

**K problematike
vyučovania
materinského jazyka
a literatúry**

**Zborník príspevkov
z 2. celoslovenskej konferencie učiteľov slovenčiny**

**2006
Univerzita Komenského Bratislava**

Zborník vyšiel s príspevkom Slovenskej asociácie učiteľov slovenčiny.

© **Autori:**

Mgr. Karel Dvořák
PhDr. Viera Eliašová, PhD.
PhDr. Katarína Hincová, PhD.
Mgr. Kateřina Homolová
Doc. PaedDr. Milan Ligoš, CSc.
Mgr. Lenka Melková
Mgr. Ján Papuga
Doc. PhDr. Miloslav Vojtech, PhD.
PaedDr. Eva Žibrúnová

Editor: Doc. PhDr. Miloslav Vojtech, PhD.

Jazyková redakcia: PaedDr. Mária Melichárová

Recenzent: Doc. PhDr. Zuzana Kákošová, CSc.
PhDr. Eva Vrbanová

ISBN 80–223–2229–6

Obsah

<i>Úvod</i>	5
<i>Karel Dvořák</i> O výchove k čítanej kultúre.....	6
<i>Viera Eliašová</i> K niektorým aspektom tvorivého písania v jazykovej a literárnej výučbe.....	10
<i>Katarína Hincová</i> Kurikulárna transformácia všeobecnovzdelávacej zložky stredoškolského vzdelávania v procese prípravy mládeže na trh práce (Predstavenie projektu s dôrazom na zámery vo vyučovaní slovenského jazyka a literatúry)	31
<i>Kateřina Homolová</i> Komunikativní vyučování literatury a výchova čtenáře na současné střední škole	42
<i>Milan Ligoš</i> Ešte ku koncepcii a kurikulárnej prestavbe predmetu slovenský jazyk a literatúra	47
<i>Lenka Melková</i> Výuka mateřského jazyka na vybraných školách ve Vídni	53
<i>Ján Papuga</i> Možnosti učiteľa v modernom vyučovaní slovenského jazyka a literatúry	57
<i>Miloslav Vojtech</i> Vyučovanie literatúry a kurikulárna prestavba	60
<i>Eva Žibrúnová</i> E- kniha	65

ÚVOD

Zborník K problematike vyučovania materinského jazyka a literatúry prináša sériu príspevkov, ktoré vo forme referátov odznali na 2. celoslovenskej konferencii učiteľov slovenčiny, ktorá sa konala v dňoch 23. 3. – 24. 3. 2006 v Liptovskom Mikuláši. Konferenciu organizačne pripravili Slovenská asociácia učiteľov slovenčiny a Metodicko-pedagogické centrum Bratislavského kraja v Bratislave. Na konferencii odznalo dovedna 10 referátov a diskusných príspevkov (väčšinu z nich publikujeme v predkladanom zborníku), ktoré predniesli predovšetkým učitelia základných a stredných škôl, ale aj pedagógovia z viacerých slovenských univerzít (predovšetkým z Filozofickej fakulty Univerzity Komenského v Bratislave, z Katolíckej univerzity v Ružomberku a Univerzity Sv. Cyrila a Metoda v Trnave). Medzinárodný rozmer dali pudingatiu účastníci z Českej republiky – z Univerzity Palackého v Olomouci. Na konferencii vystúpili v diskusii ako hostia aj riaditeľka Štátneho pedagogického ústavu v Bratislave doc. PhDr. Anna Butašová, CSc. a jej námestníčka PhDr. Katarína Vaškaninová, zástupcovia štátnej školskej inšpekcie, ako aj zástupcovia metodicko-pedagogických centier.

Texty publikované v predkladanom zborníku sa dotýkajú niekoľkých problémových okruhov, ktoré súvisia s otázkami vyučovania materinského jazyka a literatúry. Najväčší počet príspevkov sa venuje problematike tzv. kurikulárnej prestavby predmetu slovenský jazyk a literatúra. Referáty, ktoré sa dotýkajú tejto kľúčovej témy, sa vyznačujú rôznorodosťou názorov a pohľadov na túto problematiku, čím reprezentujú názorovú pluralitu v tejto oblasti, a sú určite užitočnými príspevkami do toľko potrebnej diskusie o koncepcii, budúcnosti a perspektívach predmetu slovenský jazyk a literatúra. Osobitnú skupinu príspevkov tvoria texty, ktoré sa dotýkajú kreatívnych metód vo vyučovacom procese (komunikatívne vyučovanie literatúry, tvorivé písanie, využitie internetu a moderných informačných technológií pri vyučovaní materinského jazyka a literatúry), či otázkam čítania a tzv. „čítanej kultúry“.

Dúfame, že zborník K problematike vyučovania materského jazyka a literatúry sa ako celok stane užitočnou publikáciou, ktorá obohatí diskusiu o súčasnom stave, trendoch a perspektívach vyučovania materinského jazyka na všetkých typoch škôl a prinesie množstvo nových a inšpiratívnych podnetov, ktoré budú môcť učitelia využiť v školskej praxi. Zborník sa stane užitočnou publikáciou nielen pre učiteľov všetkých typov škôl, ale určite sa stane aj vhodnou pomôckou pre študentov učiteľského štúdia slovakistiky na našich vysokých školách.

Miloslav Vojtech

O výchove k čítanej kultúre

Karel Dvořák

(*Súkromná hotelová akadémia HaGMA, Biskupická 21, Bratislava*)

Slovník spoločenských vied (1997, s. 128) vymedzuje *kultúru* ako špecifický ľudský spôsob organizácie, uskutočňovania a rozvoja činnosti, ktorý je objektivizovaný v materiálnych i nemateriálnych výsledkoch ľudskej činnosti. Pre túto definíciu je príznačné, že na jednej strane zdôrazňuje dynamický charakter kultúry – väzba na ľudskú činnosť – na druhej strane podčiarkuje jej materiálny, resp. nemateriálny ráz. Členenie výsledkov ľudskej činnosti na materiálne a nemateriálne pravdepodobne vychodí z tradičných historiografických hľadísk, ktoré nachádzajú zdroje poznania v tzv. materiálnych a nemateriálnych prameňoch. Zdá sa, že ani z hľadiska kultúrnej antropológie, ale ani z hľadiska pedagogiky a jej čiastkových disciplín toto členenie neumožňuje kultúru skúmať a prezentovať precízne, primerane jej významu. Keďže sa predmet slovenský jazyk a literatúra v plánovanom kurikulárnom programe vzdelávania a výchovy objavuje ako súčasť vyššieho celku s názvom *Kultúra*, považujeme za nevyhnutné hľadať súvislosti medzi jazykovou a literárnou výchovou a samotnou kultúrou.

V procese literárnej výchovy má žiak možnosť prežívať a poznávať materinský jazyk v estetickej funkcii, ako nástroj intelektuálneho a emočno-hodnotového diania (F. Miko, 1982, s. 59 a n.). V tejto komunikačnej sfére má materinský jazyk najširšie a najhlbšie vyjadrovacie možnosti, pretože v umeleckých textoch sa ako esteticky funkčné môžu objaviť výrazové prostriedky všetkých jeho štýlových vrstiev (J. Mistrík, 1997, s. 514). *Umelecký text* ako stredobod literárneho systému musí preto v rámci jazykovej a literárnej výchovy existovať ako základná stavebná jednotka kultúrneho systému, t. j. umelecký text musí na kultúrne orientovanom vyučovaní figurovať ako objekt recepcie a interpretácie. Subjektom tohto recepčného a interpretačného diania je pritom žiak, ktorého úlohou je prečítať umelecký text (prípadne úryvok umeleckého textu) a ktorý má prečítané vysvetľovať v zhode so svojimi vývinovými možnosťami, v dialógu s učiteľom i so spolužiakmi. Až v takomto *interpretačnom čítaní* sa môže umelecký text stať živým sociálnym dianím, dynamickým prejavom kultúry. Bez úmyslu vysvetľovať vlastné porozumenie textu by sa z príležitosti kultúrnej čítania mohol stať akt jednosmernej, a teda jednostrannej komunikácie. Išlo by tu prosto o vopred limitovanú metódu dorozumievania, v ktorej sú raz a nastálo určené komunikačné roly; vyjadrené obrazne: text by „iba hovoril“ a čitateľ by „iba počúval“. Východisko vidíme v rozvíjaní kultúry čítania, ktoré spočíva v odbornom rozvíjaní schopnosti 1. formulovať, vysvetľovať a obhajovať *vlastný*

interpretačný postoj; 2. vysvetľovať, obhajovať i spochybňovať *cudzí interpretačný postoj*, a to práve a len za predpokladu, že argumenty diskutujúcich žiakov majú oporu v štruktúre umeleckého textu. Pravdaže, z úrovne literárnej výchovy sa potom prostredníctvom interpretačného postoja môžeme ľahko presunúť na úroveň širšie koncipovanej estetickej výchovy, ktorá – okrem estetickej funkcie jazyka reprezentovanej výrazovými prostriedkami umeleckého štýlu – počíta s ďalšími kultúrnymi kódmi.

Učitelia slovenského jazyka a literatúry by sa mali v novom kurikulárnom programe podieľať na rehabilitácii tzv. *čítanej kultúry*, ktorá v súčasnosti čelí intenzívnej konkurencii tzv. *pozeranej a počúvanej kultúry*. Diferencovanie kultúry na tri základné varianty – čítaný, pozeraný a počúvaný variant – by mohlo do možností poznávania kultúry vnieť nový nástroj – pragmatický aspekt, najmä ak uznávame, že existenciu kultúry garantuje systém znakov, predmetov, ideí, pocitov a činností, ktorými si spoločnosť odovzdáva z generácie na generáciu svoju sociálnu skúsenosť (E. Mistrík, 1999, s. 78). Znaková povaha kultúry takto predznamenáva a potvrdzuje svoj intersubjektívny, komunikačný štatút. Ak sme vyslovili požiadavku obnovovať čítanú kultúru v prostredí jazykovej a literárnej výchovy, urobili sme tak s vedomím, že obidve výchovy sú príležitosťou, v ktorej žiak môže zažiť umelecký text. Nevdojak sa tým dostávame k integrálnemu pojmu didaktiky literatúry, k čitateľskému zážitku. Rehabilitáciu čítanej kultúry vlastne myslíme rehabilitáciu čitateľského zážitku, rešpektujúc pritom skutočnosť, že jeho silnými partnermi i protihráčmi sú dnes predovšetkým divácky a poslucháčsky zážitok. Čítaná kultúra sa v tomto kontexte ukazuje ako otvorený systém sociálnych skúseností, noriem, hodnôt a cieľov, ktoré sa medzi ľuďmi komunikujú prostredníctvom písaných znakov.

Vzorovým nositeľom a reprezentantom čítanej kultúry by mal byť učiteľ, špeciálne učiteľ materinského jazyka a literatúry. Na školskej úrovni dorozumievania môže byť omnoho väčšou autoritou ako rodič, ktorého vplyv na dieťa sa často absolutizuje, hoci neraz iba preto, aby si učiteľ ospravedlňoval a racionalizoval vlastnú nečinnosť a vlastne aj nezáujem. Kurikulárna prestavba predmetu sa preto nemôže orientovať len na žiaka a jeho potreby: fakticky a najskôr sa táto systémová premena dotkne samého učiteľa, pretože on je v skutočnosti jej koncovým hráčom, realizátorom. Sú to učiteľove ľudské a odborné kvality, ktoré sa v rečovom i praktickom konaní stelesňujú ako typické rysy samotného vyučovacieho predmetu; dá sa to vyjadriť aj tak, že ak v učiteľovi „žije“ jeho predmet, ak žije svojím a so svojím predmetom, potom neexistuje sila, ktorá by mu zabránila v aktívnej a plnohodnotnej výchove, vo všestrannom odbornom rozvíjaní osobnosti žiaka. Vnútná prestavba predmetu teda nie je možná bez vnútornej prestavby pedagóga, ktorý smie prostredníctvom svojho ľudského a odborového zamerania kvalifikovane reprezentovať čítanú kultúru ako ťažiskovú komunikačnú dimenziu národnej kultúry.

Vyučovanie slovenského jazyka a literatúry sa ešte v nedávnej minulosti nieslo v znamení marxovskej tézy o nezvratnom vývine dejín. Prísny historiografický prístup k jazykovým artefaktom spôsobil, že sa z čitateľského zážitku stal nežiaduci element, samostatný kritický čitateľ získal atribút persona non grata s odôvodnením, že literatúru – národný jazyk v estetickej funkcii (Jakobson, 1991, s. 11) – stačí „iba poznať“, aj to bez čítania a bez zaujímania interpretačného postoja. Dnes už vieme, že je to taký istý nezmysel, ako viesť žiaka k štýlotvornej aktivite bez toho, aby zaujal komunikačný postoj (F. Miko, 1980, s. 26). Kurikulárny program jazykovej a literárnej výchovy by mal smerovať k odstráneniu recidív komunistickej výchovy, ktorá spôsobila, že sa z nášho vyučovacieho predmetu stal ideologický nástroj, a nie živý zdroj národnej a kultúrnej identity; obnovovanie vzťahu žiakov k čítaniu a k čítanej kultúre by sa malo diať cez zaujímanie interpretačného postoja, ktorý možno chápať ako najvýznamnejší prostriedok výchovy ku kritickému mysleniu a ku kritickému čítaniu. Jedným z najdôležitejších cieľov jazykovej a literárnej výchovy by mala byť výchova kritického čitateľa. Rozhodnutie zaradiť slovenský jazyk a literatúru pod hlavičku kultúry má preto historické, pedagogické a vôbec antropologické opodstatnenie.

Kurikulárna prestavba orientovaná na čítanie a interpretáciu rečových útvarov by mala pomôcť učiteľom slovenského jazyka a literatúry tvoriť a napĺňať vlastný komunikačný zmysel predmetu. Kultúra sa takýmto spôsobom môže žiakom predstaviť v neopakovateľnom recepčnom a interpretačnom diani; literárne dielo ako vrcholná inštancia čítanej kultúry potom môže ožiť, prehovoriť a zasiahnuť do intelektuálneho a emočno-hodnotového dospievania žiakov. V úvahe o zmysle literárneho diela túto skutočnosť famózne vystihol F. Miko: „Dielo je určené na čítanie, len vtedy ‚sa ukáže‘ pred nami. Čo vieme o ňom, vieme to len z čítania. Bez toho je to čosi ako ‚čierna skrinka‘, o ktorej skutočnom charaktere nie sme schopní nič platného povedať. Táto ‚skrinka‘ je nám ako taká na nič, hodnotovo pre nás vlastne neexistuje. Pokladať ju pritom za samo dielo a tváriť sa pri jeho skúmaní, že ho poznávame nejakým iným, ‚nečitateľským‘ kontaktom s ním, znamená obyčajné metodologické pokrytectvo, na aké história literárnej vedy nebola nejako skúpa.“ (F. Miko, 1989). Nevedno, koľko takýchto „čiernych skriniek“ sa v minulosti stalo objektom jazykovej a literárnej výchovy. Je nevyhnutné, aby nová koncepcia vyučovania materinského jazyka a literatúry predchádzala didaktickému pokrytectvu, ktoré živú čítanú kultúru dlhodobo redukovalo na dejiny hodnotovo prázdnych „čiernych skriniek“.

LITERATÚRA

- JAKOBSON, R.: *Lingvistická poetika*. Bratislava: Tatran, 1991.
- MIKO, F.: *Štýl ako stereotyp a ako tvorba v modernizácii slohovej výchovy*. In: *K modernizácii vyučovania slovenského jazyka*. Bratislava: SPN, 1980.
- MIKO, F.: *Hodnoty a literárny proces*. Bratislava: Tatran, 1982.
- MIKO, F.: *Aspekty literárneho textu*. Nitra: Pedagogická fakulta v Nitre, 1989.
- MISTRÍK, E.: *Integrujúca sa Európa, občan a kultúra*. Bratislava: EVYAN, 1999.
- MISTRÍK, J.: *Štylistika*. Bratislava: SPN, 1997.
- Slovník spoločenských vied*. Bratislava: SPN, 1997.

