu, vzťahovú, sociálnu a duchovnú bytosť stvorenú na obraz a podobu Boha. Podľa knihy Genesis Boh stvoril prvé slová a stvoril svet tak, že hovoril, resp. tvorí tak, že hovorí. Stvoril človeka a odovzdal mu nadvládu nad svetom tým, že ho nechal pomenovať všetky bytosti a javy, ako sa mu páči. Celé ľudstvo používalo jeden jazyk a jednu reč, potom však prišla udalosť o babylonskej veži – „preto zmeňte ich jazyk, aby jeden druhému nerozumeli...“<sup>81</sup>. Človek ako bytosť hovoriaca a komplexná Božia originalita je primárne bytosťou dialógu a univerzálne otvorená viacerým dimenziám a orientáciám. Vo svojej podstate sa tiež podieľa na pretváraní i tvorení nového sveta smerujúceho nielen k najvyšším ľudským kultúrnym finalitám, ale aj k nekonečnu, resp. k večnosti. Je zaujímavé aj tajomné zároveň, že v človeku nájdeme isté znaky „kódu tri“ ako odraz a podobu Trojjednosti, pričom vo svete a vesmíre možno vybadať istú univerzálnosť tohto kódu. Všimneme si tento vzorec alebo model na podstate človeka a jeho osobnosti. Najskôr si názorne priblížme základné zložky a dimenzie človeka v rámcovej schéme na s. 55, ktorá vznikla modifikáciou viacerých návrhov M. Quista.<sup>82</sup>

---

<sup>80</sup> Píšeme o tom podrobnejšie na viacerých miestach. Z príspevkov v ostatnom období odkazujeme najmä na tieto: LIGOŠ, M.: *Žiak v prieniku materinského jazyka*. In: Jazyk a literatúra v škole – zážitok a poznanie. Ed. J. Kesselová. Zborník z medzinárodnej konferencie. Prešov: FHPV PU, 2008, s. 76 – 84; LIGOŠ, M.: *Človek v prieniku materinského jazyka ako východisko nového chápania jazykového a literárneho vzdelávania*. In: *Dispustationes scientificae Universitatis catholicae in Ružomberok*. 2000-. Roč. 8, 2008, č. 2, s. 99 – 118.

<sup>81</sup> *Genesis*. In: Sväté písmo. Trnava: SSV, 1996, s. 43- 124.

<sup>82</sup> QUIST, M.: *Konštrukcia človeka*. Preložil M. Sagan. Bratislava: Lúč, 2001.

Človeka ako osobu vytvára jeho vonkajšia podoba (telo, biologický rozmer, telesná schránka) a vnútorná stránka, t. j. psychosociálna a duchovná, resp. s hĺbkami ľudskými a nadprirodzenými. Preto už od čias antiky môžeme u človeka rozlíšiť telo, dušu a ducha. Spojivom alebo prechodným miestom medzi telom a vnútornými dimenziami človeka je jeho reflexná (senzomotorická) sféra. Má anatomicko-fyziologický základ najmä v zmyslových orgánoch (receptoroch) a prenáša signály fyzickej či percepčnej povahy (vizuálne, auditívne, pohybové, obrazové, čuchové, chuťové vnemy, pocity a pod) do mozgu človeka a jeho CNS na spracovanie či vyhodnotenie vo vnútornej dimenzii osobnosti až po jej otvorenie sa hĺbkam presahujúcim ľudské obmedzenie, t. j. do hĺbok zbožštených. Teda podobne ako rozlišujeme napr. klavír, klaviristu a hudbu alebo jazyk, básnika a báseň, tak možno na človekovi vidieť trojjednosť či kód tri minimálne v týchto polohách a zložkách (pozri schéma na s. 55):

- biologická, psychosociálna a duchovná bytosť, ktorá na vertikálnej osi má telo, dušu a ducha;
- na horizontálnej osi (dimenzii) so vzťahom k druhým (blíznym, spoločnosti, ľudstvu), svetu (prírode, kultúre, vesmíru) a k Bohu aj nekonečnu;
- vnútornú dimenziu tvoria predovšetkým kognitívne, nonkognitívne sféry a hĺbky, resp. senzomotorická, kognitívna a nonkognitívna sféra;
- človeka vo svojej podstate konštituuju najmä dimenzie: vnútorná, horizontálna a vertikálna;
- bytosť s rozumom, citmi a vôľou.

Je všeobecne známe, že ide o osobnosť so senzomotorickým, afektívnym a konatívnym prejavom.

Na priesečníku všetkých dimenzií a zložiek sa nachádza oblasť **JA**, ktoré tvorí jadro osobnosti a osoby. Rozhoduje o istej autonómii, originalite, **identite**, ale i zodpovednosti človeka vo všetkých dimenziách, teda na vertikálnej, horizontálnej osi i vo vnútornej dimenzii, t. j. aj vo vzťahu k sebe samému. O ľudskom JA možno týmto spôsobom hovoriť ako o mieste 360° kontinuálnej otvorenosti. V ňom sa stretieme s prienikom telesných, psychosociálnych i duchovných parametrov života.

Uvedený stručný pohľad na podstatu človeka má slúžiť ako východisko na chápanie podstaty jazyka a reči v relácii s vyučovaním materinského jazyka a literatúry.

## **Jazyk na podloží chápania podstaty človeka**

Jazyk a reč sa o. i. vyznačujú dvojúrovňovou štruktúrou alebo výstavbou. Na jednej strane sú to nepočtené nosné, signálne jednotky (hlásky, fonémy, grafémy – je ich iba niekoľko desiatok) a majú najmä rozlišovaciu (dinšiktívnu, diskretnú) funkciu. Na druhej strane státisícové významové jednotky, ktoré primárne slúžia na označovanie a prenášanie sémantiky (morfémy, lexémy, konštrukcie). V súvislosti s arbitrarnosťou alebo so sémantickosťou, referenčným charakterom jazyka a reči nám do popredia vystupuje problém digitálneho kódovania i uplatňovania druhej

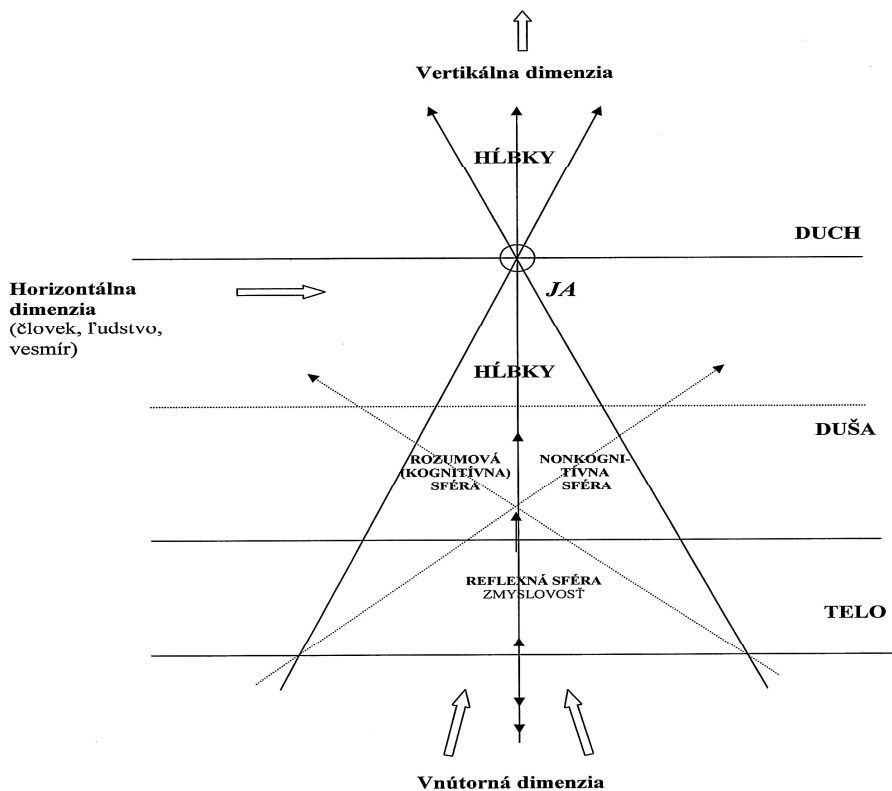


Schéma podstaty človeka podľa M. Ligoša<sup>83</sup>

signálnej sústavy (myslenia, abstrakcie, pojmov, ich vzťahov a pod.). Tieto fakty spomíname preto, aby sme náš výklad nasmerovali do spektra podobnosti ľudského jazyka a reči s ich tvorcom, teda človekom.

Je známe, že jazyk sa úzko prestupuje s myslením a vedomím človeka, a to najmä s jeho verbálnym myslením. Prirodzene, aj s jeho ostatnými sférami a dimenziami. Možno konštatovať, že najnovšie jazykovedné interdisciplinárne bádanie toto prepojenie evidentne potvrdzuje. Súvisí to s obratom jazykovedy od logicko-systémového a pozitivistického

<sup>83</sup> LIGOŠ, M.: *Die Entfaltung der Schülerpersönlichkeit im Muttersprachenunterricht mit besonderer Rücksicht auf die motivierenden und geistlichen Dimensionen*. Prednáška. FF Universität Passau, 2001; LIGOŠ, M.: *Motivačné a duchovné rozmary vyučovania slovenského jazyka*. Ružomberok: FF KU, 2003, s. 28.

prístupu k pragmalingvistickým a kultúrno-antropologickým funkciám jazyka a rečovej komunikácie človeka. Týmto spôsobom sa jednak mení pohľad na jednotky jazyka a reči, jednak záujem sa orientuje na jazykové a komunikačné správanie sa človeka v reláciách s jeho kultúrnou a sociálno-komunikačnou kompetenciou v kontexte kľúčových kompetencií človeka 21. storočia.

Jazyk a jeho intenčné (pragmatické) fungovanie v reči má podobne ako jeho tvorca, arbiter - minimálne trojzložkovú podstatu. Vytvára ho **forma** (výraz), **obsah** (význam) a **funkcia** (zmysel, poslanie). Forma má fyzickú existenčnú podobu a je prepojená s telesnom, zmyslovou, resp. senzomotorickou sférou človeka (vnímame vizuálne, auditívne, kinestické), obsah súvisí s vedomím, myslením, citmi, vôľou či hodnotami, teda s rozumovou, citovou sférou, s kognitívnymi a nonkognitívnymi dimenziami osobnosti, taktiež s jeho hĺbkami ľudskými, samozrejme, i s jeho JA. Prirodzený jazyk je totiž primárne zameraný na poznávaciu činnosť a sebauskutočňovanie človeka, medziľudská komunikácia v tomto jazyku je logicky na prvom mieste situačná a plní najmä dorozumievaciu funkciu, preto význam alebo psychická náplň (obsah) jazykových jednotiek a prostriedkov je to, o čom, resp. kvôli čomu sa komunikuje (motivácia, zámer, ilokúcia). Funkcia jazykového znaku a reči zasa súvisí s poslaním, zmyslom a hodnotou využitia týchto výrazových prostriedkov (efektom komunikácie, perlokúciou).<sup>84</sup> Vieme, že ako význam tak aj funkcia jazyka a reči, prirodzene, smerujú do hĺbkových rozmerov, ba až do hĺbok zbožštených, t. j. spirituálnych. V jazyku nemáme len morfémy, lexémy, semémy alebo štylémy, ktoré vychádzajú z rozumovej, citovo-vôľovej, etickej, estetickej, hodnotovej, sociálnej, kultúrnej a iných nonkognitívnych oblastí života človeka s ich diferencovaným, funkčným prepojením, a ktoré smerujú k týmto sféram príjemcu komunikácie, ale v novšom období hovoríme **aj o spiritualéme** ako najhlbšie položenej jednotke jazyka a reči. J. Sabol<sup>85</sup> túto jednotku považuje za nadstavbový rozmer znakovosti jazyka: *semiotický anjel strážny* komunikácie, kódujúci požehnanie tajomstva, iniciovaného Slovom a ponúkajúci budúcu nádej. Podľa nášho názoru spiritualéma predstavuje „istý bod alebo stupeň, v ktorom sa cez znakový priestor dostávame do problematiky hĺbok a v ktorom môžeme hľadať či tušiť úzku prepojenosť ľudského prirodzeného a nadprirodzeného rozmeru.“<sup>86</sup> Dôležité je, že v priestore zbožštených hĺbok už nie je potrebná forma, lebo obsah, forma a funkcia splyvajú v jedno, nepotrebuje tieto ľudské ohraničenia, človek je v interakcii s Bohom a jeho milosťou. Ako vidieť, postupne i

---

<sup>84</sup> Na tomto mieste už nejdeme hlbšie do problematiky, napr. do štruktúry a funkcií mozgu či CNS. Tu je dôležitý o. i. aspekt ľavej a pravej mozgovej hemisféry, ich spolupráce, interakcie a pod.

<sup>85</sup> SABOL, J.: Semiotický ráz obraznosti podobenstva. In: *Studia Philologica Annus VIII. Text a kontext v náboženskej komunikácii*. Zb. Fakulty humanitných a prírodných vied Prešovskej univerzity. Prešov: PU, 2001, s. 12; porov. LIGOŠ, M., 2003, *ibid.*, s. 31.

<sup>86</sup> LIGOŠ, M.: *Motivačné a duchovné rozmery vyučovania slovenského jazyka*. Ružomberok: FF KU, 2003, s. 31.



v obsahovej zložke (sfére) jazyka a reči môžeme pobrať tri základné vektory alebo dimenzie: kognitívny, citovo-vôľový a hĺbky. Zrejme aj z týchto niekoľkých myšlienok o prepojení človeka a jazyka nám zreteľne vyjde, že v jazyku a reči sa odráža podstata osobnosti človeka a jej základné dimenzie života. Preto je strategicky relevantné, aby sme tieto skutočnosti rešpektovali pri projektovaní a realizácii jazykového a literárneho vzdelávania v školách v aktuálnom i perspektívnom zmysle.

## Didaktické aspekty a dôsledky

Ak vychádzame z faktu, že človek je spojený s rodným, materinským jazykom vo všetkých sférach a dimenziách osobnosti i správania, jazyk a reč dokonca patrí k základným mocnostiam a schopnostiam človeka v rámci svojho sebauskutočňovania a sociálno-kultúrneho i večného života, potom **tento fakt je pre nás kľúčom k chápaniu i realizácii učebného predmetu materinský jazyk a literatúra**. Problém čiastkovej efektívnosti, resp. neúčinnosti starého a tradičného poňatia bol najmä v tom, že výchovno-vzdelávací proces v tomto predmete bol zväčša odtrhnutý od osobnosti človeka, že žiak vnímal a prijímal tento učebný predmet čoraz viac, teda postupne s pribúdajúcim vekom a s absolvovanými ročníkmi školského vzdelávania, taktiež z hľadiska ontogenetického vývinu a rastu, v odcudzenej podobe. Presvedčili nás o tom naše merania motivačnej štruktúry žiakov, ktoré sme uskutočnili v desaťročných odstupoch postupne v období približne 30 rokov na vzorke žiakov v SR, v r. 2000 aj na vzorke žiakov v Nemecku. Dá sa povedať, že naša autentická viacročná pedagogická prax i spomenuté výskumy nás viedli k tomu, aby sme sa začali zaoberať žiakom a učiteľom, resp. vôbec osobnosťou človeka vo výchovno-vzdelávacom procese v škole, osobitne vo vzťahu k vyučovaniu materinského jazyka a literatúry. Sledovanie tejto problematiky nás priviedlo k presvedčeniu a konštatovaniu, že **v pedagogickej teórii a praxi sa zvyčajne zo systému vytráca človek, jeho osobnosť**, nehovoriac už o konkrétnom človeku, konkrétnych žiakoch alebo o konkrétnej triede so všetkými vyššie naznačenými parametrami. V tejto súvislosti nás, prirodzene, zaujímal najmä problém dynamických síl človeka (agency), ktoré sa prejavujú v oblasti motivácie učebnej a vyučovacej činnosti v škole.

Z modelu ľudskej komunikácie a základných rozmerov fungovania jazyka si môžeme vyvodit' antropologické funkcie vyučovania materinského jazyka, to znamená **klásť dôraz na funkcie, ktoré rozvíjajú osobnosť človeka**. V súlade s naším chápaním podstaty človeka myslíme tým najmä na jeho rozvoj: kognitívny (racionálny aj iracionálny), citový, sociálny, etický, estetický a kultúrny. Podľa významného súčasného francúzskeho filozofa C. Hagégeho<sup>87</sup> na človeka sa treba pozrieť ako na bytosť dialógu, lebo nemožno izolovať jazyk od reči, v komunikácii vždy ide o interlokučný vzťah, lebo dialógový vzťah vyplýva z reči a pod. Prirodzene, ako sme už vyššie naznačili, pri komunikačnom (rečovom) používaní jazyka ide o rečové akty (prehovory, výpovede, repliky a pod.) s ilokučnou a perlokučnou zložkou.

---

<sup>87</sup> HAGÉGE, C.: *Človek a řeč*. Praha: UK, 1998, s. 239.

V tomto prípade slovami N. Chomského hovoríme aj o schopnosti využitia jazyka v danej komunikačnej situácii, t. j. performancii.

Problém tradičného jazykového a literárneho vzdelávania potom vychádza z toho, že išlo o poznávanie a reprodukciu poznatkov o jazyku, literatúre, komunikácii, slohu bez živého prepojenia s rečou ako súčasťou života osobnosti človeka a jeho správania. Preto vystupovala do popredia známa suchopárnosť či odtrhnutosť vyučovania od reality života. Prichodí nám takto zdôrazniť, že dodnes je vžitý v teórii i praxi istý **ideál tradičnej, pozitivisticky orientovanej školy**, v ktorej dominoval učebný obsah a z neho vyplývajúci cieľ. Tento cieľ smeroval k tomu, aby si žiak osvojil istú predpísanú sumu poznatkov o danom jave, v našom prípade o jazyku, jeho štruktúre, systéme, o literatúre, štýle a pod., pričom išlo o taký obsah, ktorý bolo možno aj objektívne merať, hodnotiť a klasifikovať, a najlepšie, všetkých žiakov rovnako. Išlo teda o cieľový stav v podobe istého objemu, penza poznatkov, čiastočne aj istých zručností (napr. pravopisných, výslovnostných, praktických v práci s príručkami, textom a pod.) žiaka o jazykovom systéme, štylistike, o poznatky poetologické či literárnohistorické o umeleckej literatúre.

Vzhľadom na to, že **jazyk má situačnú a intenčnú pragmatickú kultúrnotvornú povahu smerom k jeho používateľom a k živým komunikačným situáciám, potom aj jazykové a literárne vzdelávanie treba zamerať na prepojenie so žiakom**, s osobnosťou študenta a na jeho verbálne, resp. vôbec sociokultúrne správanie. Prakticky to znamená, že od lingvistiky jazyka a vedy o literatúre treba prejsť k lingvistiky reči, k procesu či fungovaniu jazyka a literatúry v komunikácii, vrátane aj v komunikácii estetickú. Preto jazykové prostriedky by mali žiaci poznávať či uvedomovať si ich v súvislosti s ich jazykovým vedomím a jazykovou kompetenciou, teda v prepojenosti s osobnosťou používateľa a v súvislosti s fungovaním jazyka v živote. Situačný a intenčný charakter jazykových prostriedkov by sa mal prestupovať s problematikou rečových aktov (J. R. Searl, J. L. Austin) a integračnou komunikačnou či výrazovou štylistikou (v našom slovenskom prostredí najmä F. Miko, D. Slančová), a to by malo smerovať k rozvíjaniu jednak komunikačných zručností, jednak socio-kultúrnych komunikačných kompetencií žiaka. V súvislosti s umeleckou literatúrou ide o špecifické, diferencované uplatňovanie jazyka pri tvorbe i recepcii fiktívneho sveta, teda vo vyučovaní by malo ísť o estetickú, resp. literárnu komunikáciu (F. Miko, A. Popovič, V. Obert, P. Liba, L. Plesník, zo zahraničia napr. Stierle, Gadamer, Eco a i.). Dá sa povedať, že v jazykovom a literárnom vzdelávaní by si žiak mal rozvíjať, formovať nielen jazykové a literárne, kultúrne vedomie, ale získavať aj isté jazykové, komunikačné a socio-kultúrne kompetencie. Novšie sa v tejto súvislosti v západnej teoretickej literatúre spomínajú tzv. **kultúremy** ako špecifické schopnosti, spôsobilosti a formy kultúrneho správania jednotlivca a spoločnosti.<sup>88</sup>

---

<sup>88</sup> Porov. napr. LANGE, G., NEUMANN, K., ZIESENIS, W.: *Taschenbuch des Deutschunterrichts*. Band. 1. 5. vollständig überarbeitete Auflage. Göppingen: Verlag Hohenghren GmbH, 1994, S. 74 u. a.

Z nášho výkladu vyplýva, že univerzálny kód tri sme uplatnili ako základný princíp jednak pri podstate človeka (telo, duša a duch, biologická, psychosociálna a duchovná zložka, dimenzie: horizontálna, vertikálna a vnútorná), jednak pri podstate jazyka a reči (forma, obsah a funkcia, výraz, referencia a ilokúcia). Nazdávame sa, že **princíp kódu tri** je hlbšie tajomne zakotvený vo svete, vesmíre i v človeku preto, lebo zrejme súvisí s tajomstvom Boha v trojjedinej podstate, a že sme stvorení na obraz Boží. Aj spomínaný autor C. Hagége<sup>89</sup> píše o: *trojakej genéze jazyka* (fylogenéza, ontogenéza a prechodný článok kainoglosia), *teórii troch hľadísk na jazyk a reč* alebo o *troch oblastiach produkcie a recepcie zmyslu textu*. Pri *troch hľadiskách na jazyk a reč* tento filozof má na mysli: *morfosyntaktické, sémantickoreferenčné (produkcia a recepcia zmyslu) a výpovedno-hierarchické (pragmatické) hľadisko*. Dôležitá pre nás je jeho výzva, aby v týchto reláciách a oblastiach sa nachádzalo aj vyučovanie materinského jazyka, čo sa plne zhoduje s naším názorom, teda so živým, situačným a intenčným, transakčným či interakčným, ak chceme, aj so zážitkovým poznávaním a osvojovaním si jazyka, resp. komunikácie. Ako vidieť, morfosyntaktická stránka je hlbšie položená v korelácii s formou, sémantickoreferenčná s obsahom komunikácie a výpovedno-hierarchická s funkciou a vôbec, s performanciou jazyka a reči. Podobne i pri troch oblastiach *produkcie-recepcie zmyslu reči* C. Hagége poukazuje na 1. *formálnu stránku, signifikát znakov alebo text vôbec v užšom a širšom kontexte* 2. *operácie, viažuce sa na kultúrne spôsobilosti a prezupožície, presné okolnosti, podmienky – ekonomické a politické, stupeň vzájomného poznania nositeľov výpovedí, na príslušné sociálne statusy* a pod. 3. *neuvedomené signifikácie*. Uvedené oblasti reči a textu jednoznačne ukazujú na jednotlivé dimenzie podstaty človeka, teda na jeho vonkajšiu, fyzikálnu, zmyslovú stránku, resp. vnútornú dimenziu so všetkými sférami jeho existencie (ad 1), na horizontálnu a vertikálnu dimenziu (ad 2, 3). Taktiež pri komunikácii človeka poznáme tri základné typy vyjadrovacích prostriedkov, a to: jazykové, parajazykové a mimojazykové, resp. extrajazykové. O mimojazykových prostriedkoch sa niekedy píše ako o reči tela a prostredia. Všetky tieto úrovne vyjadrovacích i recepčných prostriedkov sa jednoznačne úzko viažu na charakteristiky osobnosti komunikanta, napr. na typ jeho CNS, temperament, mentálnu vybavenosť, preferovanú hemisféru a tým i na preferovaný spôsob vyjadrovania, ďalej aj na vlastnosti, city, hodnoty, cnosti, ale i nálady, vnútorné stavy, zdravie, vzťahy a pod. Niektorí autori v ostatnom čase práve pri počúvaní alebo hovorení rozlišujú informácie z hľadiska: vecného, vzťahového, sebavyjadrovacieho (sebaprejavového) a výzvového obsahu.<sup>90</sup> Chceme týmto vyzdvihnúť fakt, že pri komunikácii nejde iba o informácie alebo správy, ale aj o ďalšie aspekty a dimenzie v interakčnom a transakčnom správaní sa človeka (o významy, zábery, motívy, hodnoty a pod.), a to by sa

<sup>89</sup> HAGÉGE, C., , *ibid.*, 2001, s. 36, 213, 221, 269 a i.

<sup>90</sup> Porov. napr. SCHULZ von Thun, F.: *Jak spolu komunikujeme?* Praha: GRADA, 2005, s. 33 – 50. Autor sa tu zmieňuje o počúvaní štyrmi ušami: vecné ucho, vzťahové ucho, sebaprejavovacie ucho a výzvové ucho.

malo premietnuť i do kvalitatívnej transformácie vyučovania materinského jazyka a literatúry.

Na uvedenom podloží vyjadrujeme svoje presvedčenie, že zmenu v jazykovom a literárnom vzdelávaní v materinskom jazyku uskutočnime v kvalitatívnom zmysle iba v intenciách celej pravdy, teda, keď budeme rešpektovať a využívať základný vzťah: človek a jeho jazyk, reč vo svojej podstate a v celej pravde. Túto orientáciu potvrdzuje nielen živá, kvalitná, nápaditá či tvorivo-humanisticky koncipovaná pedagogická prax, ale aj najnovšie vedecké poznatky o človekovi a reči v interdisciplinárnom zmysle.

## Resumé

- ✚ V jazykovom a literárnom vzdelávaní treba vychádzať z podstaty a funkcie učebného predmetu v intenciách rozvíjania osobnosti žiaka.
- ✚ Podstata učebného predmetu SJL treba vidieť na podloží chápania podstaty človeka a jazyka/reči v ich vzájomnom prepojení.
- ✚ V podstate človeka vidíme uplatnenie univerzálneho kódu tri v základných zložkách a dimenziách: telo, duša a duch, biologická, psychosociálna a duchovná bytosť, horizontálna, vertikálna a vnútorná dimenzia, reflexná, kognitívna a nokognitívna sféra.
- ✚ V podstate jazyka a reči analogicky s človekom možno tiež vidieť uplatnenie kódu tri: forma, obsah a funkcia, lokúcia, ilokúcia a perlokúcia, kognitívna, emocionálno-vôľová a komunikačná (pragmatická) orientácia, jazykové, parajazykové a extrajazykové výrazové prostriedky, vecná, estetická a spirituálna dimenzia.
- ✚ Komplexnej povahy človeka zodpovedá komplexná povaha jazyka, reči a komunikačného správania sa človeka.
- ✚ Kvalitatívnu transformáciu učebného predmetu SJL treba založiť na nových poznatkoch o fungovaní jazyka a reči v živote človeka (jednotlivca) a spoločnosti v širokom zmysle chápania kultúrneho kontextu.

## Základné pojmy a problémy

- ❖ človek, podstata, osoba, osobnosť, sféra, dimenzia, zložka, jazyk, reč, funkcia, obsah, forma, vertikála, horizontála, ja, rečový akt, kognitívna, reflexná, senzomotorická, afektívna, konatívna, nonkognitívna oblasť, hĺbky, prienik,
- ❖ koncepcia učebného predmetu, transformácia, žiak, učiteľ, tradičné poňatie, pozitivistický prístup, zážitkové, situačné, interakčné a intenčné chápanie vyučovania, didaktika o jazyku a literatúre, didaktika jazyka, literatúry, komunikačnej a literárnej výchovy, prepojenie jazyka a literatúry s celou osobnosťou žiaka.

## Námety a otázky

1. Naštudujte si rôzne názory o podstate človeka ako bytosti, uvažujte o nej a na tomto základe si pripravte prezentáciu svojho názoru na odbornom stretnutí.
2. Situačne alebo inscenačne si pripravte vašu pozíciu, akú ste mali vo vzťahu k materinskému jazyku alebo literatúre v školskom vzdelávaní, a to na pracovnom odbornom seminári.
3. Čo si myslíte o obrate v jazykovede k fungovaniu jazyka a k interdisciplinárnemu priestoru. Aké to má, resp. môže mať dôsledky na vyučovanie MJL. Napíšte o tom odborný článok.
4. Aké máte vy skúsenosti s kódom tri vo vzťahu k človekovi alebo jazyku, reči. Pripravte si k problému aspoň päť otázok s odpoveďami a pokúste sa o didaktizáciu postupu na pracovnom stretnutí učiteľov.
5. Naštudujte si vybratú stať z diela GADAMER, H. G. 1999. *Člověk a řeč*. Praha, 1999 alebo HAGÉGE, C. 1998. *Člověk a řeč*. Praha: UK, 1998 a pripravte si referát k myšlienkam, ktoré vás zaujali.
6. Pripravte si na minikonferenciu referát o východiskách prestavby predmetu SJL. Využitie námety a opory aj z 12. kap. tejto práce.

## 7. K procesuálnej stránke vyučovania MJL

Procesuálnu stránku vyučovania MJL sme si už rámcovo všimli v 9. kapitole 1. zväzku našej práce.<sup>91</sup> Tam sme sa zaoberali plánovaním (modelovaním), organizáciou a kontrolou výchovno-vzdelávacieho procesu. V tejto kapitole bude centrom nášho záujmu najmä organizácia alebo realizácia výchovno-vzdelávacieho procesu, t. j. vyučovacia činnosť učiteľa a učebná činnosť žiakov v ich priamom kontakte v konkrétnej organizačnej forme vyučovania, napr. vo vyučovacej hodine v klasickej triede, v počítačovej učebni, v knižnici, na vychádzke a pod. Pod organizáciou vyučovania rozumieme konkrétnu realizáciu výchovno-vzdelávacieho procesu, ktorá nastáva vtedy, ak sa stretnú učiteľ a žiaci v konkrétnych organizačných podmienkach (napr. v školskej učebni, v istom čase a časovom úseku dňa podľa rozvrhu hodín, žiaci rozdelení do tried, klasické vybavenie školským nábytkom a pod.). Z naznačeného kontextu nám vychádza, že **procesuálna stránka sa vzťahuje na činnosť učiteľa a žiakov v danej organizačnej forme výchovno-vzdelávacieho procesu**. Nás budú zaujímať najmä otázky základného modelu vyučovania MJL, základné etapy tohto procesu, taktiež druhy učenia a základné prostriedky alebo činitele (faktory) vyučovania.

### Základný model výchovno-vzdelávacieho procesu

Pri **modeli** máme na mysli podstatu a základné či všeobecné elementy (zložky) výchovno-vzdelávacieho procesu so zreteľom na špecifiká učebného predmetu MJL. Tento problém priťahoval našu pozornosť už dávnejšie, uvedomovali sme si totiž rozdiely činnosti učiteľa a žiakov v porovnávaní s inými učebnými predmetmi. Na jednej strane síce platia pre vyučovanie MJL základné etapy výchovno-vzdelávacieho procesu ako v iných učebných predmetoch, lebo sa odvíjajú na pozadí všeobecnej teórie kvalifikovanej ľudskej činnosti. Každá náročnejšia a vysokokvalifikovaná činnosť človeka má zreteľne prinajmenšom tieto základné fázy alebo etapy: motivácia, realizácia, kontrola a evaluácia. Z hľadiska vyučovacej činnosti učiteľa a učebnej činnosti žiaka potom rozlišujeme najmä tieto fázy a etapy výchovno-vzdelávacieho procesu: **motivačná, expozičná, fixačná, diagnostická a evaluačná**. Ako sme naznačili, učiteľovi v týchto etapách pripadá hlavne úloha (funkcia) radiaca, organizačná, kontrolná a i., žiakovi zasa učebná, kooperačná, participačná, ale i sebaregulačná, sebakontrolná a pod. Na druhej strane však treba zobrať do úvahy, že uvedené procesy a funkcie sa **vo vyučovaní MJL prejavujú osobitým či špecifickým spôsobom**. Tento spôsob alebo prejav vychádza zo špecifických cieľov a úloh učebného predmetu, taktiež z jeho obsahovej náplne, z používania iných metód, foriem, stratégií vyučovania a iných didaktických prostriedkov.

Dôležité je, že žiak MJL na istej intuitívnej úrovni a v určitých formách už ovláda, teda v škole sa môže o túto oblasť empirickej skutočnosti

---

<sup>91</sup> LIGOŠ, M.: *Základy jazykového a literárneho vzdelávania I. Úvod do didaktiky materinského jazyka*. Ružomberok: FF KU, 2009.

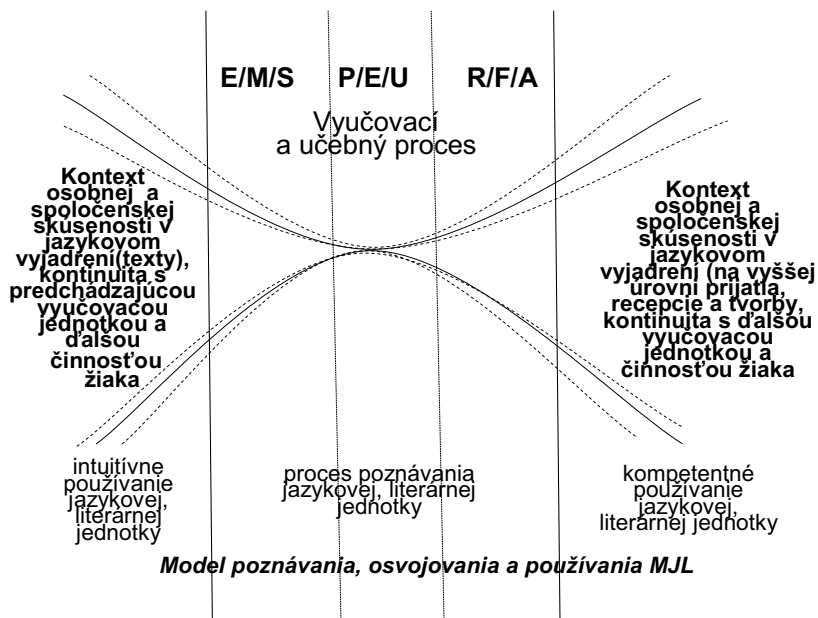
a kompetencie oprieť v intenciách ďalšieho osvojovania si jazyka, komunikácie a literatúry. Z hľadiska vyučovania MJL to prakticky znamená, že v **prvej fáze výchovno-vzdelávacieho procesu môžeme vychádzať zo širokého kontextu života v jazykovom vyjadrení** (z textov, komunikátov), resp. východiskový text môže zámerne vznikáť priamo na vyučovacej hodine (pozri schému modelu nižšie na s. 64). Dá sa teda uvažovať o textoch zo spoločenského, politického, ekonomického, kultúrneho, umeleckého či športového života, z oblasti bežného života alebo z masmédií, z osobného i školského, miestneho a regionálneho života, taktiež z hovorového, administratívneho, rečníckeho, publicistického, odborného a umeleckého štýlu a pod. Prirodzene, do kontextu patrí aj nadviazanie na predchádzajúcu vyučovaciu hodinu MJL, ale aj iných predmetov, na kultúrne podujatie v škole, obci atď. Podstatné je, aby učiteľ so žiakmi v tejto fáze vychádzal zo života, cieľavedome aktualizoval z neho vybranú oblasť v súlade s preberaným jazykovým, komunikačným a literárnym javom. V tejto fáze je daný jav pre žiaka ešte nevedomený, hoci ho môže používať v intuitívnej podobe. Preto hovoríme aj o úrovni inkompetentného nevedomeného používania javu, resp. v literárnej výchove jeho recepcie. Z naznačených súvislostí nám potom vyčodí, že v tejto prvej fáze je priestor na motiváciu, stimuláciu a evokáciu žiaka ako jeho prípravu na osvojovanie si nového učiva. V nej aktualizujeme to, čo už žiak vie a čo zažil v úzkej prepojenosti s novou témou vyučovacej hodiny.

**Ťažiskom druhej fázy je uvedomenie si, ako funguje preberaný jav a aké má znaky či štruktúru.** V rámci vyučovacej a učebnej činnosti žiaka nastáva proces expozície, poznávania a uvedomeného si osvojovania novej učebnej látky. V tejto fáze sa teda nachádza jadro, zmysel a podstata učebnej činnosti žiaka. Dá sa povedať, že v tejto etape spomínaný kontext zúžime, resp. „zaostríme“ náš pohľad na daný jav, aby sa stal predmetom učebno-poznávacej činnosti žiaka. Relevantné pritom je, že žiak daný jav pochopí, uvedomí si a zaradí (konštruuje) do svojej mentálnej štruktúry.

**V tretej etape sa opäť vraciame do kontextu života, z hľadiska témy vyučovacej hodiny však na kvalitatívne novej úrovni.** Ide o fixáciu, aplikáciu a reflexiu daného javu v nových súvislostiach a situáciách. Žiak sa najskôr usiluje získaný poznatok uvedomene používať a postupne smeruje ku kompetentnému a v podstate nevedomenému uplatňovaniu daného javu v rečovej či kultúrno-komunikačnej činnosti. Na tomto pozadí potom môžeme hovoriť o osvojovaní sa jazyka a literatúry na úrovni vedomostí (poznatkov), zručností, schopností (kompetencií), návykov a postojov. Zmyslom vyučovania MJL je práve táto cesta od poznatkov ku kompetenciám a návykom žiaka v oblasti jeho jazykovo-komunikačného a literárneho konania ako integrálnej súčasť jeho osobnosti a života.

Ako vidieť, **náš základný model výchovno-vzdelávacieho procesu vo vyučovaní MJL má tri základné fázy**, a to: 1. **vstupnú** 2. **učebno-poznávaciu** 3. **výstupnú**, v rámci ktorých žiak prechádza od nevedomeného (intuitívneho) a inkompetentného používania daného javu cez jeho poznávanie (uvedomovanie) až k jeho kompetentnému (kultivovanému) používaniu. Novšie sa v didaktickej literatúre v uvedenej súvislosti píše o komunikačnom rámci alebo modeli s akronymickým

pomenovaním **EUR**, t. j. evokácia (E), uvedenie si významu (U, učenie sa) a reflexia (R, upevnenie a používanie nového učiva).<sup>92</sup> Vzhľadom na to, že tento model je v súlade s našim, jednotlivé názvy etáp sme doplnili do našej pôvodnej schémy (pozri nižšie).<sup>93</sup> E, M, S znamenajú evokácia, motivácia a stimulácia, P, E, U prezentácia, expozícia a uvedenie si nového poznatku, R, F, A zasa reflexiu, fixáciu a aplikáciu. Aj podľa V. Oberta<sup>94</sup> recepcná práca s literárnym textom zahŕňa tri základné fázy: 1. motivačnú časť 2. interpretačnú časť (proces prenikania k sémantike textu a k estetickému zážitku) 3. záverečná časť.



Vo výchovno-vzdelávacom procese do popredia vystupuje problém činnosti učiteľa a žiakov. Preto nám na tomto mieste prichodí aspoň vyzdvihnúť fakt, že na učiteľovu činnosť sa vzťahuje **vyučovanie**, t. j. intencná a zámerná aktivita smerom k žiakom, ktorú poznáme ako organizovanie, riadenie, usmerňovanie, motivovanie, kontrola, poradenstvo, facilitácia, hodnotenie a pod. Podľa súčasného nemeckého pedagóga

<sup>92</sup> Porov. PALENČÁROVÁ, J., KESSELOVÁ, J., KUPCOVÁ, J.: *Učíme slovenčinu komunikačne a zážitkovo*. Bratislava: SPN, 2003, s. 28 – 29.