K niektorým aspektom tvorivého písania v jazykovej a literárnej výučbe

Viera Eliašová

(Filozofická fakulta Univerzity Komenského v Bratislave)

Napriek tomu, že termín tvorivé písanie sa už udomácnil v didaktických aj metodických materiáloch, ešte stále nemá presne a jednoznačne definovaný obsah. V odbornej literatúre zahraničnej i domácej proveniencie sa pod týmto pojmom skrýva celá škála interpretácií a chápaní oscilujúca od písomnej produkcie akýchkoľvek kratších či dlhších textov (čomu zodpovedá náš termín písomný prejav) až po tvorbu rýdzo umeleckého textu. V užšom ponímaní vymedzenie tohto pojmu kolíše od techník napomáhajúcich tvorivú manipuláciu s jazykovým materiálom („hru“ s jazykom stimulujúcu generovanie originálnych syntagmatických spojení rôzneho typu, jednoduchých viet a pod.) až po techniky, ktoré umožňujú pestovať kritickú recepciu a interpretáciu umeleckej literatúry. Absencia jednoznačnej a všeobecne akceptovanej „definície“ tvorivého písania súvisí zrejme aj s jeho multispektrálnym efektom. Tvorivé písanie totiž explicitnejšie či implicitnejšie ovplyvňuje všetky komunikačné rečové zručnosti a kompetencie a stimuluje aj využívanie kreatívnych a motivačných stratégií. Pre potreby školskej praxe (či už vo vzťahu k predmetu slovenský jazyk a literatúra na základných a stredných školách alebo vo vzťahu k výučbe cudzích jazykov) sa preto pokúsime vymedziť tvorivé písanie korelačne: prostredníctvom jeho vzťahu k rozvoju písania ako osobitej rečovej zručnosti, k rozvoju ostatných rečových zručností, k pestovaniu literárnych kompetencií, k charakteru vyučovacej aktivity a učenia (sa), ako aj vzťahu tvorivého písania k tvorivosti, tvorivému vyučovaniu, k motivácii žiakov a k rozvoju osobnosti učiaceho sa.

1. Tvorivé písanie vo vzťahu k písaniu ako osobitej rečovej zručnosti

Cvičenia tvorivého písania motivujú učiacich sa k hre so slovom, vedú ich k tvorivej manipulácii s jazykovým materiálom, stimulujú ich „uvedomovať si“ jazyk, kultivovať asociatívne myslenie, generovať nové, netriviálne slovné spojenia a aktivizovať slovnú zásobu v kontexte relevantnom ich zámerom. Súčasne ich učia uvedomovať si význam a váhu slov, hľadať adekvátne lingvistické a štylistické riešenia vlastných komunikačných zámerov tak na úrovni lexikálnej, ako aj syntaktickej a štylistickej. Prehlbujú aj expresívnosť ich vyjadrovania. Rôznymi štruktúrovanými postupmi, čiastočne kontrolovanými a otvorenými technikami im umožňujú produkovať kratšie texty „lyrického“ či naratívneho charakteru, vedú ich krok za krokom k pokusom o vlastnú „tvorbu“.

Cvičenia tohto druhu pomáhajú žiakom získať istotu a sebadôveru v praktickom osvojovaní si gramaticko-lexikálnych jazykových prostriedkov

tým, že – na rozdiel od štandardných učebnicových gramaticko-lexikálnych cvičení – autentický a zmysluplný kontext vytvára prirodzené pohnútky učiacich sa vyjadrovať sa o sebe a o svojich pocitoch. Tvorivé písanie ako výzvu k aktivizovaniu jazykového potenciálu a náročných intelektových procesov spätých s uvedomovaním si sémantickej hĺbky slova zdôrazňuje aj J. Sutherland-Smith (2001, s. 23): „...písanie básne demonštruje, že tvorivé písanie a literatúra nie sú iracionálne výlevy duše, ale remeslo s pravidlami a obmedzeniami predurčené na získanie maximálneho účinku z použitého jazykového materiálu“. (V tomto i v ďalších prípadoch – pokiaľ nie je uvedené inak – citované pasáže preložila do slovenčiny autorka príspevku).

Ako jasne naznačuje Zbyněk Fišer (2006, s. 116), „didaktikúm tvůrčího psaní je stále více jasné, že výsledný produkt, text, není ten hlavní cíl výuky tvůrčího psaní... snahou a cílem didaktiků tvůrčího psaní je rozvinout u studujících schopnosti a vytvořit dovednosti a kompetence umět tvůrčím způsobem (pomocí rozmanitých textových operací a dalších činností) vyřešit problémovou situaci napsáním vhodného (funkčního) textu“.

Tvorivé písanie teda pomáha učiacemu sa vyjadriť to, čo chce, a tak, aby mu čitateľ správne rozumel. Kultivovuje nielen jeho autorský štýl, ale učí ho aj lepšie rozumieť textom iných. Súčasne tvorí protíváhu jednostrannému a na jazykovú normu orientovanému písaniu.

2. Tvorivé písanie vo vzťahu k rozvoju ostatných rečových zručností

Prioritnou funkciou tvorivého písania je síce precvičovanie a rozvoj písomného prejavu, ale tento typ komunikačnej aktivity participuje na rozvíjaní všetkých rečových zručností a kompetencií. Samotné písanie je len jedna z fáz pri uplatňovaní techník tvorivého písania. Tvorba textov pri tvorivom písaní je stimulovaná rôznymi námetmi, hrami, burzami nápadov, diskusiami o hľadaní postupov, rodí sa v otvorenej diskusii, v úzkej interakcii s ostatnými členmi pracovného kolektívu. Učiaci sa sú pri riešení problémových a tvorivých úloh vďaka orientácii na ich vlastný pocitový svet zapojení do autentickej komunikácie, zabúdajú na zábrany a aktivizujú všetky svoje intelektuálne i emocionálne zdroje. Dá sa preto konštatovať, že tvorivé písanie z tohto pohľadu integruje všetky štyri rečové zručnosti.

Na efektivitu tvorivého písania ako stimulačného faktora spontánnych diskusií poukazujú aj H. Puchta, M. Schratz (1996, s. 86): „...pri hodnotení básní, ktoré žiaci písali v experimentálnej triede, sme zistili, že písanie poézie je výborný spôsob, ako zvýšiť ochotu žiakov byť spontánnymi a tvorivými v iných, bežnejších situáciách rečovej produkcie“. Nimi konštatovanú skutočnosť potvrdzujú aj A. Maley, A. Duff (1990, s. 3): „...písanie je v skutočnosti bázou pre diskusiu“. Mnohé techniky tvorivého písania sa zameriavajú na kooperatívne postupy pri vypracúvaní skupinovej verzie finálneho textu. Vytvárajú tak prirodzené prostredie na kultivovanie schopnosti viesť diskusiu, hľadať konsenzus a spoločné riešenia úloh. Tento aspekt výstižne komentujú aj

A. Maley, S. Moulding (1985, s. 135): „Písanie básní tiež vytvára a udržuje potrebné napätie medzi plynulosťou a presnosťou prehovoru. Proces diskusie a hľadania konsenzu v skupine, ktorý tvorí podstatnú časť práce nad tímovou básňou, je vyvážený potrebou dospieť k spoločnému výtvoru, ktorý je textovo akceptovateľný pre bežného užívateľa jazyka“.

3. Tvorivé písanie vo vzťahu k pestovaniu literárnych kompetencií

Techniky tvorivého písania (či vo výučbe materinského alebo cudzieho jazyka) sa môžu líšiť rozdielnym zastúpením literárnej zložky v úlohách: niektoré sú viac orientované na prácu s literárnym textom, iné sú na ňom relatívne nezávislé. V oboch prípadoch sa však týkajú produkcie textov s využitím prvkov básnického či naratívneho charakteru v rôznych umeleckých žánroch, produkcie zameranej na prezentovanie zážitkového sveta učiacich sa, ich sebareflexie a sebvýjadrenia.

V niektorých publikáciách hlavne anglofónnej proveniencie je namiesto termínu tvorivé písanie zaužívaný pojem **writing poetry** (písanie poézie) alebo **poetry in the classroom** (poézia vo vyučovaní), pričom „písanie“, ako vysvetľujú A. Maley a A. Duff (1990, s. 4), „...nie je písaním Poézie (s veľkým „P“), ale zapisovaním myšlienok vo forme básničky: asi tak, ako keď žiaci majú za úlohu napísať svoje myšlienky formou stručného záznamu, úvahy alebo listu“.

V kontexte tradičných predstáv o mieste literatúry vo vyučovacom procese sa poézia i próza chápe – povedané slovami citovaných autorov – zväčša práve v intenciách poézie a prózy s veľkým „P“. Posvätná nedotknuteľnosť umeleckého textu rezultovala vďaka tomu v dvoch dominantných metodických prístupoch k práci s literatúrou: buď sa preferoval obsah (v dôsledku čoho sa pozornosť koncentrovala na hovorenie o diele, autorovi a dobe), alebo sa do popredia vysúvala forma, t. j. otázka, **ako** je dielo urobené. Tento druhý prístup pokladáme za produktívnejší z hľadiska využiteľnosti v práci s literárnym textom na rozvíjanie komunikačných kompetencií v širokom zmysle slova. Problémom však bolo, že uvedený prístup veľmi často narážal na nepripravenosť učiteľa i žiaka na takýto typ práce s textom najmä z dôvodu nedostatočne prepracovaných metodických postupov. Keďže sa primárne opieral o teoretické zvládnutie poetologických definícií, spravidla nepresahoval úroveň holej deskripcie použitých umeleckých trópov a figúr. Javil sa preto nielen ako neúnosne náročný, ale aj neproduktívny, pretože nevedol k skutočnému osobnostne zaangažovanému prieniku „dovnútra“ textu, k interiorizácii jeho ideovoestetického posolstva. Aj v tomto ohľade môže tvorivé písanie podľa nášho názoru priniesť určitý prielom. Vďaka nemu totiž žiak pristupuje k literatúre cez vlastnú „tvorbu“, cez hľadanie vlastných interpretačných nástrojov, cez prenikanie do umeleckého textu práve prostredníctvom vlastného tvorivého procesu, uvedomovaním si zákonitostí umeleckých postupov „zvnútra“. Výstižne to vysvetľujú R. Carter a M. Long (1991, s. 93): „Cieľom (tvorivého písania vo výučbe materinského/cudzieho jazyka) je podporiť proces uvedomovania si

podstaty tvorivého konštruovania textu **zvnútra** a porozumenia vzájomnej previazanosti formy a obsahu. Často sa dá tento vnútorný proces ozrejmovania podporiť aj zvonka analýzou a diskusiou o hotovom písomnom produkte; cvičenia tvorivého písania, akokoľvek rudimentárne, umožnia učiacemu sa oboznámiť sa s procesmi tvorby textu a s procesmi vlastného jazykového stvárnenia textu. Vedie to k väčšej istote a radosti a možno aj k uvedomeniu si skutočnosti, že písať tvorivo neprislúcha exkluzívne len „veľkým“ kanonickým spisovateľom alebo len nositeľom jazyka, ale je dostupné všetkým jeho používateľom. Aj malé kroky týmto smerom môžu viesť k veľkému pokroku v získavaní literárnej kompetencie“.

Prepojenie tvorivého písania a práce s literárnym textom môže mať rôzne podoby: tvorivé písanie môže slúžiť ako predpríprava k recepcii umeleckého textu, môže mať podobu motivujúceho činiteľa pre lepšie pochopenie jeho témy alebo obraznosti, t. j. pre lepšiu komunikáciu s textom. Naopak, literárny text môže slúžiť ako stimul pre tvorivé písanie: po prečítaní umeleckého textu a jeho následnej deskripcii, analýze a interpretácii sa žiaci môžu pokúsiť na základe analógie, paródie, parafrázy, kontrastu či iných postupov kreovať vlastné „umelecké obrazy“, resp. ucelené texty rôzneho žánrového charakteru.

Všeobecne možno konštatovať, že techniky tvorivého písania pripravujú čitateľa na vnímanie umeleckého textu tým, že využívajú jeho intuitívne estetické čítanie a predstavivosť. Vedú ho k vnímaniu jazyka umeleckého diela z pohľadu tvorcu, z pohľadu vlastnej produkcie textového materiálu a pomáhajú zvýšiť jeho citlivosť na obraznú povahu literárneho textu. Učia ho byť aktívnym účastníkom pri dekodovaní textu prostredníctvom jeho pretvárania, resp. dotvárania, „vpisovaním sa“ doň, a tým mu otvárajú cestu k chápaniu textu „zvnútra“. Na základe komparácie ho učia vnímať vlastný výtvor i pôvodný umelecký text z rôznych uhlov pohľadu. Obdobne vníma prínosnosť tvorivého písania v literárnom vyučovaní aj Zbyněk Fišer (2001, s. 21): „Učiteľ literatúry usiluje o to, poznať cestou nápodoby jak určité ‚zákonitosti‘ autorské tvorby, tak lépe porozumět věcné i estetické informaci textu. Imitace básnického stylu umožní poznávat příznační rysy literárního díla, stylové zvláštnosti autorů, jazykové prostředky typické a vhodné pro určité žánry, jakož i význam tematických prvků a způsob jejich distribuce v literárním textu“.

Prostredníctvom usmerňovaného procesu tvorby a konfrontácie s literárnym textom techniky tvorivého písania pomáhajú učiacim sa pochopiť základy umeleckých postupov a prostriedkov, funkciu estetického ozvláštnenia, obsahovosť formy, pripravujú učiacich sa na vnímanie estetických hodnôt a v neposlednom rade kultivujú aj ich záujem o čítanie.

4. Tvorivé písanie vo vzťahu k charakteru vyučovacej aktivity a učenia (sa)

Pri aplikácii tvorivého písania v edukačnom procese je východiskovým princípom metodicko-organizačných štruktúr a foriem vyučovacej aktivity

zameranie na procesúalnu stránku tvorby. Dôležitý teda nie je len výsledok činnosti, jej finálny produkt, ale aj **proces**, ktorý k nemu vedie.

Činnosť žiakov možno z tohto pohľadu rozdeliť do troch základných fáz: **prípravno-motivačná fáza, fáza písomnej produkcie a fáza prezentačno-hodnotiaca.**

Motivačné a zahrievacie úlohy sú zamerané na to, aby učiach sa podnietili k činnosti, aby v nich boli priamo zaangažovaní. Stimulačné cvičenia môžu mať rôzny charakter: brainstorming, asociačné hry, jazykové hry, úlohy zamerané na vybavovanie spomienok a komentovanie zážitkov, diskusie o možných postupoch pri riešení úloh, motivačno-stimulujúce úlohy postavené na práci s umeleckým textom, resp. s jeho úryvkom, zadania zamerané na rozšírenie alebo oživenie slovnej zásoby a pod. Z pohľadu žiakov ide o činnosti, počas ktorých sa pripravujú na ťažiskové zamestnanie – na vlastnú písomnú produkciu.

Do ďalšej kategórie sú zaradené všetky činnosti žiakov súvisiace s priamou písomnou produkciou na hodine. Tieto činnosti môžu mať rozmanitú organizačnú podobu (môže ísť o samostatný individuálny písomný prejav, kooperatívnu písomnú produkciu vo dvojiciach alebo v skupinkách), podstatné však je, že učiach sa v rámci týchto činností venujú tvorivým, divergentným myšlienkovým procesom, ktorých výsledkom je viac alebo menej ucelený text.

Tretiu fázu tvoria tie činnosti žiakov, ktoré súvisia s prezentáciou výsledkov písomnej produkcie: čítanie alebo prednes čiastkového alebo výsledného produktu individuálnej, párovej alebo skupinovej činnosti, percepčia prezentovaného vytvoreného textu a jeho spontánne neverbálne alebo zámerné verbálne hodnotenie. Je nesporné, že rozdelenie činností žiakov do uvedených kategórií je len rámcové, pretože v praxi sa jednotlivé činnosti neraz navzájom prelínajú.

Kultivovaniu písomnému prejavu z pohľadu procesu sa venovali aj iní odborníci. Autori publikácie *Process Writing* Ron White a Valerie Arndt (1991) rozlišujú šesť základných fáz pri nácviku písomnej produkcie v cudzom jazyku. Každá z týchto fáz zodpovedajú rôzne techniky, ktoré sa zameriavajú na rozvoj čiastkových zručností a kompetencií potrebných na produkciu textov akéhokoľvek charakteru.

1. Fáza generovania myšlienok

- burza nápadov (brainstorming)
- kladenie vhodných otázok
- tvorba poznámok k iným textom
- používanie obrazového/grafického materiálu
- hranie rolí, simulácia

2. Fáza sústredenia sa/koncentrácie

- objavovanie hlavných myšlienok
- zvažovanie zámeru textu
- orientácia na čitateľa
- zvažovanie formy

3. Fáza štruktúrovania, kompozície textu

- usporadúvanie myšlienok
- usporadúvanie jednotlivých častí do celkov
- experimentovanie s radením jednotlivých častí
- vzťah kompozície k ideačnému zámeru

4. Fáza prvého náčrtu/konceptu textu

- štylizácia úvodu
- štylizácia jadra
- štylizácia záveru
- kompletizácia textu

5. Fáza vyhodnocovania

- vlastné hodnotenie
- reakcie, názory druhých

6. Fáza revidovania textu

- kontrola kontextu a jeho precizovanie
- kontrola kohézie a koherencie textu
- kontrola delenia textu na časti
- hodnotenie dojmu
- finálne úpravy textu – korektúra
- čístopis
- záverečné hodnotenie textu

Dôležitosť nácviku jednotlivých etáp pri tvorbe textov už na 1. stupni akcentujú aj Jana Palenčárová a Jana Kesselová (2006, s. 93). Naznačujú, že v našich školách učitelia stále ešte vnímajú písomný prejav ako produkt, nie ako proces. Zdôrazňujú, že by nácvik písomného prejavu mal pozostávať zo všetkých nasledujúcich krokov:

Písomný prejav ako proces:

1) motivácia (aktivity – počúvanie, čítanie, rozprávanie, ktoré stimulujú chuť podeliť sa so svojimi myšlienkami; impulz na písanie),

3) tvorba nadpisu (plánovanie – individuálne, vo dvojiciach, za pomoci učiteľa; skonzretizovať tému do nadpisu),

4) invencia a selekcia (myšlienkový brainstorming – zhľukovanie, tzv. „slniečková osnova“; zhromaždenie informácií a usporiadanie myšlienok),

5) kompozícia a štylizácia (prvé písanie – vyjadrenie zmyslu, voľnosť pri písaní; koncept),

6) odozva (prvé reakcie spolužiakov, učiteľa; dialóg pisateľ – čitateľ),

7) úprava textu (spresňovanie, dopĺňanie významovej a výrazovej stránky textu; zlepšovanie textu),

8) korektúra (konečná oprava a úprava textu),

9) čistopis (záverečné prepísanie konceptu),

10) prezentácia; publikácia.

Ako ďalej naznačujú, takto chápaný textotvorný proces zahŕňa sériu stupňov, ktoré vedú pisateľa od objavovania myšlienok, cez množstvo opakovaní a preverovaní, až k produkcii originálnej práce.

Tvorivé písanie vytvára priestor k spontánnej, otvorenej interakcii. Každý produkt imaginatívneho písania je síce sebvýpoveďou tvorcu, ale predpokladá aj iného čitateľa. Ako taký je otvorený mnohorakým interpretačným uhlom pohľadu a slúži ako prostriedok k multitransakciám – interakčným výmenám názorov, postojov, skúseností a zážitkov nielen medzi žiakom-pisateľom a žiakom-čitateľom, resp. poslucháčom, žiakom či žiakmi a učiteľom, ale aj medzi žiakom-pisateľom a umeleckým textom (ako sebvýpoveďou iného subjektu). Pri takomto druhu práce sa, pochopiteľne, výrazne redukuje frontálna výučba v prospech skupinovej, párovej a individuálnej. Zvýrazňuje sa tak personalizácia učebnej činnosti.

S personalizáciou učebnej činnosti úzko súvisí aj ďalšia základná črta tvorivého písania – tzv. žiakocentrický princíp, t. j. zameranie na učiaceho sa. Dôležité sú postoje a aktivita samých učiacich sa, učiteľ plní funkciu organizátora, usmerňovateľa, sprostredkovateľa, pomocníka a partnera.

Tvorivé písanie má aj charakter **činnostne orientovaného učenia (sa)**. Ako uvádza J. Skalková (1999, s. 126), činnostne orientované učenie sa je založené na predpoklade, že myslenie vychádza z činnosti a ako regulácia činnosti na ne spätne pôsobí. Rovnako konštatuje, že činnostne orientované vyučovanie môže byť alternatívou k rutinnému slovno-názornému vyučovaniu. Činnostne orientované vyučovanie neznamená odmietanie systematického osvojovania si učiva, zrieka sa však obsahovej úplnosti, ktorá býva spätá s kvantitatívnou preexponovanosťou učiva, rýchlym tempom a povrchnosťou vyučovania. Takýto typ učenia (sa) má skôr charakter exemplárneho vyučovania, dáva čas k premýšľaniu a „prežívaniu“ učiva, zdôrazňuje individualizáciu a diferenciaciu v procese učenia sa a taktiež kladie dôraz na samostatnosť žiakov v plánovaní, realizácii aj hodnotení vlastnej činnosti.

Namiesto vypreparovaných školských vedomostí, zbavených životného kontextu, majú žiaci možnosť spoznávať aj také stránky sprevádzajúce každú činnosť, ako sú ťažkosti, problémy pri realizácii istého zámeru, zložitost', konfliktnosť alebo rozporuplnosť skutočnosti. Činnostne orientované učenie sa podporuje aj rozvoj sociálno-komunikačných spôsobilostí – schopnosť viesť dialóg, zdôvodňovať svoje stanoviská, pozorne počúvať druhého a pod.

Na význam činnostne orientovaného učenia (sa) pri rozvíjaní osobnosti žiaka poukazuje aj Š. Švec (1995, s. 140): „Osobnosť žiaka sa rozvíja v činnosti učenia sa. Tento didaktický činnostný princíp rozvíjajúceho vyučovania sa však vcelku v tradičnej škole neuplatňuje. V praxi školovania prevažuje pasívne, receptívne, pamäťovo-reprodukčné učenie sa“.

Tvorivé písanie má aj podobu **učenia sa prežívaním**, nakoľko počas tvorivého procesu učitelia sa aktivizujú svoj emocionálny i racionálny skúsenostný a zážitkový potenciál, reflektujú svoje nálady a vcitujú sa do svojich imaginatívnych hrdinov, resp. postáv umeleckých textov. Učia sa tak interiorizáciou a seba-prežívaním. Východiskovým materiálom, resp. zdrojom nie sú hotové učebnicové texty, ale vlastná individuálna a kolektívna skúsenosť žiakov.

J. Skalková (1999, s. 128) používa pre tento typ učenia (sa) pojem **vyučovanie so skúsenostnou orientáciou**, pričom uvádza, že je úzko späté práve s činnostne orientovaným učením (sa). „Zkušenostne orientované vyučovanie predpokladá, že učení bude vychádzať z telesných, smyslových, sociálnych zkušeností žáků, bude se orientovat na jejich prožitky, jejich vlastní činnost, bude čerpat z jejich tvorivé fantazie, z citové sféry“.

Pri uplatňovaní tvorivého písania je preto dôležitá atmosféra dôvery, v ktorej učitelia sa môžu prejavovať prirodzenú potrebu človeka spoznávať a objavovať, spontánne sa prejavovať. Pri jej navodení „se bude také snáze realizovat propojení učení prožitkového s kognitivním, žák se bude učit celou svou osobností a nebude jednostranně trénovat jen rozumové schopnosti a přetěžovat paměť“ (J. Maňák, 1998, s. 20). Trieda sa stáva herňou a dielňou. Na význam osobnostnej zaangažovanosti do procesu učenia ako integrálnej časti komunikatívneho prístupu upozorňuje aj R. Repka (1997, s. 72), ktorý v tejto súvislosti cituje A. Underhilla. Podľa neho subjektívne pocity žiakov vystupujú ako determinatívny faktor tohto procesu, pretože „to, ako sa v daný moment cítíme, sa premieta do nášho vnímania vecí“.

5. Tvorivé písanie vo vzťahu k tvorivosti, tvorivému vyučovaniu a motivácii

V definíciách **tvorivosti** sa prejavuje akcentovanie rôznych východiskových kritérií: niektorí autori zdôrazňujú vo svojich prácach chápanie tvorivosti ako procesu, iní sústreďujú pozornosť najmä na osobnosť, ďalší opierajú svoje definície o hodnotenie výsledkov tvorivosti. Za kľúčové východiská však takmer všetci pokladajú dva príznaky – novosť (originalitu) a hodnotnosť (užitočnosť, akceptovateľnosť) produktu, resp. riešenia. Z hľadiska aplikovateľnosti vo výchovno-vzdelávacom procese budeme vychádzať z všeobecne akceptovaného chápania tvorivosti, podľa ktorého sa tvorivosť poníma ako schopnosť objavovať/produkovať niečo nové, ale súčasne zmysluplné a hodnotné. V edukačnom procese však pôjde o subjektívnu novosť a hodnotnosť, ktorá sa vzťahuje na konkrétneho jedinca a jeho najbližšie okolie. M. Zelina (1984, s. 19) k definícii tvorivosti pridáva aj intencionalitu, t. j. zámernú činnosť smerujúcu k tvorivej aktivite z vôle konajúceho. Tvorivosť poníma ako intencionálnu interakciu subjektu s objektom, v priebehu ktorej subjekt cieľavedome vytvára niečo nové, objavné pre seba alebo referenčnú skupinu. Kritériom novosti je pritom podľa M. Zelinu sám človek – nápad alebo riešenie je nové

len vzhľadom na človeka samého, na jeho dovtedajšie skúsenosti, vedomosti a riešenia.

Pri tvorivosti nemožno nespomenúť aj koncepciu A. H. Maslowa, ktorý rozširuje tvorivosť na štýl života a presadzuje termín „sebaaktualizácia“. M. Zelina (1995, s. 120) pojem sebaaktualizácia vysvetľuje ako „sebatvoriaci sa človek“, „človek regulujúci seba do tvorivého stretnutia so svetom“. A. H. Maslow uvádza tieto základné črty tvorivej osobnosti:

1. prekonávanie seba samého (v akte tvorenia totiž súčasné Ja smeruje k svojmu budúcu Ja, alebo k svojmu Ja budúcnosti);
2. sviežosť;
3. nezávislosť;
4. sila a odvaha (strach a slabosť eliminujú alebo znižujú tvorivosť);
5. akceptácia (všimame si dianie okolo nás; veríme v našu schopnosť improvizácie, experimentujeme);
6. integrácia (tvorenie je činnosť človeka ako celku, tvorivosť je kvalita celej osobnosti);
7. spontánnosť a expresívnosť (obe črty implikujú citlivosť, unikátnosť, prirodzenosť, pravdivosť).

Tvorivosť sa dá teda chápať aj ako životný štýl, ktorý je opakom konzervatívneho uznávania ustálených zabehaných právd, je liekom proti pasivite, zbabelosti, rezignácii.

J. P. Guilford, zaoberajúci sa okrem iného aj teóriou intelektových schopností, za základ tvorivého myslenia považuje *divergentné myslenie*, ktorého podstatou je rozmanitosť v hľadaní a posudzovaní riešení, objavovanie nových spôsobov riešenia úloh a pohotová produkcia alternatív. Podľa viacerých autorov pre divergenciu v myslení a všeobecne pre tvorivosť je príznačná originalita (schopnosť nachádzať a formulovať novú myšlienku, nápad), fluencia (schopnosť pohotovo vytvárať čo najviac produktov a riešení), flexibilita (schopnosť pohotovo meniť uhol pohľadu na problém, schopnosť prekonávať návyky) a elaborácia (schopnosť domyslieť úlohu do podrobností, schopnosť rozpracovať myšlienku alebo nápad). Tvorivosť je podmienená aj ďalšími faktormi, ako je senzibilita (schopnosť rozoznať problémy a intenzívne ich vnímať), redefinícia (schopnosť prepracovávať to, čo už bolo vytvorené), intuícia (poznatie vnuknutím, vycítením bez náležitého rozumového zdôvodnenia), obrazotvornosť a fantázia (vo Vieweghovej výstižnej interpretácii „schopnosť emancipovať sa od objektívnej reality“¹, resp. uvoľnenie mysle, ale aj pohľadu, počutia, vnímania – M. Zelina, 1984).

Iní psychológovia, ako napr. J. Dacey a K. Lennonová na prvé miesto z osobnostných rysov, podmieňujúcich tvorivosť, kladú toleranciu voči dvojznačnosti, t. j. schopnosť vnímať viac variantov, nespokojnosť s jednoznačným výkladom. Niektoré ďalšie črty tvorivej osobnosti podľa nich vyme-

dzujú také vlastnosti ako: ochota riskovať, preferencia zmätku, oddialenie uspokojenia, vytrvalosť a odvaha². Okrem chápania tvorivosti z hľadiska procesov, produktov a schopností niektorí odborníci (P. Žák, 2004) ponímajú tvorivosť aj ako postoj, ktorý charakterizuje prijatie zmeny a noviniek, ochota hrať sa s nápadmi a myšlienkami, flexibilita v pohľade na vec, ochota niesť riziko a pod.

M. Zelina (1997) považuje tvorivosť za najvyššiu kognitívnu funkciu, ktorá v hierarchickom usporiadaní zahrňuje v sebe všetky nižšie kognitívne funkcie (vnímanie, pamäť), nižšie konvergentné procesy (rozpoznanie, definovanie vecí a javov, rozlíšenie, deduktívne a induktívne myslenie, analytické myslenie), vyššie konvergentné procesy (syntéza, analogické myslenie, zovšeobecňovanie, aplikácia, zložitá príčinnosť), hodnotenie a tvorivé myslenie.

Základom **tvorivého vyučovania** je vytváranie adekvátnych podmienok a používanie vhodných prostriedkov (stratégií, postupov) na rozvoj tvorivej osobnosti. Tvorivosť sa vo vyučovaní rozvíja predovšetkým zámerným navodzovaním tvorivej aktivity žiakov prostredníctvom adekvátnych situácií a úloh tvorivého charakteru. Tvorivé úlohy sa podľa I. Lokšovej, J. Lokšu (2000, s. 170) vyznačujú tým, že sú pre žiakov nové a neznáme, obsahujú prvky nejasnosti, neurčitosti, prekvapenia. Nie sú pri nich stanovené všetky podmienky riešenia. Vyžadujú si preto tvorivý prístup – aktívnu poznávaciu činnosť (hľadanie, experimentovanie, objavovanie, bádanie). Nepostačuje pri nich iba jednoduché použitie osvojených poznatkov v neprepracovanej podobe. Riešenia tvorivých úloh bývajú nové, netradičné a zároveň adekvátne zadaniu. Naproti tomu v netvorivých úlohách bývajú riešenia konvenčné, neproduktívne, rutinné.

Techniky tvorivého písania plne korešpondujú s charakteristickými znakmi **tvorivých úloh** podľa druhu konkrétnych rozumových operácií, ako ich vymedzila M. Jurčová³. Tvorivé úlohy podľa nej vyžadujú od učiacich sa:

- samostatne vytvoriť niečo nové (autorka má zrejme na mysli subjektívnu novosť – pozn. V. E.),
- hľadať a objaviť čo najrôznoodejšie spôsoby zmien určitého javu, objektu (v našom prípade textového materiálu, motívu, námetu – pozn. V. E.), nachádzať čo najrozmanitejšie formy, alternatívy jeho existencie,
- nové chápanie, vysvetlenie javu (zážitku, skúsenosti, vnímania), hľadanie jeho možných nových významov,
- hľadanie nových osobitých spojení medzi údajmi, kombinácia nápadov, riešení, tvorba nových asociácií.

Š. Švec akcentuje interaktívnu stránku tvorivého vyučovania. Poníma ho ako učebno-učebnú činnosť žiaka a učiteľa, pri ktorej cestu k vyriešeniu učebného problému alebo k vytvoreniu nového produktu uciaci sa nepozná. Je to vyučovanie obsahujúce „improvizované, nerutinné, nealgoritmické a originálne

² Citované podľa: P. Žák 2004, s. 29.