<sup>93</sup> LIGOŠ, M.: *Možnosti rozvíjania vnútorných dynamických síl osobnosti žiaka vo vyučovaní slovenského jazyka*. Ružomberok: KPF ŽU, 1999, s. 34.

<sup>94</sup> OBERT, V.: *Práca s literárnym textom pre deti a mládež*. Bratislava: SPN, 1985, s. 32.



G.Pollaka<sup>95</sup> učiteľ vo svojej profesii (vo svojom povolani) predovšetkým vyučuje, vychováva, hodnotí a radí, pričom v tejto súvislosti sa od neho vyžadujú predovšetkým tieto kompetencie: vedomostná, diagnostická, reflexívna a intervenčná. Prirodzene, k jeho kompetenciám patrí aj komunikačná, psychodidaktická, kultúrna a predmetovo-didaktická kompetencia. Pre žiaka je zasa primárna **učebná činnosť (učenie sa)**. Žiak je riadený a usmerňovaný vo svojej učebnej činnosti najmä učiteľom. Pripúšťame teda, že môže byť podnecovaný a regulovaný aj inými faktormi a prostriedkami, napr. učebnicou, spolužiakmi, masmédiami, kamarátmi, rodičmi, ale aj sebou samým (sebakoncept, sebaregulácia, vnútorná motivácia apod.). Pri učení sa žiak najmä poznáva, osvojuje a používa získané vedomosti, rozvíja svoju jazykovú a literárnu kultúru, pričom spolupracuje s učiteľom a spolužiakmi, prejavuje aktivitu, záujem a vôbec nevyhnutne a nezastupiteľne participuje na výchovno-vzdelávacom procese. V súčasnom poňatí tohto učebného procesu sa osobitne zdôrazňuje nielen kognitívna stránka, ale aj motivácia, stimulácia, kooperácia, afektívna stránka, zážitkovosť a tvorivosť, pričom na úrovni komunikácie učiteľa a žiakov do popredia vystupuje **otázka interakcie**, t. j. vzájomnosti a vzájomného podnecovania. V prípade interakcie učiteľ a žiaci zjavne participujú na výchovno-vzdelávacom procese, každý svojim podielom, vzájomne špecifickým spôsobom, t. j. v podstate vyučovaním a učením sa.

V súvislosti s procesuálnou stránkou vyučovania MJL sa v tejto kapitole pozrieme na problém druhov (typov) učenia a koncepcií vyučovania.

## Druhy učenia a nové koncepcie vo vyučovaní MJL

Pre učiteľa MJL je užitočné vedieť, ktoré druhy učenia a koncepcie vyučovania sú typické, vhodné a účinné pre tento učebný predmet. Rozdelíme si ich na dve základné skupiny. Prvá sa bude vzťahovať na tradíciu, druhá zasa na modernizáciu a inováciu v súčasnej škole. Pri rozlišovaní jednotlivých druhov učenia a koncepcií je pre nás rozhodujúci najmä aspekt žiaka, t. j. ako sa žiak učí, získava nové poznatky, rozvíja mentálne a vôbec osobnostné štruktúry a pod.

**Z tradičných druhov učenia** v MJL na tomto mieste spomenieme aspoň tieto: verbálne, pojmové a problémové. Ďalej si ich budeme stručne charakterizovať.

**Verbálne učenie** vychádza z podstaty učebného predmetu. Poznáme totiž verbálnu komunikáciu, verbálne myslenie, verbálnu pamäť i verbálne učenie. Tradične sa pri verbálnom učení zdôrazňuje memorovanie alebo mechanické zapamätanie, resp. učenie sa naspamäť. Podľa nášho názoru nemusí ísť o len neuvvedomené a formálne učenie, ale v spojení s verbálnym učením aj o vyššie druhy a typy učenia. Dokonca prichádzame

---

<sup>95</sup> 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.

k názoru, že ich poradie by malo byť opačné, lebo žiak až na základe vyšších poznávacích funkcií a konštrukcií by mal dospieť k istému verbálnemu vyjadreniu. Pri čítaní a porozumení textu je napr. dôležitá nielen jeho povrchová (vonkajšia) rovina, ale aj hĺbková štruktúra (propozície ako sémantické jednotky) a istá hierarchia informácií či významov (kľúčová, hlavná myšlienka, prepojenie, vzťahy medzi motívmi), nielen explicitná, ale aj skrytá, resp. implicitná dimenzia komunikátu (diskurzu) a pod. Pozrime sa teda na problém podrobnejšie.

Pri verbálnom učení ide o utváranie medzislovných asociatívnych spojov. Podstatné v ňom je to, že si žiak osvojuje sled odpovedí slovnej alebo verbálnej (rečovej) povahy. Ako sme už vyššie naznačili, s verbálnym učením určite súvisí aj verbálna pamäť i verbálne myslenie, ktoré sa osobitne prezentujú vo verbálnej medziľudskej komunikácii. V súvislosti s verbálnym prejavom žiaka možno hovoriť aj o talente a zdedených predispozíciách. Okrem iných inteligencií predsa poznáme i lingvistickú alebo verbálnu inteligenciu, ktorá súvisí s pamäťou, myslením a celkovým prejavom žiaka. Navyše, myslenie a jazyk, reč sa vzájomne ovplyvňujú a podmieňujú. Podľa viacerých bádateľov sa v istej časti procesov úplne prekrývajú (zhodujú) a vytvárajú tzv. oblasť verbálneho myslenia.<sup>96</sup>

S jazykom a rečou je spojený problém abstraktného, operačného a logického myslenia (pojmy, súdy, vzťahy, operácie, konštrukcie) človeka, ďalej taktiež oblasť vedomia i podvedomia alebo vnútornej reči. Verbálne myslenie sa vzťahuje na druhú signálnu sústavu človeka a digitálny (znakový) spôsob komunikácie. Dá sa povedať, že vo vnútornej reči ide o rečové štruktúry, ktoré sa stávajú základnými štruktúrami myslenia človeka. Celkove nám prichodí zdôrazniť, že slovo a reč naše myslenie zovšeobecňujú a rozvíjajú v širokom zmysle slova. Týmto spôsobom sa teda myslenie uskutočňuje pomocou jazyka a v jeho štruktúrach, čo priamo súvisí s náplňou učebného predmetu MJL.

Verbálne učenie teda nemožno chápať ako mechanické (doslovné) reprodukovanie textov (poučiek, výkladov, poznámok, literárnych úryvkov a pod.). Aj text, ktorý je určený (zadaný) na verbálne učenie, resp. zapamätanie si, má žiak prinajmenšom porozumieť, pochopiť, vysvetliť svojimi slovami, prípadne ilustrovať vhodnými príkladmi. V modernej škole nám nemôže ísť o nevedomené, nezúčastnené (neparticipačné) a „drilové“ učenie ani v prípade verbálneho učenia, lebo **rečový výpoved' žiaka nemôžeme odtrhnúť od ostatných sfér jeho osobnosti**. Prírodné, pre účinnosť verbálneho učenia v MJL platia overené zákonitosti, ako je napr. význam blízkosti (simultánneho alebo sukcesívneho spojenia), frekvencie a čerstvosti osvojovaných rečových prvkov (jednotiek). Preto vo vyučovaní MJL poznáme nielen učenie sa súvislých textových celkov, ale aj prvkov združených sériovo (zoskupených za sebou, napr. abeceda, kategória pádu), párovo (v pároch, dichotómiách, napr. znelé a neznelé spoluhlásky, súhlas a zápor v slovenčine, fikčný a reálny svet). Do verbálneho učenia

---

<sup>96</sup> Porov. napr. VYGOTSKIJ, L. S.: *Psychologie myšlení a řeči*. Praha: Portál, 2004, s. 68.

patria i voľne zoskupené prvky učiva, teda žiak môže voľne vysvetliť alebo reprodukovať, ako chápe daný jav, pojem, vzťah a pod. Celkove nám vychodí, že **verbálne učenie má vo vyučovaní MJL značný význam** najmä v súvislosti pevného (trvalého) osvojenia si základného (obsahového) vzdelávacieho štandardu) učiva a rozvíjania verbálnej pamäti aj myslenia žiaka, pričom sú nezanedbateľné ani parametre (kategórie) jeho verbálneho prejavu: jazyková kompetencia (slovná zásoba, odborná terminológia, štylizácia a i.), presnosť, výstižnosť a vycibrenosť.

Ako sme už vyššie naznačili, s verbálnym učením sa úzko prestupuje myslenie a **pojmové učenie**. Oproti verbálnemu učeniu však pri tomto druhu učenia sa dostáva na prvé miesto myslenie žiaka smerujúce k pojmom a ich označeniu v jazyku (slová, slovné spojenia, termíny označujúce pojmy). Máme na mysli pojmy všeobecnej i odbornej povahy (vôbec rozvíjanie slovnej zásoby, odbornej terminológie z rôznych oblastí života, napr. politika, kultúra, biológia, chémia, hudba, šport a pod.), špeciálne taktiež pojmy z oblasti jazyka, komunikácie a literárnej kultúry (najmä oblasť jazykovedných a literárnovedných termínov).<sup>97</sup>

**Pojmové učenie kladie dôraz na myšlienkovú aktivitu žiaka** a učí ho odpovedať na predmety alebo javy ako na triedu. Ako vieme, individualizácia, identifikácia a konkretizácia je typická pre propriá, apelatíva majú kategoriálnu povahu a zovšeobecňujú (napr. *Bratislava, stôl*). V jazyku a reči sa človek stretáva s kategóriami rôznej úrovne, napr. slovné druhy, gramatické kategórie, konkrétne a abstraktné podstatné mená, jednoduchá veta a súvetie, text a odsek atď. Ak žiak má v reči operovať pojmami, tak k týmto pojmom a ich označeniam musí dospieť jedine a výlučne myšlienkovými operáciami a postupmi. Preto je vo vyučovaní MJL dôležité a nevyhnutné zámerné pojmové učenie. Na báze prepojenia myslenia a reči sa zakladá jedna zo známych teórií vývinu reči dieťaťa, ktorú vo svete prezentuje psychológ J. Piaget.<sup>98</sup>

S pojmovým učením vo vyučovaní MJL je organicky spojená problematika myšlienkových operácií a poznávacích funkcií v širokom zmysle slova. Na tomto mieste aspoň spomenieme, že ide o **nižšie i vyššie myšlienkové operácie**, ako analýza, syntéza, komparácia, diferenciacia, analógia, abstrakcia, kategorizácia alebo hodnotenie, triedenie (grupovanie), konkretizácia, indukcia či dedukcia. V dejinách vyučovania MJL sa v tejto súvislosti vyprofilovala **metóda jazykového a literárneho rozboru, všestranného alebo komplexného rozboru jazykových jednotiek či**

---

<sup>97</sup> Pozri *Vzdelávacie programy, časť Vzdelávacie štandardy, Obsahové štandardy* v ŠVP a ŠKVP, 2008; dostupné na: [www.statpedu.sk](http://www.statpedu.sk)

<sup>98</sup> Novšie sa zaraďuje k teórii konštruktivismu. Podľa J. Piageta po tzv. etape senzomotorického učenia (predintelektuálne a predrečové obdobie, ktoré trvá približne do konca 2. roku života) nasledujú tieto obdobia: v 2. – 6. r. štádium predoperačné, 6. – 12. r štádium konkrétnych operácií a v r. 12 – 19 ako štádium formálnych operácií a logického myslenia; porov. napr. v publikácii ŠEBESTA, K.: *Od jazyka ke komunikaci. Didaktika českého jazyka a komunikační výchova*. Praha: UK, 2005. Pripomíname, že L. S. Vygotskyj nadväzuje na práce J. Piageta, pričom kladie dôraz aj na sociálne prostredie alebo sociálno-kultúrny kontext.

**textu.** Na túto metódu priamo nadväzuje **metóda** jazykových, komunikačných textových a iných **cvičení**. Prirodzene, s analýzou sa prestupuje i otázka porozumenia, pozorovania, pozornosti a sústredenosti žiakov. I keď poznávanie javov zvyčajne začína analýzou, po nej sa očakáva zasa syntéza, hodnotenie a ďalšie myšlienkové či praktické operácie, v literatúre a pri práci s textom aj interpretácia a pod. Podľa toho, aký logický postup v učebno-poznávacej činnosti si zvolíme, hovoríme o induktívno-generalizujúcej alebo deduktívno-konkretizačnej stratégii. Novšie sa v didaktickej literatúre a vo vzdelávacích programoch odporúča známe Bloomova taxonómia kognitívnych operácií upravená K. Gardnerom, ktorá rozlišuje tieto základné poznávacie oblasti: 1. poznatok 2. pochopenie 3. aplikácia 4. syntéza 5. hodnotenie a 6. tvorivosť.

Celkove môžeme povedať, že pojmové učenie v MJL sa vzťahuje najmä na rozvoj slovnéj zásoby žiaka v širokom zmysle slova (všeobecne i smerom k odbornej terminológii, osobitne k jazykovednej a literárnovednej terminológii), ďalej na metódu rozboru a cvičenia (jazykové, textové, komunikačné, literárne a i.), pričom sa predpokladá vlastná myšlienková aktivita žiaka orientovaná predovšetkým na jeho myšlienkové operácie a poznávacie funkcie (t. j. konštruktivistický prístup) v prepojení na rozvoj celej jeho osobnosti.

**Problémové učenie kladie dôraz** nielen na myšlienkovú a verbálnu aktivitu žiaka, ale komplexne **aj na praktické riešenie problémov**, situácií, úloh, objavovanie vzťahov medzi javmi, osvojovanie si istých postupov a spôsobov riešenia. Ako vidieť, pri problémovom učení predkladá učiteľ alebo učebnica, resp. iné zdroje (príručky, cvičebnica, médiá) žiakovi rôzne tvorivé, otvorené (divergentné) otázky a úlohy, prípadne. ho uvádza do rôznych tzv. problémových situácií, ktoré ho majú učiť a rozvíjať tým spôsobom, že sa usiluje ich riešiť. Jednoducho povedané, **žiak sa učí riešením problému**. Odporúča sa už na začiatku výchovno-vzdelávacieho procesu uplatňovať **tzv. kolatívne premenné**, keď učiteľ stimuluje a evokuje žiaka, aby aktivizoval, inicioval jeho prirodzenú zvedavosť, v súvislosti s novou učebnou látkou mieri na jeho záujem, skúsenosti, postoje, očakávania, na žiaka má zapôsobiť novosť, prekvapenie, rozpor s logikou, prezentovanie divergentného problému, resp. problému, kde je chyba a pod. V tejto fáze sa odporúča uplatniť rozhovor, situačné učenie, dramatizáciu, aktualizáciu učiva, ale i rozprávanie, hry, simuláciu a rôzne formy prezentácie východiskového textu.

Pri problémovom učení vystupujú do popredia **divergentné úlohy**, ktoré majú viac riešení, pričom prevažuje nešpecifický transfer učiva (vedomostí, zručností). Prakticky to znamená, že žiak pri problémových úlohách zvyčajne nepostupuje podľa vzoru či algoritmu, ale svoje vedomosti, skúsenosti a zručnosti používa v netypických a nových situáciách. Prirodzene, problémové učenie je možné realizovať len vtedy, ak má žiak oporu v základných vedomostiach, v jazykovednej a literárnovednej terminológii. V tomto prípade hovoríme o teoretickej **opore jazykového, komunikačného a literárno-výchovného vyučovania v MJL**. V podstate sa dá povedať, že problémové vyučovanie taktiež predpokladá zvládnutie

vyššie spomínaných druhov verbálneho a pojmového, resp. konštruktivistického učenia.

Ako sme si všimli, rozlišujeme **problémové učenie a problémové vyučovanie**. Takisto vidíme rozdiel medzi problémovými úlohami, metódami a formami na jednej strane a problémovým vyučovaním ako koncepciou a systémom vyučovania na strane druhej. O týchto otázkach sa môžeme podrobne oboznámiť v odbornej literatúre. Na tomto mieste aspoň uvedieme, že najširší pojem je koncepcia alebo systém vyučovania. Na tejto úrovni okrem problémového vyučovania poznáme aj iné koncepcie výchovno-vzdelávacieho procesu, napr. programované, kooperatívne, projektové, integrované tematické, tvorivo-humanistické vyučovanie a pod.<sup>99</sup> Problémové učenie sa vzťahuje na tvorivú učebnú činnosť žiaka, pri ktorej získava nové vedomosti a zručnosti riešením divergentných úloh a problémových situácií. Novšie sa v odbornej literatúre rozlišujú tvorivé metódy a metódy tvorivého riešenia problémov, taktiež malé a veľké formy vedecko-výskumnej práce.<sup>100</sup> V staršej didaktike materinského jazyka sa v tejto súvislosti stretáme aj s pojmom *veľká problémová metóda*, t. j. s komplexným riešením širšie koncipovaného problému, napr. vadaním školského časopisu, zisťovaním čitateľskej kultúry žiakov danej školy a pod.<sup>101</sup> Podľa nášho názoru je to užitočné, lebo niekedy ide iba o isté prvky, úlohy, otázky či metódy problémového učenia, resp. vyučovania, v iných prípadoch dokonca o celé školy, systémy a koncepcie výchovno-vzdelávacieho pôsobenia. Z nich na ilustráciu uvedieme napr. školy integrovaného tematického vyučovania, otvorené školy, anglickú školu dramatickej výchovy, koncepciu tvorivo-humanistickej školy v SR podľa projektu Milénium,<sup>102</sup> alternatívne školy a iné.

Pri problémovom učení ako druhu učenia nám prichodí ešte vyzdvihnúť otázku **problémových situácií** a procesu ich riešenia. O metódach a formách budeme hovoriť v osobitnej kapitole tejto práce (pozri ďalej ad 8. kap.). Do problémovej situácie patria už vyššie spomínané kolatívne premenné, prostredníctvom ktorých žiak by mal cítiť, že potrebuje prekonať nejakú prekážku kognitívno-emocionálneho charakteru. Táto didaktická situácia naňho pôsobí dojmom prekvapenia, nezvyčajnosti, zaujímavosti, rozporu či údivu. Napr. žiakovi predložíme vetu, ktorá je v danom kontexte nezrozumiteľná preto, lebo je v nej nesprávny slovosled, nekorektné predložkové spojenie a pod. Žiak má zistiť, v čom je problém, prečo to nefunguje, slovom, pomenovať problém. V uvedenej súvislosti sa

---

<sup>99</sup> Pozri napr. lit. TUREK, I.: *O problémovom vyučovaní*. Bratislava: SPN, 1982; TUREK, I.: *Zvyšovanie efektívnosti vyučovania*. Bratislava: MC, 1997; PETLÁK, E.: *Všeobecná didaktika*. Bratislava: Iris, 1997; ZELINA, M.: *Alternatívne školstvo*. Bratislava: Iris, 2000; TUREK, I.: *Tvorivé riešenie problémov*. Prešov: MC, 2000.

<sup>100</sup> Porov. TUREK, I.: *Tvorivé riešenie problémov*. Prešov: MC, 2000 a i.

<sup>101</sup> Porov. BETÁKOVÁ, V., JACKO, J., ZELINKOVÁ, K.: *Teória vyučovania slovenského jazyka*. Bratislava: SPN, 1984, s. 80.

<sup>102</sup> ROSA, V., TUREK, I., ZELINA, M.: *Koncepcia rozvoja výchovy a vzdelávania v SR na najbližších 15. – 20. rokov (projekt „Milénium“)*. In: Učiteľské noviny, 51, 2001, č. 6. Príloha. 28 s.

žiak nachádza v problémovej situácii, ktorá znamená aj prvú fázu, resp. východiskový bod riešenia danej úlohy. V didaktickej literatúre sa pri problémovom učení najčastejšie spomínajú tieto fázy: 1. problémová situácia 2. rozbor problémovej situácie, formulácia problému a hypotéz 3. riešenie problému, výber metód riešenia 4. overovanie hypotéz riešením problémových úloh 5. záver, zovšeobecnenie a konkretizácia záverov v praxi.

Ako sme už naznačili, pri problémovom učení nám väčšinou nejde o konvergentné úlohy a neočakávame presný, resp. algoritmický postup žiaka pri riešení úlohy (napr. podobne ako v matematike, fyzike pri riešení úloh aj v MJ môže ísť o písanie *i/y*, zaradenie daného slova k vzoru podstatných mien a pod.), ale najmä o divergentné úlohy s otvorenou možnosťou riešenia a postupu (napr. ako skončí začatý príbeh rozprávania, napísať fejtón zo života triedy v istom časovom úseku a pod.). V tomto prípade ide o riešenie úloh tvorivého charakteru a pre žiaka sú potom veľmi užitočné najmä tzv. heuristické návody, odporúčania, pokyny alebo kroky, skrátene **heuristiky** (odvodené zo slova gr. pôvodu *heuréka*, čo znamená zvolanie pri náhľom, nečakanom objave „už to mám“, „už viem“, „aha“, „objavil som“, „našiel som“, „zistil som“ a pod.). Na rozdiel od algoritmov, heuristiky nezaručujú správne riešenie, resp. jeho dosiahnutie. Majú všeobecnú povahu, pričom iba odporúčajú, usmerňujú postup, otvárajú možnosti riešenia. V MJL sa v ostatnom čase stali známymi heuristikami (návodmi, metódami: DITOR (akronym začiatočných písmen krokov, t. j. definuj problém, informuj sa o probléme, tvor riešenia, ohodnoť nápady, riešenia a realizuj), v literárnej výchove NIVOV (nájdi problém, informuj sa o probléme, vyjadrí recepčné stanovisko, ohodnoť recepčnú situáciu, výsledné prijatie literárneho diela), ale aj iné, napr. stratégia podnetných otázok (orientácia, prieskum faktov, obťažností, prostriedkov, tvorba hypotéz, ideí a námetov, prieskum hypotéz, záverečné posúdenie), metóda zoznamu kontrolných otázok (inak využiť, zmeniť, zväčšiť, nahradiť, inak usporiadať, obrátiť, kombinovať, prispôbiť), quickstorming, metóda Phillips 66 a iné.<sup>103</sup> Prichodí nám ešte opakovane na tomto mieste podčiarknuť fakt, že s pojmovým a problémovým vyučovaním úzko súvisí problematika učenia sa žiaka na podloží **teórie konštruktivismu**, ktorá je primárne postavená na tom, že si žiak vlastným úsilím, na základe svojej aktivity a uplatnením poznávacích funkcií rôznej úrovne (najmä vyšších operácií, napr. analýzy, kritického, myslenia, hodnotenia a pod.) osvojuje (konštruuje) svoje vedomosti, zručnosti, návyky, postoje a hodnoty v reláciách a so zameraním i náplňou učebného predmetu.<sup>104</sup> Jednoducho vyjadrené, žiak na základe aktualizácie

---

<sup>103</sup> K problematike tvorivosti a heuristik je v súčasnosti aj u nás bohatá literatúra, v rámci ďalšieho vzdelávania učiteľov MJL vydávajú metodicko-pedagogické centrá kvalifikačné práce. Odporúčame si pozrieť, napr. TUREK, I.: *Zvyšovanie efektívnosti vyučovania*. Bratislava: MC, 1997; TUREK, I.: *Tvorivé riešenie problémov*. Prešov: MC, 2000; ZELINA, M.: *Rozvíjanie tvorivosti žiakov v slovenskom jazyku*. Banská Bystrica: MC, 1999; GAVORA, P. a kol.: *Ako rozvíjať porozumenie textu u žiaka*. Nitra: Enigma, 2008 (tam aj ďalšia lit.).

<sup>104</sup> Pozri vyššie na s. 67 odkaz č. 98.

a prehodnotení svojich (existujúcich) mentálnych štruktúr tvorí (konštruje) nové finality poznávacieho (kognitívneho), afektívneho alebo konatívneho charakteru.

Podľa nášho názoru **charakter učebno-poznávacej činnosti žiaka je rozhodujúci jednak pri sledovaní druhov, metód a foriem učenia, jednak pri uvažovaní o koncepciách vyučovania MJL**. Ak učebný obsah žiakovi iba sprostredkujeme a on ho má potom reprodukovať, tak sa nachádzame v tradičnom formálnom alebo transmisívnom poňatí vyučovania, v ktorom prevláda verbálne učenie, informačno-receptívny a reprodukčný postup (stratégia). Novšie sa heuristický postup a problémové vyučovanie rozvinulo do nových systémov a koncepcií podľa toho, ktorý aspekt učebnej činnosti žiaka sa dostáva do popredia. Napr. výsledky výskumu mozgu sa aplikujú do princípov **integrovaného tematického vyučovania, tvorivo-humanistická koncepcia** vyučovania zasa zdôrazňuje vyvážené uplatňovanie kognitívnych a nonkognitívnych sfér (funkcií) osobnosti žiaka, **4 mat systém vyučovania** sa zameriava na využitie špecifik činnosti obidvoch hemisfér mozgu a tiež teórií individuálnych štýlov učenia sa, **systém dokonalého osvojenia si učiva** sa orientuje na diferenciaciu a individualizáciu pri učebnej činnosti (dostatok času, vlastné tempo, operatívna pomoc), pričom učivo je rozložené na malé jednotky, t. j. moduly (ak je žiak neúspešný, robí chyby, nepokračuje, ale poskytne sa mu vhodná pomoc, korektívne vyučovanie až kým nedosiahne 80 – 90 % predpísaného učiva a pod.). Ako sme sa už vyššie zmienili, vlastné (individuálne, originálne, tvorivé) budovanie a osvojovanie si poznatkov, zručností, návykov či hodnôt zasa osobitne kladie do popredia **konštruktivistický prístup** k učeniu sa žiaka. Niekedy sa v odbornej literatúre k vyučovaniu MJL v tejto súvislosti uvádza, resp. aplikuje problematika personálno-tvorivého vyučovania (možno tu spomenúť viaceré práce k vyučovaniu nemčiny ako MJ v ostatných desaťročiach). Aj v našej proveniencii sa niektoré školy vydali na cestu uplatňovania **projektového vyučovania**. Žiaci sa v podstate učia tak, že spolu s učiteľmi riešia projekty ako komplexné problémy (napr. spracovanie publikácie o škole, o živote a kultúre obce, materiál *Aký má byť úspešný absolvent našej školy*, o literárnych dejateľoch regiónu a pod.). Iným prístupom sa zasa vyznačuje **kooperatívne vyučovanie**. Do popredia v ňom vystupuje sociálne učenie, žiaci pracujú v malých skupinách a učia sa tímovo spolupracovať, kooperovať pri dosahovaní individuálnych i spoločných cieľov. Tímová práca pôsobí na rozvoj žiaka v komplexnom zmysle, t. j. kognitívne i nonkognitívne, sociálne, emocionálne, hodnotovo a pod. Spojenie výhod konštruktivistického a kooperatívneho prístupu predstavuje **kolaboratívne učenie**, ktoré možno realizovať prezenčnou alebo e-learningovou formou.<sup>105</sup> Zaujímavá a podnetná je tiež koncepcia **otvoreného vyučovania**, keď škola odstraňuje bariéry časové, priestorové, finančné, individuálne či

---

<sup>105</sup> Novšie o tom píše napr. KOPECKÝ, K.: *E-learning (nejen) pro pedagoggy*. Olomouc: Hanex, 2006, s. 8 a i.

vzdelávacie.<sup>106</sup> Prirodzene, oblasť nových koncepcií je otvorená. My sme upozornili aspoň na niektoré, ktoré sú u nás už etablované. Celkove sa nám ukazuje, že kognitívne, sociálne, emocionálne, etické a estetické učenie sa v MJL uplatňujú špecifickým spôsobom, ktorý sa zakladá na postate a funkciách učebného predmetu. Podľa nášho názoru ŠVP z r. 2008 vytvára pre školy zreteľný priestor, aby sa spomínané druhy učenia a nové koncepcie vyučovania adekvátne využili v rámci svojho pôsobenia. Záverom naznačíme aspoň niektoré možnosti vo vzťahu k MJL.

Učebný predmet SJL poskytuje veľké možnosti uplatniť najmä problémové, integrované, projektové, kooperatívne, konštruktivistické a otvorené vyučovanie, a to v rámci samotného predmetu (je komplexný, skladá sa zo zložiek jazykovej, komunikačnej a literárnej výchovy, čítania, písania, mediálnej výchovy a i.) i celej vzdelávacej oblasti jazyk a komunikácia. Prirodzene, podľa profilácie školy a ambícií učiteľov, žiakov, rodičov i zriaďovateľa sa núka **integrácia** so vzdelávacou oblasťou umenie a kultúra, človek a spoločnosť, človek a hodnoty atď., resp., ako sa odporúča, tiež s prierezovými témami, napr. multikultúrna výchova, mediálna výchova, osobnostný a sociálny rozvoj alebo tvorba projektu a prezentačné zručnosti. Prichodí nám tu vyzdvihnúť aj fakt, že nedávno, v 2. polovici 20. storočia bolo u nás vo vyučovaní MJL značne rozvinuté skupinové vyučovanie (ktoré sa postupne prepracovalo až ku kooperatívnemu vyučovaniu), problémové vyučovanie (ktoré sa rozvinulo do projektového, integrovaného tematického a ďalších koncepcií vyučovania). V literárnej výchove napr. V. Obert okrem známych prekonaných koncepcií a systémov vyučovania uvádza problémovo-tvorivý, interpretačno-analytický, zážitkový a korelačno-integračný prístup. V korelačno-integračnom metodickom systéme uvažuje o integrácii či prepojení jazykovo-umeleckej oblasti vzdelávania, ktorý okrem dvoch základných súčastí (jazyka a literatúry) „priberá do svojej pôsobnosti filmové a scénické (dramatické) umenie, hudobnú a výtvarnú výchovu, ako aj vyučovanie cudzích jazykov.“<sup>107</sup> Ako vidieť, školská reforma v SR, ktorá začala v r. 2008, tento trend celkove potvrdzuje a roztvára.

## Resumé

- ✚ V procesuálnej stránke vyučovania MJL sa ukazuje ako východiskový trojzložkový model, z ktorého na podloží teórie ľudskej činnosti možno odvodiť jednotlivé fázy výchovno-vzdelávacieho procesu.
- ✚ V rámcovom modeli výchovno-vzdelávacieho procesu považujeme za rozhodujúce tieto tri fázy: 1. evokácia 2. učenie sa (uviedenie si nového poznatku) 3. realizácia (použitie nového poznatku, riešenie nových úloh), v skratke EUR.

---

<sup>106</sup> O týchto koncepciách sa možno podrobnejšie oboznámiť v lit., ktorú uvádzame v predchádzajúcich odkazoch na s. 67 – 69, odkazy č. 98 – 102.

<sup>107</sup> OBERT, V.: *Nové pohľady na vyučovanie slovenskej literatúry v súčasnej škole*. Bratislava: ÚÚVU, 1992, s. 60.



- ✚ Základné etapy výchovno-vzdelávacieho procesu sú tieto: 1. motivácia (evokácia) 2. expozícia 3. fixácia 4. evaluácia (hodnotenie, diagnostikovanie).
- ✚ Vo vyučovaní MJL sa rámcový model výchovno-vzdelávacieho procesu prejavuje špecifickým spôsobom: 1. evokácia – kontext osobnej a spoločenskej skúsenosti v jazykovo-komunikačnom, literárnom vyjadrení 2. učenie sa – uvedomenie si jazykovej alebo literárno-kultúrnej jednotky 3. realizácia – kontext osobnej a spoločenskej skúsenosti v jazykovo-komunikačnom a literárnom vyjadrení na vyššej (kompetentnej) úrovni.
- ✚ Z novších koncepcií výchovno-vzdelávacieho procesu je vhodné vo vyučovaní MJL aplikovať najmä tieto: integrované tematické vyučovanie, tvorivo-humanistické vyučovanie, kooperatívne, konštruktivistické a projektové vyučovanie.
- ✚ Základné koncepcie výchovno-vzdelávacieho procesu, resp. školy sa vo vyučovaní MJL prejavujú špecifickým spôsobom ako koncepcie učebného predmetu.<sup>108</sup>
- ✚ Vo vyučovaní MJL uplatňujeme najmä tieto tradičné druhy učenia: verbálne, pojmové a problémové.
- ✚ V procesualnej stránke vyučovania MJL je rozhodujúci zreteľ na učebno-poznávaciu činnosť žiaka, v literárnej výchove špecificky zreteľ na esteticko-poznávaciu a zážitkovo-kultúrnu činnosť žiaka.

### Základné pojmy a problémy

- ❖ výchovno-vzdelávací proces, vyučovanie, učenie, model, teória ľudskej činnosti, základné fázy (etapy) výchovno-vzdelávacieho procesu, motivácia, komunikácie z tváre do tváre (F2F), evokácia, expozícia, fixácia, evaluácia, kontext, uvedomenie si, učebno-poznávací proces, aplikácia, riešenie úloh,
- ❖ druh učenia, koncepcia vyučovania, verbálne učenie, základné učivo, verbálne myslenie, vnútorná reč, myšlienkové operácie, nižšie a vyššie poznávacie funkcie, pozornosť, pamäť, pojmové myslenie, jazykový rozbor, jazykové cvičenie, problémové učenie, vyučovanie, riešenie problémov a úloh, projektové vyučovanie, kooperatívne vyučovanie, systém dokonalého osvojenia učiva, integrované tematické vyučovanie, tvorivo-humanistické vyučovanie.

### Námety a otázky

1. Podľa svojho výberu diskutujte o výhodách a nevýhodách verbálneho učenia vo vyučovaní MJL. Na tomto podloží napíšte esej o využití verbálneho učenia v jazyku, komunikácii a v literárnej zložke učebného predmetu.

---

<sup>108</sup> Pozri LIGOŠ, M.: *Základy jazykového a literárneho vzdelávania I*. Ružomberok: FF KU, 2009, 4. kap., s. 36 – 45.

2. Pripravte si argumenty podľa toho, či zastávate názor, že verbálne učenie v MJL je dril a mechanické učenie sa naspamäť alebo že verbálne učenie treba nevyhnutne spájať s porozumením, pochopením, pojmovým učením a ďalšími druhmi učenia. Diskusný príspevok verejne prezentujte.
3. Pozrite si základný model výchovno-vzdelávacieho procesu v učebnom predmete MJL, ktorý je predstavený v tejto kapitole našej práce. Potom si pripravte scenár vyučovacej jednotky a komentujte uplatnenie modelu (učebná látka a zložka učebného predmetu podľa vlastného výberu) pred odbornou komunitou.
4. Naštudujte si o pojmovom a problémovom učení v didaktickej literatúre k vyučovaniu MJL a pripravte si o tom referát, ktorý prednesiete pred odbornou verejnosťou, resp. referát budete publikovať v odbornej tlači.
5. Vyberte si tému/tematický celok z učiva MJL, literárne dielo, ktoré je vám blízke a chceli by ste ho odučiť. Potom sa rozhodnite, ktorý druh učenia alebo koncepcia vyučovania budú vo vašom vyučovanom postupe prevažovať (vhodné sú alternatívy pri tom istom učive, odporúča sa tímová práca, na prezentáciu výsledkov usporiadanie odborného podujatia).

## 8. Ku klasifikácii metód a foriem vo vyučovaní MJL

Významnými didaktickými kategóriami vo vyučovaní MJL sú metódy a formy výchovno-vzdelávacieho procesu. Vzťahujú sa na postupy, stratégie a organizáciu učebnej i vyučovacej činnosti, ktorá smeruje k dosiahnutiu výchovno-vzdelávacích cieľov. V tejto kapitole si podrobnejšie všimneme najmä teoretické podložie na klasifikáciu metód a foriem práce v učebnom predmete MJL.

### Ku klasifikácii metód vo vyučovaní MJL

Pod metódou (gr. *methodos*) rozumieme zámerný postup, ktorý vedie k dosiahnutiu sledovaného cieľa. Vo výchovno-vzdelávacom procese potom, prirodzene, **ide o zámernú činnosť** učiteľa alebo žiakov, resp. o spoločnú činnosť učiteľa a žiakov/žiaka **na dosiahnutie didaktického cieľa**. Ak sa pozeráme na cieľavedomú činnosť učiteľa, tak môžeme hovoriť o vyučovacích metódach. Vo vzťahu k učebnej činnosti žiakov nám zasa vychádzajú učebné metódy. V prípade spoločnej činnosti učiteľa a žiakov máme do činenia s interakčnými metódami a stratégiami.<sup>109</sup> Ako vidieť, problematiku metód nemožno oddeliť od výchovno-vzdelávacieho procesu a od učiteľa i žiakov, pričom ich počet (repertoár, varieta) je jednoznačne otvorený. Dá sa povedať že aktéri výchovno-vzdelávacieho procesu (učiteľ a žiaci) si vyberajú zo svojho repertoára vhodné metódy na to, aby dosahovali požadované didaktické (edukačné) ciele. Preto je dôležité poznať čo najviac metód, foriem (stratégií) a prostriedkov, ktoré môžeme využívať vo vyučovaní konkrétneho učebného predmetu. Pri výbere metódy je však závažný najmä spomínaný didaktický zámer alebo cieľ, ktorý chceme dosiahnuť v širšom kontexte (zložky učebného predmetu, koncepcie, typ a stupeň školy, jej profil a pod.). V tejto súvislosti nemecký autor J. Wiechmann pri pojme metóda vyzdvihuje jednak „predbiehajúce“ plánovanie, jednak praktickú realizáciu vyučovania.<sup>110</sup> Pozrime sa teraz na problém vymedzenia a klasifikácie metód podrobnejšie.

Všeobecne sa prijíma názor, že metóda je didaktický prostriedok (cesta, postup, spôsob, návod, stratégia) na zámerné dosahovanie cieľa. Pri poznávaní a **klasifikácii metód** však spôsobuje problémy najmä jej široké vymedzenie alebo jej špecifikácia a konkretizácia od všeobecno-didaktickej roviny do učebného predmetu, v našom prípade v MJL. Napr. L. Liptáková sa prikláňa k širšiemu chápaniu, keď k vyučovacím metódam zaraďuje „aj komplexné postupy, stratégie, koncepcie či didaktické modely ako skupinové

---

<sup>109</sup> Novšie sa v pedagogických dokumentoch pri metódach, formách a metodických postupoch synonymne používa aj termín *stratégia*. Porov. v ŠVP, dostupné na <http://www.statpedu.sk>, *Vzdelávacie programy*, tiež *Zákon č. 245/2008 Zb.z.*, dostupný na <http://www.minedu.sk>, *Zákon o výchove a vzdelávaní*. Výraz *stratégia* používame taktiež synonymne.

<sup>110</sup> VIECHMANN, J.: *Grundlagen der Unterrichtsmethodik*. In: ARNOLD, K.-H., SANDFUCHS, U., VIECHMANN (Hrsg.): *Handbuchunterricht*. Bad Heilbrunn: J. Klinkhardt, 2006, S. 216.

a kooperatívne vyučovanie, projektové vyučovanie či tvorivú dramatikú.<sup>111</sup> Ako z nášho textu vychádza, nám toto široké chápanie nevyhovuje a prikláňame sa k užšiemu poňatiu, a to predovšetkým z dôvodu, aby lepšie a jasnejšie vynikli ostatné didaktické kategórie, t. j. ciele, koncepcie, princípy a zásady, organizačné formy, učebný obsah a pod. Učebnú/vyučovaciu metódu však zasa nechápeme rigorózne ako úzku, ale širšie, pričom pripúšťame v istých kontextoch aj široké uplatnenie (napr. metóda projektu, tvorivej dramatiky, interpretácie textu, i keď, prirodzene, v rámci týchto postupov a koncepcií ide o viaceré metódy a stratégie). Ak M. Zelina<sup>112</sup> „jemne“ uvádza rozdiely medzi metódou, technikou a stratégiou (metóda ako cesta, forma a návod, technika ako konkretizácia všeobecnej metódy a stratégia ako filozofia metódy), tak my používame tieto termíny ako synonymné. Do stratégií zaraďujú rôzne aktivity a cvičenia aj autorky J. Palenčárová a Ľ. Liptáková.<sup>113</sup>

Na pozadí učebnej/vyučovacej metódy býva často podľa našich skúseností a poznatkov **problém rozlíšenia úloh a cvičení**.<sup>114</sup> Stretávame sa s ním nielen v odbornej literatúre, ale i pri tvorbe nových učebných slovenského jazyka a literatúry. Obidva didaktické prostriedky, teda úlohy i cvičenia, považujeme za metódy. Rozdiel medzi nimi vidíme najmä v tom, že pri úlohách nejde o zámerne opakovanú, inštrukciou riadenú činnosť, pri cvičeniach ide o opakovanú činnosť. V cvičení máme teda tiež úlohu, ale táto činnosť je opakovaná. Preto napr. pri práci s východiskovým textom na začiatku lekcie zvyčajne žiak rieši úlohy poznávacieho, aktivizačného, evokačného charakteru, pričom úlohy ako metóda sú typické pre moderné, inovačné či tvorivé koncepcie vyučovania (problémové, divergentné, projektové, otvorené, tvorivé úlohy, tvorivé riešenie problémov a pod.). Cvičenia bývajú zväčša zaradené po expozícii nového učiva, teda na fixáciu nových poznatkov a získavanie zručností či návykov. Prirodzene, špecifickú môžu byť uplatnené i na začiatku alebo pri evaluácii výchovno-vzdelávacieho procesu, napr. pri aktivizácii poznatkov, kontrole dosiahnutých zručností a pod. Na ilustráciu tu uvedieme aspoň jeden príklad. Všestranný alebo komplexný jazykový rozbor sa vzťahuje iba na jednu vetu či na súvetie, prípadne krátky text a je špecifickou metódou jazykového, slohového a literárneho vyučovania, pričom ho nepovažujeme za cvičenie, ale za úlohu, resp. súbor rôznych úloh. V týchto rozboroch sú rôzne úlohy rôznorodého charakteru. Ak by sa tá istá úloha viackrát opakovala, tak by išlo o cvičenie. Žiak by mal napr. hľadať alebo dopĺňať istý jav (slovný druh, prízvučnú slabiku) vo viacerých vetách, veršoch atď.

---

<sup>111</sup> LIPTÁKOVÁ, Ľ.: *K typologizácii metód vyučovania materinského jazyka*. In: Slovo o slove. Ed. Ľ. Sičáková, Ľ. Liptáková. Prešov: PdF PU, roč. 13, 2007, s. 220.

<sup>112</sup> ZELINA, M.: *Rozvíjanie tvorivosti žiakov v slovenskom jazyku*. Banská Bystrica: MC, 1999, s. 16.

<sup>113</sup> PALENČAROVÁ, J., LIPTÁKOVÁ, Ľ.: *O dvoch komunikačných zručnostiach*. Bratislava: Združenie Orava, 2004, s. 26 – 27.

<sup>114</sup> Porov. o. i. v cit. štúdiu, LIPTÁKOVÁ, Ľ.: *K typologizácii metód vyučovania materinského jazyka*. In: Slovo o slove. Ed. Ľ. Sičáková, Ľ. Liptáková. Prešov: PdF PU, roč. 13, 2007, s. 216 – 228.

Ako tvrdí I. Turek,<sup>115</sup> v pedagogickej literatúre sa pojem *úloha* neprijíma jednotne, pritom je už tradične známa metóda riešenia úloh. *Pedagogický slovník*<sup>116</sup> pri učebnej úlohe uvádza každú pedagogickú situáciu, „*ktará se vytváří proto, aby zajistila u žáků dosažení určitého učebního cíle.*“ Preto sa s pojmom *úloha* synonymne používajú výrazy ako otázka, zadanie, príklad, učebný problém, slohová práca a pod. Je zrejmé, že vo výchovno-vzdelávacom procese existuje množstvo rôznych úloh, napr. úlohy na vedomosti, zručnosti, poznávacie funkcie, úrovne učenia, problémové, otvorené, divergentné či zatvorené úlohy. Ako sme vyššie uviedli, **pri opakovaní tej istej úlohy v jednom zadaní hovorme o cvičení.** Podľa nášho názoru **je dôležitý charakter a typ úloh.** Tejto problematike sa o i. v ostatnom čase venovali u nás najmä M. Zelina a I. Turek.<sup>117</sup> Okrem typu úloh je relevantná otázka ich náročnosti, zložitosti, štruktúry, podnetnosti (kolatívnosti) alebo komplexnosti. V učebniciach a cvičebniciach MJL sa úlohy nachádzajú hlavne v regulačnom texte, v školskom dialógu najmä v otázkach a inštrukciách, výzvach učiteľa. J. Palenčárová v zhode s nami považuje kladenie otázok za primárnu metódu rozvíjania komunikačných zručností.<sup>118</sup> Z nášho výkladu vychodí, že **medzi špecifické metódy vo vyučovaní MJL zaraďujeme aj metódu zadávania úloh, kladenia otázok, riešenia úloh a metódu cvičení.**

Pri klasifikácii metód vo vyučovaní MJL sú podľa nás rozhodujúce tieto **základné kritériá:**

- koncepcia učebného predmetu a vyučovania založená na súbore princípov a zásad (hierarchický usporiadaných);
- charakter špecifickej činnosti učiteľa a žiakov v učebnom predmete i v jeho zložkách;
- didaktická funkcia a didaktický cieľ;
- osobitosti vonkajších a vnútorných podmienok vyučovania.

Na báze uvedených kritérií je užitočné vo vyučovaní MJL rozlišovať tieto základné skupiny metód:

**1. všeobecno-didaktické metódy vyučovania** – informačno-receptívna, reprodukívna metóda, problémový výklad, heuristická a výskumná metóda;<sup>119</sup>

**2. metódy v jazykovo-komunikačnom, slohovo-komunikačnom vyučovaní a v literárnej výchove;**

**3. metódy podľa zdroja poznávania** – slovné, demonštračné a praktické.

---

<sup>115</sup> TUREK, I.: *Zvyšovanie efektívnosti vyučovania*. Bratislava: MC, 1997, s. 110.

<sup>116</sup> PRŮCHA, J., WALTEROVÁ, E., MAREŠ, J.: *Pedagogický slovník*. Praha: Portál, 1995, s. 240.

<sup>117</sup> Pozri napr. ZELINA, M.: *Aktivizácia a motivácia žiakov vo vyučovaní*. Bratislava: KPÚ, 1989; *Rozvíjanie tvorivosti žiakov v slovenskom jazyku*. Banská Bystrica: MC, 1999; TUREK, I.: *Zvyšovanie efektívnosti vyučovania*. Bratislava: MC, 1997.

<sup>118</sup> Porov. PALENČAROVÁ, J., LIPTÁKOVÁ, E.: *O dvoch komunikačných zručnostiach*. Bratislava: Združenie Orava, 2004, s. 82.

<sup>119</sup> Podľa TUREK, I.: *Zvyšovanie efektívnosti vyučovania*. Bratislava: MC, 1997, s. 94 – 134.

**4. metódy podľa etáp (fáz) výchovno-vzdelávacieho procesu** – evokačné, expozičné a aplikačné, resp. motivačné, expozičné, fixačné a evalvačné;

**5. metódy z hľadiska uplatňovanie poznávacích procesov, logického postupu a úrovni osvojovania učiva** – najmä analýzy a syntézy, porovnávania, induktívne a deduktívne metódy, získavania vedomostí, zručností, postojov, návykov, hodnôt, schopností a kompetencií;

**6. metódy z hľadiska participácie žiakov a interakcie medzi účastníkmi vyučovania** – participačné a neparticipačné, interakčné a sólové, metódy dvojpoľovej, trojpoľovej a štvorpoľovej interakcie;<sup>120</sup>

**7. kombinované metódy** (kombinácie viacerých hľadísk a kritérií) – jazykovo-komunikačné, jazykovo-literárne, motivačno-expozičné, problémovo-výskumné, synteticko-analytické a pod.

Prirodzene, mohli by sme hovoriť o ďalších skupinách metód. Na tomto mieste však ich spomínať už nebudeme. V závere uvedieme aspoň tie, ktoré sa nám vo vyučovaní MJL ukazujú ako najčastejšie používané. Taktiež v prehľade ešte upozorníme na metódy v jednotlivých zložkách učebného predmetu MJL.

Podľa našich skúseností vo vyučovaní MJL sa tradične vo vyššej miere či frekvencii uplatňujú najmä tieto metódy: **rozhovor, čítanie, demonštrovania a pozorovania, práca s knihou/textom, jazykový rozbor, cvičenie, metóda riešenia úloh, analýza a interpretácia textu, výklad (vysvetľovanie, opis) učiteľa, kladenie otázok, didaktická hra** (novšie do didaktických hier zaraďovaná aj metóda brainstormingu či questionstorming, situačná, inscenačná metóda a i.). Ak by sme do popredia kládli špecifiká učebnej problematiky (cieľovú zameranosť a obsah) v jednotlivých zložkách učebného predmetu, tak **v jazykovo-komunikačnej môžeme rozlíšiť tieto hlavné skupiny metód:**

- metódy utvárania jazykovej kompetencie žiaka (metódy poznávania a uvedomovania si podstaty a funkcie komunikačných prostriedkov, t. j. **rozvíjania jazykového vedomia**, napr. rozhovor, jazykový rozbor; **metódy fixácie a aplikácie** osvojovaných jazykových prostriedkov, napr. jazykové cvičenia, **metódy zamerané na jazykové prostriedky jednotlivých jazykových rovín**, napr. metódy pravopisné, lexikálne, taktiež **metódy kultivovania ústneho a písomného prejavu** (hlasové, artikulačné, dialogizované čítanie, porfólio a pod.).

**V slohovo-komunikačnej výchove** novšie didaktika MJ pozná najmä tieto základné skupiny metód:

- metódy získavania štylistických a komunikačných poznatkov (poznávacie metódy), metódy nácvichné (slohovo-komunikačné cvičenia) – nižšieho a vyššieho typu (napr. odpisovanie, imitovanie, práca s otázkami, pozorovanie textu s komentovaním, analýza textu so syntézou a zovšeobecňovaním, štylizačné cvičenia), - textové cvičenia (korektúrne a konštrukčné, kompozičné, kompozično-štylizačné, komunikačné hry

---

<sup>120</sup> Porov. LIPTÁKOVÁ, Ľ.: *K typologizácii metód vyučovania materinského jazyka*. In: Slovo o slove. Ed. Ľ. Sičáková, Ľ. Liptáková. Prešov: PdF PU, roč. 13, 2007, s. 220.

s pravidlami, ústne a rečnícke cvičenia, komplexné textové cvičenie písomné, komunikačné cvičenie ústne (monologické a dialogické), dramatizácia textu, tvorivá dramatika a pod.), napokon metódy upevnenia, opakovania a kontroly (kontrolné slohové práce, projekty, portfólio a i.).<sup>121</sup>

Aj v literárnej výchove má pri typologizácii metód charakter činnosti učiteľa a žiakov osobitné postavenie. Pri práci s literárnym textom sa už tradične využívali metódy 1. prípravy na recepciu literárneho diela, v ktorých prevažuje didaktický aspekt motivácie, orientácie, aktualizácie či evokácie 2. metódy expozície alebo osvojovania si literárnoviedných poznatkov 3. metódy analýzy, interpretácie a rozvíjania esteticko-výchovných činností s literárnym textom. Procesuálnu stránku literárnej komunikácie akceptujú tri druhy metód:

- metódy príjmu (recepcie) literárneho textu, metódy výkladu (analýzy, interpretácie, ohlasu, dramatizácie a pod.) literárneho textu a metódy hodnotenia literárneho textu (metódy evalvácie, kritiky, posudzovania a pod.).

**Najnovšie sa v literárnej výchove triedia metódy najmä z hľadiska vonkajších a vnútorných činností učiteľa a žiakov pri práci s literárnym textom.** Podľa tohto kritériá rozlišujeme desať základných metód, resp. skupín metód:<sup>122</sup>

- metódu čítania, počúvania, písania, rozhovoru (hovorenia), predvádzania (demonštrovania, dramatizácie...), pozorovania, prežívania, objavovania, konkretizácie a metódu hodnotenia. Ako vidieť, poznáme viaceré typy a druhy uvedených metód, napr. metódy hodnotenia: obsahu, postáv, štýlu, umeleckej kvality diela, pravdivosti, rozhovorom, recenziou, analýzou, kritikou, interpretáciou a pod.

## **Ku klasifikácii foriem vo vyučovaní MJL**

Pod organizačnou formou vyučovania rozumieme časovú jednotku, v ktorej sa prejavuje „komplexní systémové pojetí řízení a uspořádání výuky v určité vzdělávací situaci.“<sup>123</sup> E. Petlák<sup>124</sup> pri organizačnej forme vyučovania zdôrazňuje časovú jednotku, v rámci ktorej sa uplatňujú a využívajú viaceré výchovno-vzdelávacie metódy a prostriedky, rešpektujú didaktické zásady a v ktorej nastáva interakcia medzi učiteľom a žiakom. Dá sa povedať, že metódy, stratégie, zásady a princípy **sa vzťahujú** skôr k vnútornej stránke **vyučovania, organizačné formy** zasa k jeho **vonkajšej stránke**, teda k istým okolnostiam ako časovému vymedzeniu, priestoru, usporiadaniu vybavenia učebne, umiestneniu žiakov, rozdelenia rolí medzi učiteľa a žiakov, výberu prostredia a pod. Podľa týchto organizačných stránok, resp.

---

<sup>121</sup> Podľa ČECHOVÁ, M.: *Komunikační a slohová výchova*. Praha: ISV, 1998, s. 121 – 168.

<sup>122</sup> Podľa OBERT, V.: *Komunikativnost' v čitateľskej recepcii a interpretácii*. Nitra: UKF, 1998, s. 50 – 127.

<sup>123</sup> PRŮCHA, J., WALTEROVÁ, E., MAREŠ, J.: *Pedagogický slovník*. Praha: Portál, 1995, s. 140.

<sup>124</sup> PETLÁK, E.: *Všeobecná didaktika*. Bratislava: Iris, 1997, s. 139.

okolností potom všeobecne rozlišujeme organizačné formy v triede, laboratóriu, počítačovej učebni, v knižnici alebo v prirodzenom prostredí mimo školu, ďalej hromadné, frontálne, skupinové, kooperatívne a individualizované, riadené a otvorené (voľné) formy vyučovania. Existujú organizačné formy vyučovania v škole alebo mimo školu, do tejto didaktickej kategórie patrí aj problematika vonkajšej a vnútornej diferenciacie žiakov (rôzne zoskupenia žiakov v škole), doučovanie žiakov, ich domáca príprava na vyučovanie, systém povinných, povinne voliteľných alebo nepovinných učebných predmetov, rôzne záujmové útvary, kultúrno-príležitostné podujatia, návšteva divadla, filmového predstavenia, vydávanie školského časopisu, organizovanie besedy s významnou osobnosťou, akadémie pre verejnosť atď. Ako vidieť, **poznáme širokú paletu organizačných foriem vyučovania, pričom ich varieta je otvorená.** V súvislosti s novými koncepciami vyučovania sa uplatňujú **aj netradičné organizačné formy.** Často sa upúšťa od tradičného triedno-hodinového systému a viaceré školy smerujú aj k organizačno-procesuálnej prestavbe (blokové vyučovanie, tímové vyučovanie, integrované tematické, projektové vyučovanie a pod.) výchovy a vzdelávania.

Všeobecne platí, že **základnou organizačnou formou vyučovania v škole je vyučovacia hodina** (zvyčajne 45 minútová), pričom treba vidieť rozdiel medzi vyučovacou hodinou a vyučovacou jednotkou. Vyučovacia jednotka je taký časový úsek, v ktorom odučíme jednu tému. Pripúšťame, že vyučovacia jednotka sa kryje s vyučovacou hodinou, t. j. danú tému odučíme na jednej vyučovacej hodine. Súčasná didaktika pozná bohatý repertoár rôznych typov vyučovacích hodín, napr. otvorené, zatvorené, základný typ, zvláštne (špecifické) typy, podľa zložiek, tematických oblastí učebného predmetu MJL (jazyka, literatúry, pravopisu, reprodukčného, produkčného slohu a pod.) alebo vyučovacie hodiny v iných učebných predmetoch (matematiky, telesnej výchovy...) atď. Cit. E. Petlák<sup>125</sup> píše o vyučovacích hodinách z týchto hľadísk: 1. z hľadiska metodického postupu (základná, hodina filmovej projekcie, práce s knihou, exkurzia alebo vychádzka...) 2. z hľadiska funkcie v systéme vyučovania (úvodná, expozičná, aplikačná, záverečná) 3. z hľadiska obsahu vyučovania (hodiny podľa predmetov). My si v tejto časti všimneme niektoré typy vyučovacích hodín a iných organizačných foriem podľa jednotlivých zložiek učebného predmetu MJL.<sup>126</sup>

**V jazykovej a komunikačnej výchove (zložke učebného predmetu) prevažujú najmä rôzne typy vyučovacích hodín/jednotiek v klasickej školskej učebni, pričom aj v základnom type (obsahuje základné fázy, etapy učebnej činnosti žiaka) dochádza k jej modifikácii so zreteľom na variabilnú vnútornú diferenciaciu a k zmenám vo vzťahu učiteľ – žiak v procesuálnej stránke vyučovacieho procesu (frontálno-hromadné**

---

<sup>125</sup> PETLÁK, E.: *Všeobecná didaktika*. Bratislava: Iris, 1997, s. 140.

<sup>126</sup> V našom chápaní pod vyučovacou hodinou rozumieme 45 minútovú časovú jednotku v triedno-hodinovom systéme výchovno-vzdelávacieho procesu v učebni (triede) alebo v inom školskom či mimoškolskom prostredí (v klasickej učebni, knižnici, v počítačovej učebni, na vychádzke). Výlet, exkurziu, návštevu múzea a pod. pokladáme za iné organizačné formy vyučovania.



vyučovanie, skupinová, samostatná, párová práca, motivácia, aktivizácia, riešenie problémových úloh a pod.). **V modernom poňatí ide teda o vyučovaciu hodinu so zmenenou štruktúrou**, ktorá vychádza z uplatňovania nových princípov a koncepcií vyučovania (kooperatívneho, integrovaného, projektového, konštruktivistického vyučovania, tvorivo-humanistickej koncepcie). Týmto spôsobom **sa mení obraz a organizačná štruktúra vyučovacej hodiny**. Trieda sa môže napr. vnútorne diferencovať na tri homogénne oddelenia podľa záujmu, tempa práce, dosahovaných učebných výkonov (A, B, C), ďalej na heterogénne pracovné skupiny, potom na párovú a individuálnu (samostatnú) činnosť, a to so zreteľom na primeranosť a optimálnosť zadávaných či vyberaných učebných úloh. Prostredie v školskej triede sa mení moderným a variabilným nábytkom, jeho usporiadaním a s celkovým vybavením. Pre jazykovú zložku je výhodné, keď v triede je príručná knižnica, resp. informačný kútik s kodifikačnými slovníkmi, príručkami, s počítačom, tlačiarňou, xeroxom, kobercom, stolíkom, sedacou súpravou (na rozhovor, konverzáciu, simulovanie prirodzených situácií a pod.). Prirodzene, vyučovacia hodina mení svoju štruktúru, ak učiteľ má k dispozícii okrem katedry aj ovládací pult (stolík) na vizuálnu alebo audiovizuálnu projekciu, PC s dataprojektorom, plátnom a väčším monitorom, modernú tabuľu na písanie, magnetickú či interakčnú tabuľu, taktiež dostatočné vybavenie učebnými pomôckami (aplikáciami, obrazmi, nosičmi programov, názorninami a pod.). Vyučovacie hodiny jazyka môžu byť aj školskej knižnici, v laboratóriu, v počítačovej učebni, na ihrisku, na školskom dvore, na vychádzke atď. Ako sme si už uviedli, vyučovacie hodiny jazyka sú odlišné, ak preberáme problematiku pravopisu, zvukovej stránky, gramatiky alebo lexiky. Žiaci môžu isté jazykové javy (prostriedky) zámerne pozorovať, sledovať, hodnotiť priamo v životnej praxi a potom vo vyučovaní o získaných výsledkoch referovať. Iné vyučovacie hodiny sú napr. pri jazykovej korektúre školského časopisu, nástenných novín, príprave relácie v školskom rozhlase, iné zasa pri uplatnení rôznych hier s jazykom (hádankách, krížovkách, rébusoch, prešmyčkách...) a didaktických hrách (rolové hry, hry s pravidlami, dramatizácie, situačné, imitačné hry a pod.) s použitím daných jazykových prostriedkov.

**Široké a otvorené možnosti na uplatnenie rôznych organizačných foriem vyučovania ponúka komunikačná a slohová výchova.** M. Čechová<sup>127</sup> okrem pravidelných úvodných hodín a hodín čiastkových slohových cvičení, venovaných príprave slohových prác i vlastnému samostatnému tvoreniu, hodín opráv, zmiešaných hodín, spomína ďalšie organizačné formy slohovej a komunikačnej výchovy. Z nich uvedieme aspoň tieto:

- hodiny organizované ako diskusie, schôdze so zápisnicou, hodiny vo forme besedy s úvodným referátom (sprevádzané napr. hudobnými ukážkami alebo obrazmi, filmom), ďalej vo forme školských osláv, príprava vystúpenia pre školu a rodičovskú verejnosť. Tieto programy môžu obsahovať ukážky kvalitných slohových prác, ich pokusy básnické,

---

<sup>127</sup> ČECHOVÁ, M.: *Komunikační a slohová výchova*. Praha: ISV, 1998, s. 168 – 173.

prozaické (aj s pokusmi výtvarnými, hudobnými), ktoré vyberú, predstavia a uvedú žiaci. Podobne môžu byť zostavené i rozhlasové relácie, triedny a školský časopis. Do slohovej a komunikačnej výchovy patria aj rôzne kvízy, súťaže (napr. *Olympiáda SJ*, *Štúrov Zvolen*, *Európa v škole* a i.), divadelné vystúpenia žiakov alebo získanie videonahrávok a ich prezentácie, hodnotenie v škole, taktiež organizovanie seminárnych foriem práce. Ako sme už vyššie uviedli, účinné sú formy individuálnej alebo tímovej (kooperatívnej, kolaboratívnej, skupinovej) činnosti žiakov, taktiež čiastočne voľné a tvorivé využívanie formy domácej prípravy žiakov na vyučovanie. Nové organizačné formy v komunikačnej výchove ponúkajú najmä moderné informačné technológie a médiá (PC, dataprojektor, interakčná tabuľa, interakčný ovládací pult, televízia a i.), vhodné sú rôzne malé formy vedecko-výskumnej práce a práca žiakov v teréne, t. j. v situáciách životnej praxe. Žiaci môžu napr. pracovať v reálnej či vo virtuálnej knižnici, riešiť komunikačné úlohy pri návšteve výstavy, na kultúrnom podujatí, v múzeu alebo v bežných komunikačných situáciách. Prichodí nám ešte aspoň pripomenúť, že iné sú vyučovacie hodiny slohu a komunikácie so zatvorenou alebo otvorenou štruktúrou, hodiny písania kontrolných, cvičných prác, reprodukčného a produkčného slohu, iné pri uplatňovaní moderných koncepcií vyučovania (tvorivé riešenie problémov, projektov a pod.).

**V organizačných formách literárnej výchovy je rozhodujúce, ako pristupujú učiteľ a žiaci k literárnemu textu, pričom s literárnou výchovou sa úzko prestupujú aj iné druhy umenia prinajmenšom v parafrastickej podobe (výtvarné, hudobné, divadelné, rozhlasové, filmové, televízne spracovanie literárneho diela).** V literárnej výchove nám ide nielen o vyspelého a kultúrneho, kritického čitateľa, ale aj o kultúrneho rozhlasového poslucháča, divadelného, filmového či televízneho diváka. Uvedený fakt napovedá, že literárna výchova taktiež ponúka široké možnosti využitia rôznych organizačných foriem vyučovania. Na tomto mieste spomenieme aspoň niektoré, ktoré sú špecifické pre školskú literárnu výchovu.

Špecifické sú vyučovacie hodiny literatúry, v ktorých ide o prezentáciu a recepciu literárneho textu/diela (čítaním, počúvaním, inscenovaním, sledovaním programu, relácie) v školskej triede alebo v knižnici, v informačnom centre školy. Podľa J. Jurču<sup>128</sup> „príležitostná výchova literatúrou a umením sa dá rozčleniť na výchovu realizovanú v škole a mimo školy, na výchovu pasívnu a aktívnu, výchovu realizovanú slovom, literatúrou a výchovu uskutočňovanú prostredníctvom organizácií, inštitúcií, pamätných izieb, múzeí, výstav, galérií, návštevou filmov, divadelných predstavení atď.“ Ako ďalej uvádza, patrí tu aj práca s literárnymi časopismi, počúvanie rozhlasu, pozeranie televízie (individuálne doma alebo kolektívne), využívanie ilustrácií literárnych diel, beseda a diskusia o filme, divadelnom predstavení, so spisovateľom, hodnotenie a kritika programov, taktiež práca v malých divadelných formách,

---

<sup>128</sup> JURČO, J., OBERT, V.: *Didaktika literatúry*. Bratislava: SPN, 1984, s. 139 – 140.

hodiny tvorivej dramatiky, práca v divadelnom krúžku a pod. Iné sú vyučovacie hodiny práce s knihami výberového alebo spontánneho, individuálneho čítania žiaka, prezentácie knižných noviniek, predstavenia súvislých diel (kníh) alebo portrétov spisovateľov. Didaktika literatúry sa už dávnejšie zaoberá problematikou organizačných foriem mimotriednej a mimoškolskej literárnej výchovy a literárneho vzdelávania.<sup>129</sup> Máme na mysli najmä tieto formy: divadlo, film, masmédiá, literárne a kultúrne časopisy, knižnice, regionálnu literatúru, literárne múzeá, exkurzie, literárne výstavy, čitateľské besedy, recitačné alebo čitateľské súťaže, tvorbu a realizáciu kultúrno-spoločenských programov, kvízy, návštevu umeleckých škôl, individuálne, záujmové čítanie doma a pod. S uvedenými formami a aktivitami súvisí, ako sme uviedli, výchova kultúrneho a konštruktívne kritického čitateľa, filmového, televízneho, divadelného diváka, rozhlasového poslucháča, prispievateľa do novín, časopisov, kultivovaného recipienta i tvorcu kultúrneho života.

## Resumé

- ⚡ Metódy a organizačné formy sú dôležitými didaktickými kategóriami vnútornej a vonkajšej organizácie výchovno-vzdelávacieho procesu v MJL.
- ⚡ Metódu chápeme ako zámernú činnosť učiteľa a žiaka na dosiahnutie didaktického cieľa.
- ⚡ Pod organizačnou formou vyučovania rozumieme zámerné usporiadanie okolností výchovno-vzdelávacieho procesu (časové, priestorové, rozdelenie rolí učiteľa a žiakov, vybavenie učebne, prostredie a pod.).
- ⚡ Pri klasifikácii metód vo vyučovaní MJL zohľadňujeme najmä tieto kritériá: konkretizácia všeobecno-didaktických metód, špecifiká zložiek učebného predmetu a učebného obsahu, didaktických funkcií a cieľov, princípov a zásad, etáp učebného procesu, poznávacích procesov a funkcií, zdroja poznatkov, úrovni osvojenia učiva, participácie žiakov a zastúpenia interakcie medzi účastníkmi vyučovania, resp. kombinácia viacerých hľadísk.
- ⚡ Pri klasifikácii organizačných foriem vyučovania MJL zohľadňujeme najmä tieto kritériá: časové a priestorové hľadisko, diferenciacia a zoskupenie žiakov, špecifiká jednotlivých zložiek učebného predmetu a tematických okruhov učiva, využívanie médií, školské a mimoškolské organizačné formy vzdelávania, individuálna a záujmová činnosť žiaka v škole, mimo školy a v domácom prostredí.
- ⚡ Problematika klasifikácie metód a foriem vyučovania MJL má charakter otvorenosti, pričom priamo súvisí so špecifikami činnosti učiteľa a žiakov v kontexte prijatej koncepcie výchovno-vzdelávacieho procesu v učebnom predmete.

---

<sup>129</sup> Porov. JURČO, J., OBERT, V., *ibid.*, 1984, 5. kap., s. 180 – 212.

## Základné pojmy a problémy

- ❖ metóda, organizačná forma vyučovania, klasifikácia, kritérium, vyučovacia, učebná metóda, učebno-poznávacia činnosť žiaka, výchovno-vzdelávací proces, interakcia, participácia, diferenciacia, didaktický cieľ, didaktická funkcia, poznávací proces, poznávacie funkcie, vedomosti, zručnosti, postoje, návyky, kompetencie, školské a mimoškolské vzdelávanie,
- ❖ úloha, riešenie úloh, jazykový rozbor, poznávacie, aplikačné úlohy, jazykové, textové, komunikačné cvičenie, práca s knihou, textom, informačno-receptívna, reproduktívna metóda, jazykové a komunikačné kompetencie, vyučovacia hodina, vyučovacia jednotka, kultúrny, kritický čitateľ, poslucháč, divák, štylizované cvičenie, tvorivá dramatika.

## Námety a otázky

1. Hospitujete na niekoľkých hodinách vyučovania MJL s tým, že budete sledovať používanie vyučovacích/učebných metód. Svoje zistenia konfrontujte s literatúrou a napíšte o tom odborný článok.
2. Hospitujete na niektorých hodinách vyučovania v iných učebných predmetoch (vyberte si podľa záujmu) s tým, že budete sledovať používanie vyučovacích/učebných metód. Svoje zistenia porovnajte s výsledkami v bode ad 1 (v MJL) a diskutujte na workshope o špecifikách metód z hľadiska učebného predmetu, resp. jeho zložiek.
3. Urobte anketu medzi učiteľmi MJL o prekážkach pri uplatnení nových, účinných a moderných metód aj organizačných foriem vyučovania v učebnom predmete. Na pozadí odbornej literatúry si pripravte o probléme referát a predneste ho na odbornom podujatí.
4. Vyberte si tému z učiva MJL a uvažujte o vhodnej organizačnej forme, v rámci ktorej uplatníte niektoré nové metódy vyučovania. Svoj návrh prezentujte na stretnutí učiteľov MJL v konkrétnej škole. O tejto skúsenosti referujte na odbornom seminári.
5. Preštudujte si v odbornej literatúre pojem úlohy ako učebnej metódy. Potom sa zamerajte na tvorivé úlohy a cvičenia v MJL. Pripravte si o tomto probléme diskusný príspevok a predneste ho pred odbornou verejnosťou.
6. Uvažujte, ako súvisia organizačné formy vyučovania v jazykovo-komunikačnej a literárnej výchove. Svoje zistenia a závery spracujte do podoby referátu, ktorý predneste na vybranom odbornom podujatí.

## 9. Základné modality komunikácie vo vyučovaní MJL

Školskú komunikáciu považujeme za osobitný druh sociálnej komunikácie, ktorá sa vyznačuje špecifickým zámerom a vnútorným prepojením s interakciou učiteľa a žiakov. Prostredníctvom komunikácie sa tieto bytosti vzájomne ovplyvňujú v kontexte školského prostredia. V našom texte sme už vyššie priblížili niektoré základné **druhy a formy komunikácie** vo vyučovaní MJL: verbálnu a neverbálnu, ústnu, písomnú a mediálnu komunikáciu. Ako vidieť, v nich sme uplatnili najmä kritérium kódu, resp. hľadisko výrazových prostriedkov znakovkej sústavy a ich nosičov. V tejto kapitole si všimneme **vybraté modality** (vlastnosti, kvality, spôsoby) komunikácie, ktoré sa častejšie uplatňujú vo vyučovaní MJL.

Poznáme viaceré modality medziľudskej komunikácie. Z vlastnej skúsenosti i na pozadí odbornej literatúry môžeme potvrdiť, že naša komunikácia je napr. efektívna, účinná, optimálna, vecná, expresívna, emocionálna, pozitívna, negatívna, poruchová, zdravá či nezdravá, taktiež neurotická, konfliktná alebo harmonická, pomáhajúca, terapeutická, asertívna, správna, estetická, vulgárna, deštruktívna, pasívna, narcistická, apatická, reálna, virtuálna atď.. Aj v škole iná je komunikácia oficiálna alebo neoficiálna (súkromná, neverejná), priama alebo nepriama, monologická verzus dialogická, konverzačná komunikácia. Ako vidieť, stretávame sa s rôznymi modalitami pedagogicko-didaktickej komunikácie. Podľa nášho názoru je relevantné zaoberať sa s nimi aj vo vyučovaní MJL. V tejto kapitole sa pozrieme aspoň na niektoré z nich v dichotomickom, resp. trichotomickom usporiadaní.

### Vecná verzus emocionálna a estetická komunikácia

Náplň učebného predmetu MJL sa v podstate rozkladá na oblasť jazykovo-komunikačnú a literárno-estetickú. Praktický to v značnej miere znamená, že sa pohybujeme na úrovni vecnej (komunikačnej) a afektívnej, expresívnej a estetickéj komunikácie. Z hľadiska prepojenia komunikácie s ľudskou psychikou a jeho správaním je to prirodzené, lebo dorozumievanie sa vzťahuje nielen na senzomotorickú stránku a kognitívnu sféru života človeka, ale aj na jeho city, vôľu, hodnoty, postoje, etiku, estetiku a pod., t. j. taktiež na nonkognitívnu sféru. Uvedené procesy a vzťahy treba prinajmenšom vidieť na podloží kooperácie a interakcie oboch mozgových hemisfér (ľavej a pravej). Preto je zmysuplné, aby sme vo vyučovaní MJL uvažovali a cieľavedomé uplatňovali vecnú aj emocionálnu a estetickú komunikáciu. P. Gavora<sup>130</sup> rozdeľuje informácie v pedagogickom procese do troch kategórií podľa toho, na ktorú stránku osobnosti žiaka majú prevládajúci vplyv: kognitívnu, afektívnu a regulatívnu.<sup>131</sup>

---

<sup>130</sup> GAVORA, P. a kol.: *Pedagogická komunikácia v základnej škole*. Bratislava: Veda, 1988, s. 26.

<sup>131</sup> Tento pohľad sa nápadne približuje chápaniu „významovosti“ v komunikácii vo vzťahu k psychike človeka, ako novšie prináša publikácia JANOUŠEK, J.: *Verbální*

Súčasná štylistika slovenského jazyka na pozadí piatich základných štýlotvorných činiteľov (expedient, funkcia, prostredie, forma a adresát) rozlišuje „šesť opozitných dvojíc, z ktorých jeden člen charakterizuje istý funkčný štýl ako modelovú štruktúru povrchovej organizácie textu.“<sup>132</sup> Jedna z týchto opozitných dvojíc sa vzťahuje na **komunikatívnu verzus estetickú funkciu**. Vzhľadom na to, že hranica medzi expresívnosťou a emocionálnosťou je v rečovej činnosti často splývavá (expresívnosť je pojem širšieho rozsahu ako emocionálnosť), v našom výklade sa zameriame iba na emocionálnosť ako prejav citovo-vôľovej oblasti, resp. afektívnej zložky ľudského správania. Okrem toho, emocionálny prejav spájame s estetickým, lebo pri vnímaní a poznávaní estetickej skutočnosti je zvyčajne estetická komunikácia v komplementárnom vzťahu k emocionálnej komunikácii.

**Vecná komunikácia** sa primárne uplatňuje v jazykovej a slohovo-komunikačnej zložke vyučovania MJL. Žiaci tu poznávajú a osvojujú si jazykovo-štylistické prostriedky materinského jazyka z hľadiska ich diferencovaného funkčného uplatnenia v rozličných komunikačných situáciách a sférach komunikácie. V tejto relácii ide o informácie a významy vecného charakteru, t. j. o vedomosti, zručnosti a schopnosti v rámci jazykového vedomia, jazykových zručností, návykov a postojov, taktiež jazykovej, slohovej a komunikačnej kompetencie v úzkom prepojení na parajazykové a mimojazykové výrazové prostriedky. Jazyk, sloh a komunikácia ako zložky učebného predmetu MJL majú teda v náplni konkrétnu vecnú problematiku, z ktorej sa odvíja aj vecná komunikácia špecifickej pedagogicko-didaktickej povahy. Táto komunikácia má oporu najmä v zámeroch a cieľoch, taktiež v učebnom obsahu a požiadavkách na žiaka v rámci učebného predmetu MJL. Sekundárne sa vecná komunikácia nachádza aj v informačnej, resp. vecnej náplni komunikátov (textov), ktoré uplatňujeme vo vyučovaní MJL. Ako vieme, tieto texty sú zo všetkých oblastí života a z rôznych komunikačných situácií a štýlov. Totiž, ak platí, že každá komunikácia je dorozumievanie, prenášanie významov a že v podstate „nemôžeme nekomunikovať“, tak s textom sa prinajmenšom viaže istá komunikácia, jeho obsahový, formálny a vzťahový aspekt. Komunikáciou sa teda vždy prenáša istý význam, obsah a zmysel, slovom, jeho vecná stránka a s ňou vlastne realizujeme vecnú komunikáciu.

Vo výrazových prostriedkoch a vôbec v komunikácii však často nevyjadrujeme iba vecnú stránku (význam, obsah, zmysel, zámer), založenú na logickom, pojmovom alebo racionálnom základe, ale aj citový, emocionálno-expresívny rozmer. Jazykoveda, štylistika alebo teória textu a komunikácie v tejto súvislosti poukazujú na problém inherentnej, implicitnej alebo adherentnej a explicitnej expresívnosti, keď si všimajú jej skryté, neoddeliteľné alebo nadobudnuté a vonkajšie výrazové prostriedky. V súvislosti s afektívnou sférou života osobnosti sa novšie v odbornej

---

*komunikace a lidská psychika*. Praha: Grada, 2007. Pozri ďalej v našom texte ad 12. kap.

<sup>132</sup> FINDRA, J.: *Štylistika slovenčiny*. Martin: Osveta, 2004, s. 162.

literatúre hovorí o emocionálnej inteligencii človeka,<sup>133</sup> s ktorou sa organicky viaže **emocionálna stránka komunikácie**, resp. **niekedy sa spomína emocionálna komunikácia ako osobitný druh komunikácie**. Je prirodzené, že človek potrebuje prejsť a vyjadriť nielen svoje myšlienky, ale aj city, vôľu a postoje, preto aj vo vyučovaní nemôžeme obísť problematiku emocionálnej komunikácie. Podľa P. Gavoru rečový prejav učiteľa „môže byť chladný, vecný, alebo naopak milý, vstříchný. Každý z týchto spôsobů ovlivňuje žiaka, zanecháva v ňom však rôzne pocity.“<sup>134</sup> Podľa tohto autora emocionálna stránka komunikácie vo vyučovaní je príznaková a „navrstvuje sa“ na vecný obsah komunikácie. Emocionálne pôsobenie je buď kladné alebo záporné, pričom vychádza z emocionálnych potrieb žiaka i učiteľa. P. Gavora v tejto súvislosti spomína najmä intelektuálne emócie, problematiku empatie, akceptácie, empatického porozumenia alebo akceptujúceho odmietnutia, zaujímavý je taktiež problém entuziazmu, aktívneho počúvania a humoru. Prichodí nám tu pripomenúť, že s emocionálnou komunikáciou sú vo vyučovaní aktuálne a relevantné otázky kongruencie, interakcie, participácie, kooperácie, zdvorilosti a pozitívneho prístupu. O týchto aspektoch sa zmienime aj ďalej v našom texte. Na tomto mieste však ešte predtým vyzdvihneme aspoň dve myšlienky.