³ Citované podľa: I. Lokšová, J. Lokša, 2001, s. 170.

¹ Citované podľa: E. Szobiová 1999, s. 71.

postupy učiteľa pri usmerňovaní žiackeho učenia sa riešením praktických, empirických alebo teoretických problémov s neznámou cestou od východiska k cieľu“ (1998b, s. 29).

Vychádzajúc z uvedených charakteristík a definícií tvorivosti, tvorivého vyučovania a tvorivých úloh si dovoľíme tvrdiť, že tvorivé písanie spĺňa základné atribúty tvorivého vyučovania. Na rozdiel od tradičných metodických postupov, ktoré kladú dôraz predovšetkým na algoritmické, analyticko-syntetické, indukívno-deduktívne myšlienkové operácie, tvorivé písanie aktivizuje u žiaka aj intuitívnosť, predstavivosť a hľadanie originálnych riešení. V procese tvorivého písania učiaci sa vychádzajú z introspekcie, zo skúmania vlastných skúseností, generuje nové asociácie a autentické výpovede, ktoré napomáhajú jeho sebaaktualizácii a kultivovaniu jeho divergentného myslenia.

S tvorivým vyučovaním úzko súvisí aj otázka **vnútornej motivácie** učiacich sa. Ako potvrdzujú výskumy v tejto oblasti (I. Lokšová, J. Lokša, 2000), stav vnútornej motivácie pri vykonávaní danej činnosti facilituje tvorivosť. Človek je vnútorne motivovaný na riešenie úlohy vtedy, keď danú činnosť vykonáva kvôli nej samej a nie na dosiahnutie vonkajších cieľov. I. Lokšová, J. Lokša (2000, s. 72) uvádzajú Hartrovu klasifikáciu 5 aspektov určujúcich vnútornú alebo vonkajšiu motivačnú orientáciu učiacich sa:

1. učenie motivované záujmom a zvedavosťou oproti učeniu motivovanému cieľom uspokojiť učiteľa,
2. snaha pracovať pre vlastné uspokojenie oproti snahe pracovať pre uspokojenie učiteľa a dobré známky,
3. preferencia nových a flexibilných činností oproti uprednostňovaniu ľahkých a jednoduchých činností,
4. túžba pracovať samostatne a nezávisle oproti závislosti na pomoci učiteľa,
5. preferencia vnútorných oproti externým kritériám pre určenie úspechu alebo neúspechu v práci.

I. Lokšová, J. Lokša ďalej tvrdia, že vnútorná motivácia funguje ako intervenujúca premenná pozitívne ovplyvňujúca úroveň tvorivosti človeka a že tvorivý výkon pozitívne koreluje s úrovňou vnútornej motivácie na riešenie úlohy a negatívne s vonkajšou motiváciou na danú činnosť. Inými slovami, aby mohli byť učiaci sa tvoriví, musia byť vnútorne motivovaní.

Medzi stratégie, ktoré podmieniajú vnútornú motiváciu žiakov, patrí aj výber zaujímavých tém, ktoré súvisia s ich vlastnými skúsenosťami a ktoré podporujú ich prirodzenú zvedavosť. K činiteľom, ktoré ovplyvňujú vnútornú motiváciu, patrí aj faktor očakávania úspechu a faktor náročnosti úloh. Ch. Kyriacou (1996, s. 82) v tejto súvislosti konštatuje, že "väčšina žiakov se nebude usilovne namáhať uspieť v činnosti, o ktoré se domnívajú, že je pro ně příliš obtížná, a že tedy stejně nemají mnoho šancí na úspěch. Je ovšem zajímavé, že ne všechny úkoly, u nichž žáci cítí, že by v nich mohli snadno uspět, jsou motivující. O příliš jednoduchých úkolech si žáci mohou říkat, že nestojí za námahou, jedině když by

k jejich splnění měli nějaký vnější důvod. Z výzkumů vyplývá, že nejlépe žáky motivují takové úkoly, které žáci vnímají jako výzvu, tedy obtížné, ale dosažitelné."

6. Tvorivé písanie vo vzťahu k rozvoju osobnosti učiaceho sa

Okrem už zmienených vplyvov tvorivého písania na rozvoj tvorivých schopností, tvorivého myslenia a motivácie učiacich sa a formatívnych prvkov obsahnutých v zážitkovo a skúsenostne orientovanom učení (sa), radi by sme uviedli aj iné aspekty tvorivého písania súvisiace s potenciálnym rozvojom osobnosti žiaka.

Na úlohu a význam tvorivého písania z hľadiska rozvoja osobnosti poukazovali a poukazujú nielen pedagógovia či psychológovia, ale aj renomovaní spisovatelia: Virginia Woolfová ho napr. vníma ako prostriedok sebaobjavovania, Hermann Hesse zasa hovorí o ňom ako o vedomom sebahľadani a sebaodhaľovaní. Chápanie tvorivého písania ako prvku stimulujúceho osobnostný rast potvrdzuje aj stúpajúci záujem o autobiografické tvorivé písanie „ako prostriedok introspekcie, ktorý pomáha vyrovnáť sa so zložitými citovými a psychickými problémami alebo s ťažkými životnými skúsenosťami, ako napríklad emocionálne traumy, choroby, proces starnutia, smrť“ (C. Hunt, F. Sampson 1998, s. 10). Túto funkciu tvorivého písania exploatuje aj psychoterapeutická prax, ktorá ho využíva ako účinný prostriedok seba projekcie, seba pochopenia a seba integrácie: „Projekcia seba samého a vlastnej skúsenosti na stránku papiera vo fiktívnej podobe môže slúžiť ako prostriedok hlbšej osobnej zaangažovanosti a seba pochopenia“ (C. Hunt, F. Sampson, 1998, s. 10).

Takýto prístup, ktorého podstatou je chápanie zážitkového sveta subjektu ako zdroja tvorivého písania, integrujúceho a rozvíjajúceho osobnosť, je východiskom aj nášho uvažovania o mieste tvorivého písania v edukačnej praxi. Pri tvorivom písaní nejde o objavovanie nových, nepoznaných súvislostí a informácií, ležiacich mimo subjektu. Techniky tvorivého písania využívajú ako zdroj celý komplex pocitov, predstáv, postojev, názorov a zážitkov jedinca, jeho skúsenostný kapitál. Z tohto materiálu jedinec vyhľadáva relevantné detaily, námety, motívy, spája ich do nových súvislostí, skúma ich, nazerá na ne z rôznych uhlov, pokúša sa predstaviť si ich v novom, nezvyčajnom svetle, ozvláštňuje ich, vkladá do nich presvedčivosť výrazu a silu emócií.

Netreba zabúdať ani na to, že v súčasnosti sa kreativita považuje za jednu z kľúčových personálnych kompetencií moderného človeka. Uvádzanie techník tvorivého písania do jazykovej výučby možno preto považovať za prospešné aj z pohľadu budúceho profesionálneho a kvalifikačného rastu jedinca, možno ho považovať aj ako súčasť všeobecného výcviku tvorivosti napomáhajúceho rozvíjať produktívny štýl myslenia.

Pri práci s úlohami tvorivého písania žiaci dostávajú príležitosť podieľať sa aj na hodnotení svojej činnosti, čo podporuje mieru ich zainteresovanosti a zaan-

gažovanosti na vlastnom učení sa a pomáha zvyšovať ich sebaúctu, ich dôveru vo vlastné učebné schopnosti.

Tvorivé písanie tak prispieva k prehĺbeniu pocitu autenticity a seba-realizácie v žiakoch, k uvedomeniu si významu vlastnej činnosti počas učebného procesu. V širšom kontexte to zodpovedá predstavám M. Zelinu, M. Zelinovej (1997), podľa ktorých tvorivosť prebúda v človeku pocit zmysluplnosti života, odstraňuje rigiditu a je tiež liekom proti mnohým civilizačným chorobám, stresu a frustrácii.

Jednou z dominantných čŕt tvorivého písania je samostatná práca. Žiaci môžu napredovať vlastným tempom, môžu si sami voliť mieru vynaloženého úsilia a tým aj prevziať zodpovednosť za výsledky svojej práce. Samostatná aktívna činnosť im môže priniesť väčší zážitok a prienik do preberaného učiva než výučba výkladom, v priebehu ktorej žiaci relatívne pasívne prijímajú informácie, ktoré im učiteľ poskytuje len na základe svojho rozhodnutia. Podľa J. Skalkovej (1999, s. 126) umožnenie samostatných a tvorivých činností má zásadný význam pre osobnostný rozvoj individua. Š. Švec (1995, s. 140) konštatuje, že osobnosť žiaka sa rozvíja v činnosti učenia sa. Ako uvádza ďalej v súvislosti s humanizáciou edukácie (Š. Švec, 1995, s. 141), „podstatným znakom humanistického vyučovania je predsavzatie umožniť žiakovi objaviť seba, svoje charakteristické kvality a nájsť v sebe tie (kladné) črty, ktoré ho tvoria človekom. Naozajstné učenie sa – ako ho výrečne označil A. H. Maslow (1968) – je **stávanie sa osobnosťou**, t. j. učenie sa, ako **byť plne ľudským**“.

Zo záverov, ku ktorým dospeli citovaní autori, sa podľa nášho názoru dá oprávnené usudzovať, že tvorivé písanie ako jedna z foriem činnostne orientovaného vyučovania s veľkou mierou samostatnosti učiacich sa má výrazný vplyv aj na formovanie kladných ľudských potencialít osobnosti žiaka.

Zhrnutie

Ak by sme mali sumarizovať vyššie uvedené charakteristiky tvorivého písania, mohli by sme konštatovať, že z nich možno extrahovať tri východiskové ponímania tvorivého písania aplikovateľné vo vyučovaní jazyka: tvorivé písanie ako nástroj rozvoja písomných kompetencií, tvorivé písanie ako prostriedok formovania literárnych kompetencií a tvorivé písanie ako metóda tvorivého vyučovania.

Tvorivé písanie ako **nástroj rozvoja písomných kompetencií** predstavuje súbor (podľa funkcie a stupňa náročnosti) rôzne štruktúrovaných aktivít, ktoré v dynamickom interaktívnom procese motivujú učiaceho sa k hre a originálnej manipulácii s jazykovým materiálom, učia ho uvedomovať si význam a váhu slov, pomáhajú mu hľadať adekvátne riešenia vlastných komunikačných zámerov tak na úrovni lexikálnej, ako aj syntaktickej a štylistickej, ktoré kultivujú jeho štýl a rukopis a vedú k produkcii kratších textov „lyrického“ či prozaického charakteru.

Tvorivé písanie ako **prostriedok formovania literárnych kompetencií** predstavuje súbor aktivít, ktoré menia čitateľa z prostého recipienta na „spoluvorca“ textu, využívajúc jeho individuálny skúsenostný komplex, intuitívne estetické cítenie, predstavivosť a fantáziu. Vďaka tomu umožňujú učiacemu sa výraznú osobnostnú investíciu do práce s literárnym textom a vytvárajú podmienky na to, aby ho mohol nielen pasívne vnímať, ale aj „vpisovať“ sa doň, chápať ho zvnútra a tvorivo naň reagovať vlastnou produktívnou činnosťou.

Tvorivé písanie ako **metóda tvorivého vyučovania** predstavuje súbor motivačne príťažlivých činností, ktoré vyžadujú zapojiť do riešenia úloh celú osobnosť učiaceho sa, využiť jeho skúsenosti, uplatniť jeho intelektuálne schopnosti, obrazotvornosť, pozornosť aj emocionálne vlohy, a tak podnecujú učiaceho sa k skúmaniu vlastných tvorivých možností, k sebavyjadreniu a seba-reflexii.

Typológia techník tvorivého písania

Typológia techník a úloh tvorivého písania súvisí s cieľovými požiadavkami a obsahovou náplňou konkrétneho kurzu či s rámcovými osnovami školského zariadenia, s profilom absolventa školy či kurzu, s vekom, jazykovou a intelektuálnou vyspelosťou adresátov a s mnohými ďalšími faktormi. Iné techniky a úlohy budú dominovať v kurze tvorivosti pre budúcich manažérov, iné v letnej škole tvorivého písania pre učiteľov materinského jazyka, iné v cudzojazyčnej výučbe gymnazistov, iné v kurze pre potenciálnych básnikov a pod.

P. Žák (2004) rozdelil kreatívne techniky a metódy na dve väčšie kategórie – techniky a metódy, ktoré svojou podstatou charakterizujú tvorivý proces ako celok a sú základom pre väčšinu ostatných techník, a techniky špecifického charakteru. Do prvej skupiny v kapitole *Kreativní techniky v praxi* autor zaraďuje rôzne varianty brainstormingu, ktorý primárne slúži k zberu informácií a dát potrebných k riešeniu problému (klasický brainstorming, Rowlinsonov brainstorming, negatívny, imaginárny a vizuálny brainstorming, brainwriting a ďalšie), pričom podotýka, že na brainstormingu je postavený aj celý rad ďalších kreatívnych techník. Do rovnakej skupiny P. Žák včleňuje i synekтику, pomocou ktorej sa s využitím analógie rozvíja schopnosť generovania nových nápadov a ideí, Bonovu techniku Šiestich klobúkov rozvíjajúcu laterálne (mnohoúrovňové) myslenie, techniku myšlienkových máp slúžiacu k zápisu a mapovaniu myšlienkového procesu. V ďalších kapitolách sa venuje špecifickým technikám a metódam zameraným na definovanie problému (napr. techniky analýzy Catwoe, analýzy SWOT), na zber informácií a dát (techniky využívania expertov, techniky skupinového vyhľadávania informácií, techniky osobného rozvoja, medzi ktoré radí kreatívne čítanie, denník snov a i.), na hľadanie nápadov (napr. techniky Rebrík, Galéria, Snehová guľa, Preháňanie),

na hľadanie riešenia (napr. techniky Druhé okuliare, Dialektika) a napokon na plánovanie a realizáciu (Cvičná strelba, Vývojové diagramy a i.).

Z. Fišer, ktorý vo svojej publikácii *Tvůrčí psaní* podtitulom *Malá učebnice technik tvůrčího psaní* priamo avizuje tematické zameranie svojej práce, rozdelil techniky na niekoľko základných skupín:

1. techniky hľadania a zadávania tém (napr. Meno ako inšpirácia, Módné slová, Moje obľúbené zviera),
2. techniky stimulácie k písaniu (napr. Reťazce slov, Práca v skupine, Kresliť a písať),
3. techniky prekonávania a odstraňovania blokáď pri písaní.

Ďalej v kapitole *Techniky psaní* autor uvádza, že „techniky psaní predstavujú odborné podané pracovné postupy pro tvoření textů v různých oblastech“ (Z. Fišer, 2001, s. 55). V tejto kategórii rozlišuje:

1. techniky literárneho písania (napr. automatické písanie, voľné asociácie, riadené asociácie, imaginatívne písanie, technika koláže, techniky prestavby textu),
2. techniky žurnalistického písania,
3. techniky používané v odbornom písaní (techniky tvorby heuristických textov, techniky na zvládnutie plynulosti vyjadrovania, techniky reprodukčné, technika laterálneho myslenia, synektika),
4. techniky písania používané didaktikmi,
5. techniky používané manažermi.

V časti techniky písania používané didaktikmi vymedzuje len dva typy – techniky reprodukčné alebo imitačné a techniky produkčné. Pritom poznamenáva, že „v průběhu práce s textem dochází též k různé míře vzájemného prolínání obou technik“ a dodáva, že „v praxi lze často sledovat jak cíle jazykové, tak súčasne i slohové a literárne vzdelávacie a lze v této oblasti psaní rozlišovat techniky zacílené na jazykové vyučování, na slohové vyučování (např. techniky přestavby textu) a na literární vyučování (např. techniky směřující k následné interpretaci uměleckého textu)“ (Z. Fišer, 2001, s. 63).