Prvá sa vzťahuje na **princíp expresivity** ako jedno zo základných pravidiel textovej výstavby, resp. výstavby komunikátu.<sup>135</sup> Tento princíp zahŕňa expresívny aj estetický aspekt komunikácie. Podľa D. Slančovej: „Jazykom nevyjadrujeme len myšlienky, vyjadrujeme ním i subjektívny, citovo-vôľový vzťah ku skutočnosti, vyjadrujeme ním svoje city, želania, obavy, zážitky, resp. chceme takéto mentálne rozpoloženie vyvolať u prijímateľa jazykového prejavu. Vedľa nacionálneho, vecného vyjadrenia tak stojí emocionálno-expresívne vyjadrenie, ktoré môžeme manifestovať rozličnými prostriedkami.“<sup>136</sup> Vo vyučovaní MJL pritom nejde iba o expresívne vyjadrovanie (city zo strany odosielateľa), ale aj o impresívne, resp. apelové, výzvové pôsobenie (úsilie vplývať na príjemcu). Ako potvrdzuje J. Svobodová,<sup>137</sup> práve pre školský dialóg vo vyučovaní MJ sú príznačné niektoré typické jazykové konštrukcie výzvového a opytovacieho charakteru.

Druhá myšlienka sa vzťahuje na **prepojenie emocionálneho a estetického pôsobenia v literárnej výchove**. Je zjavné, že v literárnej výchove máme do činenia s estetickou komunikáciou a že s estetickým zážitkom, cítením a vkusom sa viaže aj emocionálno-expresívna stránka umeleckého textu. Pri čítaní a vôbec pri vnímaní, recepcii (počúvaní, sledovaní), analýze, interpretácii a pri rôznych esteticko-výchovných činnostiach žiaka s umeleckým literárnym textom (dielom) ide o proces

---

<sup>133</sup> Porov. napr. GOLEMAN, D.: *Emoční inteligence*. Praha: Columbus, 1997.

<sup>134</sup> GAVORA, P.: *Učitel a žáci v komunikaci*. Brno: Paido, 2005, s. 95.

<sup>135</sup> Porov. SLANČOVÁ, D.: *Praktická stylistika*. Prešov: Slovacontact, 1994, s. 95 – 98.

<sup>136</sup> SLANČOVÁ, D., *ibid.*, 1994, s. 95.

<sup>137</sup> SVOBODOVÁ, J.: *Jazyková specifika školské komunikace a výuka mateřštiny*. Ostrava: OU, 2000, s. 45.

literárnej, teda aj **estetickej komunikácie**. Dá sa povedať, že na koncepcii a teórii literárnej komunikácie je založené moderné poňatie školskej literárnej výchovy. Ako sme už na inom mieste našej práce spomenuli, s poznávaním a estetickým osvojovaním si reality sa novšie v didaktickej literatúre uvádzajú o. i. metódy objavovania, konkretizácie a prežívania, stratégie zážitkového učenia a kultúrneho čítania. Podľa V. Oberta:<sup>138</sup> „Estetické prežívanie sa odlišuje od iných emocionálnych prežívaní tým, že je vždy spojené s vedomím neuchopiteľnosti (nevystihnuteľnosti) predmetu prežívania, pretože týmto objektom nie je samotný predmet, ale umelecká štruktúra, ktorú nemožno porovnať s ničím, čo by zodpovedalo objektívnemu poznaniu. Estetický objekt je výtvorom aktualizácie diela vo vedomí príjemcu.“ Dá sa povedať, že pri recepcii a interpretácii umeleckého diela je poradie komunikácie obrátené ako v iných textoch, lebo tu estetické prežívanie vlastne otvára cestu uvedomovaniu si hodnoty zobrazovanej reality, teda smerom k intelektu. V estetickom prežívaní sa takto prelínajú úrovne emocionálneho a racionálneho, preto v školskej interpretácii textu sa rešpektujú obidva plány recepcie, a to zážitkovo-intuitívny a logicko-intelektuálny.<sup>139</sup> J. Kopál<sup>140</sup> v tejto súvislosti uvažuje o troch základných úrovniach čítania: 1. úroveň zážitkového čítania 2. úroveň analytického čítania 3. úroveň interpretačného čítania. Prichodí nám zdôrazniť, že pri estetickej komunikácii nám do popredia vystupuje estetická informácia, resp. estetický význam, ktorý je založený na otvorených možnostiach recepcie a interpretácie príjemcu, lebo ide o umelecký artefakt v rámci obrazno-metaforického výrazového systému (kontextu).

M. Germuškovú „**v čase citového nečasu** a agresivizácie ľudí pod vplyvom masmédií, čoraz viac fascinuje najmä **schopnosť literárneho umenia empaticizovať človeka** už od najútlejšieho veku.“<sup>141</sup> Podľa nej u učiteľa MJL sa vyžaduje zdvojená empatickosť, a to jednak vo vzťahu k literárnemu textu, jednak vo vzťahu k žiakom ako čitateľom a interpretom. S týmto názorom možno len súhlasiť. Prichodí nám napokon k estetickej stránke a komunikácii vo vyučovaní MJL ešte pripojiť myšlienku, že estetická komunikácia ide skrz-naskrz celým výchovno-vzdelávacím procesom, a to už od výslovnosti alebo písomného prejavu (ľúbozvučnosť, rytmus, melódia rodnej reči, úprava písomnej práce a pod.) až po estetický zážitok a estetickú komunikáciu pri práci s umeleckým literárnym textom.

Ako vidíme, vecná, emocionálna a estetická komunikácia sa prelína celým výchovno-vzdelávacím systémom učebného predmetu MJL.

---

<sup>138</sup> OBERT, V.: *Komunikatívnosť v čitateľskej recepcii a interpretácii*. Nitra: UKF, 1998, s. 100.

<sup>139</sup> Porov., OBERT, V., *ibid.*, s. 132 – 133.

<sup>140</sup> KOPÁL, J.: *Žánrové aspekty literatúry pre mládež*. Bratislava: ML, 1991, s. 18.

<sup>141</sup> GERMUŠKOVÁ, M.: *K problematike školskej literárnej komunikácie*. In: *Slovenský jazyk a literatúra v škole*, 49, 2002/2003, č. 3 – 4, s. 90.



## Efektívna verzus neefektívna komunikácia

Pri efektívnej komunikácii máme na mysli jej účinnosť, kvalitu a optimalizáciu. Dá sa povedať, že v nej dosahujeme v optimálnej miere tie ciele a zámery, ktoré sme sa usilovali prostredníctvom komunikácie dosiahnuť. Podľa P. Gavoru pedagogická komunikácia „v danej etape výchovného pôsobenia je tým efektívnejšia, čím viac prispela k rozvoju kognitívnej, afektívnej a psychomotorickej stránky osobnosti žiaka.“<sup>142</sup> Niekedy sa pri efektívnej komunikácii uvádzajú iba čisto ekonomické kritériá, t. j. dosiahnuť výsledok v čo najkratšom čase. My sa budeme pridŕžať prístupu, v ktorom sú rozhodujúce kategórie pedagogicko-psychologického a didaktického charakteru (ekonomické hľadisko je pre nás druhoradé).

Pre nás komunikácia je v podstate vzájomné pôsobenie ľudí, pričom vyučovanie MJL aj interakcia učiteľa a žiakov sa uskutočňuje prostredníctvom komunikácie. Prirodzene, táto komunikácia môže byť o. i. efektívna alebo neefektívna. Pozrime sa na problém podrobnejšie.

Podľa nášho názoru **komunikácia vo vyučovaní MJL bude efektívna**, ak budú naplnené prinajmenšom tieto základné podmienky:

1. ak budú aktéri, t. j. učiteľ a žiaci používať spoločnú reč v širokom zmysle slova
2. ak budú učiteľ a žiaci uplatňovať princípy efektívnej komunikácie a dodržiavať pravidlá komunikácie v konkrétnej triede
3. ak vyučovanie MJL účinne prispieje k rozvoju osobnosti žiaka v oblasti jazykovej, komunikačnej a literárnej kultúry
4. ak budú účinne využívané stimulatory a odstraňované blokatory (prekážky) komunikácie.

Iste poznáme prípady a komunikačné situácie, keď učiteľ alebo žiaci používajú síce ten istý kód, resp. jednotný materinský jazyk, ale nerozumejú si. Príčina je v tom, že nepoužívajú **spoločný jazyk** Používatelia rovnakého materinského jazyka si totiž v komunikácii väčšinou neuvedomujú jazyk ako systém pravidiel (slov, hlások, gramatiky a pod.), lebo sa sústreďujú na iné parametre: zámer, motiváciu, prenášanie významu, zmyslu, informácie, vyjadrenie vzťahu, prezentáciu seba, dosiahnutie zmien v správaní sa druhého a pod. Jazyk je teda v pozícii prostriedku (nástroja) na dosiahnutie dorozumenia sa. Lenže spoločným jazykom sa dorozumievame vtedy, keď používané pojmy majú pre nás veľmi blízky obsah a slová nám v „mysli konotujú obdobné subjektívne významy.“<sup>143</sup> Podľa Z. Vybírala:<sup>144</sup> „Součástí společného jazyka je společně sdílený kontext, slovní, kulturní a dnes čím dál častěji i masmediální kontext, s nímž jsou obeznámeni jak mluvčí, tak adresát.“ Psychológia komunikácie v tejto súvislosti uvádza o. i. problém denotácie a konotácie, egocentrickej alebo sociocentrickej reči, individuálneho štýlu, nepriameho (obrazného, humorného) alebo manipulatívneho vyjadrovania, rozdiely v komunikácii mužov a žien, dospelých a detí a pod. Ako vidieť, v komunikácii učiteľa a žiakov sa môžu vyskytovať rôzne ruptúry v spoločnej reči a v intenciách dosahovania

---

<sup>142</sup> GAVORA, P. a kol.: *Pedagogická komunikácia v základnej škole*. Bratislava: Veda, 1988, s. 37.

<sup>143</sup> VYBÍRAL, Z.: *Psychologie komunikace*. Praha: Portál, 2005, s. 108.

<sup>144</sup> VYBÍRAL, Z., *ibid.*, 2005, s. 109.

efektívnosti je nevyhnutné, aby komunikujúci vzájomne smerovali ku kooperácii, kongruencii, synchronizácii, interakcii a pod. Toto zjednocovanie alebo zblížovanie badáme v triedach, ak učiteľ MJL učí v tej istej triede viac rokov. Vtedy žiaci lepšie a efektívnejšie rozumejú verbálnym a neverbálnym výrazovým prostriedkom učiteľa, poznajú aj jeho konotatívne (subjektívne, aktuálne) významy slov, prostriedky humoru atď. Významný je tu aspekt egocentrickej alebo sociocentrickej orientácie reči učiteľa. Pri prevažne sociocentrickej orientácii môžeme hovoriť o empatii, akceptácii reči žiaka, chápaní jeho mentálnych štruktúr. V podstate sa učiteľ orientuje na žiaka a usiluje sa o jeho rozvoj aj prostredníctvom budovania spoločného jazyka.

Na tomto mieste aspoň v prehľade uvedieme niektoré základné princípy efektívneho verbálneho prejavu človeka. Vo vyučovaní MJL pôjde o efektívnu komunikáciu vtedy, ak budú zámerne a kompetentne uplatňované tieto princípy (pozri aj nižšie v našom texte, ad 3. kap. pri verbálnej komunikácii, s. 27):<sup>145</sup> *princíp zrozumiteľnosti, jasnosti, jednoduchosti, živosti, prirodzenosti, stručnosti, zdvorilosti, kooperácie, irónie*. Pri princípe zrozumiteľnosti znamená zbaviť sa všetkých nejasností, výsledkom takého prehovoru (výkladu, vysvetlenia, zadania) učiteľa bude zrozumiteľné prijatie žiakmi. Zrozumiteľnosť potom nie je primárne iba záležitosťou formálnej výstavby textu (viet, slov, štýlu), ale najmä hodnotou vnútorného myšlienkového a citového postupu, teda súvisí s čistou a jasnou myslou, vystihnutím podstaty javu, teda, ako sme vyššie spomenuli, súvisí so spoločným jazykom.

Pre efektívnu komunikáciu má kľúčový význam aj  **dodržiavanie istých komunikačných pravidiel**  v triede a osobitne v učebnom predmete MJL. Z hľadiska komunikácie ide o pravidlá, ktoré sa majú dodržiavať v komunikačnej činnosti učiteľa a žiakov vo vyučovaní MJL. Podľa P. Gavoru<sup>146</sup> tieto pravidlá vymedzujú, ktoré rečové činnosti sú žiaduce, primerané, resp. nežiaduce a neprimerané. Ich dodržiavanie aktérmi vyučovania teda prispieva efektívnosti v komunikácii. Ako uvádza P. Gavora<sup>147</sup> možno rozlíšiť všeobecné (bázové), kodifikované alebo konvenčné komunikačné pravidlá, pričom treba zabezpečiť, aby učiteľ mal v komunikácii dominantné postavenie, resp. aby sa stal „moderátorom“, ktorý túto konkrétnu komunikáciu vedie. Slovanami cit. autora: „Jestliže o tuto pravomoc pedagog přijde (jestliže je submisivní, nezkušený), komunikace selhává, selhává také učení žáků.“<sup>148</sup> Prirodzene, dôležité pritom je, akým spôsobom sú tieto pravidlá uvedené do života triedy a či majú direktívny alebo demokratický charakter. Demokratické komunikačné pravidlá rešpektujú žiaka, jeho iniciatívu, aktivitu a participáciu na komunikačnej činnosti v triede, zakladajú sa na báze dôvery, interakcie a kooperácie. Ako približuje P. Gavora<sup>149</sup> učiteľia pri uvádzaní pravidiel najčastejšie používajú

---

<sup>145</sup> Podľa ADAIR, J.: *Efektivní komunikace*. Praha: Alfa Publishing, 1997, voľne doplnené o Griceove pravidlá zo systému konverzačných maxím.

<sup>146</sup> GAVORA, P.: *Učitel a žáci v komunikaci*. Brno: Paido, 2005, s. 33.

<sup>147</sup> GAVORA, P., *ibid.*, 2005, s. 33 – 43.

<sup>148</sup> GAVORA, P., *ibid.*, 2005, s. 35.

<sup>149</sup> GAVORA, P., *ibid.*, 2005, s. 42.

priamy príkaz, až potom nasleduje len niekedy vysvetlenie, prosba, výstraha, zdôvodnenie, prianie, výrok a otázka. Ak sú pravidlá vyvesené v triede na viditeľnom mieste, v podstate sú kodifikované. Vzhľadom na špecifiká vyučovania MJL možno odporúčať, aby sa učiteľ so žiakmi demokratickým spôsobom dohodli, aké komunikačné pravidlá budú dodržiavať v učebnom predmete, resp. aj v jeho jednotlivých zložkách.

Pre náš učebný predmet má strategický význam fakt, že priamo v jeho náplni (obsahu i v procese) je problematika komunikácie v širokom zmysle slova, t. j. aj jej efektívnosť vo všetkých sférach osobného i spoločenského života, vo vecnej, emocionálno-expresívnej i estetickej komunikácii. Vzhľadom na to, že o tejto problematike sa zmieňujeme na viacerých miestach našej práce, nebudeme sa jej už na tomto mieste venovať. Záverom si všimneme aspoň **problém stimulátorov a blokátorov komunikácie**, ako ich približuje J. Svobodová v práci *Jazyková špecifika školskej komunikácie a výuka materštiny*.<sup>150</sup> Iniciátory a blokátory komunikácie hodnotí z najširšieho pragmatického hľadiska, potom zo semioticko-interpretáčného, komunikačného, z jazykového a didakticko-edukačného hľadiska. Podľa nej ide najmä o tieto konkrétne **zložky iniciátorov školskej komunikácie vo vyučovaní materinského jazyka**:

- prirodzený prístup učiteľa k MJ a nevtieravo manifestované presvedčenie učiteľa, že má učiť i svojim vlastným komunikačným príkladom, pestrosť jazykových podnetov (vrátane prvkov jazykovej hravosti), primerané (vyvážené) využitie hovorených konštrukcií, udržiavanie a posilňovanie kontaktu medzi komunikantmi, demonštrovanie a posilňovanie vedomia partnerského vzťahu medzi komunikantmi pri spoločnej činnosti, prostriedky umožňujúce iniciatívu, samostatnosť žiaka, podporujúcich presvedčenie žiaka o vlastných schopnostiach, poskytovanie primeraného priestoru pre iniciatívu, reakcie žiakom, ich otázkam, podnetom a uvažovaniu, používanie konštrukcií s indikatívom v 1. os. pl. nielen vo výzvach a pokynoch k práci, ale i v napomenutiach učiteľa, primerané využitie kontextových elíps, taktiež rôznych parajazykových a mimojazykových neverbálnych výrazových prostriedkov.

**Z retardátorov, resp. blokátorov komunikácie vo vyučovaní MJ** na tomto mieste vyberáme súbor tzv. vážnych alebo úplných či totálnych prekážok. Podľa J. Svobodovej tu patria:

- nepochopenie komunikačného zámeru učiteľa, nepochopenie zmyslu informácie učiteľa vychádzajúceho z momentálneho alebo celkového nesúladu kódu medzi komunikantmi, precenenie nízkej vyjadrovacej kompetencie žiaka zo strany učiteľa, znižovanie úrovne sebavedomia žiaka.

Blokátory alebo stimulátory komunikácie **sa inak prejavujú v literárnej výchove**. Napr. ak žiak nezvládne techniku čítania alebo základnú gramotnosť, ťažko môže dospieť na úroveň vyspelého, kultúrneho či diskurzného čitateľa. V literárnej výchove k stimulátorom môžu patriť tieto skutočnosti: podnetnosť domáceho prostredia, kultúrne podnety v obci, meste, estetické čítanie, estetický vkus žiaka, učiteľ MJL ako spisovateľ,

---

<sup>150</sup> SVOBODOVÁ, J.: *Jazyková špecifika školskej komunikácie a výuka materštiny*. Ostrava: OU, 2000, s. 87 – 92.

prispievateľ do novin, periodík, ponuka a výber vhodnej literatúry na prezentáciu a pod.

Z hľadiska efektívnosti alebo neefektívnosti komunikácie vo vyučovaní MJL by sme mohli ďalej spomenúť aj niektoré problémy všeobecného charakteru. Napr. prostredie, počuteľnosť, výraznosť a dikcia reči učiteľa a žiakov, čitateľnosť písma, nadmerný hluk, nevhodné ozvučenie učebne, technické poruchy (v didaktickej technike, médiách), nevhodná psychohygiena, únava žiakov, nepríjemná atmosféra a rušivá klíma v triede, škole, napätie vo vzťahoch, podnetné sociálne prostredie a pod., nehovoriac už o poruchách učenia alebo o zdravotne postihnutých žiakoch, ktorí sa nachádzajú ako integrovaní v štandardných školských triedach (dyslexia, dysortografia, dyslália, poruchy zraku, sluchu, autizmus, poruchy sociálneho správania a i.). Krajným prípadom neefektívnej komunikácie je poruchová či prerušená komunikácia, napr. v prípade konfliktu, deštrukcie, agresivity, pri prerušení spojenia, zlyhaní techniky, odstredivých tendenciách učiteľa a žiakov, protikladných hodnotových orientáciách a pod.

Celkove sa dá povedať, že efektívna komunikácia vo vyučovaní MJL vedie k optimálnemu dosahovaniu výchovno-vzdelávacích cieľov a zámerov v tomto učebnom predmete so zreteľom na konkrétne reálne podmienky praxe, v ktorých sa uskutočňuje. Efektívna komunikácia vo vyučovaní MJL zásadným spôsobom prispieva k rozvoju osobnosti žiaka najmä v oblasti jeho jazykovej a literárnej kompetencie, resp. kultúry.

## **K ďalším modalitám komunikácie vo vyučovaní MJL**

Vzhľadom na priestor našej práce ďalej aspoň spomenieme iné modality komunikácie vo vyučovaní MJL, ktoré sú podľa názoru relevantné z hľadiska učebného obsahu i v reláciách prípravy budúcich učiteľov v oblasti jazykového a literárneho vzdelávania žiakov. Už pri emocionálnej a efektívnej komunikácii sme naznačili ich krajné póly, to znamená, mali sme na mysli najmä pozitívnu a negatívnu komunikáciu, efektívnu a neefektívnu alebo poruchovú komunikáciu, pri estetickej komunikácii jej druhý pól môžeme vidieť v oblasti vecnej (kognitívnej, racionálnej) komunikácie. Pozitívna a negatívna komunikácia veľmi úzko súvisí so zdravou, pomáhajúcou komunikáciou, teda potom existuje aj nezdravá, deštruktívna alebo nepomáhajúca komunikácia. Na pozadí moderných médií a umeleckého či vôbec učebnicového textu zasa môžeme rozlíšiť nepriamu a priamu komunikáciu, taktiež virtuálnu a reálnu komunikáciu. V súvislosti s vyučovaním MJL sa stretávame s oficiálnou, polooficiálnou i neoficiálnou (skrytou, súkromnou, neverejnou) komunikáciou.<sup>151</sup> Prirôdzené, môže ísť aj o ďalšie modality komunikácie vo vyučovaní MJL.

**Pozitívna komunikácia** vo vyučovaní MJL sa vzťahuje na kladné, pozitívne alebo harmonické, príjemné, príkladné pôsobenie. Pozitívna komunikácia je jednak nasledovania hodná ako vzor (imitačné, situačné, observačné učenie), jednak sa orientuje na pozitívne hodnoty a čnosti ako láska, nádej, empatia, ľudskosť, spravodlivosť, pravdivosť a i. Pozitívnu

---

<sup>151</sup> Porov. SVOBODOVÁ, J., *ibid.*, 2000, s. 54.

komunikáciu môžeme nazvať aj zdravou, resp. zdraviu prospešnou komunikáciou, hoci nie každá „pozitívna“ komunikácia je aj etická, pravdivá alebo zdravá. Podľa Z. Vybírala<sup>152</sup> v masmediálnej komunikácii sa môžeme stretnúť s rôznymi manévrami, stratégiami a taktikami, ktoré v hĺbkovej štruktúre nie sú pozitívne. Napr. väčšina profesionálnych politikov sa vie brániť v televíznych spravodajských či publicistických reláciách, keď pochvalou alebo pozitívnym komentárom zoberie protivníkovi chuť ďalej útočiť, všeobecné a zdvorilostné odpovede sú často v podstate uhýbacími manévrami, prípravou na útok, odzbrojuje humor a pod. Podobne aj vo vyučovaní pozitívne a podnetne pôsobí láskavý úsmev, priateľské gesto, chápacé a uznanlivé slovo, úprimná a pomáhajúca pochvala, radosť z úspechu, empatia žiakov a pod. Podľa nášho názoru v tejto súvislosti treba vo vyučovaní MJL využiť výsledky bádania v pozitívnej psychológii a kladné, etické hodnoty, ktoré sú zobrazené v hodnotnej umeleckej (fikčnej) realite, ako sú láska, odvaha, hrdinstvo, ľudský um, obetavosť, ochota pomôcť a pod. V novšej publikácii pozitívnej psychológie<sup>153</sup> sa približujú čnosti ako nádej, radosť a odpustenie, pričom autor symbolicky ponúka dvanásť konkrétnych pohľadov do tejto problematiky (empatia a altruizmus, láska, priateľstvo, múdrosť, vďačnosť a i.). Ako vidieť uvedené otázky priamo súvisia s uplatnením a rozvíjaním pozitívnej komunikácie vo vyučovaní MJL.

Na pozadí pozitívnej komunikácie sa však môžeme stretnúť aj **s negatívnou komunikáciou**. V tomto prípade sa obsah (význam, zmysel, zámer), výraz (expresia), vzťah, sebareprezentácia i apel (impresia) v komunikáciu pohybujú v negatívnom alebo v zápornom kontinuu. Praktický to znamená, že v komunikácii sme chladní, necitliví, vulgárni, agresívni, deštruktívni, pesimistickí a pod., pričom takýto rečový prejav má aj neblahé účinky na našu psychiku a naše celkové zdravie, ale i na zdravie a psychiku iných. Preto negatívna komunikácia zvyčajne vytvára aj dusnú a neprijemnú atmosféru i klímu vo vyučovaní, nepriaznivo pôsobí na zdravotný stav, navodzuje napätie, strach, obavy, úzkosť, vedie ku konfliktom, útokom, pričom nerozvíja osobnosť žiaka. Negatívnu komunikáciu nechápeme iba v zmysle prejavu negatívnych emócií, teda ako protipól pozitívnej emocionálnej komunikácie, ale širšie. Ako sme už naznačili, nejde pri nej iba o makroparagigmú negatívne ladených emocionálnych lexikálnych či gramatických štýlém alebo zvukových prostriedkov (pejoratíva, vulgarizmy, dysfemizmy, zápor, rozkazovacie vety v zmysle zákazu, výstrahy, kakofónie, agresívnej intonácie a pod.), ale o celé spektrum výrazových prostriedkov negatívneho charakteru, resp. o negatívnu komunikáciu ako modalitu alebo spôsob komunikácie. Na tento problém sme už odbornú verejnosť upozornili na viacerých miestach, ktorý podľa nášho názoru súvisí s **tradíciou negatívnej výchovy** a so **zdôrazňovaním negatívnych stránok života v ostatnom období** najmä v masmediálnej komunikácii

---

<sup>152</sup> VYBÍRAL, Z.: *Psychologie komunikace*. Praha: Portál, 2005, s. 232.

<sup>153</sup> KRÍVOHLAVÝ, J.: *Pozitivní psychologie*. Praha: Portál, 2004.

(násilie, moc, tragédie, nešťastie, konflikty, vojny, krízy a i.).<sup>154</sup> Súčasný britský sociológ a filozof poľského pôvodu v tejto súvislosti, ako sám tvrdí, „obsedantne“ používa termíny „negatívna globalizácia“ a „pozitívna globalizácia“. Podľa neho pri negatívnej globalizácii „zažívame globalizáciu všetkých tých síl, ktoré sa špecializujú na navštevovanie dier do hraníc všetkých miestnych inštitúcií – je to globalizácia kapitálu, financií, obchodu, informácií, terorizmu, obchodu s drogami či mafií. S touto negatívnou globalizáciou však nedokáže držať krok pozitívna globalizácia, čiže globalizácia právnych, politických a súdnych inštitúcií, ktorá by dokázala udržať na uzde sily, ktoré sa usadzujú v globálnom priestore.“<sup>155</sup>

Prirodzene, v niektorých prípadoch a situáciách pripúšťame, že aj negatívna komunikácia môže pozitívne a stimulačne pôsobiť či posilňovať zdravie u niektorých jednotlivcov. Napr. aj „vykričanie“ alebo negatívne hodnotenie, kritika môže niekedy niektorému žiakovi pomôcť. Okrem spomenutých aspektov negatívna komunikácia sa v špecifickej podobe nachádza aj pri poznávaní a osvojovaní si umeleckej reality v literárnom texte. Ako vieme, i táto oblasť života patrí do tematiky umeleckého spracovania, pričom jej recepcia, analýza a interpretácia v školskom vzdelávaní sa môže realizovať prostredníctvom pozitívnej komunikácie. Iný prípad negatívnej komunikácie v školskej literárnej komunikácii sa vyskytuje pri tzv. **čitateľských maskách žiakov**, pri ich simulovanej recepcii, recepčnej diferenciacii alebo tieňovej, protirečivej, odmietavej či zdeformovanej recepcii literárneho diela. M. Germušková v tejto súvislosti uvádza aj stav recepčnej schizofrénie, z ktorého môžu vychádzať rôzne recepčné handicapy žiaka.<sup>156</sup> Je zrejmé, že aj táto problematika patrí do negatívnej literárnej komunikácie, lebo žiak sa v podstate pretvaruje, nemá dôveru k učiteľovi a k školskému literárnemu vzdelávaniu, v spontánnom individuálnom čítaní a pri sledovaní médií je inak orientovaný, ako sa oficiálne správa vo vyučovaní, čo neprospieva jeho psychohygiene a zdraviu.

V súvislosti s používaním technických médií a textov vo vyučovaní MJL nám prichodí ešte aspoň vyzdvihnúť problém **priamej a nepriamej komunikácie**. Ako sme už na inom mieste spomenuli (pri médiách a mediálnej výchove), **priama komunikácia** vo vyučovaní je vtedy, keď učiteľ a žiaci komunikujú **z tváre do tváre (F2F)**, keď sú teda v bezprostrednom, priamom kontakte. V tomto prípade sú účastníci komunikácie prítomní na istom mieste (prostredie školskej učebne, na vychádzke a i.) a nastáva okamžitá spätná väzba. Priama komunikácia sa v podstate uskutočňuje v hovorenej, ústnej podobe. Okrem učiteľa MJL môže so žiakmi vo vyučovaní priamo hovoriť aj spisovateľ, básnik, pozvaná

---

<sup>154</sup> Pozri napr. náš príspevok LIGOŠ, M.: *Žiak v prieniku materinského jazyka*. In: *Jazyk a literatúra v škole. Zázitok a poznanie*. Zborník z medzinárodnej konferencie. Ed. J. Kesselová. Prešov: FHPV PU, 2008, s. 76 – 84.

<sup>155</sup> BAUMANN, Z.: *Íst' dopredu, brodiť sa snehom*. Vybraté a preložené: *Gazeta Wyborcza*. In: *Sme Fórum*, r. 17, č. 25, 31.1.2009, s. 27.

<sup>156</sup> GERMUŠKOVÁ, M.: *Literárny text v didaktickej komunikácii (na 2. stupni základnej školy)*. Prešov: PdF UPJŠ, 1995, s. 17, 25 – 27.

osobnosť z verejného života, riaditeľ školy, triedny učiteľ, učiteľ iného učebného predmetu, žiak z inej školy, pracovník knižnice, múzea, okoloidúci na vychádzke a i. (beseda, diskusia, rozhovor, interview a pod.). Ukazuje sa, že možnosti priamej komunikácie je dostatok, len ich treba účinne a optimálne využívať. Prirodzene, najdôležitejšie miesto tu má priamy kontakt učiteľa so žiakmi v konkrétnych organizačných formách vyučovania. Na margo priamej komunikácie sa nám otvára aj problém nenahraditeľnosti človeka, t. j. učiteľa modernou technikou či informačnými technológiami.

**O nepriamej medziľudskej komunikácii** hovoríme vtedy, ak medzi komunikujúcimi je nejaký sprostredkujúci prostriedok (technika, médium, nosič), ktorý informáciu alebo význam prenáša. Nie je to teda komunikácia z tváre do tváre, účastníci komunikácie nemusia byť prítomní, nenastáva okamžitá spätná väzba. Dá sa povedať, že aj písomný záznam, napr. list, text učebnice či literárne dielo je sekundárnou komunikáciou, lebo čitateľ, recipient nekomunikuje priamo s autorom, ale číta s istým odstupom času jeho text. Takto sa vo vyučovaní MJL často stretávame s nepriamou komunikáciou, keď žiak pracuje s učebnicou, cvičebnicou, so slovníkmi, príručkami, čítankou, literárnym textom, s knihami, časopismi, taktiež s modernými nosičmi, na ktorých sú záznamy textov alebo programov (gramofónová platňa, magnetofónová páska, CD-ROM, videonahrávka a i.). Sprostredkovaná komunikácia sa potom uskutočňuje najmä v súvislosti s používaním moderných médií a informačných technológií, napr. rozhlas, televízia, film, mobilná, internetová, masmediálna komunikácia, tlačoviny atď. V ostatnom čase moderné médiá, ako rozhlas, televízia, internet, ponúkajú aj vzdelávacie programy, a tak dopĺňujú riadne, resp. prezenčné vzdelávanie v školských triedach, v ktorej sa realizuje priamy kontakt učiteľa a študenta, t. j. v ktorej nastáva priama komunikácia. V prípade dištančnej formy prostredníctvom moderných informačných technológií, teda spôsobom nepriamej komunikácie, hovoríme o e-learningových programoch a kurzoch. S problematikou virtuálnej reality a komunikácie sa na tomto mieste nebudeme zaoberať. Z hľadiska vyučovania MJL je určite zaujímavou otázkou naznačený problém oficiálnej, polooficiálnej a neoficiálnej (verejnej a neverejnej) komunikácie, ako o to píše J. Svobodová.<sup>157</sup> P. Gavora v tejto súvislosti dokonca hovorí o tzv. skrytom kurikule, ktoré sa uskutočňuje v nepísanej a neverejnej podobe. Nazdávame sa, že otázkam komunikácie a vyučovaniu, sociálnou štruktúrou, etnografiou a kultúrou v triede so zreteľom na vyučovanie MJL bude treba v budúcnosti venovať cieľenú pozornosť.

## Resumé

- ⚡ Výchovo-vzdelávací proces sa uskutočňuje komunikáciou.
- ⚡ Komunikáciu a vyučovanie považujeme za východiskový problém.
- ⚡ Treba rozlišovať rôzne druhy a spôsoby (modality) komunikácie vo vyučovaní MJL.

---

<sup>157</sup> SVOBODOVÁ, J.: *Jazyková špecifika školskej komunikace a výuka mateřštiny*. Ostrava: OU, 2000.

- ✚ Základné druhy komunikácie vo vyučovaní MJL sú: verbálna, neverbálna, ústna, písomná a mediálna.
- ✚ Základné modalities komunikácie vo vyučovaní MJL sú: pozitívna a negatívna, zdravá a nezdravá, efektívna a neefektívna, vecná, emocionálna a estetická, reálna a virtuálna, priama a nepriama, oficiálna, polooficiálna a neoficiálna.
- ✚ Pre pôsobenie na žiaka a jeho rozvoj osobnosti je dôležité využívať prednosti kladných spôsobov (modalít) komunikácie ako: pozitívna, efektívna, zdravá, kultúrna, pomáhajúca (facilitačná), rozvíjajúca, terapeutická, poradenská, umelecky vyspelá a pod.
- ✚ Pre účinný rozvoj jazykovej a literárnej kultúry žiaka je dôležité využívať výsledky bádania v pozitívnej psychológii, entokultúry školskej triedy (hodnoty, vzťahy, oficiálna komunikácia, skryté kurikulum, prekážky či stimulátory komunikácie a i.)
- ✚ V literárnej výchove je významný aspekt empatie a úprimnej recepcie s vylúčením uplatňovania tzv. recepčných masiek a recepčnej schizofrénie žiakov.

### **Základné pojmy a problémy**

- ❖ komunikácia, druh komunikácie, spôsob (modalita) komunikácie, výchovno-vzdelávací proces, interakcia ako komunikácia, učebný predmet MJL, učiteľ, žiak, učebný obsah, vzdelávací cieľ, zložky učebného predmetu, médium, text, učebnica, moderné IT,
- ❖ priama a nepriama komunikácia, pozitívna a negatívna komunikácia, vecná a emocionálna, estetická, literárna komunikácie, zdravá, pomáhajúca a nezdravá, nepomáhajúca komunikácia, reálna a virtuálna komunikácia, efektívna a neefektívna komunikácia, poruchová, deštruktívna, agresívna, vulgárna, asertívna, harmonická, rozvíjajúca komunikácia.

### **Námety a otázky**

1. Pozorujte vyučovanie MJL v istom časovom období z hľadiska vybraných druhov a modalít komunikácie. O výsledkoch napíšte správu a referujte o svojich zisteniach na odbornom podujatí.
2. Ako sa mení vyučovanie MJL v súvislosti s používaním rôznych médií a moderných informačných technológií. Napíšte o probléme esej a pošlite ju na uverejnenie v odbornej tlači, resp. v prílohe vybraného denníka.
3. Uvažujte o problematike zdravej, pozitívnej a pomáhajúcej, rozvíjajúcej komunikácie verzus nezdravej, negatívnej a nepomáhajúcej, nerozvíjajúcej komunikácie vo vyučovaní MJL. Preštudujte si k tomu dostupnú literatúru a na tomto základe napíšte príspevok na uverejnenie v odbornej tlači, resp. na prezentáciu v odbornej komunite.



4. Pripravte si interview s erudovanou osobnosťou k problému komunikácie vo vyučovaní MJL a CJ v školskom vzdelávaní. Výsledky zverejnite na odbornom seminári.
5. Uskutočnite kvantitatívny a kvalitatívny prieskum medzi žiakmi o efektívnosti komunikácie vo vyučovaní MJL. O získaných výsledkoch referujte na odbornou podujatí (workshop, metodický deň učiteľov MJL), prípadne si pripravte o tom portfólio.
6. Uvažujte o probléme reálnej a virtuálnej, vecnej, emocionálno-expresívnej a estetickej komunikácie v súvislosti so školskou literárnou výchovou, a to na pozadí literárnych textov a moderných médií. K prezentácii výsledkov pripravte odborné podujatie a referujte o vašich záveroch.

## 10. Komplexnosť, integrita a intertextovosť vo vyučovaní MJL

O princípoch komplexnosti, integrity a intertextovosti sme sa už zmienili v 1. zväzku našej práce pri koncepcii učebného predmetu.<sup>158</sup> O princípoch vyučovania MJL sme však taktiež písali na viacerých miestach v odbornej literatúre, pričom sme si osobitne všímali najmä princíp komplexnosti a integrity,<sup>159</sup> preto na tomto mieste vyzdvihneme niektoré ich najdôležitejšie dimenzie a hlbšie sa pozrieme na problém intertextovosti. Z praktického hľadiska a pre lepšiu názornosť nášho výkladu si ďalej podrobnejšie všimneme komplexnosť a integritu spoločne, intertextovosť zasa osobitne.

### Komplexnosť a integrita vo vyučovaní MJL

Komplexnosť a integrita patria k jadrú či podstate učebného predmetu MJL, a to či už pozeráme na problém z pozície projektu, organizácie, realizácie vyučovania alebo z hľadiska rozvíjania osobnosti žiaka. Jazyk, reč a komunikácia majú komplexnú povahu, komplexné sú aj bytosti učiteľ a žiak, taktiež pedagogické javy, procesy a kategórie sa vyznačujú charakterom komplexnosti. Podľa českého autora psychológie J. Janouška:<sup>160</sup> „Geneze problému súvislosti verbálnej komunikácie s ľudskou psychikou tak naznačuje jeho komplexnosť. Při komplexním výkladu vycházíme z toho, že souvislost verbální komunikace s lidskou psychikou je založena na bázi významu a „významovosti“.“ Z uvedených zorných uhlov je namieste hovoriť o **komplexnosti** vo vyučovaní MJL. Ak pozeráme na reč, komunikáciu alebo na žiaka z komplexného hľadiska, tak sa, prirodzene, musíme usilovať aj o **integrované pôsobenie** a rozvíjanie žiaka v intenciách budovania integrovanej bytosti. Ako vidieť, komplexnosť a integrovanosť vystupujú v jednote a reciprocite, vystupujú v komplementárnom vzťahu.

J. Svoobodová<sup>161</sup> komplexnosť vo vyučovaní materinského jazyka vidí najmä v týchto rovinách:

- ako neoddeliteľnosť jazykového vyučovania s jazykovou výchovou, ako integračné sklbenie zložiek učebného predmetu, predovšetkým jeho gramaticko-pravopisnej, literárnej a slohovo-komunikačnej zložky, takisto prepojenie zložiek predmetu v učebniciach, ale aj priamo vo vyučovaní, osobitne na tej istej, resp. v konkrétnej vyučovacej hodine.

---

<sup>158</sup> LIGOŠ, M.: *Základy jazykového a literárneho vzdelávania I. Úvod do didaktiky materinského jazyka a literatúry*. Ružomberok: FF KU, 2009, ad 4. kap.

<sup>159</sup> Z viacerých prác uvedieme aspoň tieto pramene: LIGOŠ, M.: *Princípy v teórii a praxi vyučovania slovenského jazyka*. In: Slovo o slove. Ed. Ľ. Sičáková, Ľ. Liptáková. Prešov: PdF PU, 2005, r. 11, s. 84 – 90; LIGOŠ, M.: *Motivačné a duchovné rozmery vyučovania*. Ružomberok: FF KU, 2003, 4. kap., s. 46 – 52.

<sup>160</sup> JANOUŠEK, J.: *Verbální komunikace a lidská psychika*. Praha: Grada, 2007, s. 144.

<sup>161</sup> SVOBODOVÁ, J.: *Jazyková specifika školské komunikace a výuka materštiny*. Ostrava: OU, 2000, s. 116.

Jazykové a literárne vzdelávanie, jazyková a literárna výchova vystupujú ako cieľové kategórie učebného predmetu MJL, pričom komunikácia má status kategórie východiska, prostriedku i cieľa, ku ktorému smeruje celý výchovno-vzdelávací proces. Integrujúcou zložkou učebného predmetu je pritom predovšetkým slohová a komunikačná výchova. Podľa nás „pri uplatňovaní princípu integrity principiálne ide o otázku zapojenia síl, možností i mocností osobnosti žiaka (i učiteľa) v súvislosti s realitou vyučovania slovenského jazyka.“<sup>162</sup> Ako na inom mieste uvádzame, pre nás **„je rozhodujúci najmä pohľad na celého, integrovaného žiaka (i učiteľa) v súvislosti s poznávaním, osvojovaním a používaním jazyka (performanciou) v reálnych a špecifických (diferencovaných) podmienkach výchovno-vzdelávacej praxe.“**<sup>163</sup> **Komplexnosť a integritu** vyučovania MJL vidíme ďalej predovšetkým v týchto reláciách:

- v komplexnom charaktere bytostí (učiteľa a žiaka), komunikácie (verbálnej a neverbálnej) a ich vzťahov vo vyučovaní MJL, ktoré smerujú k integrovanej a kultúrne kompetentnej osobnosti žiaka;

- v komplexnom charaktere celého učebného predmetu, ktorý má tieto základné zložky v rámci primárneho a sekundárneho vzdelávania: čítanie, písanie, materinský jazyk, slohová a komunikačná výchova, literárna výchova, rétorika a mediálna výchova, a to všetko v rámci vzdelávacej oblasti jazyk a komunikácia;

- jazyková, komunikačná a literárna výchova sa vzťahuje na všetky sféry osobnosti žiaka (od senzomotorickej až po etické, estetické, hĺbkové a spirituálne, transcendentné ) a všetky tematické oblasti života (verejného, súkromného, bežného, pracovného, masmediálneho, odborného, umeleckého a pod.);

- materinský jazyk a literatúra predstavujú základ pre vzdelávanie vo všetkých ostatných učebných predmetoch, taktiež pre profesijnú orientáciu a plnohodnotné uplatnenie sa človeka v živote;

- materinský jazyk a literatúra ako učebný predmet sa vzťahuje nielen na výrazovú (jazykovú, estetickú) stránku komunikácie, ale aj na referenčnú (obsahovú), ilokučnú (motivačnú, postojevnú, apelovú) a perlokučnú (výslednú) štruktúru v otvorených možnostiach rozličných komunikačných situácií a udalostí;

- vo vyučovaní MJL nám ide nielen o rozvíjanie jazykového, komunikačného a literárneho vedomia (vedomosti, poučenie), ale aj o získavanie zručností, návykov, vlastností, postojov, schopnosti a kompetencií žiaka v oblasti jeho verbálneho a vôbec, komunikačného a kultúrneho vystupovania v osobnom a spoločenskom živote;

- významovosť verbálnej komunikácie (aj literárno-estetickéj) sa prejavuje v troch základných funkciách psychiky osobnosti žiaka i učiteľa (v

---

<sup>162</sup> LIGOŠ, M.: *Princíp integrity ako cesta spájania a otvárania možností*. In: *Motivačné a duchovné rozmery vyučovania slovenského jazyka*. Ružomberok, FF KU, 2003, s. 49.

<sup>163</sup> LIGOŠ, M., *ibid.*, 2003, s. 50.

poznávaní, prežívaní a v regulácii činnosti a správania) v prepojení na socio-kultúrny kontext prostredia;<sup>164</sup>

- vo vyučovaní MJL je rozhodujúce (kľúčové) komplexné prepojenie (integrita) jazyka, reči, komunikácie (textu, diskurzu) a človeka (žiaka, učiteľa) na jednej strane a celého výchovno-vzdelávacieho systému školy aj života v širokom zmysle slova (v prírodnom, socio-kultúrnom kontexte) na strane druhej.

Ako vidieť, učebný predmet MJL má východiskovú pozíciu k celému výchovno-vzdelávaciemu pôsobeniu v škole a tvorí základ či fundament pre komplexný, integrovaný rozvoj osobnosti žiaka v živote. Preto musí aj nevyhnutne zohľadňovať princíp komplexnosti a integrity jednak v učebnom obsahu, jednak v procesuálnej stránke vyučovania. Žiak totiž už prichádza do školy s istou úrovňou ovládania materinského jazyka a kultúrou z najbližšieho prostredia, ktoré sú neoddeliteľne spojené s celou jeho osobnosťou. Úlohou školy a osobitne vyučovania MJL je potom tento základ rozvíjať najmä so zreteľom na osvojovanie a diferencované používanie spisovného jazyka vo všetkých sférach života. Je zrejmé, že tento zámer nemôžeme splniť bez uplatňovania princípov komplexnosti a integrity, ktoré sa v tomto učebnom predmete špecifický premietajú do oblasti poznávania, komunikácie, prežívania a hodnotovej orientácie žiaka. Inými slovami, komplexnosť a integrácia dostávajú svoje miesto vo vyučovaní MJL cez uplatňovanie komunikačno-poznávacieho a eticko-estetického prístupu v celom výchovno-vzdelávacom pôsobení na osobnosť žiaka.

## Intertextovosť vo vyučovaní MJL

Komplexnosť a integrita sa špecifickým spôsobom premieta i do **intertextovosti vo vyučovaní MJL**. Už sme si viackrát v našom texte pripomenuli, že výchovno-vzdelávací proces je v podstate medziľudská komunikácia, v ktorej sa ľudia navzájom ovplyvňujú, sú v interakcii, vymieňajú si významy, myšlienky, realizujú svoje zábery a pod. V našom prípade ide o učiteľa MJL a žiakov v rozličných komunikačných situáciách a udalostiach. Ako sme vyššie uviedli, východiskom, podmienkou, prostriedkom, cieľom i výsledkom tohto procesu je istý text, resp. diskurz (komunikát, dialóg, rozhovor, výklad a pod.).<sup>165</sup> Týmto spôsobom sa žiak i učiteľ dostávajú do nepretržitého kontaktu s rôznymi textami, pričom aj sami neustále (permanentne) tvoria vlastné či spoločné texty. Pozrime sa na tento problém z hľadiska teórie a praxe vyučovania MJL podrobnejšie.

Podľa nášho názoru intertextovosť je stále prítomná vo vyučovaní MJL a je dôležité, aby sme tento fenomén cielavedome a kompetentne uplatnili pri pôsobení v rámci školského jazykového, komunikačného

---

<sup>164</sup> Porov. JANOUŠEK, J.: *Verbální komunikace a lidská psychika*. Praha: Grada, 2007, s. 144.

<sup>165</sup> Termín diskurz používame synonymne s pojmom text a komunikát v širšom význame, t. j. ako ústny aj písomný, formálny aj neformálny, monologický aj dialogický prejav (prehovor) s verbálnymi i neverbálnymi výrazovými prostriedkami (ako text vôbec).

a literárneho vzdelávania. S intertextovosťou sa implicitne didaktika materinského jazyka a literatúry zaoberala najmä v súvislosti s prácou s textom, knihou, pri recepcii, analýze a interpretácii umeleckého textu, taktiež pri rôznych esteticko-výchovných činnostiach v literárnej výchove. Novšie sa tento problém objavil pri reprodukčnom a produkčnom slohu, taktiež pri slohových postupoch, štýloch, žánroch a slohových útvaroch, a to v súvislosti s obmenou, reprodukciou, transformáciou pôvodného textu, pri tvorbe nového textu s tým, že žiak mal používať aj opory v preštudovanej literatúre (citáty, parafrázy, odkazy a pod.), pri tzv. čistote a hybridizácii slohových útvarov, v literárnej výchove zasa pri metatextoch, paródii, parafrastických textoch literárneho diela (ako výtvarné, filmové, rozhlasové, televízne spracovania), v slohovej, komunikačnej a literárnej výchove pri problematike prototextov, primárnych, pôvodných a sekundárnych textov, posttextov, alúzií, pri hodnotení, kritike, recenziách či posudzovaní literárnych diel, textov a publikovaných prác atď. **Intertextovosť sa vyznačuje** mnohodomenzionálnosťou, variabilnosťou a komplexnosťou. Okrem vyššie spomenutej hybridizácie slohových postupov a útvarov sa intertextovosť priamo vzťahuje na argumentačné rozvíjanie alebo expanziu témy, argumentačný slohový postup a problémový výklad, v literárnej a slohovej výchove na tzv. architextové nadväzovanie. Teóriu metatextovosti a interpretácie umeleckého textu v rámci literárnej komunikácie rozvinula v druhej polovici 20. storočia u nás najmä tzv. *nitrianska škola*, ktorú vytvárali také osobnosti ako A. Popovič, F. Miko, P. Liba, V. Obert, P. Zajac alebo T. Žilka. Vo svetovej literatúre je v tejto oblasti známy napr. U. Eco.<sup>166</sup> Problematike rozvíjania či expanzie témy v texte, tvorenia a štruktúry textu či typológie a interpretácie textov sa v ostatných desaťročiach venuje aj textová lingvistika, ktorej zakladajúcimi predstaviteľmi sú W. U. Dressler a R. A. Beaugrandt, u nás najmä J. Dolník a E. Bajžíková.<sup>167</sup> Dôležité je, že intertextovosť sa objavuje v širokom spektre pojmov v súvislosti s textom, t. j. s jeho vnímaním, recepciou, reprodukciou, tvorením, analýzou, ako prácou s produktom, procesom, prehovorom, textom a pod.. V tejto súvislosti sa v literatúre používajú pojmy ako: *text*, *pretext*, *prototext*, *posttext*, *transtextovosť*, *metatextovosť*, *architextovosť*, *paratextovosť* či *intertextovosť*. Nechceme tu zachádzať do podrobnosti odborného charakteru, preto si ďalej priblížime, ako sa v novej vedeckej literatúre chápe intertextovosť. Na tomto základe si potom naznačíme, ako možno tento jav účinne využiť vo vyučovaní MJL.

---

<sup>166</sup> Pozri napr. MIKO, F.: *Text a štýl*. Bratislava: Smena, 1970.; POPOVIČ, A. a kol.: *Interpretácia umeleckého textu*. Bratislava: SPN, 1981; ECO, U.: *Meze interpretace*. Praha: Nakladatelství Karolinum, 2004.

<sup>167</sup> DE BEAUGRANDE, R. A. – DRESSLER, W. U.: *Einführung in die Textlinguistik*. Tübingen, 1981; porov. aj BEISBART, O. und Kol.: *Textlinguistik und ihre Didaktik*. Donauwörth: Auer, 1976; DOLNÍK, J., BAJŽÍKOVÁ, E.: *Textová lingvistika*. Bratislava: Stimul, 1998.

Podľa J. Mlacka<sup>168</sup> „intertextovosť patrí k najzákladnejším charakteristikám akéhokoľvek textu aj jeho štýlu“ a spája s s viacdimenzionálnymi vzťahmi medzi prototextom a metatextom, pričom sa v nej zreteľne prejavuje v rôznej miere subjektívny charakter alebo subjektívna kvalita textu. Zjednodušene povedané, v intertextovosti ide o nadväzovanie textov, štýlov, slohových postupov, žánrov a pod., resp. o rôznorodé prieniky diskurzov. **V najširšom chápaní si ju môžeme predstaviť ako transformáciu kultúrneho kontextu v danom texte.** Pre intertextovosť je teda príznačná najmä jej mnohodimenziálnosť, komplexnosť a subjektívnosť. Ako uvádza cit. J. Mlacek, tieto parametre sa osobitne prejavujú v intertextových postupoch a stratégiách nadväzovania. Nadväzovanie môže byť otvorené aj skryté, čiastkové aj úplné, afirmatívne aj kontroverzné, ďalej utajené, zastierajúce, manévrovacie či sofistické, môže ísť o nadväzovanie na roviny obsahu, témy, referencie alebo aj na roviny formy, výrazu či postoja a pragmatického zámeru komunikácie, takisto o rôznorodé kombinované nadväzovanie s otvorenými možnosťami. Pri intertextovosti takto máme do činenia s reprodukciou, aktualizáciou, prerazprávaním pôvodného textu, s používaním citátu, parafrázy, paródie, narážky či alúzie v novom texte, s transformáciou, modifikáciou alebo interpretáciou textu. Ako vidieť, intertextovosť je zjavná v niektorých častiach prejavu (komunikátu, diskurzu). V tomto prípade ide o citát, parafrázu, alúziu, aktualizáciu, adaptáciu, resumé, odkazy na pramene a pod. Dokonca môže ísť aj o samostatné žánre a útvary, napr. paródia, karikatúra, anotácia, recenzia a i. Na zmene výrazových prostriedkov (ostáva téma, obsah, ilokúcia pôvodného literárneho textu, t. j. prototextu) sú založené tzv. parafrastické postupy, ako je to pri filmových, rozhlasových, dramatických, výtvarných alebo hudobných spracovaniach literárnych diel.. Intertextové spojenie je medzi rôznymi druhmi správ alebo životopisov, listov či interpretácií literárneho diela, lebo poznáme krátku, rozšírenú, komentujúcu, hodnotiacu, pokračujúcu a i. správu, životopis štruktúrovaný, kontextový, beletrizovaný, list úradný, súkromný, s prvkami rozprávania, priamej reči, elektronický, tradičný, interpretáciu vedca alebo žiaka, bežného čitateľa atď. Intertextovosť zjavne vystupuje pri listovej výmene (korešpondencii) alebo moderne v mobilnej komunikácii, napr. pri súkromných SMS správach. Na ilustráciu problému si ešte na tomto mieste uvedieme niektoré intertextové postupy, ktoré spomína J. Mlacek v súvislosti s masmediálnou komunikáciou.<sup>169</sup>

Teória intertextovosti pozná nadväzovanie na roviny celých textov, pričom, prirodzene, pripúšťame rozličné diferencie v prístupe a postupe. V tomto prípade ide napr. o *prerazprávanie*, *paródiu*, *polemiku* alebo o *plagiát*. Menšou plochou (rozsahu) textu sa dotýkajú *citát*, *adaptácia*, *parafráza*, ďalej *transformácia*, *alúzia* a *narážka*. Posledné dva postupy majú iba minimálnu nadväznosť na pretext, preto sú pre autora a čitateľa, poslucháča z hľadiska tvorby, resp. opory a recepcie aj náročnejšie. Slovmi

---

<sup>168</sup> MLACEK, J.: *Intertextovosť a štylistika*. In: MLACEK, J.: *Sedemkrát o štýle a štylistike*. Ružomberok: FF KU, 2007, s. 29.

<sup>169</sup> MLACEK, J. *ibid.*, 2007, s. 115 – 116.

J. Mlacka, ponechávajú viac priestoru „na čitateľa a na jeho interpretačnú kompetenciu.“<sup>170</sup> Intertextové vzťahy možno vidieť aj na pozadí takých pojmov, ako je *titulok*, *nadtitulok*, *podtitulok* aj *medzilitulok*, takisto sa dajú vidieť medzi titulkom a textom správy, komentára, eseje a pod. Podľa nášho názoru **intertextovosť je jav**, ktorý je užitočný nielen pre rozvíjanie štylistiky, teórie textu alebo komunikácie, ale v aplikovanej podobe aj v didaktike materinského jazyka a literatúry a v neopakovateľných podmienkach pedagogickej praxe vo vyučovaní MJL. Vyzdvihneme si preto niektoré jej základné súvislosti a parametre.

Vyučovanie MJL je v podstate špecifickým druhom sociálnej, resp. medziľudskej komunikácie zameranej na rozvíjanie osobnosti žiaka. Je zrejmé, že žiak sa permanentne stretáva s rôznymi druhmi textov (diskurzov), s ktorými pracuje, pričom uplatňuje rôzne postupy a stratégie. Počúva výklad, vysvetľovanie učiteľa, vedie s ním alebo so spolužiakmi rozhovor, pracuje s textom učebnice, číta úryvky z literatúry, pripravuje si viaceré druhy reprodukcie, spracováva vlastný prejav, reaguje na texty a pod. Všetky tieto postupy majú charakter intertextovosti, v podstate na seba nadväzujú a vzájomne sa ovplyvňujú. Dá sa povedať, že **vyučovanie MJL je permanentný proces medzitetového nadväzovania, v ktorom žiak participuje na nepretržitom dialógu s textami a replikami rôznorodého charakteru**. Týmto spôsobom je ovplyvňovaný, učí sa a rozvíja svoju osobnosť najmä v oblasti svojej jazykovej, komunikačnej a literárnej kultúry. Ako z nášho výkladu vychádza, postupy intertextovosti sa v implicitnej podobe uplatňovali už aj v minulosti. Teraz, resp. v súčasnosti ide o to, aby sa tieto postupy, stratégie a spôsoby uviedli už aj v explicitnej podobe, t. j. zámerne, uvedomene, intencionálne a kompetentne.

Podľa nášho názoru, v zhode so spomínaným J. Mlackom, intertextovosť (spolu s koherenciou)<sup>171</sup> patrí k najzákladnejším, najpodstatnejším znakom (vlastnostiam) akéhokoľvek textu. Každý text, ak má byť textom (komunikátom, diskurzom), musí sa vyznačovať koherenciou a konexiou základných štruktúrnych prvkov. Ako sme už vyššie pri komplexnosti naznačili, do základnej štruktúry textu patria tieto zložky: *referenčná*, *výrazová* (niekedy označovaná aj ako gramatická), *ilokučná* a *perlokučná*. Je zaujímavé, že univerzálnosť intertextovosti sa preukazuje aj tým, že patrí medzi *sedem* základných vlastností či znakov textu.<sup>172</sup> Pre názornosť nášho výkladu aspoň na ilustráciu v stručnej podobe spomenieme

---

<sup>170</sup> MLACEK, J., *ibid.*, 2007, s. 116.

<sup>171</sup> Výraz *koherencia* sa vzťahuje na obsahovú (obsahovo-tematickú, referenčnú) súvislosť, spojitosť textu. Výraz *konexia* alebo *kohézia* sa zasa dotýka výrazovej (formovej) nadväznosti, t. j. súdržnosti, spojitosti textu z hľadiska zvukových, lexikálnych, gramatických a textových prostriedkov.

<sup>172</sup> Do znakov textu, resp. textovosti patria: *intertextovosť*, *koherencia*, *kohézia*, *informatívnosť*, *intencionálnosť*, *situatívnosť*, *akceptabilitosť*. Porov. napr. práce DE BEAUGRANDE, R. A. – DRESSLER, W. U.: *Einführung in die Textlinguistik*. Tübingen, 1981, SLANČOVÁ, D.: *Základy praktickej rétoriky*. Prešov: Náuka, 2001.

intertextovosť vo vyučovaní MJL ešte konkrétnejšie, a to v súvislosti s reprodukciou a prácou s umeleckým textom v literárnej výchove.

Reprodukcii charakterizujeme ako neúplnú slohotvornú činnosť žiaka, lebo pracuje s predlohou (pretextom). Téma je teda určená, známa či spracovaná, podobne je hotová i forma, pragmatický zámer a pri recepcii východiskového textu dochádza k istej perlokúcii (efektu, zážitku, prijatiu alebo neprijatiu...). Na tomto základe žiak má potom text reprodukovať rozličným spôsobom, napr. doslovne, stručne, podrobne, výberovo, umeleckým prednesom, modifikáciou istých štruktúrnych prvkov, dotváraním obsahových zložiek, ale aj s využitím výrazových prostriedkov iných znakových sústav (napr. pantomímou, dramatizáciou, hudbou, obrazom a i.). Ako sme vyššie poznamenali, žiak môže použiť citát, parafrázu, využiť aktualizáciu, prerozprávanie, transformáciu, alúziu, tvoriť paródiu, karikatúru, ponášku, meniť on rozprávanie na ja rozprávanie, tvoriť nové formy parafrastických textov a pod. V tejto súvislosti nám prichodí pripomenúť, že nové spôsoby práce sa nám odkrývajú pri použití digitálnej, mobilnej alebo internetovej komunikácie. Vieme totiž, že v internetovom zdroji sú texty osobitého druhu. Voláme ich hypertexty, ktoré síce nazývajú súvisia, ale ako texty už nemajú lineárny charakter, pričom základnými jednotkami hypertextu sú lexémy, resp. textémy (textové polia). Lexémy musia byť spojené, aby vznikol hypertext. Dá sa povedať, že spojená a nerozdelená jednotka textu a obrazu sa nazýva hypertextovým uzlom alebo stranou. Pre nás je dôležitý fakt, že **hypertext vo svojej podstate uplatňuje intertextovosť**, lebo je založený na spracovaní, vyhľadávaní a prepájaní navzájom súvisiacich textov, resp. ich častí. Oproti súvislému tradičnému textu sa potom však v internetovom texte v iných polohách nachádzajú vlastnosti ako koherencia, kohézia, situatívnosť alebo intencionálnosť či jeho pragmatické funkcie. Ako vidieť, **texty modernej komunikácie ponúkajú nové prístupy z hľadiska intertextovosti**. V našom prípade pri vybranom probléme reprodukčného slohu sa ukazuje napr. možnosť uplatnenia reprodukcie s obmenami s využitím výrazových prostriedkov viacerých znakových sústav (slova, obrazu, pohybu, zvuku, hudby...), a to v rámci kooperatívneho, kolaboratívneho, problémového alebo projektového vyučovania.

Literárna výchova je založená najmä na vnímaní, recepcii, analýze a interpretácii umeleckého textu. V rámci literárnej komunikácie je relevantné, aby čitateľ, v našom prípade žiak, prenikol do sveta estetického zobrazenia reality prostredníctvom práce s textom. Ak po recepcii (prijatí) literárneho textu žiak analyzuje jeho pôsobenie v zmysle subjektívnej, intuitívnej, emocionálno-expressívnej, intelektuálnej reakcie, resp. originálneho estetického zážitku a prechádza k jeho interpretácii (výkladom, vysvetľovaním, opisom, rozhovorom, hodnotením, kritikou, argumentáciou a pod.), **v podstate uplatňuje postupy intertextovosti, lebo nadväzuje na pôvodný text a tvorí nový**. V spomínanej *nitrianskej škole* sa pri analýze a interpretácii umeleckého textu hovorí o metatexte.



O komunikačnej difúzii ako významovej pružnosti informácie pri literárnom texte najnovšie opodstatnene v didaktickej literatúre hovorí K. Dvořák.<sup>173</sup>

Intertextové stratégie sú zreteľné aj pri rôznych esteticko-výchovných činnostiach žiaka s literárnym textom, ku ktorým patrí napr. výrazné čítanie a estetický prednes, dialogizované čítanie, reprodukcia, dramatizácia textu, spracovanie kritiky, recenzie, referátu, uskutočnenie besedy, diskusie, spracovanie slohového prejavu na tému literárneho textu, návšteva filmu, divadla spracovaného podľa literárneho diela, príprava vlastného čitateľského záznamu (denníka, pamätníčka) a pod. Prirodzene, intertextový základ majú aj poetické či estetické postupy v umeleckom texte, napr. konotácia, alúzia, paródia, obraznosť, adaptácia, aktualizácia, ponáška, zveličenie, metafora, metonymia, synekdocha a pod. Intertextovosť je príznačná pre ľudovú slovesnosť a kultúru (ústna tradícia, varianty rozprávok, bájok, mýtov, ďalej parémie, piesne a i.). V širokom zmysle slova dokonca aj pôvodný literárny text má znaky intertextovosti, lebo reaguje na nejaký iný text, resp. tému inde spracovanú, taktiež na istú životnú realitu, skúsenosť autora alebo na daný kontext, ktorý nanovo, originálne spracováva v novom texte. Ako vidíme, princíp intertextovosti predstavuje novú požiadavku a výzvu, ktorá môže prispieť k novému chápaniu vyučovania MJL.

## Resumé

- ✚ Vo vyučovaní MJL má komplexný charakter žiak a učiteľ, jazyk, reč a komunikácia, učebný predmet v projektovej, obsahovej a procesuálnej stránke, taktiež vzťahy medzi jazykovou a literárnou komunikáciou a osobnosťou žiaka.
- ✚ Komplexnosť vo vyučovaní MJL sa úzko prestupuje s princípom integrity, lebo nám ide o rozvíjanie integrovanej osobnosti žiaka.
- ✚ S komplexnosťou a integritou vo vyučovaní MJL sa úzko prestupuje aj princíp intertextovosti, ktorý predstavuje mnohodimenzionálne, variabilné a permanentné nadväzovanie i tvorenie textu v konkrétnych socio-kultúrnych podmienkach školskej praxe.
- ✚ Komplexnosť a integrita vo vyučovaní MJL sa vo vzťahu k osobnosti žiaka prejavuje tak, že pôsobí a rozvíja všetky jeho stránky, zložky a úrovne osobnosti (senzomotorická, afektívna a kognitívna zložka, vnútorná, horizontálna a vertikálna dimenzia, vlastnosti, charakter, city, hodnoty, postoje a i.).
- ✚ V komunikácii a ľudskej psychike rozlišujeme význam a významovosť, pričom významovosť sa vzťahuje na tri základné psychické funkcie žiaka: *poznávanie, prežívanie a regulácia činnosti*.
- ✚ Komplexnosť, integrita textu a intertextovosť sa variabilne vzťahujú na všetky zložky jeho štruktúry, a to najmä: *referenčnej (obsahovej, významovej), výrazovej (formovej), ilokučnej (zámerovej)*

---

<sup>173</sup> DVOŘÁK, K.: *O čitateľskom porozumení v maturitných súvislostiach*. In: Slovenský jazyk a literatúra v škole, 55, 2008/09, č. 3 – 4, s. 65 – 78.

*a perlokučnej (výslednej) chápaného procesuálne (ako proces, prehovor, udalosť) a rezultatívne (ako produkt, diskurz, text).*

- ✚ Intertextovosť ako mnohodomenzionálne, komplexné nadväzovanie a základný znak akéhokoľvek textu možno účinne využiť pri rozvíjaní teórie a praxe vyučovania MJL.

## **Základné pojmy a problémy**

- ❖ komplexnosť, integrita, učebný predmet, zložky učebného predmetu, komunikácia, verbálna komunikácia, osobnosť žiaka, zložky a dimenzie osobnosti žiaka, základné psychické funkcie človeka, integrovaná osobnosť, sociálno-kultúrny kontext,
- ❖ text, kontext, komunikát, diskurz, metatext, pretext, prototext, posttext, štýl, transtextovosť, metatextovosť, archi-textovosť, paratextovosť, intertextovosť, primárny a sekundárny text, parafrastický text, nadväzovanie textu, paródia, citát, parafráza, odkaz na literatúru, alúzia, konotácia, slohový postup, žáner, útvár, reprodukcia, interpretácia textu, umelecký text, prerozprávánie textu, koherencia, konexia.

## **Námety a otázky**

1. Preštudujte si o medziľudskej komunikácii ako komplexnom jave a pripravte si referát, ktorý prednesiete na odbornom seminári.
2. Preštudujte si o človekovi ako komplexnej bytosti a pripravte si o tom referát vo vzťahu k žiakovi vo vyučovaní MJL, ktorý prednesiete na odbornom seminári.
3. Preštudujte si o vzťahu verbálnej komunikácie a ľudskej psychiky ako komplexnom jave a pripravte si o tom prezentáciu na odbornom podujatí.
4. Uvažujte o tom, prečo je dôležité vo vyučovaní MJL uplatňovať princíp integrity so zreteľom na rozvíjanie osobnosti žiaka. Výsledok úvahy opreť o odbornú literatúru spracujte ako diskusný príspevok na seminári, alternatívne eseje alebo článok do vybraného periodika.
5. Cieľavedome a zámerne si všimajte (vo vymedzenom časovom období, priestore) intertextovosť v masmediálnej komunikácii, prípadne v mobilnej alebo internetovej komunikácii. Svoje zistenia spracujte ako námet (diskusný príspevok) do odbornej tlače.
6. Vyučovanie MJL môžeme charakterizovať ako permanentný dialóg žiaka s učiteľom, spolužiakmi, učebnicou a s inými zdrojmi (médiami, príručkami, slovníkmi, literárnymi dielami, obrazmi, programami atď.). K problému tímovo zorganizujte odborné podujatie (seminár, workshop, panelovú diskusiu, kolokvium a i.).

## 11. Rozvíjanie jazykovej (jazykovo-komunikačnej) a literárnej kultúry žiaka vo vyučovaní MJL

Celé výchovno-vzdelávacie úsilie a zámerné pôsobenie vo vyučovaní MJL smeruje k rozvíjaniu osobnosti žiaka v oblasti jeho jazykovej, komunikačnej a literárnej kultúry, t. j. k požadovanej úrovni jeho vzdelania a správania. V našej práci sme sa doteraz zaoberali čiastkovými otázkami tejto problematiky, cez ktoré sa dostávame k završeniu výchovno-vzdelávacej práce v podobe dosiahnutia cieľových požiadaviek vo vyučovaní MJL v školskom jazykovom a literárnom vzdelávaní. Už sme na inom mieste spomenuli,<sup>174</sup> že cieľové požiadavky v učebnom predmete MJL sú vymedzené najmä v štátnom a školskom vzdelávacom programe v rámci vzdelávacej oblasti *jazyk a komunikácia*, a to v časti *vzdelávacie štandardy* v súlade s profiláciou školy a profilom jej absolventa. V tejto časti našej práce sa už nebudeme zaoberať jednotlivými položkami a úrovňami ovládania MJL podľa vzdelávacích štandardov a programov, lebo je možné sa odvolať na prístupné zdrojové pramene.<sup>175</sup> V duchu tradície slovenskej proveniencie v oblasti teórie spisovného jazyka a jazykovej kultúry sa v tejto predposlednej kapitole zameriame na problematiku rozvíjania jazykovej a literárnej kultúry žiaka, ktorú chápeme približne v zmysle cieľových požiadaviek a zámerov vo vyučovaní materinského jazyka a literatúry, t. j. obsahových a výkonových vzdelávacích štandardov v súlade referenčnými rámcami ovládania vyučovacieho jazyka a literatúry tak, ako sú pripravované v dokumentoch Rady Európy v rámci Európskej únie.<sup>176</sup>

---

<sup>174</sup> Pozri LIGOŠ, M.: *Základy jazykového a literárneho vzdelávania*. 1. diel. Ružomberok: FF KU, 2008, 3. a 4. kapitola, s. 25 – 45.

<sup>175</sup> Dostupné na:

[http://www.statpedu.sk/buxus/generate\\_page.php\\_page\\_id=1221.html](http://www.statpedu.sk/buxus/generate_page.php_page_id=1221.html), pričom sa možno oboznámiť aj so školskými vzdelávacími programami v konkrétnych školách, resp. na ich internetových stránkach.

<sup>176</sup> Poznamenávame, že v rámci EU bol Radou Európy prijatý dokument na učenie, vyučovanie a hodnotenie referenčných rámcov pre cudzie jazyky pod názvom *Spoločný európsky referenčný rámec pre jazyky (Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment, Cambridge, 2001, SERR)*, na základe čoho Európska komisia spracovala projekt *Európsky indikátor jazykových kompetencií*, ktorý predstavuje prostriedok zberu údajov dosiahnutej úrovne jazykových kompetencií v súlade s referenčnými úrovňami SERR (pozri k tomu dokument *Komisia európskych spoločností. Oznámenie Komisie Rade. Rámec na európsky prieskum jazykových kompetencií*. Brusel, 2007). Ešte tu pripomíname, že v ostatných rokoch v rámci Rady Európy a EK existujú snahy o vytvorenie referenčného rámca pre vyučovacie, t. j. materinské jazyky (k tomu pozri: [www.coe.int/lang/fr](http://www.coe.int/lang/fr)). Na Slovensku v rámci KEGA MŠ č. 3/22445/04 už bol vyriešený a úspešne obhájený projekt s názvom *Štandardizácia úrovni ovládania slovenského jazyka*, ktorý viedla E. Němcová z FF UCM v Trnave, spolupracujúce pracovisko Štátny pedagogický ústav v Bratislave (pozri [www.ucm.sk](http://www.ucm.sk), [www.statpedu.sk](http://www.statpedu.sk)).

## Rozvíjanie jazykovej kultúry žiaka vo vyučovaní MJL

Najskôr si priblížime pojmy *jazyková kultúra*,<sup>177</sup> *teória spisovného jazyka*, *jazyková a komunikačná kompetencia*. S jazykovou a komunikačnou kompetenciou, komunikačnou výchovou ako aj so základnou, funkčnou a čitateľskou gramotnosťou žiaka sme sa už čiastočne zaoberali na inom mieste nášho textu (pozri vyššie 1. a 2. kap.), preto si tu uvedené pojmy aspoň spomenieme v inom kontexte.

Prichodí nám hneď na začiatku vyzdvihnúť, že pojmy jazyková a literárna kultúra chápeme širšie ako jazykové a literárne vzdelanie alebo ako jazykovú, komunikačnú a literárnu kompetenciu. Prirodzene, jazykovú a literárnu kultúru ponímame ako súčasť kultúry v širokom zmysle slova. Nám však na tomto mieste pôjde o kultúru osobnosti žiaka a jeho kultúrneho správania či konania. Mohli by sme tiež uvažovať nielen o **jazykovej**, ale aj o **komunikačnej kultúre** (lebo ide nielen o jazykovú, verbálnu komunikáciu). Vzhľadom na to, že sme sa už tomuto problému venovali vyššie pri komunikačnej a mediálnej výchove (pozri 1. a 5. kap. tejto práce), navyše, aj vzhľadom na názov učebného predmetu SJL a tradíciu, zameriame sa na jazykovú kultúru. Pozrime sa teraz na spomenuté východiskové pojmy.

Treba azda na začiatku pripomenúť, že **teória spisovnej slovenčiny a jej kultúry** sa systematicky rozvíja najmä od 60. rokov minulého storočia v Jazykovednom ústave Ľudovíta Štúra SAV. Táto orientácia v podstate nadväzuje na pražskú lingvistickú školu funkčného štrukturalizmu z 30. rokov 20. storočia, ktorú zo slovenských jazykovedcov reprezentovali predovšetkým Ľ. Novák, E. Paulíny, J. Ružička, Š. Peciar, J. Horecký a J. Kačala. Okrem viacerých prác a zborníkov z tejto oblasti sa nám žiada vyzdvihnúť, že od r. 1967 vychádza na Slovensku vedecko-popularizačný časopis *Kultúra slova*, ktorý sa venuje jazykovej kultúre a terminológii. Podľa A. Kráľa<sup>178</sup> jazykovú kultúru ovplyvňujú štyri základné činitele: 1. kultúra jazyka, t. j. stav rozpracovanosti, poznania a sprístupnenia jazyka v spoločnosti 2. jazykové vedomie, t. j. schopnosť vedome používať a hodnotiť jazykové prostriedky 3. kultúrna úroveň používateľov jazyka v prepojení na ich národné povedomie 4. jazykové vzdelávanie. A. Král<sup>179</sup> **jazykovú kultúru** charakterizuje ako „úroveň jazykovej praxe spoločnosti a súčasne dobový obraz jazyka získaný hodnotiacim zovšeobecnením stavu (úrovne) používania jazykových prostriedkov v praxi, t. j. v reči.“ *Encyklopédia jazykovedy*<sup>180</sup> pri jazykovej kultúre uvádza „cieľavedomú

---

<sup>177</sup> Perspektívne v súvislosti s novou vzdelávacou oblasťou jazyk a komunikácia treba hovoriť o jazykovo-komunikačnej kultúre, zatiaľ však na tomto mieste ostaneme pri tradičnom užšom vymedzení z jazykovedného hľadiska.

<sup>178</sup> KRÁL, Ā., RÝZKOVÁ, A.: *Základy jazykovej kultúry*. Bratislava: SPN, 1990; pozri aj RÝZKOVÁ, A.: *Jazykové vzdelávanie ako jeden z predpokladov jazykovej kultúry*. In: *Spisovná slovenčina a jazyková kultúra*. Bratislava: VEDA SAV, 1995, s. 176.

<sup>179</sup> KRÁL, Ā., RÝZKOVÁ, A., *ibid.*, 1990, s. 26 – 27.

<sup>180</sup> MISTRÍK, J. a kol.: *Encyklopédia jazykovedy*. Bratislava: Obzor, 1993, s. 203 – 204.

činnosť smerujúcu k zveľaďovaniu (kultivovaniu) spis. jazyka a jazykových prejavov realizovaných v spis. jazyku. Náplňou tejto činnosti je regulácia, regulovaný vývin spisovného jazyka ako systému, ako aj používania tohto systému v jazykovej praxi.“ Jazyková kultúra má teda teoretickú a praktickú zložku, pričom vo svojej teoretickej orientácii úzko súvisí s teóriou spisovného (aj národného) jazyka. V praktickej zložke sa práca v tejto oblasti sústreďuje na prenášanie alebo aplikáciu jazykovedných poznatkov do spoločenskej praxe, do ktorej patrí aj problematika jazykového vzdelávania a jazykovej výchovy v školských podmienkach. Vo všeobecnej polohe sa dá povedať, že **oblasť vyučovania MJL patrí do praktickej zložky jazykovej kultúry v spoločnosti**. V ostatnom období pri tomto úsilí badať isté napätie medzi tzv. pragmatickým a nepragmatickým prístupom, čo súvisí s pragmalingvistickým a interdisciplinárnym obratom v našej a svetovej jazykovede v 2. polovici 20. storočia. Podľa J. Dolníka:<sup>181</sup> „Ide však o to, či jazyková výchova (vrátane jazykovej kritiky) smeruje k posilňovaniu „umelosti“ spisovnej slovenčiny a či k podpore jej „prirodzenosti“.“ Problém vyvstáva teda v tom, či pri potrebnej regulácii spisovného jazyka, jazykovej kritiky a výchovy budeme uprednostňovať tradičný systémovo-funkčný (reflexívologický, normativistický) prístup alebo zohľadníme viac pragmaticko-funkčný (sociolingvistický) zreteľ, t. j. jazykovú prax a používateľov jazyka. Dá sa povedať, že uvedené napätie pretrváva aj v oblasti vyučovania materinského jazyka, ktoré by sme mohli jednoducho charakterizovať ako **konceptiu o jazyku alebo s jazykom a jazykovou komunikáciou**.