Techniky je však možné klasifikovať aj na základe iných kritérií. Lutz von Werde, ako konštatuje Z. Fišer (2001, s. 55), ich podľa oblastí profesionálneho použitia rozdeľuje na techniky terapeutov, básnikov, didaktikov, žurnalistov, manažerov, vedcov a filozofov.

Pre cudzojazyčnú výučbu vytvorila pomerne podnetnú typológiu metód a techník tvorivého písania I. Böttcherová (1999, 22–26). Autorka niekedy termín „metódy“ používa synonymicky s pojmom „postupy“, svojím charakterom však oba tieto výrazy skôr zodpovedajú nami používanému termínu „techniky“. V jej typológii sa „metódy“ členia do 5 kategórií:

1. Asociatívne metódy (postupy)

Tieto metódy podľa autorky slúžia často ako úvodná fáza pred vlastným procesom písania. Aktualizujú nápady, témy, obrazy, predstavy, spomienky, pocity, farby, vône, individuálne zážitky. V cudzojazyčnej výučbe ich možno využiť napr. ako prostriedok na nácvik slovnej zásoby a pravopisu bez toho, aby musel nevyhnutne vzniknúť rozsiahlejší text. Ako najznámejšie príklady týchto metód uvádza automatické písanie, akrostichon, abecedárium, cluster a cestu fantázie.

2. Písanie hrou

Podľa autorky je dôležité najmä v počiatočnej fáze zoznamovania sa s tvorivým písaním pristupovať k tvorbe textov na princípe hry a tímovej spolupráce.

3. Písanie podľa predlôh, pravidiel a vzorov

Autorka vychádza z predpokladu, že tvorivé písanie je vždy dialektickým spojením do istej miery riadenej aktivity so spontánnosťou. Proces písania sa podľa nej dá riadiť pomocou: a) obsahových údajov (napr. zadaním témy, začiatkom vety), b) formálnych kritérií (napr. vizuálneho aspektu u akrostichonu, t. j. tým, že písmená jedného slova sú napísané pod seba a vytvárajú tak začiatky nových viet), c) štruktúrnymi pravidlami (napr. každý druhý verš má len jedno slovo), d) literárnymi a textovými vzormi.

4. Literárne písanie

Ide o písanie inšpirované literárnym textom, ktorý slúži ako hlavný stimul pre vytváranie vlastných písaných produktov. Silne sa tu zdôrazňuje princíp imitatívneho písania. Ako najznámejšie metódy literárneho písania autorka uvádza redukciiu textu, dopísanie konca či začiatku textu, zmenu perspektívy, reklamný text a analogický text.

5. Písanie navodené podnetmi

Medzi najosvedčenejšie podnety autorka radí miesto, hudbu, obraz, pohyb, tanec, úžitkové predmety, prírodu, texty a slová.

J. Spiro (2004) hierarchizuje úlohy a techniky tvorivého písania zamerané na rozvoj rečových zručností formou písania básničiek podľa postupnosti – od najmenších rečových segmentov po najzložitejšie, t. j. od tvorivých úloh zameraných najprv na hlásky cez úlohy orientované na slovo tvorné predpony a prípony, na morfémy meniace význam slov k úlohám zacieleným na slová a hru s ich významom, na idiomatické výrazy a kolokácie, syntagmatické spojenia a vetné celky, na čas, vid a modalitu sloviac, frazeologizmy a kliše až po úlohy orientované na adekvátne sprostredkovanie obsahu komunikátu podľa adresáta textu či úlohy na tvorbu poetických žánrov.

V širšom ponímaní možno pri kategorizácii vychádzať z faktu, že techniky písania predstavujú odborne sprostredkované pracovné postupy na tvorbu textov v rôznych oblastiach:

I. Techniky tvorivého písania zamerané primárne na tvorbu umeleckých textov a) na zdokonalenie sa v umeleckej produkcii poetických žánrov; b) na zdokonalenie sa v umeleckej prozaickej a dramatickej tvorbe

II. Techniky tvorivého písania zamerané na zdokonalenie sa v tvorivosti

III. Techniky tvorivého písania zamerané primárne na zdokonalenie sa v tvorivom riešení problémov (techniky používané napr. manažérmi)

IV. Techniky tvorivého písania, ktoré primárne slúžia na terapeutické účely

V. Techniky tvorivého písania zamerané primárne na didaktické účely (napr. v rámci jazykovej a literárnej výučby v materinskom jazyku na všetkých stupňoch vzdelávania, v rámci cudzojazyčnej výučby na základných a stredných školách, v rámci lingvistických, prekladateľských alebo literárnych kurzov na vysokých školách a pod.)

V užšom didaktickom ponímaní v súlade so zacielením na žiaka základnej či strednej školy a v duchu našich definícií tvorivého písania možno preferovať kategorizáciu techník podľa ich zacielenosti v rámci jazykovej výučby (materinského alebo cudzieho jazyka). V intenciách tohto kritéria navrhujeme rozlišovať:

1. Techniky tvorivého písania zamerané primárne na rozvoj rečových zručností.
2. Techniky tvorivého písania zamerané primárne na rozvoj literárnej kompetencie: a) späť s produkciou kratších textov poetického charakteru; b) späť s produkciou kratších textov prozaického charakteru.
3. Techniky tvorivého písania zamerané primárne na zdokonalenie sa v tvorivosti.

Delenie techník do uvedených troch kategórií je však len rámcové, mnohé z techník, zadaní a úloh sa môžu totiž z hľadiska ich efektivity v edukačnom procese vzájomne prelínať a participovať na kultivovaní jazykových (hlavne písomných), literárnych i tvorivostných kompetencií žiaka.

Do prvej kategórie (techniky tvorivého písania zamerané primárne na rozvoj rečových zručností) budú patriť také techniky a úlohy, ktoré uprednostňujú rečovo-jazykové hľadisko. Ich cieľom bude najmä generovanie jazykového materiálu na úrovni slova, syntagmatických spojení a kratších viet; budú teda prioritne zamerané na precvičovanie špecifických gramatických javov a lexikálnych jednotiek a na získavanie istoty v rečovej komunikácii. V rámci nich môžu žiaci trénovať svoje schopnosti kombinovať, pridávať a kompletizovať rečový materiál, precvičovať napríklad podmienkové vety a popri tom aj rozvíjať originálne a flexibilné myslenie. Do tejto kategórie budú patriť najmä rôzne techniky konštruované na princípe hádanky, hry (hry s abecedou, asociatívne hry, hry na následky), burzy nápadov a pod. Pre názornosť uvádzame stručnú deskripciu niektorých techník zameraných primárne na rozvoj rečových zručností:

Abecedár/Abecedárium

Usporiadanie jednotlivých veršov básne sa riadi princípom abecedy, od A po Z; variant: všetky verše básničky začínajú rovnakým písmenom abecedy.

Batoh plný slov

Z desiatich náhodne vybraných slov sa tvorí súvislý text v stanovenom žánri.

Koláž

Podľa princípu koláže sa postupnými krokmi kooperatívne vytvárajú rôzne, zdanlivo nonsensové kombinácie. Prvý krok: k náhodne vybraným podstatným menám konkrétneho významu sa pripíšu 1. tri verše zahrňujúce ich opisný výklad, 2. tri verše obsahujúce opis činností, ktoré sa viažu na význam daného slova a 3. tri verše naznačujúce následky, ktoré tieto činnosti spôsobujú (napr. koleso: drevený kruh – točiť sa – vyjazdená koľaj). Druhý krok: pôvodné slová sa oddelia a priradia sa k iným opisným výkladom, činnostiam a následkom. Tretí krok: nové nezvyčajné kombinácie sa usporiadajú do trojstrofovej básne.

Zoznam

Z akéhokoľvek zoznamu – nákupného zoznamu, zoznamu prvých slov na každej strane výkladového slovníka, zoznamu prvých viet z desiatich strán turistického sprievodcu a pod. – sa podľa stanovených zásad alebo neortodoxným preskupovaním jednotlivých slov či položiek tvorí báseň.

Do druhej kategórie (techniky tvorivého písania primárne zamerané na rozvoj literárnej kompetencie) budú patriť techniky tvorivého písania

a) zamerané na vyjadrenie myšlienok, predstáv a pocitov formou vlastnej tvorby básnických textov rozmanitých žánrov. Originálny umelecký text (balada, epigram, haiku, elégia a pod.) môže slúžiť ako inšpiračný zdroj, ako kompozičný alebo tematický model, resp. ako materiál na porovnávanie výsledkov vlastných tvorivých aktivít s autentickým umeleckým textom;

b) zamerané na tvorbu kratších textov sujetového charakteru. Umelecký prozaický text slúži ako východiskový alebo oporný materiál, poskytuje možnosť ozrejmovať si podstatu naratívnych a opisných postupov, chápať funkciu estetického ozvláštnenia, zápletky, hlavného hrdinu, kompozičnej výstavby poviedky a pod.

Do tejto kategórie patria rôzne imitácie techniky (v zásade ide o imitáciu formy alebo obsahu), technika ukradnutých veršov (odkiaľkoľvek „ukradnite“ riadok a pokúste sa ho ďalej rozviesť vo vlastnej básni), technika transformácie žánrov, techniky na tvorbu prirovnaní a metafor, technika antonymov pri deskripcii charakteru postáv, techniky na tvorbu monológu a mnohé ďalšie. Ako príklad techník a zadaní primárne zameraných na kultivovanie literárnej kompetencie možno uviesť:

Čarovná truhlica (Magic Box)

Žiaci podľa stanovenej kompozičnej štruktúry spracúvajú danú tému, napr. tému čarovná truhlica, t. j. imitujú formu: v prvej štvorveršovej strofe píšu o tom, z čoho je ich čarovná truhlica vyrobená, v dvoch ďalších strofách o tom, čo do truhlice uložia a vo štvrtej naznačia, čo s truhlicou mienia v budúcnosti spraviť.

Tvorba nečakaného

Nemenej atraktívny variant imitačnej techniky vychádzajúci z analogického zadania – žiaci sa po prečítaní básne snažia napodobniť obsahovo-kompozičnú štruktúru založenú na trojstupňovej organizácii rozvíjania témy v duchu triády téza – antitéza – syntéza (každodenná rutina – náhla nečakaná zmena – návrat k rutine, ale poznačené následkami zmeny).

Do tretej kategórie (techniky tvorivého písania zamerané primárne na zdokonalenie sa v tvorivosti) budú patriť také techniky a úlohy, v ktorých dominuje rozvíjanie tvorivých schopností, postojov a procesov. Je nesporné, že v našom prípade, t. j. pri aplikácii techník tvorivého písania do cudzojazyčnej výučby, rozvíjanie rečových zručností a literárnych kompetencií pôjde ruka v ruku s podnecovaním všeobecných tvorivých zručností a kompetencií. Takáto synergia môže vyústiť nielen do rôznych podôb budovania jazykovo-literárno-tvorivej kompetencie, ale nepochybne prispeje aj k rozvoju tvorivého vnímania a videnia sveta, dôvtipu, odstraňovaniu rigidity myslenia, k pestovaniu fantázie, obrazotvornosti a predstavivosti, rozmanitosti a originality myslenia a ďalších vlastností subjektu, ktoré sú s tvorivosťou obvykle späté: pracovitosti a usilovnosti, vytrvalosti, odvahy primerane riskovať či tolerancie voči dvojznačnosti.

Do tejto kategórie budú patriť aj techniky zamerané na vyhľadávanie nového nápadu, novej myšlienky, techniky asociačných radov, rôzne formy brainstormingu, techniky zamerané na slovnú, ideačnú, asociačnú či expresívnu plynulosť, na obrazovú, akustickú, symbolickú a sémantickú flexibilitu a pod. Na ilustráciu týchto techník uvádzame niekoľko príkladov najfrekvencovanejších úloh:

Betónová báseň (concrete poem)

Experimentovanie s písmenami, slovami, obrázkami či ilustráciami, ktoré svojimi komponentmi vizuálne vytvoria jeden celok/produkt.

Riadená vizualizácia (riadené fantazirovanie, guided fantasy)

Žiaci si na základe slovných podnetov, resp. otázok učiteľa budujú vizuálne predstavy, ktoré potom písomne spracujú.

Trinášť uhlov pohľadu

Žiaci sa snažia v čo najkratšom čase vytvoriť niekoľko veršov na to isté slovo, napr. na sokola, cestovný lístok, zabúdanie a pod. z čo najširšieho spektra zorných uhlov.

Šesť zmyslov

Žiaci si ľahnú na zem (koberec, dlážku, trávu a pod.) a snažia sa všetkými zmyslami (aj „šiestym“) vnímať, čo je na nej, a potom to popísať.

Techniky tvorivého písania sa vo vyučovacom procese neuplatňujú izolovane, ale v interakcii s inými učebnými činnosťami žiakov v rámci vyučovacieho predmetu. Návčik niektorých prvkov tvorivej učebnej činnosti učiacich sa je dôležité kombinovať s výcvikom k vytrvalosti a rovnako aj s technikami/postupmi podporujúcimi vznik tvorivej atmosféry v triede, pomáhajúcimi navodiť sústredenú koncentráciu pozornosti a pod.

Treba však poznamenať, že rýdzo „mechanická“ realizácia postupov/techník ešte nezaručí tvorivý výsledok. Všetky techniky sú len podnetom, odporúčaním, možnosťou, nie však zárukou a jednoduchým receptom na úspech – techniky, úlohy a cvičenia sú prostriedkom, ktorý pomáha tvorivosť kultivovať a pomáhajú dosiahnuť želaný výsledok, nikdy však nemôže tvorivosť vyvolať.

Na druhej strane, v uplatňovaní techník tvorivého písania nejestvujú bariéry ani hranice. Skúsený učiteľ vo svojej vyučovacej praxi dokáže variabilne aplikovať techniky podľa svojho zámeru, dotvárať a pretvárať ich, prispôbovať ich aktuálnym potrebám.

LITERATÚRA

- BÖTTCHER, I.: *Kreatives Schreiben*. Grundlagen und Methoden. Beispiele für Fächer und Projekte. Berlin: Schreibecke und Dokumentation, 1999, s. 22–26.
- CARTER, R. – LONG, M. N.: *Teaching Literature*. London and New York: Longman, 1991.
- Creative Writing : Príručka pre učiteľov anglického jazyka*. Bratislava: Metodické centrum mesta Bratislavy, 2001.
- ELIAŠOVÁ, V.: *Tvorivé písanie vo výučbe anglického jazyka na stredných školách*. Dizertačná práca. Bratislava: FiF UK, 2005.
- FIŠER, Z.: *Tvůrčí psaní*. Brno: Paido, 2001.
- FIŠER, Z.: *Využití tvůrčího psaní v literární výchově*. In *Zborník zo Sympózia o tvorivom písaní*. Bratislava: Metodicko-pedagogické centrum Bratislavského kraja v Bratislave, 2006.
- HUNT, C. – SAMPSON, F.: *The Self on the Page : Theory and Practics of Creative Writing in Personal Development*. London, Philadelphia: Jessica Kingsley Publishers, 1998.
- KYRIACOU, Ch.: *Klíčové dovednosti učitele*. Praha: Portál, 1996.
- LOKŠOVÁ, I. – LOKŠA, J.: *Teória a prax tvorivého vyučovania*. Prešov : ManaCon, 2001.
- MALEY, A. – MOULDIN, S.: *Poem into Poem : Reading and Writing Poems with Students of English*. Cambridge: Cambridge University Press, 1985.