Vyššie sme naznačili, že jazyková kultúra úzko súvisí s pojmami **kultúra jazyka a spisovný jazyk**. Pod kultúrou jazyka rozumieme stav rozpracovanosti a poznania spisovného jazyka, sprístupnenie jeho systému a jazykových rovin spoločnosti s predpokladom, že umožní používanie tohto jazyka na kultivovanej, resp. požadovanej úrovni. Prirodzene, spisovný jazyk má svoju dynamiku, mení sa a vyvíja v spektre takých javov a procesov ako sú úzus, norma a kodifikácia v kultúrno-spoločenskom kontexte. Na tomto mieste nebudeme vysvetľovať uvedenú problematiku (pojmy), len si pripomenieme, že „základným príznakom verejných jazykových prejavov je spisovnosť a kodifikáciou sa fixujú tie jazykové prvky, ktoré patria do spisovného jazyka.“<sup>182</sup> **Spisovný jazyk** chápeme ako najrozšírenejšiu a najprepracovanejšiu, „štylisticky diferencovanú a kodifikovanú formu národného jazyka.“<sup>183</sup> Pri kodifikácii (uzákonení) jazykových prvkov do systému spisovného jazyka sa uplatňujú hlavne tieto tri fundamentálne kritériá: systémovosť, normovanosť a funkčnosť.<sup>184</sup> Takto zaradené jazykové jednotky potom vyhovujú zákonitostiam daného jazyka a pri používaní ich hodnotíme ako správne. V uvedenej súvislosti nám prichodí podčiarknuť

---

<sup>181</sup> DOLNÍK, J.: *Súčasná spisovná slovenčina a jej problémy*. Bratislava: Stimul, 2007, s. 92.

<sup>182</sup> DOLNÍK, J.: *Spisovný jazyk a jej používatelia*. Bratislava: Stimul, 2000, s. 13.

<sup>183</sup> MISTRÍK, J.: *Lingvistický slovník*. Bratislava: SPN, 1998, s. 194.

<sup>184</sup> Pozri DOLNÍK, J.: *Spisovný jazyk a jej používatelia*. Bratislava: Stimul, 2000, s. 13 – 14.

fakt, že pri posudzovaní jazykových prejavov neberieme do úvahy iba kritérium správnosti použitých jazykových prostriedkov (ako zhody s kodifikovanou normou spisovného jazyka), ale aj iné kritériá, ktoré zodpovedajú podmienkam a zámerom komunikačnej praxe, napr. primeranosť, výstižnosť, zrozumiteľnosť, jasnosť, presvedčivosť, stručnosť a pod. (pozri vyššie 2. kap.). Celkove nám vychádza, že pri hodnotení kultúry spisovného jazyka sa v súčasnosti vyvážene berú do úvahy systémové aj pragmatické aspekty na pozadí dynamiky alebo jeho vývinu. Podľa J. Dolníka:<sup>185</sup> „Kultúra spisovného jazyka je stav asimilačnej normálnosti v akomodačno-asimilačnom procese, v ktorom sa tento jazykový útvar permanentne nachádza. Podľa toho kultivovanie spisovného jazyka spočíva v aktivitách, ktoré podporujú stav asimilačnej normálnosti.“ Akomodačno-asimilačný proces treba chápať v tom zmysle, že jazyk sa jednak prispôsobuje novým podmienkam, podnetom a novému kontextu, reaguje na nové podnety a výzvy, jednak si tieto nové stimuly prispôsobuje svojim zákonitostiam a svojej povahe v súlade so svojou štandardizáciou či kodifikáciou (lepšie v procese úzu, normy a kodifikácie). Týmto spôsobom je spisovný jazyk živý, životaschopný, prirodzený a dynamicky sa rozvíjajúci, ako živý organizmus predstavuje integrálnu súčasť života jednotlivca a spoločnosti. Na uvedenom podloží môžeme konštatovať, že takýto jazyk a jeho kultúra sa má stať predmetom a náplňou vyučovania MJL. Vzhľadom na to, že cit. J. Dolník sa v ostatnom čase cielene zaoberal (predtým aj J. Mistrík, neskôr J. Findra) aj otázkami **jazykovej kultúry pedagóga**, vyzdvihneme si na tomto mieste niektoré jeho myšlienky. Podľa neho je každý pedagóg z „pozície svojej roly v škole bezprostredne zapojený do kultivovania jazykového správania žiakov, pričom dôležitá je úroveň jeho vlastného jazykového správania.“<sup>186</sup> Ako sme aj my viackrát pred verejnosťou zdôrazňovali, v zhode s J. Dolníkom<sup>187</sup> sa potom žiada, „aby sa s problematikou jazykovej kultúry nezaoberali len učitelia slovenského jazyka. Pravda, slovenčinári majú v tejto súvislosti prioritné postavenie.“ Ďalej J. Dolník<sup>188</sup> uvádza, že jazykovedci „nerozhodujú o tom, aké jazykové správanie sa považuje za kultivované. Rozhodujú o tom kultivovaní používatelia spisovného jazyka, ktorí sú tvorcami kultivovaných jazykových prejavov. K týmto používateľom patria aj pedagógovia. Pedagóg ako aktívny účastník kultivovanej jazykovej praxe neobmedzuje svoju jazykovokultúrne orientovanú aktivitu na to, že sa obracia na kodifikované diela, resp. na odborných jazykových kritikov a vychovávateľov, ale sám ovplyvňuje smerovanie dynamiky jazykovej praxe a kvalifikovane zasahuje do diskusií o jazykovej kultúre.“ Ako vidieť, oblasť školského jazykového a literárneho vzdelávania priamo patrí do jazykovej kultúry spoločnosti i jednotlivca.

Do jazykovej kultúry zaraďujeme aj oblasť **jazykového vedomia**, jazykovej a komunikačnej kompetencie. Pod jazykovým vedomím

---

<sup>185</sup> DOLNÍK, J.: *Súčasná spisovná slovenčina a jej problémy*. Bratislava: Stimul, 2007, s. 144.

<sup>186</sup> DOLNÍK, J.: *Spisovný jazyk a jej používatelia*. Bratislava: Stimul, 2000, s. 15.

<sup>187</sup> DOLNÍK, J., *ibid.*, 2000, s. 15.

<sup>188</sup> DOLNÍK, J., *ibid.*, 2000, s. 16.

rozumieme najmä vedomosti o jazyku a jeho fungovaní. Podľa *Encyklopédia jazykovedy*<sup>189</sup> jazykové vedomie je „súhrn predstáv, skúseností a znalostí o štruktúre jazyka, o jeho jednotkách a o pravidlách ich používania u príslušníkov daného jazyka.“ Ako sa ďalej v tomto diele píše, na spoločenskom jazykovom vedomí je založené individuálne jazykové vedomie, ktoré reguluje jazykové správanie, t. j. používanie jazyka jednotlivca. Prakticky sa prejavuje v schopnosti rozlíšiť, čo je v danom jazyku správne, primerané, funkčné, prípustné (normy, varianty a i.) a čo nie je primerané, účelné alebo nesprávne (porušenie normy, chyby, odchýlky a i.). Vzhľadom na to, že uvedená schopnosť môže sa nachádzať na rôznej úrovni, rozlišujeme aj rôzne stupne jazykového vedomia. Poznáme napr. jazykové vedomie: *intuitívne, spontánne, poučené, reflexívne, kultivované, teoretické alebo kreatívne*.<sup>190</sup> Do školy prichádzajú žiaci zvyčajne s úrovňou intuitívneho jazykového vedomia, v školskom vzdelávaní cez ďalšie stupne a dostávajú, resp. mali by sa dostať až na úroveň kultivovaného a kreatívneho jazykového vedomia, t. j. so schopnosťou tvorivo reagovať na problémy jazykovej praxe. V novom poňatí vyučovania MJL nám však nejde iba o jazykovú, ale aj o komunikačnú a mediálnu výchovu, preto sa predmet záujmu žiakov (reflexia) „přesouvá z oblasti jazykové struktury do oblasti jazykového chování, produkce a interpretace textu, diskursu, komunikátu,“<sup>191</sup> pričom rozlišujeme medzi jazykovou a komunikačnou kompetenciou. Do **jazykovej kompetencie žiaka** zahŕňame jeho jazykové vedomie a schopnosť korektné, kultivovane používať daný jazyk v rozličných životných situáciách. To znamená, že žiak vie odlišiť správny tvar od nesprávneho, vie tvoriť nové výpovede, rozumieť im, používa jazyk vo verbálnej komunikácii. Do jazykovej kompetencie patria aj postoje, zručnosti, návyky a spôsobilosti žiaka v danom jazyku.

Jazyková kompetencia patrí do komunikačnej a kultúrnej kompetencie, pričom **komunikačná kompetencia** je súčasťou sociálnej a kultúrnej kompetencie. Podľa nového školského zákona<sup>192</sup> **kompetenciou sa rozumie** „preukázaná schopnosť využívať vedomosti, zručnosti, postoje, hodnotovú orientáciu a iné spôsobilosti na predvedenie a vykonávanie funkcií podľa daných štandardov v práci, pri štúdiu, v osobnom a odbornom rozvoji jedinca a pri jeho aktívnom zapojení sa do spoločnosti, v budúcom uplatnení sa v pracovnom a mimopracovnom živote a pre jeho ďalšie vzdelávanie.“ V tomto širokom poňatí chápeme aj komunikačnú kompetenciu žiaka ako súčasť jeho jazykovej a literárnej kultúry. Do komunikačnej kompetencie patrí nielen jazykové a komunikačné vedomie (ovládanie jazykových a komunikačných pravidiel, noriem), ale aj komunikačné zručnosti, postoje a návyky v prepojení na celú osobnosť žiaka. V zhode s K.

---

<sup>189</sup> MISTRÍK, J. a kol.: *Encyklopédia jazykovedy*. Bratislava: Obzor, 1993, s. 221.

<sup>190</sup> Porov. HORECKÝ, J.: *Jazykové vedomie*. In: Jazykovedný časopis, 42, 1991, s. 81 – 88.

<sup>191</sup> ŠEBESTA, K.: *Od jazyka ke komunikaci. Didaktika českého jazyka a komunikační výchova*. Praha: UK, 2005, s. 68.

<sup>192</sup> Zákon č. 245/2008 Z.z. o výchove a vzdelávaní (školský zákon) a v znení a doplnení niektorých zákonov z 22. mája 2008, s. 3. Dostupné na: [www.minedu.sk](http://www.minedu.sk)

Šebestom<sup>193</sup> pod komunikačnou kompetenciou rozumieme „**soubor všech mentálních předpokladů, které člověka činí schopným komunikovat**, tedy uskutečňovat komunikační akty, zúčastňovat se komunikačních událostí a hodnotit účast druhých na nich.“ Do okruhu komunikačných predpokladov človeka podľa tohto autora patrí:

1. ovládanie jazyka (jedného alebo viacerých ako kódov) 2. interakčné spôsobilosti (rešpektovať komunikačné, interakčné a interpretačné normy, reagovať podľa komunikačných situácií a kontextov, voliť vhodné komunikačné prostriedky, stratégie a postupy) 3. kultúrne poznatky (poznať kognitívne vzorce, schémy, archetypy a mapy, znalosť sociálnej a kultúrnej štruktúry, ich hodnôt a postojov).

Ako vidieť, **v komunikačnej výchove sa nenachádzame iba v oblasti jazykovej či slohovej výchovy, ale v oblasti komplexného mentálneho a kultúrneho správania sa žiaka.** Jazykový systém a systém štýlov či slohových útvarov sa takto po novom stáva predmetom vyučovania prostredníctvom komunikačných činností a zručností žiaka.<sup>194</sup> Na uvedenom podloží potom komunikačná výchova v nových pedagogických dokumentoch na vyučovanie MJL primárne vystupuje v kontexte sociálnych komunikačných kompetencií (spôsobilostí) absolventa školy.<sup>195</sup> Celkove sa dá povedať, že **komunikačnú kompetenciu žiaka spoluvytvárajú tri základné alebo kľúčové kompetencie** (ktoré nemožno oddeliť), a to: **kognitívna, komunikačná** (v užšom zmysle) **a sociálna kompetencia.** Tento aspekt sa zreteľne vyníma nielen pri kľúčových kompetenciách absolventa školského vzdelávania, ale aj v cieľových požiadavkách, resp. vo vzdelávacích štandardoch pre učebný predmet MJL. Komunikačná kompetencia žiaka je teda vybudovaná na podloží komunikačných, kognitívnych a sociálno-kultúrnych spôsobilostí, zručností a činností prostredníctvom učebného obsahu, v rámci ktorého sa očakávajú isté výstupy, resp. cieľové požiadavky (výkonové štandardy).

Na pozadí rozvíjania teórie spisovného jazyka a jazykovej kultúry sa v didaktike MJL prejavili snahy o aplikáciu týchto nových poznatkov a tendencií do výchovno-vzdelávacieho procesu v školskej praxi. U nás napr. už začiatkom 70. rokov minulého storočia známy učiteľ J. Janek vydal publikáciu s názvom *Rozvíjanie jazykovej kultúry žiakov*.<sup>196</sup> O aplikáciu jazykovedných poznatkov do školskej komunikačnej praxe sa v tomto období usilujú príručky J. Ballaya s názvom *Hodiny slohu*.<sup>197</sup> Prirodzene, išlo aj

---

<sup>193</sup> ŠEBESTA, K.: *Od jazyka ke komunikaci. Didaktika českého jazyka a komunikační výchova*. Praha: UK, 2005, s. 60.

<sup>194</sup> Porov. ŠEBESTA, K., *ibid.*, s. 60 a v nových pedagogických dokumentech na vyučovanie MJL (ŠVP, ŠkVP, 2008).

<sup>195</sup> Pozri *Štátny vzdelávací program*, časť charakteristika vzdelávacích oblastí, ISCE 1, 2, 3 a v rámci nich profil absolventa školy, dostupné na: [www.statpedu.sk](http://www.statpedu.sk), vzdelávacie programy, 2008.

<sup>196</sup> JANEK, J.: *Rozvíjanie jazykovej kultúry žiakov*. Bratislava: SPN, 1970.

<sup>197</sup> BALLAY, J., JANÁČEK, G.: *Hodiny slohu I. v 3. – 5. ročníku základných deväťročných škôl*. Bratislava: SPN, 1973; BALLAY, J.: *Hodiny slohu II. v 6. – 9. ročníku základnej deväťročnej školy*. Bratislava: SPN, 1973.



o ďalšie práce. O jazykovej a literárnej kultúre v školskom vzdelávaní sa však intenzívnejšie a cieľavedome píše až v ostatných desaťročiach. 80. roky minulého storočia síce deklarujú potrebu komunikačno-kognitívnej koncepcie vyučovania MJL, avšak jej uvádzanie do praxe sa ukazuje ako reálne až na základe nového školského zákona z r. 2008. Literárna výchova sa môže oprieť o fundamentálne teoretické dielo V. Oberta s príznačným názvom *Rozvíjanie literárnej kultúry žiakov*.<sup>198</sup>

V našom poňatí jazykového a literárneho vzdelávania nám oblasť jazykovej, komunikačnej a literárnej kultúry žiaka vystupuje ako základný pojem a cieľ výchovno-vzdelávacieho pôsobenia v rámci učebného predmetu MJL a vzdelávacej oblasti *jazyk a komunikácia*. Podobne ako komunikatívnosť, komplexnosť, integritu alebo intertextovosť (a ďalšie) aj rozvíjanie jazykovej, komunikačnej a literárnej kultúry žiaka považujeme za základný či prierezový princíp vyučovania MJL,<sup>199</sup> lebo **celé výchovno-vzdelávacie úsilie v tomto učebnom predmete smeruje k požadovanej úrovni jazykovej, komunikačnej a literárnej kultúry žiaka**. Jazyková kultúra žiaka predstavuje kultivované používanie materinského jazyka v rozličných diferencovaných životných situáciách v kontexte jeho sociálno-kultúrneho správania. Teraz prejdeme k problematike literárnej kultúry žiaka.

### **Rozvíjanie literárnej kultúry žiaka vo vyučovaní MJL**

Pojem *literárna kultúra* sa vzťahuje k literatúre ako súčasť kultúry spoločnosti. V najširšom zmysle teda máme na mysli čítanú, prežívanú i tvorenú (ako proces tvorby, písania a vydávania literatúry) literatúru vôbec, t. j. odbornú, vecnú, populárnu, mediálnu (tlačoviny) alebo umeleckú. So zreteľom na náš učebný predmet MJL nám však pôjde v literárnej zložke o **čítanú, resp. čitateľskú umeleckú literatúru**. Pri literárnej kultúre žiaka vo vyučovaní MJL máme na zreteli literárne vzdelávanie a literárnu výchovu žiaka v intenciách kultúrneho a kultivovaného čitateľa hodnotnej umeleckej literatúry. Prirodzene, v našom záujme je aj kultúry divák a poslucháč umeleckých programov. Pozrime sa na tento problém podrobnejšie.

V. Obert<sup>200</sup> literárnu kultúru charakterizuje na „jednej strane ako súhrn všetkých literárnych hodnôt (diel), ktoré prejavujú určitú trvácnosť, stálosť a dostávajú sa do čitateľského obehu aj u príslušníkov ďalších generácií, na druhej strane myslíme tým aj istý stupeň kultúrnej (čitateľskej) vyspelosti potenciálneho čitateľa vo vzťahu k literatúre, k jej príjmu, čiže istý vnútorne i navonok prijatý, obsiahnutý a prezentovaný súbor poznatkov, schopností, postojov a presvedčení tvoriacich hodnotovú orientáciu vo vzťahu k literatúre ako umeniu slova.“ Takto v zhode s poľským autorom J. Sławińskim v literárnej kultúre rozlišuje tri základné zložky: 1. poznanie

---

<sup>198</sup> OBERT, V.: *Rozvíjanie literárnej kultúry žiakov*. Bratislava: Poľana, 2003.

<sup>199</sup> Pozri LIGOŠ, M.: *Základy jazykového a literárneho vzdelávania I*. Ružomberok: FF KU, 2009, 4. kap., s. 37.

<sup>200</sup> OBERT, V.: *Rozvíjanie literárnej kultúry žiakov*. Bratislava: Poľana, 2003, s. 9 – 10.

hodnotných realizácií literárnych diel 2. literárny vkus 3. literárnu kompetenciu, t. j. súbor vedomostí, zručností, postojov, hodnôt a schopností vyberať a chápať nové hodnotné literárne diela.

Podobne ako jazyková kultúra sa aj literárna kultúra žiaka rozvíja na základoch gramotnosti, resp. **základnej gramotnosti**, to znamená, na zvládnutí základov a techník čítania a písania v materinskom jazyku. Novšie sa pri elementárnom (počiatočnom) čítaní a písaní žiaka hovorí o **základnej literárnej funkčnej gramotnosti**. Pripomíname, že medzinárodné organizácie OECD, EUROSTA alebo UNESCO poznajú tri druhy gramotnosti, a to: literárnu, informačnú a matematickú. V ostatnom období sa častejšie spomína aj elektronická gramotnosť, t. j. spôsobilosť používať moderné elektronické médiá.

V školskej praxi je užitočné rozlišovať najmä základné (elementárne) a pokročilé čítanie a písanie, pričom pokročilé diferencujeme z rôznych hľadísk. Nebudeme si ich na tomto mieste rozoberať, len uvedieme, že v reláciách s literárnou kultúrou je nevyhnutné pracovať minimálne so štyrmi modelmi alebo úrovňami gramotnosti: 1. s bázovou 2. s gramotnosťou ako spracovaním textových informácií (niekedy aj funkčná gramotnosť v rámci informačnej výchovy) 3. s gramotnosťou ako socio-kultúrnym javom (previazanosť na danú spoločnosť a kultúru, teda aj napr. na slovenskú literatúru) 4. s e-gramotnosťou (používanie elektronických médií). Novšie sa funkčná gramotnosť chápe širšie ako rozvinuté komunikačné zručnosti a spôsobilosti, ktoré človek efektívne využíva pri riešení rôznych životných situácií. Táto gramotnosť sa potom nachádza nad úrovňou elementárnej gramotnosti, t. j. hovoríme o nej vtedy, keď žiak uplatňuje pokročilú úroveň čítania a písania v diferencovaných životných situáciách. Do funkčnej gramotnosti potom patrí efektívne zvládnutie rôznych druhov textov: súvislých, nesúvislých, numerických alebo dokumentačných (operácie s číslami sú súčasťou textov a dokumentov, informácie v nesúvislých textoch, napr. tabuľky, grafy, faktúry, cestovné poriadky, objednávky, formuláre, pokyny, reklamné texty, nálepky na výrobkoch a pod.).<sup>201</sup>

O vecnej a emocionálno-umeleckej komunikácii sme sa už podrobnejšie zmienili v 9. kapitole našej práce. Tu si vyzdvihneme aspoň fakt, že pri čítaní a recepcii umeleckej literatúry ide o osobitný typ informácií, ktoré súvisia s obrazno-metaforickým, fikčným zobrazovaním reality. Estetická informácia sa vyznačuje otvorenosťou, nejednoznačnosťou alebo „komunikačnou difúznosťou“.<sup>202</sup> Podľa K. Dvořáka cesta k čitateľskej gramotnosti žiaka z hľadiska školy sa dá ohraničiť pomerne presne: „úvodným listovaním v šlabikári sprevádzaným prvými pokusmi hláskovať napísané slová a tvary a záverečným, maturitným dialógom, ktorého témou je jazyková a literárna komunikácia v historickej, teoretickej a interpretačnej

---

<sup>201</sup> Pozri napr. GAVORA, P., ZÁPOTOČNÁ, O. a kol.: *Gramotnosť, vývin a možnosti jej didaktického usmerňovania*. Bratislava: UK, 2003; PALENČÁROVÁ, J., KESSELOVÁ, J., KUPCÓVÁ, J.: *Učíme slovenčinu komunikačne a zážitkovo*. Bratislava: SPN, 2003, s. 152 – 153.

<sup>202</sup> DVOŘÁK, K.: *O čitateľskom porozumení v maturitných súvislostiach*. In: Slovenský jazyk a literatúra v škole, 55, 2008/09, č. 3 – 4, s. 66 – 67.

perspektíve.<sup>203</sup> Dá sa povedať a potvrdiť, že na báze technického zvládnutia textu v školskom literárnom vzdelávaní a v školskej literárnej výchove rozvíjame čitateľskú gramotnosť, kompetenciu v napokon aj kultúru žiaka, ktorá je prepojená s jeho celkovou mentálnou a osobnostnou „vybavenosťou“ (skúsenosťami, postojmi, hodnotami, záujmami, vlastnosťami, perspektívami) v danom socio-kultúrnom kontexte. Podľa tohto chápania žiak ako recipient, t. j. čitateľ, divák alebo poslucháč literárneho diela smeruje k úrovni **kultúrneho čitateľa, diváka a poslucháča umeleckej reality**. V zhode so spomínaným K. Dvořákom sme presvedčení, že ústredný cieľ školskej literárnej výchovy sa nachádza v oblasti „**výchovy recepcne a interpretačne kompetentného čitateľa**“ v reláciách dosahovania jeho požadovanej (očakávanej, kultivovanej) **čitateľskej kultúry**.<sup>204</sup>

Pri uvažovaní o literárnej kultúre sa nemôžeme zaobísť bez pojmu **čitateľská kompetencia**. Ako sme už naznačili pri jazykovej kultúre, analogicky aj čitateľskú kompetenciu zaraďujeme pod pojem literárna (alebo čítaná, čitateľská) kultúra. Ak vyjdeme zo všeobecného vymedzenia kompetencie podľa nového školského zákona, ako sme ho vyššie uviedli na s. 111, potom pod čitateľskou kompetenciou rozumieme taktiež súbor vedomostí, zručností, postojov, hodnôt a spôsobilostí žiaka v súvislosti s jeho recepciou a interpretáciou literárneho umeleckého textu. Jednoducho sa dá povedať, že čitateľská kompetencia žiaka predstavuje jeho vysokú či rozvinutú úroveň pracovať s umeleckým textom ako estetickým osvojovaním si reality. Do tejto práce patria isté literárno-teoretické vedomosti (aj literárno-historické, literárno-kritické), vyhľadávanie kvalitnej literatúry, jej čítanie, recepcia, analýza, estetické prežívanie, interpretácia, kritické hodnotenie, zapájanie sa do kultúrneho života literárno-estetickými činnosťami, estetický, čitateľský vkus a pod.

Nový vzdelávací program<sup>205</sup> v učebných osnovách a vzdelávacích štandardoch pre SJL okrem poznávacích a rečových kompetencií explicitne pri literárnej výchove uvádza aj *poznávacie a čitateľské kompetencie*, do ktorých patria tieto základné okruhy: technika čítania a verejná prezentácia textu, pamäťové, klasifikačné a aplikačné zručnosti, analytické a interpretačné zručnosti, ďalej tvorivé a informačné zručnosti. Ak si tieto obsahové a cieľové zámery uvedomíme na pozadí vyššie naznačených špecifík estetickej informácie a estetického osvojovania si reality, potom nám zreteľnejšie vynikne problematika rozvíjania čitateľskej kompetencie a kultúry žiaka. Zrejme aj preto spomínaný V. Obert v publikácii *Rozvíjanie literárnej kultúry žiaka*<sup>206</sup> neuvádza nijakú definíciu (ako vymedzenie) literárnej kultúry žiaka, ale ju v podstate otvára na podloží celého svojho textu v súvislosti s estetickým rozvojom osobnosti žiaka. Medzi kľúčové

---

<sup>203</sup> DVOŘÁK, K., *ibid.*, 2008/2009, s. 65.

<sup>204</sup> DVOŘÁK, K., *ibid.*, 2008/2009, s. 77.

<sup>205</sup> Pozri *Vzdelávacie programy*, dostupné: [www.statpedu.sk](http://www.statpedu.sk), 2008, spracované podľa *Zákona č. 245/2008 Z.z. o výchove a vzdelávaní (školský zákon) a v znení a doplnení niektorých zákonov z 22. mája 2008*.

<sup>206</sup> OBERT, V.: *Rozvíjanie literárnej kultúry žiakov*. Bratislava: Poľana, 2003.

tematické okruhy tejto publikácie patria najmä otázky literárnej komunikácie, tradície, estetickej informácie, školskej interpretácie a komunikatívnosti vo vyučovaní literatúry, rozvíjanie čitateľských orientácií a schopností žiaka, a to všetko v intenciách rozvíjania žiaka ako kultúrnej osobnosti. Náš výklad možno zrejme uzavrieť konštatovaním, že v školskom literárnom vzdelávaní a v školskej literárnej výchove sa k literárnej kultúre žiaka dostávame od základnej gramotnosti cez jeho funkčnú gramotnosť a čitateľskú kompetenciu. V súvislosti s čitateľskou kultúrou umeleckej literatúry žiaka môžeme hovoriť o jeho kultúrnej literárnej gramotnosti, resp. o literárnej kultúre žiaka. Prirodzene, žiak číta a recipuje aj texty iného charakteru, preto zrejme bude užitočné, aby sme akceptovali, rozlišovali a rozvíjali aj literárnu kultúru žiaka v širokom alebo komplexnom chápaní. Ukazuje sa, že práve v súvislosti s novými druhmi a možnosťami komunikácie (informačné technológie, médiá, tlačoviny, virtuálne knižnice a i.) sa mení aj čitateľská orientácia žiakov. Dnešný žiak totiž v rámci svojich individuálnych a záujmových aktivít venuje značnú časť svojho voľného času čítaniu alebo „prezeraniu“ obrázkov, avšak pritom je dôležité, že ide o texty iného charakteru ako v minulosti, čo by, prirodzene, mala škola akceptovať.

## Resumé

- ✚ Hlavným cieľom vyučovania MJL je rozvíjanie jazykovej, komunikačnej a literárnej kultúry žiakov.
- ✚ Do jazykovej a komunikačnej kultúry žiaka patria jeho jazykové a komunikačné vedomie, jazykové a komunikačné kompetencie ako súčasť jeho sociálneho komunikačného správania.
- ✚ Jazykovú kultúru chápeme ako cieľavedomú činnosť smerujúcu k zveľaďovaniu a kultivovaniu spisovného jazyka, pričom pozostáva jednak z kultúry jazyka a jazykovej praxe používateľov jazyka.
- ✚ Pre jazykovú kultúru je dôležitá oblasť teórie spisovného jazyka a jeho vývinu v meniacich sa podmienkach života (kontextoch).
- ✚ Jazykové kompetencie žiaka zahŕňajú jeho jazykové vedomie, zručnosti, postoje a hodnoty smerujúce k schopnosti používať jazyk v rôznych životných situáciách.
- ✚ Komunikačné kompetencie žiaka zahŕňajú jeho jazykové a komunikačné vedomie, jazykové kompetencie, komunikačné činnosti a zručnosti, návyky, postoje a hodnoty, ktoré je schopný (spôsobilý) využívať v rozličných komunikačných situáciách a udalostiach v danom socio-kultúrnom prostredí (kontexte).
- ✚ Do literárnej kultúry žiaka patria jeho literárne vedomie, základná a rozvinutá (pokročilá) čitateľská gramotnosť, funkčná a kultúrna čitateľská gramotnosť, čitateľské kompetencie, a to všetko ako súčasť jeho socio-kultúrneho správania.
- ✚ Pod čitateľskou a interpretačnou kultúrou žiaka rozumieme jeho schopnosť vyberať si, recipovať, analyzovať, kriticky hodnotiť a esteticky prežívať literárne diela s vysokou umeleckou úrovňou.

- ✚ Do literárnej kultúry žiaka zaraďujeme nielen jeho kultúrnu čitateľskú dimenziu, ale aj dimenziu poslucháča a diváka umeleckého diela.

## Základné pojmy a problémy

- ❖ jazyková kultúra, spisovný jazyk, jazyková kritika, systém jazyka, jazyková prax, teória spisovného jazyka, kultúra jazyka, systémový prístup, pragmatický a nepragmatický prístup k teórii spisovného jazyka, regulácia spisovného jazyka, jazykové vedomie, jazyková kompetencia človeka, správnosť, funkčnosť, primeranosť, normovanosť a systémovosť jazykových prostriedkov, úzus, norma a kodifikácia, komunikačné zručnosti, činnosti, komunikačné kompetencie žiaka, mentálne, interakčné a kultúrne predpoklady žiaka na komunikáciu, jazyková kultúra žiaka,
- ❖ čítaná, čitateľská a literárna kultúra, literárne vedomie, literárno-teoretické, historické a kritické opory recepcie literatúry, estetický vkus, estetický zážitok, estetické prežívanie, literárna komunikácia, základná gramotnosť, funkčná gramotnosť, elementárne a pokročilé čítanie, čitateľská kompetencia a čitateľská kultúra, vecná a estetická komunikácia, informačná difúzia, kultúrna gramotnosť žiaka, literárna kultúra žiaka.

## Námety a otázky

1. Uvažujte o tom, prečo je vo vyučovaní MJL dôležitá jazyková, komunikačná a literárna kultúra žiaka. Svoje závery potom konfrontujte s požiadavkami na človeka v 21. storočí a na tomto základe si pripravte referát, ktorý prednesiete na odbornom podujatí.
2. Pripravte si vystúpenie (diskusný príspevok, odbornú prezentáciu, referát) o úrovni jazykovej kultúry dnešných žiakov na jednotlivých stupňoch školského vzdelávania alebo o jazykovej kultúre vo vybraných sférach spoločenského života (politika, ekonomika, kultúra, obchod, šport, hudba, doprava a i.).
3. Uvažujte o svojom doterajšom čitateľskom vývine. Potom si v publikácii Štefan SVEC a kol.: *Metodológia vied o výchove* (Bratislava: Iris, 1998) pozrite III. časť o kvalitatívnych metódach a vyberte si jednu z nich (metód) na priblíženie vašej „čitateľskej cesty“ (napr. filozofovania o vašom čítaní, osobnú čitateľskú historiografiu, osobnú čitateľskú kazuistiku, genézu a pod.).
4. Na vybranej vzorke urobte miniprieskum, čo čítajú dnešní žiaci. O výsledkoch informujte na odbornom seminári, prípadne napíšte svoju záverečnú (napr. bakalársku, kvalifikačnú) prácu.
5. Overte si funkčnú čitateľskú gramotnosť ľudí (vrstovníkov, žiakov, dospelých, členov rodiny) a pripravte si o svojich zisteniach prezentáciu pred odbornou verejnosťou.

6. Sledujte v istom období vo vašom prostredí (kontexte) podnety pre rozvíjanie literárnej kultúry žiaka vo vyučovaní MJL. Na tomto podloží spracujte odborný článok na uverejnenie vo vybranom periodiku.

## 12. Nové podnety pre jazykové a literárne vzdelávanie

Dostávame sa do poslednej kapitoly nášho textu *Základy jazykového a literárneho vzdelávania I., II.* Priblížime si v nej niektoré vybrané podnety, ktoré môžu v perspektíve zásadným spôsobom prispieť ku kvalitatívnej zmene v jazykovom a literárnom vzdelávaní. Z metodologického pohľadu na problematiku vyučovania materinského jazyka, komunikácie a literatúry nám vychádza, že **základ kvalitatívnej transformácie učebného predmetu predstavuje jeho komplexné prepojenie na osobnosť žiaka vo výchovno-vzdelávacom procese, a to so zreteľom na podstatu jazyka, reči a človeka v ich vzájomnom vzťahu**. Preto nové podnety pre vyučovanie materinského jazyka a literatúry vidíme najmä v oblasti kultúrnej antropológie a ontológie kultúry, taktiež v psychológii medziľudskej komunikácie, osobitne v jej kognitívnych, sociálnych, etnických a kultúrnych dimenziách. Ako užitočné sa nám javia **interdisciplinárne prieniky** smerom k pozitívnej, interkultúrnej a multikultúrnej výchove žiaka v jazykovom a literárnom vzdelávaní. Napokon pri nových stimuloch pre vyučovanie materinského jazyka a literatúry, prirodzene, nemôžeme obísť ani problematiku uplatnenia nových médií či informačných technológií a spôsobov komunikácie, o ktorých sme sa zmienili už vyššie v 5. kapitole nášho textu. Naznačené okruhy si teraz v stručnej podobe priblížime.

### Podnety z kultúrnej antropológie a lingvistiky

Antropológia sa zaoberá človekom, kultúrna a lingvistická antropológia vo všeobecnosti sleduje prepojenie človeka s jazykom a kultúrou. Podľa nášho názoru na tomto fundamente by malo byť postavené chápanie vyučovanie materinského jazyka a literatúry.

Kultúrnou antropológiou v kresťanskom duchu sa u nás v ostatnom období zaoberal najmä L. Hanus, od ktorého máme k dispozícii syntetické dielo s názvom *Človek a kultúra*.<sup>207</sup> Dôležité je, že podľa tejto publikácie človeka chápeme ako originálnu ľudskú bytosť a komplexnú jednotu, v ktorej uznávame primát duchovného princípu. **Medzi bázové kultúrne schopnosti človeka patrí rozum, vôľa a city, pričom jeho kultúry prejav** (skutok) tvorí istý celok (cyklus), ktorý pozostáva z troch základných zložiek: „ordo cognitionis“, „ordo expressionis“ a „ordo realisationis“, t. j. kultúry proces začína poznaním, potom nasleduje výraz a končí realizáciou. Slovom Hanusa „kultúrny skutok máme teda chápať ako živý celok,“ alebo „celistvé chápanie človeka nás dovedie k celistvosti kultúry; a späť na celistvosti kultúry ku celistvosti človeka.“<sup>208</sup> Dôležitý je pre nás fakt, že **jazyk, reč sú tiež základné mocnosti človeka**, v ktorých prejavuje a rozvíja svojho ducha a kultúru. Navyše, človek je nielen bytosť autonómna, ale aj spoločenská, teda dialogická. Ako Hanus píše, reč predstavuje duchovný medziľudský most a na tomto podloží je hlavným kultúrnotvorným činiteľom. „Reč je hlavný výtvar kultúry a je hlavným tvorivým faktorom kultúry.“ Alebo

<sup>207</sup> HANUS, L.: *Človek a kultúra*. Bratislava: Lúč, 1997.

<sup>208</sup> HANUS, L., *ibid.*, 1997, s. 182.

na inom mieste sa dočítame: „Reč je naosobitnejším úhrnným výrazom celého človeka, človeka ako celku, ako telesno-duchovnej jednoty. V nej sa prejavujú všetky skladobné zložky ľudského bytia: zložka hmotná, zložka duchovná, aspekt vnútorný i vonkajší, subjektívny i objektívny, rozumový, vôľový i citový, časový i nadčasový, osobný i spoločenský.“<sup>209</sup> V súvislosti so znakovosťou reči (jazyka) potom človek dáva veciam novú ľudskú alebo kultúrnu podobu. Dajú sa teda rozlíšiť dve úrovni znakovosti: jedna je prirodzená, druhá je znakovosť umelá v zmysle „druhej prírody“. Týmto smerom sa môžeme dostať k úvahám o literárnom umeleckom diele a jeho jazyku. Ako vieme, **stavebným prostriedkom literárneho diela je jazyk, jazyk je kľúčom k jeho recepcii**. Podľa L. Hanusa: „Umelec mocou svojho majstrovstva zapriahne príslušné hmotné prvky, aby sa mu stali výrazovými prostriedkami pre jeho zámer,“, pričom „umelecké dielo žiada vôbec mravný étos, t. j. čisté oko, ktoré vidí tajomstvo.“<sup>210</sup> Ako vidieť, otázky jazykovej, komunikačnej a literárnej kultúry sa prierezovo vzťahujú k podstate a existencii človeka ako osobnosti a kultúrnej bytosti. Ešte si pripomenieme, že ontologické špecifikum, finalita a cieľové atribúty ľudskej kultúry nachádzajú svoj pravý zmysel a určenie najmä v duchovných dimenziách. Celá pravda o človeku potom nie je iba v jeho ľudských, ale aj transcendentných (presahujúcich a spirituálnych) rozmeroch.

Genézu antropologického myslenia vo vzťahu k jazyku približuje publikácia I. Budila s názvom *Mýtus, jazyk a kulturní antropologie*.<sup>211</sup> Tento autor charakterizuje antropológiu ako komparatívnu vedu (vedy) o ľudskej rozmanitosti a odlišnosti, pričom zahŕňa do nej aj kultúru, novšie multikulturalizmus aj tendencie globalizácie. Pre nás je relevantný najmä fakt, že k základným mocnostiam človeka a jeho kultúry patrí jazyk, reč a medziľudská komunikácia. Tento aspekt sa v modernej dobe postupne rozvinul do osobitnej vednej disciplíny s názvom **lingvistická antropológia**, ktorá sa zaoberá človekom, jazykom, spoločnosťou a kultúrou. Podľa Z. Salzmanna<sup>212</sup> jazyk je jedným z najcharakteristickejších znakov človeka, preto jeho štúdium sa stáva nevyhnutnou zložkou antropológie ako celku. Tento autor zhŕňa celkový rozsah antropológie do týchto troch tém:

„(1) Protože členové druhu *Homo sapiens* jsou biologické organismy, musí se studium lidských bytostí pokusit pochopit jejich původ a podstatu v příslušném kontextu.

(2) Když se lidé snažili adaptovat na velmi rozmanité podmínky jak přírodní, tak jimi samými vytvořené, vynaložili své úsilí na dlouhou řadu inovací, která se označuje termínem **kultura**.

(3) V průběhu kulturního vývoje během minulého milionu let lidem nesmírně pomohlo, že si vytvořili efektivní prostředky komunikace, z nichž nejpozoruhodnějším a rozhodujícím je lidský jazyk.“<sup>213</sup>

<sup>209</sup> HANUS, L., *ibid.*, 1997, s. 191, 189.

<sup>210</sup> HANUS, L., *ibid.*, 1997, s. 187.

<sup>211</sup> BUDIL, I. T.: *Mýtus, jazyk a kulturní antropologie*. Praha: Triton, 2003.

<sup>212</sup> SALZMANN, Z.: *Jazyk, kultura a společnost. Úvod do lingvistické antropologie*. Praha: Ústav pro etnografii a folkloristiku AV ČR, 1996.

<sup>213</sup> SALZMANN, Z., *ibid.*, 1996, s. 12.



V kontexte kultúrnej antropológie cez lingvistickú antropológiu sa nám po novom odкрývajú viaceré témy **kultúrnej lingvistiky**, ktoré môžeme účinne využiť pri kvalitatívnej prestavbe učebného predmetu MJL. Prichodí nám najskôr pre čitateľa pripomenúť, že aj na Slovenskú už máme v tejto oblasti isté pevné teoretické zázemie, lebo v r. 1997 bol pri SAV založený *Kabinet výskumu sociálnej a biologickej komunikácie*, ktorý sa ťažiskovo zaoberá štúdiom ľudskej psychiky z perspektívy komunikácie.<sup>214</sup> Ako píše J. Plichtová:<sup>215</sup> „Ľudské chápanie reality je teda nevyhnutne prepletené s jej lingvistickou artikuláciou.“ Na viacerých miestach našej práce sme ukázali, že komunikácia je komplexne prepojená s celou osobnosťou človeka a predstavuje kľúčový rozmer jeho sociálno-kultúrnej existencie. Preto aj v nových dokumentoch školského vzdelávania u nás i v EÚ patria sociálne komunikačné spôsobilosti medzi kľúčové kompetencie absolventov škôl, pričom treba mať na zreteli, že tieto **komunikačno-kultúrne spôsobilosti žiakov sú hlavnou náplňou a funkciou učebného predmetu MJL.**<sup>216</sup>

Počiatky kultúrnej lingvistiky v implicitnej podobe vidíme už v starovekých kultúrach pri reflexii jazyka a reči vo vzťahu k mysleniu alebo spoločnosti. V novodobých dejinách sa spája najmä s kognitívnymi, etnografickými, psychologickými, sociologickými a kultúrno-lingvistickými aspektmi skúmania medziľudskej komunikácie. Prirodzene, do tohto okruhu zaraďujeme aj teórie štrukturalistickej a semiotickej antropológie, ku ktorým patrili takí predstavitelia vedy ako Claude Lévi-Strauss, Franz Boas, Edward Sapir a i.<sup>217</sup> Na tomto mieste nemienime ísť do podrobností, len si vyzdvihneme niektoré vybrané myšlienky smerom k potenciálnemu využitiu pri rozvíjaní jazykového a literárneho vzdelávania.

Pre všetky spomenuté disciplíny kultúrnej lingvistiky je príznačné, že s postupujúcim vývinom sa zblížuju a každá z nich sa dostáva do istého interdisciplinárneho kontextu. Napr. v duchu pragmatizácie lingvistiky sa postupne prechádza z oblasti systému jazykových prostriedkov k ich používaniu v ľudskej komunikácii, t. j. štruktúrny prístup sa oslabuje a posilňuje sa funkčno-pragmatický a procesuálny prístup. Integrovaný prístup sa osvedčil aj pri skúmaní ontogenézy reči detí a mládeže. Ako vieme, okrem vrodenných a zdedených predpokladov sa pri osvojovaní jazyka človeka významnou mierou podieľajú aj kognitívne a vôbec mentálne procesy, ktoré sú neoddeliteľne späté s konkrétnym sociálno-kultúrnym kontextom. Preto sú pri skúmaní ľudskej reči známe kognitivistické teórie a teórie kultúrneho kontextu (J. Piaget, L. S. Vygotskij, A. R. Lurija, M. A. K. Halliday, W. Labov a i.). Ako vieme, používaním jazyka v komunikácii z hľadiska mentálneho vybavenia človeka sa zaoberá psycholingvistika.

---

<sup>214</sup> Dostupné na: <http://www.kvsbk.sav.sk>

<sup>215</sup> PLICHTOVÁ, J.: *Kabinet, komunikácia a diskurz*. Dostupné na: <http://www.kvsbk.sav.sk/10rokov/plichtova.htm> [28.6.2007]

<sup>216</sup> Pozri *Školský zákon č. 245/2008 Z.z., Štátny vzdelávací program, Školský vzdelávací program*. Bratislava: MŠ SR, 2008. Dostupné na: <http://www.minedu.sk>, <http://www.statpedu.sk>

<sup>217</sup> Pozri podrobnejšie BUDIL, I. T.: *Mýtus, jazyk a kulturní antropologie*. Praha: Triton, 2003, s. 277 – 345.

Poznáme kognitívnu, kontextovú alebo komunikačnú psycholingvistiku, psycholingvistika sleduje predpoklady rečovej komunikácie, kreativitu jazyka, rečové modely alebo rečové komunikačné normy, pričom niektoré tematické okruhy sa prestupujú so sociolingvistikou zameranou na skúmanie používania jazyka v spoločnosti. V sociolingvistike sa jazyk a reč chápu ako komunikačný a sociálny fenomén, takže podobne ako psycholingvistika z iného pohľadu si všima rečové modely, kontexty a normy, diferenciaciu a variety jazyka v prepojení na kultúru spoločnosti.

Pre kultúrnu lingvistiku je **významná oblasť prepojenia jazyka s kultúrou a mentalitou spoločenstva či etnika (národa)**. Tento aspekt skupinovej psychiky si všimal už zakladateľ vedeckej psychológie W. Wundt (1832 – 1920), ktorý nadviazal na koncept W. von Humbolta (1767 – 1835) o intelektuálnej stránke a prejave individuálneho ducha národa v jazyku a rečovej činnosti. Lingvisticky orientovaní antropológovia E. Sapir a B. L. Whorf tvrdili, že ľudia hovoriaci inými jazykmi inak vnímajú a interpretujú svet. Možno povedať že žijeme a rozmyšľame v sociálnom svete, ktorý je kodifikovaný v jazykových vzorcoch nášho spoločenstva (národa, komunity). Podobne ako sa mentalita (duša) národa prejavuje v jazyku a jeho kultúre, aj jednotlivec v komunikácii zapája všetky zložky a sféry jeho psychosociálneho života, pričom v živej reči si jazykové prostriedky a svoje mentálne predispozície zvyčajne ani neuvedomuje. Významný filozof H.-G. Gadamer v štúdií *Človek a reč* píše o troch bytostných rysoch ľudskej reči: sebazabudnutie, neprípútanosť k ja a univerzálnosť. Podľa neho „teda všetchno to, čo tematizuje jazykoveda, si živé mluvení vübec neuvüedomuje. Proto patřĩ k tĕm podivným perverzĩm přĩrozenosti, že modernĩ škola musí učit gramatiku a syntax ne na nĕjaké mrtvé řeči jako je latina, nýbrž na vlastnĩ mateřské řeči. Od každĕho, kdo si má vřslovnĕ uvĕdomit gramatiku řeči, kterou ovládá jako svojĩ mateřskou, se vyžaduje vĕru obrovskř vřkon abstrakce.“<sup>218</sup>

Kultúrna antropológia a lingvistika nás vedie k tomu, aby sme človeka chápali ako originálnu ľudskú bytosť, ktorá je homo sapiens (bytosť obdarená rozumom, myslením) tiež preto, lebo je zároveň aj homo loquens, teda bytosť dialogická a hovoriaca. Jazyk alebo reč je jeho základným znakom a kľúčovým faktorom ľudskeho spoločenstva. Človeka teda poznávame a rozvíjame najmä prostredníctvom rečovej aktivity a kultúry.

V tomto zmysle je problém vzťahu jazyka a reči k človekovi (jednotlivcovi) a sociálno-kultúrnemu kontextu o to aktuálnejší, že sa v ostatných desaťročiach prudko rozvíjajú informačné technológie a možnosti spoločenských kontaktov ľudí. Vo vyspelých kultúrach sa dá už hovoriť o informačno-vedomostnej spoločnosti. Z hľadiska vyučovania MJL nám preto už nemôže ísť len o úzke (vedecké, vecné) zameranie v lingvistickom alebo literárnom vzdelávaní dnešných žiakov, lebo jazyk a reč používame komplexne v prepojení na celú našu osobnosť a kultúru. Súčasný francúzsky jazykovedec C. Hagège sa preto prihovára „za opĕtnĕ polidštĕnĩ jazykovĕdy, tedy za takové chápání jazyka, v nĕmž bude přisouzeno patřĩčné místo lidské činnosti a historickĕmu vřvoji jazykř

---

<sup>218</sup> GADAMER, H.-G.: *Človek a reč. Vřbor textř*. Praha: Oikoymenh, 1999, s. 26.

z ľudského a sociálneho hľadiska, ktoré je rozhodujúci pro jejich užívání.<sup>219</sup> Podľa neho, ak sa pri jazyku a reči sleduje iba jedno izolované hľadisko, je to „podvod ignorujúci realitu nerozlučných svazků.“<sup>220</sup> V tejto súvislosti odporúča uplatňovať tri hľadiská: 1. *jazykovo-systémové* alebo najmä *morfosyntaktické* (poznatie a uplatňovanie jazyka) 2. *sémanticko-referenčné* (spojenie s vonkajším svetom, o ktorom sa vyjadrujeme) 3. *výpovedno-hierarchické* (kto, komu, ako hovorí). Ako vidieť, v podstate ide o tri základné zložky textu (komunikátu, diskurzu): *gramatickú, referenčnú a ilokučnú*.

## Podnety z psychológie ľudskej komunikácie a kultúrológie

Medzil'udská komunikácia ako psychosociálny a kultúrny fenomén sa stala predmetom záujmu nielen filozofov a jazykovedcov, ale v ostatnom čase intenzívnejšie aj psychológov. Súvisí to so spomínaným prepojením jazyka, reči a myslenia s komunikáciou na jednej strane a s chápaním rečovej činnosti človeka ako prirodzenej (organickej) súčasťi jeho správania na strane druhej. Na tomto podloží učiteľ MJL na knižnom trhu nájde rôzne publikácie k problematike medzil'udskej komunikácie z psychologického, sociálneho a kultúrneho hľadiska v rôznych sférach (oblastiach) života, teda aj v školskom prostredí (pozri niektoré v zozname odkazov a literatúry v tejto práci). Podľa nášho názoru tieto podnety môžu prispieť ku kvalitatívnej transformácii učebného predmetu MJL, preto sa o niektorých na tomto mieste zmienime.

Psychológia komunikácie ako špecifická mladá vedná disciplína sa zaoberá najmä tým, „jak lidé vyjadřují (nebo také skrývají a maskují) své **záměry**, zájímají ji **funkce** komunikace a **motivace** k ní, **dorozumění** a **nedorozumění** v procesu komunikování a **účinky** na psychiku, projevy a vztahy účastníku. To, čeho si psycholog pozorně všímá, je **reciprocita** (oboustranné vysílání informací) a **cirkulární** podstata většiny komunikačních výměn.“<sup>221</sup> Ako sa ďalej u Z. Vybírala dočítame, predmetom záujmu je jednak intrapsychické komunikovanie v mysli, resp. i v podvedomí človeka, t. j. intrapersonálna komunikácia, jednak komunikácia vonkajšia, t. j. medzil'udská alebo interpersonálna komunikácia, pričom je dôležité odlišovať synchronne a asynchronne komunikovanie (súčasné alebo postupné, najskôr hovorí jeden, potom druhý) kognitívnych, afektívnych, sebavyjadrovacích, vzťahových, apelových a iných prejavov človeka. **Medzi základné motívy alebo zámeary komunikácie patrí:** informovať, presvedčiť, inštruovať, poučiť, povzbudiť či pobaviť iného, dohovoriť sa s niekým o niečom, ale i kontaktovať sa s niekým, združovať sa, esteticky a eticky sa povzniesť, tiež predviesť sa, zorientovať sa, získať informáciu a pod. Ako vidieť, zámeary a motívy našej komunikácie môžu byť rôzne tak, ako mnohotvárnny, zložitý a komplexný je človek, ktorý sa nachádza v rozličných životných situáciách a funkciách. Dá sa povedať, že **rečové prejavy**

---

<sup>219</sup> HAGÉGE, C.: *Člověk a řeč. Lingvistický příspěvek k humanitním vědám*. Praha: Karolinum, 1998, s. 11.

<sup>220</sup> HAGÉGE, C., *ibid.*, 1998, s. 214.

<sup>221</sup> VYBÍRAL, Z.: *Psychologie komunikace*. Praha: Portál, 2005, s. 28.

**jednotlivca sú diferencované najmä podľa jeho mentálnej vybavenosti a rozličných komunikačných situácií**, na pozadí ktorých sa realizujú rozličné komunikačné udalosti. Psycholingvistika v tejto súvislosti hovorí o faktoroch: situačných, mentálnych a jazykových, štylistika zasa o tzv. štylotvorných činiteľoch objektívnych (napr. téma, cieľ, adresát prejavu) a subjektívnych (skúsenosti, zdravotný stav, myslenie, city, vzdelanie autora). **Komunikačná udalosť** je proces i výsledok komunikačnej činnosti, pričom vzniká v podstate vtedy, ak do komunikácie vstúpi človek ako autor, adresát reagujúci replikou v rozhovore a pod. Pre nás je dôležitý fakt, že psychológia komunikácie sa zaoberá psychologickým zreteľmi komunikácie v živote jednotlivca a spoločnosti v širokom zmysle slova, t. j. komunikáciou v rozličných sférach a oblastiach života, rôznymi druhmi a modalitami komunikácie (verbálnou alebo neverbálnou, priamou alebo nepriamou, masmediálnou, internetovou, mobilnou komunikáciou, metakomunikáciou, taktiež efektívnou verzus neefektívnou, zdravou verzus nezdravou, terapeutickou verzus neurotickou, poruchovou, vulgárnou či sofistikovanou komunikáciou a i.), a to v komplexnom prepojení na osobnosť človeka, jeho správanie a istý socio-kultúrny kontext (prostredie, spoločnosť, mentalita národa, etnika). Jedným z užitočných počínov v uvedenom zmysle je podľa nášho názoru publikácia J. Janouška s názvom *Verbální komunikace a lidská psychika*,<sup>222</sup> preto sa pri nej pristavíme.

J. Janoušek na širokom teoretickom podloží v oblasti verbálnej komunikácie a ľudskej psychiky, teda aj na pozadí vyššie spomínanej kognitívnej a etnografickej lingvistiky, sa usiluje **zachytiť komunikačný akt ako komplexnú psychickú činnosť človeka**. V zhode s viacerými bádateľmi podľa neho je komunikácia ako výmena významov medzi ľuďmi komplexným javom, ktorý **zahŕňa prinajmenšom komponenty psychické, jazykové a sociálne**. Preto pri jeho psychologickom rozbere rečovej činnosti mu nejde len o zložky lingvistického charakteru, ale aj o ďalšie (referenčné, ilokučné, perlokučné, sociálne, interakčné, etogenické, komplexnej významovej analýzy a pod.). Pre vyučovanie MJL môžu o. i. sa stať inšpiratívnymi napr. tieto myšlienky zo záveru uvedenej práce:

Komplexný prístup k problému prepojenia verbálnej komunikácie s ľudskou psychikou je podľa J. Janouška založený na báze významu a významovosti. **Významovosť** sa prejavuje v ľudskej psychike v jej troch základných funkciách, a to v **poznávaní** (prejavuje sa pri interpretácii svojich mentálnych reprezentácií), **prežívaní** (v emóciách) a **regulácii** svojho správania a konania (význam vo vzťahu s cieľom činnosti). Teda v psychike ako celku „se prejavuje „významovosť“ ve vazbách mezi významy kognitívnými, emocionálními a činnostními na jedné straně, a jejich osobnostním smyslem na straně druhé.“<sup>223</sup> **Význam** je potom predpokladom, prostriedkom i výsledkom verbálnej činnosti človeka. Ako **predpoklad** sa prejavuje v tom, že sa ľudia môžu dorozumieť jedine vtedy, „jestliže předem sdílejí elementární inventář společných významů a společná pravidla jejich

---

<sup>222</sup> JANOUŠEK, J.: *Verbální komunikace a lidská psychika*. Praha: Grada Publishing, 2007.

<sup>223</sup> JANOUŠEK, J., *ibid.*, 2007, s. 144.

užívání.<sup>224</sup> Význam ako **prostriedok** potom umožňuje proces komunikácie ako vysielanie a prijímanie významov. A napokon význam ako **výsledok** alebo produkt je vyústením komunikácie v podobe komunikátu (diskurzu). Podľa tohto autora je medzi aktivitou hovoriaceho a aktivitou príjemcu **asymetria**. Relevantné je pre nás zistenie, že vzhľadom na významový charakter ľudskej psychiky aj vzhľadom na charakter „verbálnej komunikácie ako sdieľovania a sdieľania významu lze považovať významovú analýzu verbálnej komunikácie za jednu z ciest k poznaniu ľudskej psychiky.“<sup>225</sup> Slovanami spomínaného C. Hagégého by sa dalo pridať, že **verbálna komunikácia je jedna z ciest na poznávanie a rozvíjanie celej osobnosti človeka**.

V komunikačnom akte ako psychickej činnosti podľa J. Janouška možno rozlíšiť týchto deväť komponentov (zložiek, etáp):

1. motivácia hovoriaceho,
2. intencia alebo zámer hovoriaceho,
3. zmysel správy (komunikačného aktu) pre hovoriaceho,
4. rozhodovanie hovoriaceho o podobe správy spojenej s jej kódovaním,
5. prehovor s vecným obsahom správy,
6. rozhodovanie príjemcu o prijatí správy, spojenej s jej dekódovaním,
7. zmysel informácie (správy) pre príjemcu,
8. odhad intencie či zámeru, prípadne motivácie hovoriaceho príjemcom,
9. efekt správy na príjemcu, vrátane jej motivácie.<sup>226</sup>

Ako vidieť, prvých päť komponentov patrí odosielateľovi správy, pričom prvé štyri z nich prebiehajú v skrytej podobe. Len piata etapa je vonkajšia, teda sa oddeľuje od vnútorných častí aktivity expedienta a je prístupná aj pre príjemcu. Ostatné štyri zložky patria príjemcovi. Prirodzene, svoje špecifiká má komunikácia vo dvojici, so sebou samým (rozhovor, dialóg, sebareflexia, vnútorný monológ, egocentrická reč) alebo v skupine väčšej ako s dvoma účastníkmi. Na tejto širšej sociálnej úrovni potom **dochádza** k istému zovšeobecňovaniu významu, resp. **ku kategorizácii komunikačného aktu**. V tomto prípade hovoríme o sociálnej komunikácii, v ktorej je prenášaný význam aj sociálno-kultúrne podmienený. Podľa J. Janouška: „Skupinové a spoločensko-kultúrne procesy jsou zase prostřednictvím komunikace ve vzájemném propojení s významovým charakterem lidské psychiky.“<sup>227</sup> Týmto spôsobom sa dostávame k problematike jazykových, komunikačných a sociálno-kultúrnych noriem, ktoré platia pre dané spoločenstvo či etnikum, teda aj pre školu alebo školskú triedu, špecifický aj pre konkrétnu triedu vo vyučovaní MJL.

Z nášho výkladu je zrejmé, že cez kultúrnu antropológiu, ontológiu kultúry a kultúrnu lingvistiku prichádzame k psychológii komunikácie a kultúry, v rámci ktorej sa nachádza **problematika jazykovej**,

---

<sup>224</sup> JANOUŠEK, J., *ibid.*, 2007, s. 144.

<sup>225</sup> JANOUŠEK, J., *ibid.*, 2007, s. 147.

<sup>226</sup> JANOUŠEK, J., *ibid.*, 2007, s. 145.

<sup>227</sup> JANOUŠEK, J., *ibid.*, 2007, s. 146.

**komunikačnej a literárnej kultúry.** Postup môže byť aj opačný, teda jazykové a literárne vzdelávanie môžeme zmysluplne vidieť v kontexte čoraz širších okruhov (oblastí) života človeka a spoločnosti, a to so zreteľom na úlohy a funkcie jazyka či reči pri rozvíjaní kultúry jednotlivca a spoločnosti.

O jazykovej, komunikačnej a literárnej kultúre sme sa už podrobnejšie zmienili vyššie v 11. kapitole 2. zväzku našej práce, preto na tomto mieste vyzdvihneme ešte niektoré nové psycho-sociálne aspekty kultúry ako takej. Výskumom kultúry sa zaoberajú viaceré vedné disciplíny, napr. jazykoveda jazykovou kultúrou a kultúrou jazyka, literárna veda literárnou kultúrou, filmová veda filmovou kultúrou a pod, ktoré poznáme pod zastrešujúcim termínom **kulturoológia**. So zreteľom na učebný predmet MJL možno povedať, že psychologické aspekty skôr sledovala literárna a estetická kultúra, čo zasa transformovala do svojho systému didaktika literatúry a estetickej výchovy. Aj súčasná koncepcia vyučovania literatúry si všíma také aspekty ako psychologická a vecná príprava čitateľa na recepciu literárneho diela, na estetické prežívanie zobrazenej fikčnej reality, na otvorenú interpretáciu literárneho textu, riešenie esteticko-etických problémov a činností, kritické zhodnotenie pôsobenia literárneho diela, psychológiu postáv a ich vzťahov, citovo-reflexívne vnímanie diela a pod., čo by sme mohli zaradiť pod pojem kultúrno-vzdelávacie a výchovné činnosti žiaka v rámci zážitkového učenia. Prirodzene, aj jazyková a komunikačná výchova brali do úvahy psychologické aspekty jazykovej a rečovej kultúry, napr. invencia alebo vecná príprava jazykového prejavu, psycholingvistické a pragmalingvistické aspekty komunikácie, motiváciu učebnej činnosti žiaka, avšak tieto aspekty boli zatiaľ vo vyučovaní MJL využívané menej ako v literárnej zložke. Práve náš text sa usiluje poukázať na tieto nové podnety a možnosti.

Pre väčšinu štátov EÚ a celú Európu je príznačná multijazykovosť (plurilingvizmus) a multikultúrnosť, to znamená, že v jednom štátnom útvere funguje viac jazykov a kultúr, medzi ktorým sú potom živé interjazykové a interkultúrne prieniky. Práve viaceré dokumenty EÚ a Rady Európy z ostatného obdobia spomínajú tieto fenomény ako špecifikum Európy a bohatstvo, ktoré treba vzájomne rozvíjať a spoločne podporovať. Prichodí nám zdôrazniť, že práve jazyk a kultúra každého národa a spoločenstva je najcennejším a originálnym vkladom do spoločnej Európy, podobne ako každý človek je originálna ľudská bytosť, ktorá má jedinečné možnosti svojho vstupu a poslania v širšom spoločenstve, resp. v dejinách ľudského rodu. V naznačenom kontexte nám potom vychádza, že v školskom jazykovom a literárnou vzdelávaní nemôžeme obísť ani **problematiku multikulturalizmu a multikultúrnej či interkultúrnej výchovy**. O tomto novom jave sa zmieňujeme v našom texte aj preto, lebo sa môžeme oprieť o niektoré diela teoretickej povahy, ktoré pre vyučovanie MJL znamenajú nové podnety. Na prvom mieste spomenieme publikáciu J. Průcha s názvom *Interkulturní psychologie*.<sup>228</sup> Ako sa píše v podtitule práce, ide o sociopsychologické skúmanie kultúr, etník, rás a národov. Pre nás je dôležité, že sa autor podrobne zmieňuje o kultúre a psychologických

---

<sup>228</sup> PRŮCHA, J.: *Interkulturní psychologie*. Praha: Portál, 2007.

charakteristikách kultúr, etník a národov, pričom si osobitne všima jednak jazyk a komunikáciu v interkultúrnom kontexte, resp. interkultúrnu komunikáciu, jednak aplikáciu interkultúrnej psychológie v edukačnom procese.

Prichodí nám vyzdvihnúť napokon ešte jeden podnet, ktorý súvisí s **pozitívnym** alebo negatívnym **prístupom vo výchove a vzdelávaní**. Zmienili sme sa o tom už čiastočne tiež vyššie v 9. kap. tohto zväzku našej práce. Totiž z hľadiska tradície a kultúry sme celkove až priveľmi orientovaní na negatívne tendencie a modely. Nejde len o rôzne správy a senzácie v masmédiách, ktoré sa spravodajsky často prikláňajú k nešťastiam, násiliu, tragédiám, neúspechom, krízam, zlyhaniam, teroru, arogancii a pod. Známy je negativistický model aj v rodinnej či školskej výchove: Poznáme napr. výpovede typu: *Nespadni! Nevyrušuj! Nezašpiň sa! Nerozbi tanier! Neodpisuj! Nenašepkávaj! Nepodvádzaj!* a pod. Napokon, aj učenie a vyučovanie MJL bolo často založené na teórii chyby, resp. na jej odstraňovaní. Učitelia opravujú práce žiakov, kde označujú chyby a podľa toho aj hodnotia a klasifikujú. Prirodzene, v ostatnom čase niektorí učitelia už viac aj pochvália a hodnotia úspech alebo dosiahnutie cieľa. Napokon, ako sme sa v našom texte aj zmienili, v súčasnosti vo vzdelávacích programoch je rozhodujúci pedagogický dokument vzdelávací štandard, ktorý sa zameriava na cieľové požiadavky v učebnom predmete. To znamená, že sa postupne upúšťa z koncepcie učenia sa na chybách či vyhnutí sa neúspechu, a prikláňa sa ku koncepcii dosahovania cieľov a úspechov, teda k pozitívnemu modelu a programu. Na tomto mieste už nebudeme rozoberať otázku, o aké ciele a finality ide. Vieme, že môže ísť aj o čisto účelové, pragmatické, utilitaristické a nízke úžitkové materialistické, konzumné, kariérne, teda nie núdzové ciele (z nedostatku). Pre dnešný svet markantných a až „priepastných“ rozdielov je toto spektrum rôzneho snaženia príznačné. Ako sme sa pri ontológii kultúry zmienili, pri kultúrnych skutkoch sú najhodnotnejšie a najvyššie humanizované a zduchovené finality. V tomto duchu je písaná aj kniha známeho českého psychológa J. Křivohlavého *Pozitívni psychologie*,<sup>229</sup> ktorá podľa nášho názoru a presvedčenia patrí k ďalším podnetom pre kvalitatívnu transformáciu učebného predmetu MJL. V nej sa autor zmieňuje o troch základných oblastiach pozitívnej psychológie: radosti, nádeji a odpúšťaní či zmierovaní a ponúka symbolických dvanásť vybratých pohľadov, ktoré majú čitateľovi pomôcť pri prekonávaní negatívnych emócií a prístupov. Aktuálnosť tejto publikácie potvrdzujeme aj naším výskumom, v ktorom žiaci sa vyjadrovali, že od učiteľa SJL očakávajú na prvom mieste morálne a charakterové vlastnosti (čnosti), ako napr. empatia, láskavosť, trpezlivosť a i., až potom nasledovali pozitívne kvality didaktického, psychologického a metodického charakteru. Tieto zistenia plne korelujú s uvedenou publikáciou J. Křivohlavého.

---

<sup>229</sup> KŘIVOHLAVÝ, J.: *Pozitívni psychologie*. Praha: Portál, 2004.

## Nové výzvy pre slovenčinu ako cudzí jazyk

Vstupom Slovenska do EÚ v r. 2004 sa zásadným spôsobom menia aj podmienky a nové možnosti pre uplatnenie slovenčiny a slovenskej kultúry v kontexte Európy i sveta. Ako sme už vyššie spomenuli, v nových podmienkach sa posilňujú, zvyrazňujú multikultúrne a interkultúrne tendencie, čo sa odráža na novom statuse a funkciách vyučovacích (materinských) aj cudzích jazykov. V súvislosti s dynamickým rozvojom kontaktov v oblasti politiky, ekonomiky, obchodu, dopravy, vedy, vzdelávania či kultúry sa po novom konštituuju dokumenty Rady Európy a Európskeho parlamentu pre jazykové vzdelávanie, komunikačné a kultúrne kompetencie pre občana spoločnej Európy. Na pozadí prudkého rozmachu spoločenských, politických a ekonomických vzťahov sa do popredia dostáva otázka ovládania jazyka príslušnej krajiny, prirodzene, aj ovládania svetového jazyka (a iných), ktorým je dnes nepochybne na prvom mieste angličtina. Takto **sa stáva aktuálnou aj problematika vyučovania a učenia sa slovenčiny ako cudzieho jazyka.**

O tejto otázke sme sa o. i. zmienili aj na medzinárodnej konferencii s názvom *Inovácie vo vyučovaní jazyka a literatúry*, ktorá sa konala v r. 2008 v Prešove. Z nášho príspevku vyberáme niektoré časti, ktoré sa vzťahujú k problematike vyučovania slovenčiny ako cudzieho jazyka.<sup>230</sup>

V súlade so *Spoločným európskym referenčným rámcom pre jazyky* (ďalej SERR) a ďalšími kľúčovými európskymi a národnými dokumentmi v oblasti jazykovej politiky bol na Slovensku v r. 2004 – 2007 riešený projekt KEGA č. 3/1014/03 *Návrh koncepcie jazykovej politiky pre výučbu cudzích jazykov v základných školách a stredných školách* a ESF *Prehĺbenie efektívnosti vyučovania cudzích jazykov po vstupe do Európskej únie*.

Na základe úspešného obhájenia výstupu z tohto projektu bol vypracovaný východiskový materiál pre šesť cudzích jazykov, ktoré sa najčastejšie vyučujú na Slovensku. Má názov *Koncepcia vyučovania cudzích jazykov v základných a stredných školách*<sup>231</sup> a v súčasnosti prebieha jeho implementácia do edukačného systému SR. Ide o zjednocovanie koncepcie pedagogickej dokumentácie jednotlivých cudzích jazykov: AJ, NJ, FJ, ŠJ, TJ a RJ od začiatočného vyučovania až po úroveň maturitnej skúšky, pričom kľúčovým východiskovým dokumentom je SERR. Podľa spracovanej *Koncepcie vyučovania cudzích jazykov v základných a stredných školách*<sup>232</sup> nová pedagogická dokumentácia zabezpečuje „požiadavku EÚ, ktorou je znalosť dvoch cudzích jazykov na komunikačne dostatočnej úrovni po ukončení stredoškolského vzdelania, kontinuitu vo vzdelávaní cudzích jazykov pri prechode zo základnej na strednú školu, odstránenie strát vo vyučovaní cudzích jazykov, akceptovateľné zmeny v učebných plánoch základných a stredných škôl.“ Naša nová maturitná skúška v spomenutých

---

<sup>230</sup> LIGOŠ, M.: *Slovenčina v kontexte nových výzev*. In: *Inovácie vo vyučovaní jazyka a literatúry*. Zost. (eds.) Ľ. Liptáková, M. Klimovič. Prešov: Pedagogická fakulta PU, 2008, s. 43 – 57.

<sup>231</sup> Bratislava: MŠ SR. ŠPÚ, 2007.

<sup>232</sup> *Ibid*, 2007, s. 45.



cudzích jazykoch, t. j. jej cieľové požiadavky a úroveň dosiahnutých zručností, spôsobilostí a kompetencií, má dosahovať v súlade so SERR úrovne B1 a B2. Učebné osnovy pre všetkých šesť CJ sú už skompletizované a uverejnené na webovej stránke ŠPÚ Bratislava od apríla 2008.

Prakticky to znamená, že aj pre slovenčinu ako CJ, či už na Slovensku alebo v zahraničí, kde sú záujemci o toto štúdium, platia jednotlivé komunikačné úrovne zručností a kompetencií citovanej *Koncepcie* v súlade so SERR. Ako vidieť, slovenčina tiež ako CJ sa zaraďuje k ostatným národným jazykom, ktoré sú v EÚ ponúkané ako cudzie jazyky v intenciách zámerov spoločného európskeho medzinárodného vzdelávacieho priestoru. Týmto spôsobom vstup Slovenska do EÚ okrem iných oblastí znamená aj integráciu a demokratizáciu jazykového vzdelávania či jazykovej politiky v uvedených dvoch základných oblastiach – **slovenčina ako materinský, resp. vyučovací a cudzí jazyk.**

Vyššie sme spomenuli, že na Slovensku sa riešili i riešia niektoré **výskumné projekty**, ktoré sú zamerané na slovenčinu ako na cudzí jazyk v súlade s referenčnými úrovňami SERR.

Primárne sa na túto oblasť činnosti už celé desaťročia orientujú najmä univerzitné pracoviská v Bratislave, Banskej Bystrici a Košiciach. V minulosti to boli ako cieľové skupiny väčšinou zahraničnú študenti, ktorí mali záujem študovať na vysokých školách na Slovensku. Do 90. rokov títo študenti, hlavne ako štipendisti vlády, absolvovali denný kurz ako jazykovú prípravu pred nástupom na slovenské vysoké školy najmä v Ústave jazykovej a odbornej prípravy UK (ďalej ÚJOP UK) v Senci, Herľanoch, taktiež priamo v Bratislave, Košiciach alebo v Banskej Bystrici. ÚJOP UK tohto roku už má 48-ročnú tradíciu a centrum Studia Academica Slovaca UK organizuje už 43 rokov letnú školu SAS pre rôznych záujemcov zo sveta o slovenčinu a slovenskú kultúru. Dá sa teda povedať, že je na čom stavať a na čo nadväzovať, lebo, podobne, ako napr. v ČR majú s vyučovaním češtiny ako CJ,<sup>233</sup> aj u nás máme istú tradíciu s vyučovaním slovenčiny ako cudzieho jazyka. **V súčasnom období ide len o to, aby učebnice a príručky sledovali referenčné rámce ovládania jazyka v súlade so spomenutým dokumentom SERR.** V tejto súvislosti ďalej si vyzdvihneme aspoň tri projekty, ktoré majú tieto ciele a ambície.

Na prvom mieste je to e-learningový kurz pre cudzincov s názvom *Vzdelávací program slovenčina ako cudzí jazyk*, ktorý realizuje Studia Academica Slovaca FF UK, ved. projektu doc. J. Pekarovičová v r. 2004 – 2009. „Kurz je pripravovaný pre všetky jazykové stupne v súlade so Spoločným európskym referenčným rámcom pre jazyky CEF a podporovaný Ministerstvom školstva.“<sup>234</sup> Všetky učebné materiály z tohto kurzu pre úroveň A1 už boli uverejnené na uvedenej webovej stránke kurzu a v týchto mesiacoch pribudli do zoznamu ďalšie dve učebnice základnej úrovne pre slovenčinu ako CJ. Jednu z nich, učebnicu a cvičebnicu s názvom *Hovorme*

---

<sup>233</sup> Pozri podrobne v najnovšej publikácii ŠINDELÁŘOVÁ, J.: *Čeština jako cizí jazyk v evropském kontextu*. Ústí nad Labem: Acta UP, 146, 2008.

<sup>234</sup> Dostupné na: [www.e-slovak.sk](http://www.e-slovak.sk)

*spolu po slovensky* vydal ÚJKOP UK. Knihu a cvičebnicu sprevádzajú aj tri CD, na ktorých záujemca o slovenčinu nájde nahrávky fonetických cvičení, texty piesní a dialógy.<sup>235</sup> Učebné texty reflektujú súčasnú spoločenskú realitu v ukážkach známych osobností a v slovenských reáliách. Okrem tejto publikácie centrum SAS ponúka svoju novú učebnicu slovenčiny pre začiatočníkov s názvom *Krížom-krážom*.<sup>236</sup> Kolektív šiestich autoriek v tomto diele vyšiel o. i. zo skúseností s výučbou slovenčiny cez internet v rámci e-learningu, ktorý sme vyššie spomenuli ako kurz na webovej stránke [www.e-slovak.sk](http://www.e-slovak.sk). Súčasťou tejto novej publikácie sú aj dve CD s dialógmi a fonetickým nácvikom.

Medzi ďalšie univerzity na Slovensku, ktoré sa zaoberajú vzdelávaním slovenčiny ako CJ v súlade so SERR, je najmä Technická univerzita Košice. Jej Katedra jazykov rieši v tomto smere viaceré projekty, napr.: *Slovenčina a čeština pre začiatočníkov* (tu boli zatiaľ vypracované referenčné rámce slovenčiny ako CJ pre úrovne A1 a A2); *Projekt EURO-IntegrELP* v rámci projektu Socrates, Lingua s názvom *Rovnaké šance v európskej integrácii prostredníctvom používania Európskeho jazykového portfólia*. Ide o veľmi ambiciózný projekt viacerých krajín Európy (DE, GR, AT, EE, LT, PL, RO, SK), medzi ktorým je aj Slovensko, a mieri k vypracovaniu spoločného európskeho dokumentu – *Európske jazykové portfólio* (ďalej EJP), ktorý sme už spomenuli vyššie v našom texte. V súčasnosti je už hotové EJP pre žiakov 2. stupňa ZŠ, teda aj pre slovenčinu ako CJ. Cieľom projektu je o. i. „motivovať jednotlivcov, aby zobrali zodpovednosť za svoj jazykový rast do svojich rúk, aby dokázali sami seba ohodnotiť v jazykovom vývoji, aby dokázali efektívne ovládať samovyhodnocovacie zručnosti pre podporu ďalšieho rastu v jazykovom vývoji učiaceho sa v náročných povolaniach vyžadujúcich cudzí jazyk, zabezpečenie informácií o možných prostriedkoch a metódach, výmena informácií a diseminácia informácií v Európskom jazykovom portfóliu medzi tými, ktorí rozhodujú o jazykovej politike v štáte, napomôcť problematike štandardizácie vyhodnocovania úrovne cudzojazyčných kompetencií v rámci *Spoločného európskeho rámca jednotlivých úrovní*.“<sup>237</sup>

V rámci projektu Socrates, koordinátor projektu Kalábrijská univerzita, Taliansko, rieši KJ TU Košice aj projekt *CMC – Komunikácia vo viacjazyčných kontextoch*.<sup>238</sup> Okrem Talianska a Slovenska sú tu zapojení aj partneri zo Španielska, z Holandska, Portugalska a Veľkej Británie. Tento projekt je špecifický v tom, že sa zameriava na študentov univerzít a sleduje najmä problematiku výmenných študijných programov pre študentov univerzít. Podľa materiálov ciele projektu sú tieto:<sup>239</sup>

- „umožniť univerzitným študentom: zlepšiť si svoje jazykové znalosti pred nástupom na výmenný program, - zdokonaliť si základné akademické zručnosti tak, aby sa študenti mohli zúčastňovať štúdiá na vysokých školách

---

<sup>235</sup> ZEBEGNEYOVÁ, A. a kol., Bratislava. UJOP UK, 2008.

<sup>236</sup> Kol., Bratislava: SAS UK, 2007.