- MALEY, A. – DUFF, A.: *The Inward Ear : Poetry in the language classroom*. Cambridge: Cambridge University Press, 1990.
- MAŇÁK, J. *Od školy tradiční ke škole tvořivé*. In: *Tvořivá škola*. Kolektiv autorov. Brno: Paido, 1998.
- PALEŇČAROVÁ, J. – KESSELOVÁ, J.: *Kreatívne písanie v komunikačnom a zážitkovom vyučovaní materinského jazyka na 1. stupni ZŠ*. In *Zborník zo Sympózia o tvorivom písaní*. Bratislava: Metodicko-pedagogické centrum Bratislavského kraja v Bratislave, 2006.
- PUCHTA, H. – SCHRATZ, M.: *Teaching Teenagers : Model activity sequences for humanistic language learning*. Harlow, Singapore: Longman, 1993.
- REPKA, R.: *Od funkcií jazyka ku komunikatívnemu vyučovaniu*. Bratislava: SAP, 1997.
- SKALKOVÁ, J.: *Obecná didaktika*. Praha: ISV nakladatelství, 1999.
- SPIRO, J.: *Creative Poetry Writing*. Oxford: Oxford University Press, 2004.
- SUTHERLAND-SMITH, J.: *Introduction*. In: *Creative Writing. Príručka pre učiteľov anglického jazyka*. Bratislava, Metodické centrum mesta Bratislavy, 2001.
- SZOBIOVÁ, E.: *Od záhady k poznaniu*. Bratislava: Stimul – Centrum informatiky a vzdelávania FiF UK, 1999.
- ŠVEC, Š.: *Základné pojmy v pedagogike a andragogike*. Bratislava: Iris 1995.
- ŠVEC, Š.: *Poňatia kreativity a tvorivá škola*. In *Tvořivá škola*. Kolektiv autorov. Brno: Paido, 1998.
- This is the Muse speaking, don't hang up, you are through... Creative Writing Handbook for English Language Teachers*. Bratislava: Metodicko-pedagogické centrum mesta Bratislavy, 2003.
- WHITE, R. – ARNDT, V.: *Process Writing*. London, New York: Longman, 1991.
- ZELINA, M. – JAŠŠOVÁ, E.: *Tvorivost' – piata dimenzia*. Bratislava: Smena, 1984.
- ZELINA, M.: *Výchova tvorivej osobnosti*. Bratislava: PdF UK, 1995.
- ZELINA, M.: *Ako sa stať tvorivým*. Šamorín : Fontana Kiadó, 1997.
- ZELINA, M. – ZELINA, M.: *Tvorivý učiteľ*. Bratislava: Metodické centrum mesta Bratislavy, 1997.
- Zborník zo Sympózia o tvorivom písaní*. Bratislava: Metodicko-pedagogické centrum Bratislavského kraja v Bratislave, 2006.
- ŽÁK, P.: *Kreativita a její rozvoj*. Brno: Computer Press, 2004.

Kurikulárna transformácia všeobecnovzdelávacej zložky stredoškolského vzdelávania v procese prípravy mládeže na trh práce (Predstavenie projektu s dôrazom na zámery vo vyučovaní slovenského jazyka a literatúry)

Katarína Hincová

(Filozofická fakulta Univerzity Sv. Cyrila a Metoda v Trnave)

Zmeny, ktoré prebiehajú v spoločenskom živote v európskom i globálnom rozmere, sprevádza rast ekonomiky, jej globalizácia a s tým spojené premeny trhu práce. V priebehu 10 rokov zastaráva asi 80% technológií. V EÚ zaniká ročne okolo 10 miliónov pracovných miest a vzniká približne rovnaký počet nových. Zo štatistík vyplýva, že každý šiesty zamestnanec zmení v priebehu roka zamestnanie a každý ôsmy zmení aj odvetvie svojho pôsobenia. Celoživotné povolanie je dnes už zriedkavosťou.

Naučiť sa učiť sa a učiť sa pre život je preto dôležitejšie ako odovzdávanie poznatkov, ktoré rýchlo zastarávajú. Kladenie dôrazu na osvojovanie faktografických poznatkov sa stalo zbytočné aj preto, že rozvoj IKT urýchlil komunikáciu a informácie sa stali ľahko dostupnými. Z uvedeného vyplýva potreba definovať novú paradigmu výchovy a vzdelávania v súčasnej škole, ktorá bude stavať na rozvoji individuality človeka, jeho kreativity, adaptability, flexibility, ďalej na rozvoji kľúčových kompetencií, na rozvoji environmentálneho vedomia, posilnení európskej dimenzie a pod.

Potrebu kurikulárnej reformy s cieľom pripravovať žiakov na život v 21. storočí vytýčil už Národný program výchovy a vzdelávania na najbližších 15 – 20 rokov (MILÉNIUM), z ktorého myšlienok vychádza aj projekt *Kurikulárna transformácia všeobecnovzdelávacej zložky stredoškolského vzdelávania v procese prípravy mládeže na trh práce* (ďalej *Projekt kurikulárnej transformácie stredoškolského vzdelávania*).

Základné údaje o projekte

Trvanie projektu: 1. 12. 2004 – 30. 11. 2006

Realizácia projektu: Štátny pedagogický ústav a jeho externí spolupracovníci (spolu asi 120 ľudí); národným koordinátorom je RNDr. Pavol Černek, CSc. zo ŠPÚ Bratislava; koordinátorkou pre prírodovedné predmety je Ing. Adriana Mesárošová, PhD. zo ŠPÚ Bratislava; koordinátorom pre humanitné predmety

je Mgr. Martin Kríž zo ŠPÚ Bratislava; odborným garantom pre prírodovedné predmety je Prof. RNDr. Ján Pišút, DrSc. z MFI UK Bratislava a odborným garantom pre humanitné predmety je Prof. PhDr. Erich Mistrík, CSc. z PdF UK Bratislava.

Zámer projektu: ponúknuť alternatívny smer všeobecného vzdelávania pre všetky typy stredných škôl v Slovenskej republike, v ktorom sa prejde od vedomostného k pojmovému a kompetenčnému modelu výchovy a vzdelávania.

Predmet projektu: povinná všeobecnovzdelávacia zložka stredoškolského vzdelávania (t. j. asi polovica všetkých vyučovacích hodín na gymnáziách, SOŠ a SOU s maturitou bude určená na voliteľné predmety, resp. odborné predmety).

Východiská projektu:

1. Delorove štyri piliere vzdelávania ľudstva.
2. Štúdium vzdelávacích systémov najmä vyspelých európskych krajín (Fínsko, Belgicko, Francúzsko, Anglicko, Nemecko, Rakúsko, Česko, Poľsko, Slovinsko, Maďarsko, Kanada ai.).
3. Výsledky medzinárodných meraní, napr. PISA, PIRLS, TIMSS, SITES, CivEd ai.
4. Vlastný výskum a štúdium dostupnej literatúry a relevantných dokumentov na internete.

Implementácia projektu do praxe: Začiatok implementácie projektu do praxe je plánovaný v školskom roku 2007/2008 na spolupracujúcich školách, na ktorých sa bude experimentálne overovať jeho funkčnosť a zmyslupnosť.

Realizačné fázy projektu:

1. Tvorba koncepcie
2. Tvorba pedagogických dokumentov – Rámcový vzdelávací program a ukážka školských vzdelávacích programov
3. Tvorba ukážok učebníc a metodických materiálov pre učiteľov pre 1. ročník (v tejto fáze sa momentálne nachádzame)

Pracovné skupiny v rámci projektu:

1. Skupina humanitných predmetov
2. Skupina prírodovedných predmetov
3. Koncepčná skupina
4. Kompetenčná skupina
5. Skupina pre organizačné formy a metódy výučby

Základné zmeny, ktoré prináša projekt, z pohľadu žiaka:

1. Spojiť školské vzdelávanie s reálnym životom.
2. Priniesť väčšiu pestrosť do vzdelávacieho procesu s maximálnym zapojením žiaka.
3. Neučiť každého žiaka všetko.

Základné zmeny, ktoré prináša projekt, z pohľadu učiteľa:

1. Vnímať žiaka ako vzdelávajúcu sa osobnosť (s právom robiť chyby), nie ako objekt vzdelávania.
2. Viac voľnosti, ale i zodpovednosti pri tvorbe obsahu, výbere organizačných foriem a metód výučby.

Základné zmeny, ktoré prináša projekt, z pohľadu školy:

1. Možnosť profilácie a reakcie na potreby konkrétneho regiónu.
2. Vlastná organizácia výučby (predmety, vyučovacie jednotky, organizačné formy a pod.).
3. Školský učebný plán, osnovy, štandardy (štát určuje len rámec).

Základné zmeny, ktoré prináša projekt, z pohľadu jednotlivých typov stredoškolského vzdelávania:

1. Na SOU budú mať všetky trojročné odbory povinnú všeobecnovzdelávaciu zložku rovnakú.
2. Na SOŠ, SOU s maturitou a gymnáziách budú mať všetky povinnú všeobecnovzdelávaciu zložku rovnakú, len na gymnáziách budú mať navyše 12 hodín (za celé štúdium) na druhý cudzí jazyk.

Princíp dvojstupňovej tvorby vzdelávacích programov: Tento princíp predpokladá, že základné pedagogické dokumenty na centrálnej úrovni, spolu s istými pravidlami, sú len záväzným podkladom pre tvorbu základných pedagogických dokumentov na školskej úrovni. Tým chceme ponúknuť aj verejným školám aspoň takú slobodu pre uplatnenie vlastných skúseností a predstáv, akú už dnes majú niektoré súkromné a cirkevné školy.

Centrálny stupeň tvorby vzdelávacích programov (štát)	Ciele vzdelávania	Profil absolventa	Vzdelávacie oblasti a ich učebné osnovy (s dôrazom na kompetencie)	Štandardy vzdelávacích oblastí (aj kompetencie)	Rámcový učebný plán	Cieľové požiadavky maturitných predmetov
Manuál na tvorbu školských dokumentov						
Školský stupeň tvorby vzdelávacích programov	Ciele vzdelávania	Profil absolventa	Vyučovacie predmety a ich učebné osnovy (s dôrazom na kompetencie)	Štandardy vyučovacích predmetov (aj kompetencie)	Školský učebný plán	Návrh cieľových požiadaviek nových maturitných predmetov

Kompetencie

V Správe pre UNESCO v roku 1997 *Medzinárodná komisia pre vzdelávanie v 21. storočí* vedená J. Delorsom prijala štyri základné piliere vzdelávania pre Európu:

1. naučiť sa učiť sa,
2. naučiť sa konať,
3. naučiť sa žiť spolu,
4. naučiť sa byť.

Naplnenie týchto pilierov vzdelávania môže priniesť ciele zavedenie pojmového a kompetenčného modelu výchovy a vzdelávania do jednotlivých školských systémov. Vo všetkých vyspelých štátoch je snaha definovať a rozvíjať také kompetencie, ktoré podporia sebadôveru jedinca, sú využiteľné vo väčšine povolání, umožnia zastávať celý rad pracovných pozícií, sú vhodné na riešenie širokého spektra problémov a umožnia sa človeku vyrovnáť s rýchlymi a častými zmenami v práci, v osobnom i spoločenskom živote. Pritom sa majú rozvíjať také postoje, ktoré vytvárajú kultúru slobody, rovnosti a solidarity a povzbudzujú osobné vedomie zodpovednosti.

Európska komisia definuje kompetencie takto: **Kľúčové kompetencie predstavujú prenosný a multifunkčný súbor vedomostí, zručností a postojov, ktoré potrebuje každý jedinec pre svoje osobné naplnenie a rozvoj, pre zapojenie sa do spoločnosti a úspešnú zamestnateľnosť.** (Hučínová, L.: *Koncepcie kľúčových kompetencií*. Dostupné na www.vuppraha.cz)

Pre potreby nášho projektu vychádzame z nasledujúcej definície kompetencie: **Kompetencia je spôsobilosť mobilizovať v rôznych kontextoch systém vedomostí, zručností, schopností, zvnútornených hodnôt, postojov, emočných a ďalších osobnostných kvalít, ktorý je špecificky usporiadaný.**

Charakteristiky kompetencie:

- *Má činnosťny charakter:*
 - formuje sa na základe osobnej praktickej skúsenosti a činnosti a zároveň je pripravená realizovať sa v praxi.
- *Je komplexným celkom:*
 - obsahuje v sebe vedomosti, zručnosti, postoje a ďalšie zložky, ktoré boli doteraz vnímané samostatne.
- *Má procesuálny charakter:*
 - nevyjadruje trvalý stav, ale mení svoju kvalitu počas celého života,
 - nezastaráva ako poznatky, ale má schopnosť stále sa rozvíjať (preto môže byť základom celoživotného učenia sa a osobnej flexibility).
- *Je dynamická a rozvinutá na rôznej úrovni:*
 - ako plánovaný cieľový stav je ideálnou kompetenciou, naplňajúcou určitý štandard,
 - počas procesu osvojovania a v jeho závere existuje v latentnej podobe, možno ju len predpokladať,
 - keď je uplatnená v učebnej alebo životnej situácii, stane sa reálnou kompetenciou. A znovu môže byť rozvinutá v rôznej miere.
- *Je predpokladom pre výkon subjektu v určitej oblasti činnosti:*
- *Je výsledkom formálneho, neformálneho a informálneho vzdelávania.*

- *Dá sa merať, resp. hodnotiť.*

Chápanie vzdelávacích oblastí a prierezových tém v projekte:

Vzdelávacie oblasti chápeme ako **integráciu** problematiky príbuzných školských predmetov súčasného kurikula, pričom tieto oblasti rešpektujú veľké oblasti života človeka. Vznikli preto, aby sa výchova a vzdelávanie na stredných školách integrovalo na báze oblastí ľudskej existencie. Preto je možné každú oblasť vyučovať prostredníctvom viacerých predmetov tak, aby sa zachytili všetky témy dôležité pre danú oblasť. Vzdelávacie oblasti nekopírujú súčasnú štruktúru vyučovacích predmetov. Naprieč vzdelávacími oblasťami prechádzajú prierezové témy, ktorú budú zakomponované do budúcich predmetov.

Vymedzené vzdelávacie oblasti sú súčasťou štruktúry, ktorá vznikla ako prienik výsledkov viacerých riešiteľských skupín v projekte:

Prírodné (chápanie prírody)	Humanitné (chápanie človeka)
Človek a príroda	Indivídium
Človek a technológia	Spoločnosť
	Kultúra
Základné nástroje pre život	
Matematické myslenie a vyjadrovanie	
Jazyk a komunikácia	
Zdravie a pohyb	

Názvy oblastí (aj tém) hovoria o **tŕažisku** problematiky, ktorou sa daná oblasť alebo téma zaoberá. Téma začlenená do určitej oblasti sa nebude vyskytovať len v nej, teda nebude sa preberať len z hľadiska tejto oblasti, ale môže sa vyskytovať **aj v iných oblastiach**.

Zmyslom všeobecného vzdelávania na všetkých typoch stredoškolského vzdelávania podľa projektu je:

1. Pripraviť žiaka na život a pohyb v spoločnosti.
2. Pripraviť žiaka na povolanie.
3. Pripraviť žiaka na ďalšie vzdelávanie.

Cieľom všeobecného vzdelania **nie je** študentom prezentovať výsledky vedných odborov, ale **cieľom je** rozvinúť vnímanie, chápanie, interpretáciu problémov týkajúcich sa individuálneho človeka (individuum), problémov vznikajúcich v ľudskej interakcii (spoločnosť) a problémov týkajúcich sa

výsledkov ľudskej činnosti (kultúra). V oblasti prírodných vied a techniky **nie sú** zmyslom všeobecného vzdelania encyklopedické poznatky, ktoré študent nevie využiť a často im hlbšie nerozumie, **zmyslom je** rozvoj schopností pozorovať, opísať a analyzovať deje a procesy, pracovať s grafmi, obrázkami a schémami, formulovať hypotézy a overovať ich, vedieť vysvetliť niektoré javy v svojom okolí, urobiť si vlastný úsudok v otázkach, ktoré sú dôležité pre spoločnosť (energetika, ekológia a pod.), pracovať sám alebo v malej skupinke na riešení problému, diskutovať a prezentovať výsledky.

Prierezové témy

Sú dnes a v blízkej budúcnosti **aktuálne** témy, súvisiace s premenami súčasnej európskej a slovenskej spoločnosti. Škola, ktorá sa bude zaoberať týmito témami, bude v prvom rade formovať určité postoje a hodnotové orientácie žiakov. Sú to témy, ktoré nie je možné zaradiť do žiadnej zo vzdelávacích oblastí, pretože viac ako iné si vyžadujú pohľady z viacerých oblastí. Preto budú pôsobiť aj ako ďalší integrujúci prvok učiva a jednotlivých predmetov. Sú to tieto témy:

- **Multikulturalizmus** – do kurikula bude téma včlenená v podobe rôznych postupov multikultúrnej výchovy.
- **Európska dimenzia** – do kurikula bude téma včlenená ako doplňujúce hľadisko iných tém.
- **Životné prostredie** – do kurikula bude téma včlenená v podobe rôznych postupov environmentálnej výchovy.
- **Právne vedomie**
- **Informačná gramotnosť**: Znalosti, zručnosti a porozumenie (kompetencie) potrebné pre primerané, produktívne a bezpečné používanie IKT v poznávacom procese, v práci a v každodennom živote¹.