<sup>237</sup> Dostupné na: <http://web.tuke.sk/kj/EuroIntegrELP.htm>

<sup>238</sup> Dostupné na web. stránke projektu: [www.cmcproject.it](http://www.cmcproject.it)

<sup>239</sup> Dostupné na: <http://web.tuke.sk/kj/CMC.htm>

v zahraničí, - oboznámiť sa s kultúrnymi rozdielmi v krajine, kde budú študovať.“

Projekt bol riešený v r. 2004 – 2007 a podľa riešiteľov učebné materiály sú spracované v cieľových jazykoch: taliančina, španielčina, holandčina, slovenčina, portugalčina a angličtina. Kurz pozostáva z dvoch základných modulov. Modul 1 má tieto tematické celky: - stretnutie na univerzite, akademické zručnosti, študijné odbory on-line a životopis. Modul 2 obsahuje celky: - prezentácia, akademický seminár, život mimo univerzity a pracovné ponuky on-line.

Ako vidieť, nové učebné materiály spomenutých kurzov sa orientujú jednak na bežnú začiatočnú komunikáciu v slovenčine ako CJ, jednak špecificky pre cieľovú skupinu univerzitných študentov, ktorí by potenciálne mali záujem o výmenný študijný pobyt na niektorej univerzite na Slovensku. Tematické celky a oblasti sú zväčša založené na zvládnutí vybraných životných komunikačných situácií, pričom sa dbá na fonetickú a pravopisnú stránku a osvojenie si nevyhnutného penza slovnej zásoby a slovenskej gramatiky. Prirodzene, nová koncepcia sa zakladá na súčasnej spoločenskej a kultúrnej realite Slovenska s interkultúrnymi prienkami. Podčiarkujeme a pripomíname, že všetky uvedené materiály kurzov slovenčiny sú spracované v intenciách SERR.

Na tomto mieste nám prichodí aspoň v stručnosti uviesť tretí projekt č. 3/5054/07 s názvom *Slovenčina v komunikácii a kultúrnom kontexte pre cudzincov*, ktorý v rámci programu KEGA rieši v r. 2007 – 2009 UMB B. Bystrica v spolupráci s KU Ružomberok a PU Prešov. I tu ide o napĺňanie a uplatňovanie zámerov SERR pre slovenčinu ako CJ na referenčnej úrovni A1 a A2. V anotácii podkladov k riešeniu výskumnej úlohy sa o. i. píše: „Projekt je zameraný na vytvorenie koncepcie vyučovania slovenčiny ako cudzieho jazyka so zreteľom na tzv. referenčné úrovne. Základnými výstupmi projektu je učebný materiál, ktorý bude oporou pre študenta i učiteľa a ktorý bude pozostávať z učebnice, pracovného zošita, CD nosičov so zvukovými záznamami a metodické príručky pre učiteľa.“ Na podloží preštudovanej literatúry a nových pedagogických dokumentov v rámci SR a EÚ riešiteľský tím sa v súčasnosti zameriava na výber tematických oblastí a tém v intenciách danej cieľovej skupiny, t. j. najmä pre študentov (adolescentov) na stredných školách a v prvých semestroch na vysokých školách, ktorí majú iný materinský jazyk ako slovenčinu a prejavili záujem o slovenský jazyk a kultúru Slovenska. Ukazuje sa, že aktuálne tematické oblasti by mohli byť: *prvé kontakty a stretnutia, škola - univerzita, rodina a okolie, dom a byt, návšteva u známych, u lekára, cestovanie a doprava, nákupy, kultúrne podujatia, v reštaurácii, reálie a kultúra Slovenska*. Prirodzene, s uvedenými tematickými okruhmi a témami (lekciami) sa viažu východiskové texty a vybrané základné životné situácie, ktoré by adepti mali zvládnuť v slovenskom jazyku, ak si osvoja aspoň isté minimálne či štandardné penzum: ortoepie a pravopisu, slovnej zásoby, gramatiky, a to s prepojením na základné komunikačné zručnosti: počúvanie a čítanie s porozumením, písanie a ústnu komunikáciu v širšom zmysle (dialóg, konverzácia, monológ a pod.). Pripomíname, že systematizácia v gramatike sa začne až na úrovni A2.

V tomto období sa pri riešení projektu ukazuje ako veľmi dôležitá úloha **porovnať novo koncipované učebné texty a materiály pre materinské jazyky ako cudzie jazyky**, ktoré vychádzajú v ostatnom období pre adeptov štúdia cudzieho jazyka – začiatočníka na úrovni A1, A2 s vekovým rozptylom približne 16 – 25 rokov v slovenčine, češtine, prípadne v iných susedných, kontaktných či príbuzných jazykoch, ďalej pre angličtinu, nemčinu, francúzštinu alebo španielčinu ako cudzí jazyk na spomínanej úrovni SERR, a to na pozadí zámerov i riešenia tohto projektu. Takisto nám prichodí zdôrazniť problém súvzťažnosti naznačených, resp. uvedených základných parametrov kurzu, t. j. organické a funkčné prepojenie: tematických okruhov/celkov a tém so základnými jazykovými prostriedkami a komunikačnými zručnosťami. Jednotlivé lekcie budú založené na vybratých živých komunikačných situáciách a textoch, v ktorých autori anticipujú hľadanie i osvojenie si jazykových, parajazykových i mimojazykových prostriedkov v intenciách zvládnutia daných úrovni jazykových, sociálno-komunikačných, pragmatických a kultúrnych kompetencií či spôsobilostí, postojov a návykov. Výstup z uvedeného projektu bude takto alternatívnym príspevkom v oblasti slovenčiny ako cudzieho jazyka pre osobitne zacielenú skupinu frekventantov, ktorí majú záujem osvojiť si nielen základy slovenčiny, ale aj o komunikáciu v tomto jazyku orientovanú na bežné komunikačné situácie a základné kultúrne hodnoty či špecifiká Slovenska.

Prichodí nám na záver ešte pripomenúť, že problematika slovenčiny ako CJ je na Slovensku, ako v multijazykovom a multikultúrnom prostredí, dlhodobo osobitne aktuálna aj vo vzťahu k menšinám (minoritám). Občania Slovenska s iným materinským jazykom ako slovenským (maďarským, rusínskym, nemeckým, rómskym, poľským) si totiž slovenčinu v rodinnom prostredí i v škole v podstate špecificky osvojujú ako prvý cudzí jazyk. Teda aj pri akceptácii viacjazyčného prostredia, v ktorom sa prirodzeným spôsobom objavuje fenomén bilingvizmu či trilingvizmu (resp. plurilingvizmu), a to či už aktívneho alebo pasívneho, predpokladáme fakt, že človek zvyčajne predsa ovláda najlepšie iba jeden jazyk. Týmto jazykom je primárne predovšetkým rodný alebo materinský jazyk. Na naznačenom podloží teda po novom sa pre minority podľa školskej reformy z r. 2008 (nové vzdelávacie programy a koncepcia vyučovania CJ) k jednotlivým úrovniam ovládania slovenčiny (ako štátneho jazyka) logicky vzťahujú aj referenčné rámce ovládania cudzieho jazyka v súlade s dokumentom *Spoločným európsky referenčný rámce pre jazyky* (SERR), o ktorom sme sa zmienili vyššie v našom texte.<sup>240</sup>

---

<sup>240</sup> Pozri vyššie ad 11. a 12. kap., s. 107, 128 a i. Pre čitateľa odkazujeme taktiež na webovú stránku ŠPÚ Bratislava. Dostupné na: <http://www.statpedu.sk>, *Vzdelávacie programy*.

## Resumé

- ✚ V intenciách kvalitatívnej transformácie vyučovania MJL je nevyhnutné, aby učebný predmet bol postavený na pevných filozofických, pedagogických, psychologických, lingvistických a kulturologických základoch.
- ✚ Z hľadiska špecifík učebného predmetu MJL je užitočné, ak sa oprie o základy kultúrnej antropológie a ontológie kultúry na jednej strane a psychológie ľudskej komunikácie a kultúrológie v socio-kultúrnom kontexte daného vyučovacieho jazyka a literatúry.
- ✚ Pre vyučovanie materinského jazyka a komunikácie je užitočné, ak sa oprie o výsledky poznania v oblasti kultúrnej lingvistiky a jazykovej kultúry v prepojení na osobnosť žiaka a sociálno-kultúrny kontext, v ktorom sa vyučovanie uskutočňuje.
- ✚ Pre vyučovanie literatúry je užitočné, ak sa oprie o výsledky poznania v oblasti literárnej komunikácie a literárnej kultúry v prepojení na osobnosť žiaka a sociálno-kultúrny kontext, v ktorom sa vyučovanie uskutočňuje.
- ✚ V súčasnosti je aktuálna nielen problematika vyučovania slovenčiny ako materinského jazyka, ale aj ako cudzieho jazyka.
- ✚ Nové podnety a výzvy pre vyučovanie MJL sa otvárajú v oblasti uplatnenia nových médií a informačných technológií vo výchovno-vzdelávacom procese.

## Základné pojmy a problémy

- ❖ filozofia, pedagogika, psychológia, didaktika, kultúra a kulturologia, kultúrna antropológia, ontológia kultúry, kultúrny skutok, človek a jeho podstata, kultúrne schopnosti človeka, kultúrne hodnoty, kultúrne finality, kultúrna lingvistika, kognitívna lingvistika, psycholingvistika, sociolingvistika, etnolingvistika, jazyková a literárna kultúra, význam a významovosť, zážitkové učenie, čitateľská kultúra,
- ❖ psychológia medziľudskej komunikácie, zámer a motivácia komunikácie, komunikačný akt, vnútorná a vonkajšia reč človeka, lingvistické, sémantické a socio-kultúrne aspekty komunikácie, multikultúrnosť a multijazykovosť, plurilingvizmus, multikultúrna a interkultúrna výchova, interkultúrna psychológia, pozitívna psychológia, materinský (vyučovací), štátny a cudzí jazyk.

## Námety a otázky

1. Pozrite sa na niektoré internetové stránky (napr. [www.statpedu.sk](http://www.statpedu.sk), [www.skolaplus.sk](http://www.skolaplus.sk), [www.saus.org](http://www.saus.org), [www.infovek.sk](http://www.infovek.sk), [www.skoly.org](http://www.skoly.org), [www.modernyucitel.sk](http://www.modernyucitel.sk), [www.minedu.sk](http://www.minedu.sk) a i.) a pripravte si úvahu o nových možnostiach modernizácie vyučovania MJL. Príspevok predneste pred odbornou verejnosťou.

2. Naštudujte si problém kultúry človeka a spoločnosti. Na tomto základe potom uvažujte o súvislostiach kultúry s vyučovaním MJL. Svoje závery si pripravte do svojho diskusného príspevku, ktorý prednesť na odbornom seminári.
3. Zorganizujte kolokvium o problematike kultúrnej lingvistiky, jazykovej a literárnej kultúry vo vybranom socio-kultúrno kontexte (škola, národ, národnostná menšina, firma, médium, redakcia). Závery z kolokvia spracujte ako monotematické číslo istého odborného periodika.
4. Vyberte si konkrétnu komunikačnú situáciu a udalosť zo života a zaznamenajte si ich (pozorovací hárok, zvukový alebo videozáznam). Potom urobte ich analýzu a interpretáciu z týchto hľadísk: psychologický, jazykový, estetický/vecný, sémantický a kultúrny aspekt. Pripravte si o tom referát, ktorý prednesiete pred odbornou verejnosťou.
5. Urobte analýzu a interpretáciu vybraného diskurzu (textu, komunikátu) z hľadiska jeho základných zložiek: formálna (jazyková), referenčná, ilokučná a perlokučná.
6. Zisťujte v istom ohraničenom časovom a teritoriálnom, resp. sociálnom priestore (pracovisko, firmy, školy, územný celok, lokalita), či existuje záujem a ponuka v oblasti vyučovania slovenčiny ako cudzieho jazyka. O svojich zisteniach napíšte odborný článok na uverejnenie v tlači regionálneho alebo inštitucionálneho charakteru.

## Slovo na záver

V práci sme sa usilovali ponúknuť odbornej verejnosti nový pohľad na základné alebo metodologické problémy vyučovania materinského jazyka a literatúry v priezore súčasných i perspektívnych tendencií vzdelávania na Slovensku i vo svete. Odpoveď na otázku, či sa nám podarilo tieto témy aspoň odkryť či pootvoriť, ponechávame na čitateľa. Text sme koncipovali s presvedčením, že poslúži na vyplnenie medzery, ktorá na Slovensku pretrváva v oblasti prípravy a ďalšej profilácie učiteľov slovenského jazyka a literatúry najmä v súvislosti s transformáciou našej spoločnosti po r. 1989 a vstupom SR do EÚ v r. 2004. Vzhľadom na fakt, že vo všetkých krajinách, kde materinský jazyk vystupuje v škole aj ako vyučovací jazyk, sa dostávajú do popredia spoločné metodologické problémy, publikácia sa môže stať prínosnou a užitočnou aj v medzinárodnom kontexte. Uvedený aspekt je o to aktuálnejší, že pre multijazykovú a multikultúrnu EÚ je príznačná tendencia vytvárať spoločný vzdelávací priestor, do ktorého patrí i jazykové vzdelávanie.

V 1. časti (zväzku) práce sme sa sústredili na východiskové témy vyučovania MJL. Z nich ako kľúčové možno vyzdvihnúť didaktiku MJL ako vednú a študijnú disciplínu na jednej strane a MJL ako učebný predmet na strane druhej. Učebný predmet MJL potom v jednotlivých kapitolách približujeme z rôznych pohľadov, napr. jeho postavenie, koncepciu, ciele, funkcie, učebný obsah, proces, učiteľa, žiaka, jazyk, jazykovedu, literatúru, literárnu vedu a pod. 1. zväzok obsahuje aj niektoré netradičné témy (napr. učiteľ a žiak, didaktický systém, motivácia a pod.), pričom autor v texte prezentuje viaceré nové pohľady a výsledky svojej vedeckej práce.

2. časť (zväzok) monografie tvoria prevažne nové tematické okruhy a jednotlivé kapitoly smerujú najmä k procesuálnej stránke jazykového a literárneho vzdelávania. Z nich je ťažiskovou 6. kapitola, v ktorej autor ponúka čitateľovi nový pohľad na človeka v preniku materinského jazyka ako východisko kvalitatívnej prestavby učebného predmetu. Celkove text monografie vyúsťuje v posledných kapitolách 2. zväzku. Dá sa povedať, že na podloží myšlienok celej knihy smerujeme k problematike jazykovej, komunikačnej a literárnej kultúry žiaka, pričom v týchto reláciách posledná kapitola (12. kap.) približuje niektoré nové podnety interdisciplinárneho charakteru, ktoré v perspektíve môžu prispieť k novému poňatiu jazykového a literárneho vzdelávania.

Bude nás tešiť, ak publikácia nájde svojho čitateľa a stane sa užitočnou ako úvod do didaktiky materinského jazyka v intenciách profilácie a ďalšieho vzdelávania učiteľov materinského jazyka a literatúry.

autor

## Conclusion

In this work we were looking for new views on essential and methodological issues of the mother language and literature education (next only MJL) in the breakthrough of current and also perspective movements in Slovakia and the whole world. The answer to the major question, have we made any progress or have we really opened the doors, we would rather have left on readers. A script is built with our belief, that it might be helpful to fill the gaps in the context of preparation and the next prophylation of the Slovak language and literature teachers, who in Slovakia are since the transformation of our society in 1989 and also in 2004, when SR entered the EU. Taking the fact into consideration, that in all countries, where the mother tongue is a tuitional language at school as well, we can easily see the same or similar methodological issues, which means, this publication might be useful in an international context. This aspect is even more actual, when we know, that for the multilingual and multicultural EU is movement creation of common educational space characteristic, where definitely language education belongs..

In Part 1 we concentrated on initial topics of MJL. We can see a key to didactics of MJL as a scientific and educational discipline on one side and MJL as a tuitional subject on the other side. The next move is having a near look at tuitional subject MJL in many different views, for example – the dignity, approach, targets, functions, educational content, process, teacher, pupil, language, linguistics, literature, theory of literature a. s. 1. volume also contains some unconventional topics (f. e. teacher and pupil, didactic layout, motivation a.s.), where the author also shows many new views and results of his scientific work.

Part 2 contains new topical circuits and individual chapters directing to processing, part of linguistic and literary education. We can say that, chapter 6 is the major one, because the author offers the readers a very new view at the human being in the context of the mother language as a basement of qualitative rebuilt of this tuitional subject. The script ends in the last chapters of the 2<sup>nd</sup>. part. We can say, that the book directs to the linguistic, communicative and literary subject of the pupils' culture. In these relations the last 12<sup>th</sup> chapter is built, putting some of the new motives of interdisciplinary characteristics together, this might help in the future perspective of the modern approach of linguistic and literary education.

It would make us happy and satisfied, if this publication will find the reader and becomes a help at the beginning to studies of mother language didactics in the intensions of the preparation to the next educational progress of mother tongue teachers .

Author



## Schlußwort

In der Arbeit haben wir uns bemüht, der Fachöffentlichkeit einen neuen Einblick auf grundlegende und methodologische Probleme des Muttersprachenunterrichts und Literatur anzubieten, und so in der Kluft der gegenwärtigen und perspektiven Bildungstendenzen in der Slowakei und in der Welt. Antwort an die Frage, ob es uns diese Themen mindestens zu entdecken oder halb zu öffnen gelungen hat, lassen wir auf den Leser/Inn. Den Text haben wir mit der Überzeugung konzipiert, dass er zur Ausfüllung der Lücke dienen wird, die in der Slowakei im Bereich der Ausbildung und der Fortprofilierung der Lehrer für Slowakisch und Literatur besonders im Hinblick der Transformation unserer Gesellschaft nach dem Jahr 1989 und seit dem Eintritt in die EU 2004 dauert. Angesichts der Tatsache, dass die gemeinsamen Probleme in den Vordergrund in allen Ländern ankommen, in denen die Muttersprache in der Schule als auch eine Unterrichtssprache ist, kann diese Publikation als nützlich und sinnvoll im internationalen Kontext werden. Dieser Aspekt wird um so aktueller, dass die Tendenz zur Schaffung eines gemeinsamen Bildungsraum für die mehrsprachige und multikulturelle EU als spezifisch auftritt, zu dem auch Sprachbildung gehört.

Im 1. Teile (Band) unserer Arbeit haben wir uns auf die Ausgangsthemen des Muttersprachenunterrichts und der Literatur konzentriert (weiter MSL). Von denen kann man an einer Seite als Kernthemen Didaktik der MSL als wissenschaftliche und Studiumsdisziplin, an der anderen Seite als Lehrfach hervorheben. Lehrfach MSL dann bringen wir in einzelnen Kapiteln aus unterschiedlichen Blickwinkeln näher, z. B. seine Stellung, Konzeption, Ziele, Funktionen, Lehrinhalt, Prozess, Lehrer, Schüler, Sprache, Sprachenwissenschaft, Literatur, Literaturwissenschaft u. ä. 1. Band beinhaltet auch einige untraditionelle Themen (z. B. Lehrer und Schüler, das didaktische System, Motivation u. ä.), dabei Autor in seinem Text auch mehrere neue Ansichte und Resultate eigener wissenschaftlicher Arbeit präsentiert.

Den 2. Teil der Monographie bilden überwiegend die neuen thematischen Bereiche und einzelne Kapitel zielen zur Prozeßseite der Sprachen – und Literaturbildung. Von denen ist das 6. als Schwerpunktkapitel, in derer Autor dem Leser eine neue Ansicht an den Menschen im Durchdringen der Mutersprache als einen Ausgang der qualitativen Neugestaltung des Lehrfaches anbietet. Im Ganzen mündet der Monographietext in den letzten Kapiteln des 2. Bandes aus. Kann man sagen, dass wir auf der Basis der Gedanken des ganzen Buchs zur Problematik der Sprachen-, Kommunikations- und Literaturkultur des Schülers anstreben, dabei das letzte (12. Kap.) Kapitel einige von Anregungen des interdisziplinären Charakters näherbringt, die perspektivisch zur neuen Auffassung der Sprachen- und Literaturbildung beitragen können.

Es wird uns Freude bringen, wenn diese Publikation seinen Leser findet und sie wird nützlich als eine Einführung in die Muttersprachendidaktik in Intentionen der Profilierung und Fortbildung der Muttersprachen- und Literaturlehrer.

Autor

## Literatúra

- ADAIR, J.: *Efektivní komunikace*. Praha: Alfa Publishing, 2004. ISBN 80-86851-10-9
- BALLAY, J.: *Metodika pravopisu*. 1. vyd. Bratislava: SPN, 1965. 180 s.
- 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.
- BAUMANN, Z.: *Íst' dopredu, brodiť sa snehom*. Vybraté a preložené: *Gazeta Wbyborcza*. In: *Sme Fórum*, r. 17, č. 25, 31.1.2009, s. 27. Dostupné na: <http://www.sme.sk>
- BEISBART, O. und Kol.: *Textlinguistik und ihre Didaktik*. Donauwörth: Auer, 1976.
- 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: Present, 2000. 251 s. ISBN 80-967824-4-4
- BUDIL, I. T.: *Mýtus, jazyk a kulturní antropologie*. Praha: Triton, 2003. ISBN 80-7254-321-0
- ČECHOVÁ, M.: *Vyučování slohu . Úvod do teorie*. Praha: SPN, 1985. 264 s.
- ČECHOVÁ, M., STYBLÍK, VI.: *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
- ČMEJRKOVÁ, S., HOFFMANNOVÁ, J. (ed.): *Jazyk, média, politika*. Praha: Academia, 2003. ISBN 80-200-1034-3
- ECO, U.: *Meze interpretace*. Praha: Nakladatelství Karolinum, 2004.
- Efektivní učení ve škole*. Mezinárodní akademie vzdělávání/UNESCO. Praha: Portál: 2005. ISBN 80-7178-556-3
- DE BEAUGRANDE, R. A. – DRESSLER, W. U.: *Einführung in die Textlinguistik*. Tübingen, 1981.
- DEVITO, A. J.: *Základy mezilidské komunikace*. Praha: Grada, 2001. ISBN 80-7169-988-8
- DOLNÍK, J., BAJZÍKOVÁ, E.: *Textová lingvistika*. Bratislava: Stimul, 1998. ISBN 80-85697-78-5
- DOLNÍK, J.: *Základy lingvistiky*. Bratislava: Stimul FF KU, 1999. ISBN 80-85697-95-5
- DOLNÍK, J. a kol.: *Princípy stavby, vývinu a fungovania slovenčiny*. 1. vyd. Bratislava: Stimul FF UK, 1999. ISBN 80-85697-99-8

- DOLNÍK, J.: *Súčasná slovenčina a jej používatelia*. Bratislava: Stimul, 2000. 215 s. ISBN 80-88982-36-7
- DOLNÍK, J., MLACEK, J., ŽIGO, P.: *Princípy jazyka*. Bratislava: Stimul, 2003. ISBN 80-88982-62-6
- DOLNÍK, J.: *Súčasná spisovná slovenčina a jej problémy*. Bratislava: Stimul, 2007. ISBN 978-80-89236-26-8
- DVOŘÁK, K.: *O čitateľskom porozumení v maturitných súvislostiach*. In: Slovenský jazyk a literatúra v škole, 55, 2008/09, č. 3 – 4, s. 65 – 78. ISSN 1335-2040
- Ďalší rozvoj československej výchovno-vzdelávacej sústavy*. 2. vyd. Bratislava: MŠ SSR v SPN, 1977. 208 s.
- FINDRA, J.: *Štylistika slovenčiny*. Martin: Osveta, 2004. ISBN 80-8063-142-5
- FRITZSCHE, J.: *Schriftlicher Sprachgebrauch*. In: LANGE, G. (Hg.): Taschenbuch des Deutschunterrichts. Band 1, 2001, s. 202 – 225.
- GADAMER, H.-G.: *Človek a reč. Výbor textů*. Praha: Oikoymenh, 1999. ISBN 80-86005-76-3
- GAVORA, P. a kol.: *Pedagogická komunikácia v základnej škole*. Bratislava: Veda, 1988. 256 s.
- GAVORA, P.: *Aki sú moji žiaci*. Bratislava: Práca, 1999. ISBN 80-7094-335-1
- GAVORA, P., ZÁPOTOČNÁ, O. a kol.: *Gramotnosť, vývin a možnosti jej didaktického usmerňovania*. Bratislava: UK, 2003. ISBN 80-223-1869-8
- GAVORA, P.: *Učiteľ a žáci v komunikaci*. Brno: Paido, 2005. ISBN 80-7315-104-9
- GAVORA, P. a kol.: *Ako rozvíjať porozumenie textu u žiaka*. Nitra: Enigma, 2008. 193 s. ISBN 978-80-89132-57-7
- GERMUŠKOVÁ, M.: *Literárny text v didaktickej komunikácii (na 2. stupni základnej školy)*. Prešov: UPJŠ, 1995. 120 s. ISBN 80-88697-16-6
- GERMUŠKOVÁ, M.: *K problematike školskej literárnej komunikácie*. In: Slovenský jazyk a literatúra v škole, 49, 2002/2003, č. 3 – 4, s. 90 – 97. ISSN 1335-2040
- 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
- GOLEMAN, D.: *Emoční inteligence*. Praha: Columbus, 1997. ISBN 80-85928-48-5
- GRÁC, J.: *Persuázia. Oplyvňovanie človeka človekom*. Martin: Osveta, 1985.
- HAGÉGE, C.: *Človek a reč*. Praha: UK, 1998. 311 s. ISBN 80-7184-331-8
- 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
- HORECKÝ, J.: *Jazykové vedomie*. In: Jazykovedný časopis, 42, 1991, s. 81 – 88.
- HÖFLEROVÁ, E.: *Školský dialóg a jeho vliv na rozvoj reči detí*. Ostrava: PdF OU, 2003. ISBN 80-7042-297-1
- HUPKOVÁ, M., PETLÁK, E.: *Sebareflexia a kompetencie v práci učiteľa*. Bratislava: Iris, 2004. ISBN 80-89018-77-7

<http://web.tuke.sk/kj/EuroIntegrELP.htm>; <http://web.tuke.sk/kj/CMC.htm>

HUBÁČEK, J.: *K problematice rozvoje vyjadřovacích schopností žáků na 2. stupni ZŠ*. In: Komunikativní zřetel ve vyučování mateřskému jazyku. Brno: UJEP, 1986, s. 83 – 86.

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 9-788080-84351-9

JANEK, J.: *Rozvíjanie jazykovej kultúry žiakov*. Bratislava: SPN, 1970.

JANEK, J.: *Z histórie vyučovania slohu*. In: *Slovenský jazyk a literatúra v škole*, 1954-, 26, 1979/80, č. 10, s. 298 – 301.

JANDOVÁ, E.: *Dva typy komunikace na Internetu a jejich stylový charakter*. In: *Západoslovanské jazyky v 21. století*. Lingvistický zborník. Ed. P. Odaloš. Banská Bystrica UMM, Ostrava OU, Katowice UŠ, 2005, s. 59 – 68. ISBN 80-8083-154-8

JANOUSEK, J.: *Verbální komunikace a lidská psychika*. Praha: Grada, 2007. ISBN 978-80-247-1594-0

JELÍNEK, J.: *Úvod do teorie vyučování českému jazyku*. 1. vyd. Praha: SPN, 1979. 275 s.

JURČO, J., OBERT, V.: *Didaktika literatúry*. Bratislava: SPN, 1984. 220 s.

KAMENÁROVÁ, R. a kol.: *Křížom krážom*. Bratislava: FF UK, 2007. ISBN 978-80-223-2441-0

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.: *Pravidlá slovenského pravopisu*. 2. vyd. Bratislava: VEDA, 1998. ISBN 80-224-0532-9

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

KOPECKÝ, K.: *E-learning (nejen) pro pedagogy*. Olomouc: Hanex, 2006. ISBN 80-85783-50-9

KOPÁL, J.: *Žánrové aspekty literatúry pre mládež*. Bratislava: ML, 1991.

KRÁL, A.: *Model rečového mechanizmu*. Bratislava: Veda SAV, 1974.

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

KRÁL, Á., RÝZKOVÁ, A.: *Základy jazykovej kultúry*. Bratislava: SPN, 1990.

KRÁL, Á.: *Pravidlá slovenskej výslovnosti*. Bratislava: SPN, 3. vyd. 1996. ISBN 80-08-00305-7

KŘIVOHLAVÝ, J.: *Pozitivní psychologie*. Praha: Portál, 2004. ISBN 80-7178-835-X

- K teórii vyučovania slovenského jazyka a literatúry*. Sborník referátov a diskusných príspevkov. Zost. K. Palkovič, L. Ivanovičová. Bratislava: SPN, 1968. 296 s.
- KYRIACOU, CH.: *Klíčové dovednosti učiteľa. Cesty k lepšiemu vyučovaniu*. 1. vyd. Praha: Portál, 1996. 155 s. ISBN 80-7178-022-7
- LANGE, G., NEUMANN, K., ZIESENIS, W.: *Taschenbuch des Deutschunterrichts*. Band. 1. 5. vollständig überarbeitete Auflage. Göppingen: Verlag Hohengehren GmbH, 1994. 444 S. ISBN 3-87116-476-3
- 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.: *Die Entfaltung der Schülerpersönlichkeit im Muttersprachenunterricht mit besonderer Rücksicht auf die motivierenden und geistlichen Dimensionen*. Prednáška. FF Universität Passau, 2001. 25 S.
- 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.: *Žiak v prieniku materinského jazyka*. In: *Jazyk a literatúra v škole – zážitok a poznanie*. Ed. J. Kesselová. Zborník z medzinárodnej konferencie. Prešov: FHPV PU, 2008, s. 76 – 84. ISBN 978-80-8068-788-5
- LIGOŠ, M.: *Slovenčina v kontexte nových výzev*. In: *Inovácie vo vyučovaní jazyka a literatúry*. Zost. (eds.) Ľ. Liptáková, M. Klimovič. Prešov: Pedagogická fakulta PU, 2008, s. 43 – 57. ISBN 978-80-8068-795-3
- LIGOŠ, M.: *Človek v prieniku materinského jazyka ako východisko nového chápania jazykového a literárneho vzdelávania*. In: *Dispustationes scientificae Universitatis catholicae in Ružomberok*. 2000-. Roč. 8, 2008, č. 2, s. 99 – 118. ISSN 1335-9185
- 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.
- 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 I. Úvod do didaktiky materinského jazyka a literatúry*. Ružomberok: FF KU, 2009. ISBN 978-80-8084-429-5
- LIPTÁKOVÁ, Ľ.: *K typologizácii metód vyučovania materinského jazyka*. In: Slovo o slove. Ed. Ľ. Sičáková, Ľ. Liptáková. Prešov: PdF PU, roč. 13, 2007, s. 216- 228. ISBN 978-80-8068-646-8
- LORECK, L.: *Kreativ nur in der Muttersprache*. In: *Letter*. Bonn: DAAD, 27, August 2007, Nr. 2, S. 31 – 32.
- MARENBACH, D.: *Arbeit mit Medien im Deutschunterricht*. In: ABRAHAM, U. (Hg.), BEISBART, O., KOß, G., MARENBACH, D.: *Praxis des Deutschunterrichts*. Auer Verlag GmbH, 1998, S. 79 – 86.
- 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.
- MIKO, F.: *Text a štýl*. Bratislava: SPN, 1970.
- MIKO, F.: *Ciele a náplň slohovej výchovy*. In: Teória vyučovania slovenského jazyka. Bratislava: Alfa, 1972, s. 28 – 36.
- 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
- MISTRÍK, J.: *Lingvistický slovník*. Bratislava: SPN, 1998. ISBN 80-08-02704-5
- MLACEK, J.: *Intertextovosť a štylistika*. In: MLACEK, J.: *Sedemkrát o štýle a štylistike*. Ružomberok: FF KU, 2007, s. 27 – 47. ISBN 978-80-8084-172-0
- MLACEK, J.: *Podnety teórie intertextovosti pre žurnalistiku*. In: . In: MLACEK, J.: *Sedemkrát o štýle a štylistike*. Ružomberok: FF KU, 2007, s. 105 – 119. ISBN 978-80-8084-172-0
- NEBESKÁ, I.: *Úvod do psycholingvistiky*. Praha: H&H, 1992. ISBN 80-85467-75-5
- OBERT, V.: *Práca s literárnym textom pre deti a mládež*. Bratislava: SPN, 1985.
- 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: Pedagogická fakulta UMB, 2002. 160 s. ISBN 80-8055-631-8
- 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.
- PALENČÁROVÁ, J., KESSELOVÁ, J., KUPCOVÁ, J.: *Učíme slovenčinu komunikačne a zážitkovo*. Bratislava: SPN, 2003. ISBN 80-10-00328-X
- PALENČÁROVÁ, J., LIPTÁKOVÁ, L.: *O dvoch komunikačných zručnostiach*. Bratislava: Združenie Orava, 2004. ISBN 80-968664-4-3
- PALENČÁROVÁ, J., MORAVČÍKOVÁ, M.: *Prvky mediálnej výchovy vo vyučovaní materinského jazyka (od diskriminácie k demytologizácii)*. In: *Slovo a obraz v komunikaci s deťmi. Komunikace jako klíč k dětem a mládeži*. Ostrava: PdF OU, 2008, s. 176 – 190. ISBN 978-80-7368-4912-1
- Passauer Schriften zur Lehrerbildung PLM*. Hrsg. PLM. Band 1, 2. Passau: UP, 2000, 2001.
- PETLÁK, E.: *Všeobecná didaktika*. Bratislava: Iris, 1997. ISBN 80-88778-49-2
- PLICHTOVÁ, J.: *Kabinet, komunikácia a diskurz*.  
Dostupné na: <http://www.kvsbk.sav.sk/10rokov/plichtova.htm> [28.6.2007]
- 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
- POPOVIČ, A. a kol.: *Interpretácia umeleckého textu*. Bratislava: SPN, 1981. 168 s.
- 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
- PRŮCHA, J.: *Interkulturní psychologie*. Praha: Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-280-5
- QUIST, M.: *Konstruktia človeka*. Preložil M. Sagan. Bratislava: Lúč, 2001. ISBN 80-7114-330-8
- RAKÚS, F.: *Poetika prozaického textu (Látka, téma, problém, tvar)*. Bratislava: Slovenský spisovateľ, 1995.
- 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.
- RÝZKOVÁ, A.: *Jazykové vzdelávanie ako jeden z predpokladov jazykovej kultúry*. In: *Spisovná slovenčina a jazyková kultúra*. Bratislava: VEDA SAV, 1995, s. 176 – 179.

- SABOL, J.: Semiotický ráz obraznosti podobenstva. In: *Studia Philologica Annus VIII. Text a kontext v náboženskej komunikácii*. Zb. Fakulty humanitných a prírodných vied Prešovskej univerzity. Prešov: PU, 2001, s. 10 – 14.
- SALZMANN, Z.: *Jazyk, kultura a spoločnosť. Úvod do lingvistickéj antropologie*. Praha: Ústav pro etnografiu a folkloristiku AV ČR. 211 s. Supplement 83/1996.
- Slovenský jazyk a literatúra v škole*, 52, 2005/06, č. 1 – 2.
- Spoločný európsky referenčný rámec pre jazyky (Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment)*, Cambridge, 2001.
- SCHULZ von Thun, F.: *Jak spolu komunikujeme?* Praha: GRADA, 2005. ISBN 80-247-0832-9
- SCHNEIDER, F.: *Unterrichten und Erziehen als Beruf*. Köln: Verlagsanstalt Benziger & Co. AG., 1940. 237 S.
- 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.: *Praktická štylistika*. Prešov: Slovacontact, 1995. ISBN 80-901417-3-0
- SLANČOVÁ, D.: *Základy praktickej rétoriky*. Prešov: Náuka, 2001. 211 s. ISBN 80-89038-04-2
- Sociolingvistické a psycholingvistické aspekty jazykovej komunikácie*. 1., 2. diel. Zost. V. Patráš. Banská Bystrica: UMB, 1996. ISBN 80-88825-42-3
- Sväté písmo Starého i nového zákona..* Trnava: SSV, 1996. 2623 s. ISBN 80-7162-152-8, ISBN 0-86516-335-9
- SVOBODOVÁ, J., GEJGUŠOVÁ, I.: *Komunikační složka přípravy budoucích učitelů mateřského jazyka*. In: Odborová didaktika pri príprave učiteľa materinského a cudzieho jazyka. Ed. M. Ligoš. Zb. z medzinárodnej konferencie 13. – 14. sept. 2005 na FF KU v Ružomberku. Ružomberok: FF KU, s. 31 – 46. ISBN 80-8084-082-2
- 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
- ŠINDELÁŘOVÁ, J.: *Čeština jako cizí jazyk v evropském kontextu*. Ústí nad Labem: Acta UP, 146, 2008. ISBN 978-80-7414-089-1
- 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.: *O problémovom vyučovaní*. Bratislava: SPN, 1982.
- TUREK, I.: *Zvyšovanie efektívnosti vyučovania*. Bratislava: MC, 1997. 316 s. ISBN 80-88796-49-0
- 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 ústavov, 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
- Učebné osnovy Slovenský jazyk a literatúra pre štvorročné gymnáziá*. Bratislava: MŠ SR, 1997.
- ULRICH, W.: *Texbildung*. In: SCHMIDT, H. J., SCHOENKE, E., URLRICH, W.: Sprachbuch Deutsch . Lehrerband. Braunschweig: Westermann, 1986. ISBN 3-14-192127-X
- Věstník MŠK* 18, 1962.
- VIECHMANN, J.: *Grundlagen der Unterrichtsmethodik*. In: ARNOLD, K.-H., SANDFUCHS, U., VIECHMANN (Hrsg.): Handbuchunterricht. Bad Heilbrunn: J. Klinkhardt, 2006, s. 215 – 220.
- VYBÍRAL, Z.: *Psychologie komunikace*. 1. vyd. Praha: Portál, 2005. ISBN 80-7178-4
- VYGOTSKIJ, L. S.: *Psychologie myšlení a řeči*. Praha: Portál, 2004. ISBN 80-7118-943-7
- Vzdelávacie programy, ŠVP\_ISCED\_1, ŠVP\_ISCED\_2, ŠVP\_ISCED\_3*, Dostupné na: <http://www.statpedu.sk>, [www.coe.int/lang/fr](http://www.coe.int/lang/fr); [www.coe.int/lang/fr](http://www.coe.int/lang/fr), [www.e-slovak.sk](http://www.e-slovak.sk); [www.cmcproject.it](http://www.cmcproject.it)
- 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), [http://www.minedu.sk/data/USERDATA/Legislativa/Zakony/2008\\_245.pdf](http://www.minedu.sk/data/USERDATA/Legislativa/Zakony/2008_245.pdf)
- Zborník materiálov zo 6. medzinárodnej vedeckej konferencie o komunikácii Kontinuitné a diskontinuitné otázky jazykovej komunikácie*. Ed. P. Odaloš. Banská Bystrica: UMB, 2007. ISBN 978-80-8083-456-2
- ZEBEGNEYOVÁ, A. a kol.: *Hovorme spolu po slovensky*. Bratislava. UJOP UK, 2008.
- ZASĘPA, T., OLEKŠÁK, P.: *Internet a globalizácia. Antropologické aspekty*. Ružomberok: FF KU, 2006. ISBN 80-8084-092-X
- ZELINA, M.: *Aktivizácia a motivácia žiakov vo vyučovaní*. Bratislava: KPÚ, 1989.
- 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
- ZELINA, M.: *Alternatívne školstvo*. Bratislava: Iris, 2000. ISBN 80-88778-98-0

VYJADRENIE VĎAKY



za pomoc a podporu pri vydaní monografie

# **Základy jazykového a literárneho vzdelávania II.**

## **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](http://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 978-80-8084-430-1

ISBN 978-80-8084-883-5 – elektronická verzia, 2012