Stručné predstavenie zámerov vo vzdelávacej oblasti

Jazyk a komunikácia

Východiská: V jazykovej zložke nadväzujeme v projekte na koncepciu vypracovanú v rámci grantového projektu KEGA č. 3/122203 *Východiská, ciele a koncepcia kurikulárnej prestavby predmetu slovenský jazyk a literatúra na ZŠ a SŠ*. (Táto koncepcia sa bude na konci roka 2006 obhajovať a v prípade schválenia experimentálne overovať.)

Naším zámerom je rozšíriť I. stupeň ZŠ o piaty ročník, pričom sa v prvých troch ročníkoch sústredíme na zážitkové a komunikačné vyučovanie s elimináciou jazykovedných pojmov. Vytvorený priestor chceme venovať napr.

¹ Ďalšie podrobnosti o projekte nájdete na:

http://www.statpedu.sk/buxus/generate_page.php?page_id=723 (od júla 2006 tu bude sprístupnený na verejnú diskusiu aj rámcový vzdelávací program pre jednotlivé vzdelávacie oblasti).

precvičovaniu a zdokonaľovaniu schopnosti čítať text s počiatočnou schopnosťou porozumieť prečítanému textu. Uvedenú kompetenciu chceme rozvíjať aj v ďalších dvoch ročníkoch štúdia pričom sa budú deti zoznamovať len s malým počtom izolovaných jazykovedných pojmov, ktoré vyplynú z rozmanitých komunikačných situácií, na ktorých budú cvičiť svoju schopnosť počúvať, hovoriť, čítať a písať.

Na druhom stupni chceme pokračovať v komunikačnom a zážitkovom vyučovaní. Veľkú pozornosť chceme venovať získavaniu komplexných kompetencií, napr. dotvárať sa bude schopnosť žiakov interpretovať rôzne druhy súvislých aj nesúvislých textov (počítame so spoluprácou aj iných vyučovacích predmetov, ktoré budú trénovať ďalšie stratégie čítania s porozumením špecifických druhov textov v daných predmetoch). Veľký dôraz bude na vlastnej produkcii ústnych aj písaných prejavov samotnými žiakmi. V posledných dvoch ročníkoch ZŠ plánujeme systematizáciu získaných jazykovedných pojmov do zatiaľ neúplného jazykového systému, ktorý sa dotvorí až na strednej škole. Presun jazykového učiva na strednú školu považujeme za veku primeranejšie vzhľadom na vysoký stupeň abstrakcie, ktorý si jazykové učivo vyžaduje. *Poznámka: Chronológiu ako základný didaktický princíp osnovania literatúry na strednej škole chceme v celom literárnom vzdelávaní (od prvého stupňa základnej školy) nahradiť jednotlivými úrovňami schopnosti čítať (interpretovať) umelecký text.*

Charakteristika vzdelávacej oblasti Jazyk a komunikácia

Už z názvu vzdelávacej oblasti vyplýva, že je zameraná len na jazykovú zložku dnešného vyučovacieho predmetu slovenský jazyk a literatúra (resp. slovenský jazyk a slovenská literatúra, maďarský jazyk a literatúra, ukrajinský jazyk a literatúra). Literárna zložka je rozpracovaná vo vzdelávacej oblasti Kultúra.

Vzdelávacia oblasť *Jazyk a komunikácia* sa zaoberá problematikou jazyka ako nástroja myslenia a komunikácie medzi ľuďmi. Jazyk vníma ako potenciálny zdroj osobného a kultúrneho obohatenia človeka. V centre pozornosti vzdelávacej oblasti *Jazyk a komunikácia* stojí nevyhnutnosť zlepšiť čitateľskú gramotnosť slovenskej populácie ako východiska kvalitnejších výsledkov celého školského systému a následnej schopnosti uplatniť sa na trhu práce a v súkromnom živote. Do popredia sa vo vyučovaní jazyka dostane analýza a interpretácia textov/prejavov a najmä tvorba vlastných textov/prejavov, ktoré budú adekvátne konkrétnej komunikačnej situácii.

Vzdelávacia oblasť *Jazyk a komunikácia* zahŕňa nasledujúce vyučovacie jazyky:

- slovenský jazyk ako materinský jazyk,
- maďarský jazyk ako materinský jazyk,
- ukrajinský jazyk ako materinský jazyk,

- slovenský jazyk ako cieľový jazyk na maďarských školách,
- slovenský jazyk ako cieľový jazyk na ukrajinských školách.

Hodinová dotácia pre vzdelávaciu oblasť

V povinnej časti všeobecno-vzdelávacej zložky stredoškolského vzdelávania má vzdelávacia oblasť *Jazyk a komunikácia* vymedzených na SOŠ, SOU s maturitou a gymnáziách 198 hodín (t. j. 6 x 33 hodín) a na trojročných SOU 99 hodín (t. j. 3 x 33 hodín)².

Základné ciele vzdelávacej oblasti *Jazyk a komunikácia*

➤ Cieľom je, aby žiaci chápali jazyk ako znak národnej a individuálnej identity, ako prostriedok komunikácie a profesionálnej realizácie i prostriedok na vyjadrovanie citov a pocitov.

➤ Cieľom je, aby sa žiaci vyjadrovali kultúrovane a adekvátne komunikačnej situácii, aby sa formoval ich pozitívny vzťah k spisovnému jazyku ako základnému prostriedku dorozumievania medzi ľuďmi.

➤ Cieľom je pripraviť žiakov na celoživotné vzdelávanie – naučiť ich využívať jazyk na hľadanie, nachádzanie a spracovanie informácií potrebných pre prípravu vlastných prejavov; naučiť žiakov samostatne študovať odbornú literatúru, citovať z nej a uchovávať informácie.

➤ Cieľom je, aby žiaci vedeli tvoriť, analyzovať a upraviť vlastné jazykové prejavy i analyzovať a upraviť cudzie jazykové prejavy z hľadiska dodržiavania zákonitostí jednotlivých jazykových rovín.

➤ Cieľom je, aby žiaci pri práci s textom vedeli text analyzovať, interpretovať ho a hodnotiť.

➤ Cieľom je, aby žiaci chápali kultúrne dedičstvo vlastného národa ako prostriedok kultúrnej tolerancie, ktorá sa odzrkadľuje v názoroch na kultúrne hodnoty iných národov.

➤ Cieľom je, aby si žiaci uvedomovali jazykovú a kultúrnu pestrosť v rámci Európy a sveta, ale aj v rámci jednotlivých sociálnych prostredí. Cez pochopenie významu jazyka pre národnú kultúru by mali dospieť k chápaniu odlišností, tolerancii a orientácii v multikultúrnom prostredí.

Členenie vzdelávacej oblasti a ciele jednotlivých častí

A. Členenie vzdelávacej oblasti podľa kľúčových jazykových kompetencií, t. j. podľa procesov, ktoré sa nimi rozvíjajú:

Poznámka – všetky štyri kľúčové jazykové kompetencie sa rozvíjajú vo vyučovacom procese rovnomerne a veľmi často sa navzájom kombinujú. Okrem špecifických jazykových kompetencií bude vzdelávacia oblasť JAZYK A KOMUNIKÁCIA rozvíjať aj vymedzené kľúčové kompetencie pre všeobecné vzdelávanie.

² Literatúra má v povinnej časti všeobecnovzdelávacej zložky vzdelávania vymedzených na SOŠ, SOU s maturitou a gymnáziách 66 hodín, na trojročných SOU 33 hodín.

- Čítanie
- Písanie
- Počúvanie
- Komunikácia (hovorenie)

Ciele jednotlivých častí:

Čítanie:

- Poznať a rozlišovať texty (umelecký a vecný), pričom čítanie rôznorodých textov (po obsahovej i formálnej stránke) podporuje u žiakov kritické myslenie a schopnosť prijať kritiku. Zovšeobecniť určité momenty vecných a niektorých umeleckých textov. Chápať tertexualitu. („čítanie medzi riadkami“). Vedieť vyjadriť svoj estetický zážitok z prečítaného i emocionálneho prežívania.
- Čítať s porozumením umelecké a vecné texty. Chápať podstatu textu, identifikovať kľúčové slová. Mať záujem v texte hľadať problém, definovať ho a riešiť – aplikovať získané teoretické poznatky a praktické zručnosti z čítania s porozumením na skutočné životné situácie.
- Schopnosť spracovať text – urobiť z neho konspekt, osnovu alebo tézu. Analyzovať text (rozpoznať myšlienky – hlavné od vedľajších – hierarchia podľa stratégie komunikácie; logické konektory medzi jednotlivými myšlienkami (časové, vzťahové, príčinné...)). Vyjadriť hlavnú myšlienku (explicitne alebo implicitne vyjadrenú) textu.
- Schopnosť pracovať s textom – analyzovať ho i zhodnotiť. Posúdiť text z hľadiska obsahového i formálneho, analyzovať ho, zdôvodniť svoje stanovisko. Poznať techniku argumentácie i druhy argumentov. Schopnosť nezávisle myslieť a byť otvorený novým myšlienkam, čo vedie žiakov k tomu, že vedia zhodnotiť – posúdiť informačné zdroje, na základe ktorých bol text tvorený.
- Porovnávať konkrétny text s inými textami.
- Zhodnotiť text z hľadiska jazykovej kultúry.
- Analyzovať a dávať do súvisu gramatické javy, určiť ich funkciu v závislosti od kontextu.
- Uvedomiť si, že efektívne čítanie je základom sebvzdelávania – celoživotného učenia sa.

Písanie:

- Ovládať jazykové normy. Primerane (vhodne) využívať jazykové prostriedky, vedieť rozpoznať stereotypy a klišé. V písaných prejavoch dodržiavať pravidlá pravopisu.

- Tvoríť písaný prejav (od určenia témy a získania informácií, cez osnovu, tvorbu konceptu až k čistopisu) s prihliadnutím na jazykovú variabilitu. Schopnosť tvorivo spracovať autentický zážitok.
- Analyzovať text z hľadiska obsahového i formálneho. Pri tvorbe i analýze textu využívať logické operácie a uplatňovať logickú nadväznosť slov a viet.
- Transformovať texty z jedného žánru do druhého.
- Napísať ucelenú slohovú prácu podľa zákonitosti jednotlivých slohových postupov, slohových útvarov a štýlov. V reálnom živote schopnosť vytvoriť praktické písomnosti – žiadosť, objednávku, životopis, pozvánku, oznámenie a pod.
- Prispôbiť písaný prejav komunikačnej situácii (stratégia a tón komunikácie).
- Poznať rozdiely medzi ústnym a písaným prejavom; medzi subjektívnym a objektívnym spracovaním témy.

Počúvanie:

- Schopnosť porozumieť počutému, t. j. zachytiť hlavnú myšlienku textu, prípadne kľúčové slová.
- Rozpoznať kontext komunikačnej situácie.
- Rozoznať cieľ komunikácie.
- Pochopiť a roztriediť vypočuté informácie.
- Byť schopný rozoznať jazykovú pestrosť a variabilitu v rámci sociálneho a regionálneho prostredia (slang, nárečie).
- Rozpoznať nesprávnosť použitých slov, resp. slovných spojení v ústnom jazykovom prejave v bežných situáciách i v rámci masmediálnej kultúry.
- Byť schopný identifikovať suprasegmentálne javy v komunikácii.

Komunikácia (hovorenie):

- Schopnosť presne reagovať na počutý text: a) jasnou a zrozumiteľnou odpoveďou, b) otázkou. Osvojiť si pravidlá asertívneho správania, ktoré tvoria základ úspechu žiaka v súkromnej i profesionálnej komunikácii.
- Schopnosť pohotovo sa zorientovať v danej komunikačnej situácii, definovať javy a súvislosti a zaujať k nim svoj postoj i schopnosť presadiť sa a s pocitom sebadôvery prezentovať vlastný názor.
- Pri ústnom prejave používať vhodné jazykové a mimojazykové prostriedky.
- Schopnosť adekvátne komunikovať – plynule a zrozumiteľne vyjadrovať svoje myšlienky a názory v súlade s funkciou (cieľom) prejavu v bežných každodenných situáciách, ako aj v prostredí so špecifickými jazykovými potrebami (napr. akademická pôda, pracovné prostredie).
- Schopnosť vhodne začať, viesť a ukončiť komunikáciu na určitú tému.
- Tvoríť ústny prejav, pripraviť si a predniesť i dlhší ústny prejav.

- Uplatňovať v prejavoch logickú nadväznosť a komunikatívnu funkčnosť slov a viet.
- Prístupovať kriticky k danej komunikačnej situácii.
- Vážiť si všetkých účastníkov komunikácie.
- Byť tolerantným a interkultúrnym, t. j. byť schopným rešpektovať iné názory, postoje, svetonázor a vo svojej budúcnosti uplatňovať humánne vzťahy k iným.
- Poznať jednotlivé jazykové roviny, ich pojmový aparát a vedieť ho správne využiť vo svojich ústnych prejavoch a posúdiť v prejavoch iných ľudí.
- Neustále si rozširovať aktívnu slovnú zásobu a zároveň efektívne využívať mimojazykové prostriedky.
- Aktívne sa zapájať do verejného diania, pričom preukáže schopnosť slobodne vyjadrovať svoje názory a postoje občana demokratickej spoločnosti.

B. Členenie podľa jazykových rovín a štylistického využitia jazyka

Poznámka – tento typ členenia sa uplatňuje najmä pri zostavovaní tematických celkov, pričom jednotlivé časti sa vo vyučovacom procese veľmi často navzájom kombinujú v závislosti od rozvíjania príslušnej oblastnej kompetencie.

- Fonetická a fonologická rovina jazyka
- Lexikologická rovina jazyka
- Morfemická a morfológická rovina jazyka
- Syntaktická rovina jazyka
- Štylistika

Cieľom je v jednotlivých jazykových rovinách priblížiť základné zákonitosti jazyka a umožniť žiakom získať schopnosť používať jazyk adekvátne komunikačným situáciám.

Komunikativní vyučování literatury a výchova čtenáře na současné střední škole

Kateřina Homolová

(Pedagogická fakulta Univerzity Palackého v Olomouci)

Moderní vyučování, pop-kultura a čtenářství

Moderní trendy ve výchově, vzdělávání a vyučování jsou orientovány na dynamiku současné společnosti, která je společností otevřenou, komunikační, informační. Je však také společností postmoderní, masovou a konzumní. Došlo i k výrazné proměně životního stylu i hodnotové orientace mládeže. Jelikož se jedná se o jevy z podstaty společnosti zákonité a nevyhnutelné, je třeba je aktivně vnímat. S tím souvisí i potřeba aktualizovat přístup učitele k učivu jako k informaci a ke studentům jako k jejich příjemcům a konzumentům.

Kritériem dnešní úspěšnosti a užitečnosti je schopnost vstřebat a nést aktuální trendy a módní vlny, tedy to, co je „in“ či „pop“. Tento stereotyp pop-kultury – důraz na okamžitou fascinaci, pobavení – je příznačný také pro oblast čtenářství. Literární dílo jako komunikát funguje jako soubor informací, které mají u příjemce vyvolat určitou reakci. Její povaha je dána vztahem (hodnotícím postojem) čtenáře k textu, resp. k jeho autorovi. Čtenář i autor jsou bytosti společenské, odrážejí v sobě charakter doby v níž žijí nebo žili. Čtení je dialog mezi dvěma systémy hodnot, mezi společenskými rolemi, normami a konvencemi. Čtenářství je pak návykem chtít vést tento dialog, dovednost nalézt společné znaky a diskutovat rozdílné.

Je tedy na místě uvažovat také o čtenářství – významném indikátoru stavu společenských norem a hodnot – jako o „pop-fenomenu“. Tím spíše, jedná-li se o čtenářství mladých.

Adolescentní čtenář a jeho svět

Jaký je tedy mladý čtenář dneška? Je to na prvním místě příjemce informací. Učí se být kompetentní je vyhledávat, analyzovat a třídit, hodnotit. V procesu dekódování z komunikátu vyděluje aktuálně podstatné, klíčové informace a ostatní, redundantní opouští. Tento „způsob zacházení“ s informacemi je možno vysledovat i v přístupu mladého čtenáře k literatuře. Také zde se projevuje to, co Osgoodova teorie sémantického diferenciatu¹ označuje za vyhledávání „silných“ a „slabých“, „aktivních“ a „pasivních“ znaků textu, t. j. to, co následně určuje intenzitu jeho působení na osobnost čtenáře. Osobnost

čtenáře – adolescenta je utvářena jak jeho psychickými (mentálními) předpoklady tak sociologickými podmínkami interakcí s okolním světem, jichž je účastníkem. Výzkumy vycházející dnes již výlučně z hlediska čtenáře potvrzují, že problematika čtenářství obsahuje na prvním místě otázku čtenářského zájmu a motivace. Jako jedince s velmi dynamickým prožíváním je tedy třeba adolescenta „adekvátně“ čtenářsky aktivizovat. Neefektivněji pak prostřednictvím jeho vlastního psychosociálního nastavení. Adolescent vnímá sám sebe jako „žijícího člověka“ a vše odtržené od života (neschopné jej fascinovat, oslovit) odmítá. Atributy dnešního postmoderního mládí – být „in“ nebo „trendy“ – jsou určovány vlivem a normami subkultur, v nichž se mladí lidé pohybují, realizují, a syceny ontogeneticky dominantním vědomím generačního konfliktu. Adolescentův vztah k literatuře koreluje nejvíce s jeho zájmovými a volnočasovými aktivitami. Čím více se text některými svými znaky blíží jeho životní realitě, tím více se stává „in“ a čteným.

Kam pro atraktivního autora?

Čtenářská konkretizace reflektuje změny společenských podmínek a odpovídá na ně změnou čtenářského vědomí. Zážitek z percepce literárního uměleckého textu se stává prožitkem tehdy, jestliže je získán úsilím recipienta. Literární čtenářská kompetence dnešního středoškoláka vyžaduje vysokou míru věrnosti zobrazení generačního pocitu (autora, čtenáře-sebe sama) či aspoň přiblížení životních realit. Její dosažení je cílem výchovy čtenáře a je tedy zároveň otázkou jeho správné, tj. oslovující a tím i efektivní motivace a aktivizace. Čtenářská komunikace je ve své podstatě přibližováním se uměleckému textu a jeho autorovi. Pro efektivní výchovu adolescentního pop-čtenáře je její úspěšnost nezbytnou podmínkou.

Právě osobní zájem čtenáře na existenci literárního díla je cestou k jeho angažovanému čtení. Zájmy adolescenta jsou dány situačními podmínkami jeho života a jako takové nemohou samy o sobě motivovat k četbě textu, který se k nim přímo nevztahuje. Jestliže jako učitelé chceme předat „hodnotu“ literárního díla, je třeba projít společně se čtenářem celým sledem kroků, který začíná u reflexe aktuálních zájmů a pokračuje přes zobrazení relativních „hodnot mládí“, aby z nich nakonec vykrystalizovaly hodnoty trvalejší. Jinak řečeno: To, co je myšlenkově přístupné, co zajímá má být předstupně k tomu, co je složitější a přenesené i „žádoucí“ znát, vědět, zvnitřnit. „Vychovávat“ dnešního čtenáře ve školních podmínkách (v hodinách literatury) znamená oscilovat mezi nenásilným nabízením četby a intencionálním vedením ke čtení. Vzhledem k požadovaným výstupním kompetencím absolventa střední školy s „pouhým kamarádkým nabízením“ nevystačíme. S ohledem na psychosociální charakteristiky a zejména téžavé hodnoty adolescenta však nelze počítat ani se stávajícím modelem „záměrného formování čtenářských návyků“.

Nabízí se proto řešení v podobě změny přístupu učitelů nejen ke studentům jako ke čtenářům, ale i přístupu k látce, tj. k autorům a jejich tvorbě jako k „žádoucím obsahu čtenářství“. Atraktivitu hledajícímu čtenáři bude tedy zákonitě nejbližší atraktivní autor. Ten, kterého si bude pamatovat jako něčím zajímavého, fascinujícího, důležitého znát, vést v patrnosti, „mít přečteného“. Zřejmě největší potíž vzniká u autorů tzv. klasických, jejichž osobnost i dílo jsou zahaleny dýmem apriorní obtížnosti, složitosti, nedostupnosti a především povinnosti. Tato pro mnohé studenty letální kombinace pak ve svém důsledku způsobí nejen nevoli „učit se je“, ale i „číst je“. A cílem přece nejsou pouze kognitivní mapy literárních dějin, jde také o kladný emocionální postoj k literatuře a k různým druhům autorského vyjádření.

Návod na získání „atraktivního autora“ je přitom prostý. Jde o to, zbavit jej nádechu nedostupnosti a představit jako člověka – zživotnit jeho osobu i dílo, detabuizovat „obyčejné“ lidství. Proč se brání v jakési spasitelské póze tomu, že i významné osobnosti byly nebo jsou lidmi? Proč nedat mladým čtenářům takové informace, jejichž sémantický potenciál bude intenzivní, silný a aktivní? Ukázat studentům, že i vážený spisovatel měl malé nedostatky nebo velké vášně zcela jistě neznamená jeho dehonestaci. Jen jej přiblížíme jeho potenciálnímu čtenáři – představíme dnes mladému člověku dříve také mladého člověka.

Motivace k aktivní recepci „doporučené“ poezie

Jako příklad nových možností v motivaci středoškolských studentů v hodinách literatury využíváme poezii. Ta „klasická“, „vážná“ a „vážená“ je snad tou nejméně populární oblastí literaturního vyučování. Více než spolehlivě zde funguje sebenaplnující se předpoklad² nedosažitelnosti a tím i neoblíbenosti básnického textu. Studenti v básních nespátávají konkrétní smysl, odmítají vynaložit úsilí dekodovat abstraktní obrazy veršů. Tím více, je-li jim autor představen jako „mystický, zádušný, meditativní, transcendentální, ...“.

Příkladem takového autora, který „znepokojuje“ české studenty, je básník Vladimír Holan. Básník, o kterém je možno na úvod hodiny – při seznamování se s jeho osobností a dílem – říci vše výše uvedené (a ještě mnohem více, a tím dříve a více jej uzavřít čtenářům), ale kterého je také možno ukázat i v „lidském“ světle – jako erotického básníka s „láskavými“ přídomy vášnivý a sexuální. Z psychologického i pedagogického hlediska vysoce efektivní – a přitom zcela legitimní – motivační prvek (erotika a sex dospívající mladé lidi zajímají, fascinují), který pomáhá rozpouštět krustu neuchopitelnosti, z pohledu výchovy čtenáře pak téměř kopernikovský obrat v ochotě číst a přijmout báseň. Zvolíme-li navíc toto a podobná „pop“ kritéria, seznámíme studenty s většinou básnickových sbírek lyrické poezie. Tzv. reprezentativní sbírky jako *Kamení, přicházíš...*, *Vanutí, Oblouk, Bolest, Bez názvu, Zahřmotí, Na postupu*, které

jsou učiteli tradičně využívány pro „přiblížení“ Holanovy tvorby, obsahují četné básně s bohatými erotickými vizemi až k naprostému převládání sexuality³.

Odtud, t. j. od myšlenkově blízkých básní je pak daleko snazší udělat krok k těm „seriózním“ a „závažným“. Na poetickém textu, s nímž se student identifikuje, je možno lépe ukazovat další významné aspekty autorova básnického výrazu. Vedení ke čtenářství přes „jasné“⁴ motivy představuje mimo jiné i výhodnější výchozí pozici učitele při výchově čtenářského vkusu svých studentů. Dobrým pedagogickým podáním učitele ani „erotický básník“ nepřestává být vážený, v očích studentů totiž „nepřestává být“.

Závěr

Proměny společnosti směrem k pluralitě a individualizaci vedou také ke změnám v koncepci dnešní střední školy. Nově stavíme vzdělávací programy na kompetenčním principu, chceme jimi dosáhnout „moderního“ profilu absolventa-uživatele informací. V závislosti na tomto trendu se mění i náplň předmětů a přístup ke studentům, který je komunikační a aktivizační.

Svémi „dobovými“ proměnami prochází i recepce literárních uměleckých textů současnými středoškoláky, jejich komunikace s nimi. Adolescentní čtenář posuzuje informace v textu výběrově – podle své přirozenosti – s důrazem na jejich atraktivitu a míru souvztažnosti s jeho vlastním životem.

Ukázali jsme na příkladu alternativního pojetí prezentace básníka a jeho poezie, jak je snadné překonat bariéru mezi „klasickým“ (tím, co preferují učitelé) a „novým“ (tím, co preferují studenti). Domníváme se proto, že právě zohlednění psychosociální zakotvenosti čtenářství může být odrazovým můstkem pro naplnění požadavku moderního komunikativního vyučování literatury a ve svém důsledku i pro efektivní výchovu čtenáře.

POZNÁMKY

¹Sociologický pohled viz Petrusek, s. 62; pro metodologický výklad viz Chráska, s. 150nn.

²Sebenaplnující se předpoklad (self-fulfilling prophecy) je očekávání nebo předpověď, zpočátku zcela falešná, která vyprovokuje řadu událostí a ty následně způsobí, že původní předpoklad se ukáže jakoby byl pravdivý (srov. Kusák – Dařílek, s. 130).

³Ve sbírce *Kamení, přicházíš...* např. báseň *Oboje*, ve sb. *Vanutí* básně *Panna, Milostná píseň*, ve sb. *Bolest* b. *Tělo ženy, Schůzka, Trojúhelník, V noci*, ve sb. *Bez názvu* b. *Had, Ty, ženo, Dnes, Ne, nechod' ještě*, ve sb. *Na postupu* b. *Setkání V, Za noci úžasu* aj.

⁴Snadnost jejich vnímání je pochopitelně pouze zdánlivá, vycházíme-li z myšlenkové závažnosti Holanových erotických obrazů, avšak pro potřeby „odhalení básníka“ je primární samotná existence sexuálního motivu

LITERATURA

- HOLAN, V.: *Ptala se tě...* Edice Květy poezie, sv. 62. Praha: Mladá fronta, 1965.
- HOMOLOVÁ, K.: Žák-čtenář vs. čtenář-žák v pedagogickém procesu. In: *Aktuální problémy pedagogiky ve výzkumech studentů doktorských studijních programů III*. Sborník příspěvků z III. ročníku studentské vědecké konference konané 14. 12. 2005. Olomouc: Votobia 2005.
- CHRÁSKA, M.: *Základy výzkumu v pedagogice*. 2. vyd. Olomouc: VUP 2000.
- KUSÁK, P. – DAŘÍLEK, P.: *Pedagogická psychologie A*. Olomouc: VUP 2000.
- LEPILOVÁ, K.: *Středoškolské čtenářství*. Olomouc: KPÚ 1990.
- PETRUSEK, M. a kol.: *Velký sociologický slovník I. A–O*. Praha: Karolinum 1996.
- PETRUSEK, M. a kol.: *Velký sociologický slovník II. P – Ž*. Praha: Karolinum 1996.
- VÁGNEROVÁ, M.: *Vývojová psychologie I. Dětství a dospívání*. Praha: Karolinum 2005.

Ešte ku koncepcii a kurikulárnej prestavbe predmetu slovenský jazyk a literatúra

Milan Ligoš

(Filozofická fakulta Katolíckej univerzity v Ružomberku)

Na našej 1. celoslovenskej konferencii v Žiline som sa vyjadril k statusu a špecifikám učebného predmetu a učiteľa slovenčiny (porov. *Zborník z 1. celoslovenskej konferencie učiteľov slovenčiny. 7. február – 8. február 2003 Žilina*. Bratislava: MCMB a SAUS, 2003). Zdôraznil som predovšetkým univerzálnosť, komplexnosť, integritu a centrálnosť učebného predmetu, profesijné činnosti a kompetencie pri pôsobení učiteľa slovenského jazyka a literatúry v škole. Odvtedy sa mi ponúkol oficiálny odborný priestor na vystúpenie k problémom koncepcie, perspektív a kurikulárnej prestavby vo vyučovaní materinského jazyka. Boli to predovšetkým: dve medzinárodné konferencie, a to o jazykovej komunikácii a odborovej didaktike v profilácii učiteľa materinského jazyka (*Súčasná jazyková komunikácia v interdisciplinárnych súvislostiach. 5. medzinárodná konferencia o komunikácii*. Ed. V. Patráš. B. Bystrica: UMB, 2004a, s. 86–97; *Odborová didaktika v profilácii učiteľa materinského a cudzieho jazyka*. Zborník z medzinárodnej konferencie. Ed. M. Ligoš. Ružomberok: FF KU, 2006, v tlači), ďalej celoslovenská konferencia o kurikulárnej prestavbe (Pdf UK v Bratislave, november 2004b), napokon tiež *Zborník Katedry komunikačnej a literárnej výchovy* (Prešov: Pdf PU, 11, 2005, s. 84–90). Z týchto príspevkov vyberiem niekoľko základných myšlienok a námetov k hlavným tematickým okruhom našej konferencie, t. j. ku koncepcii a kurikulárnej prestavbe predmetu slovenský jazyk a literatúra.

Pod koncepciou učebného predmetu rozumiem súbor (súhrn) princípov ako základných požiadaviek (zásad), ktoré sa vzťahujú na chápanie podstaty učebného predmetu slovenský jazyk a literatúra a ktoré zabezpečujú jednotu jeho cieľov, obsahu i prostriedkov v projektovej i procesualnej polohe (porov. Ligoš, *Princípy v teórii i praxi vyučovania slovenského jazyka*. In: *Slovo o slove*. Prešov: PU, 2005, s. 84–90.) Princípy tvoria istý systém a majú hierarchickú povahu. Možno hovoriť o uplatňovaní všeobecných, špecifických (zvláštnych), jednotlivých (platných pre jednotlivé zložky učebného predmetu) a konkrétnych (jedinečných, ide o princípy pri tematických okruhoch, tematických celkoch, témach a vyučovacích jednotkách). **Pre súčasné chápanie učebného predmetu slovenský jazyk a literatúra je rozhodujúci komunikačno-poznávací princíp alebo prístup.** To znamená, že na prvom mieste nám ide (alebo malo by ísť!) o komunikačné situácie, udalosti, činnosti, zručnosti a schopnosti/kompetencie žiaka, opreté o jeho jazykové vedomie a jazykovú kompetenciu v intenciách rozvíjania jeho jazykovej kultúry a integrovanej osobnosti. Okrem tohto

základného princípu za nosné pre celý učebný predmet v súčasnej koncepcii pokladám tieto princípy: *komplexnosti, integrity, rozvíjania jazykovej a literárnej kultúry, orientácie na žiaka, kontinuity, diferencovaného uplatňovania spisovného jazyka, jednoty vecnej/kognitívnej stránky a zážitkovosti, tiež primárneho uplatňovania jazyka/reči pred metajazykom/metarečou* (porov., Ligoš, op. cit., s. 88–89).

Rozbor platných pedagogických dokumentov na vyučovanie slovenského jazyka (najmä učebných osnov, učebníc a vzdelávacích štandardov od r. 1997) i sledovanie školskej praxe vcelku potvrdzujú fakt, že uvedené princípy sa nachádzajú aj v súčasnosti skôr v deklaratívnej polohe, resp. „ešte zväčša nejde o komunikačno-poznávaciu a personálno-tvorivú či personálno-konštruktívnu koncepciu vyučovania slovenského jazyka“ (Ligoš, *Perspektívne paradigmy jazykovej a komunikačnej výchovy v škole*, Banská Bystrica: UMB, 2004a, s. 93). Ako ďalej na tomto mieste tvrdím, „vyučovanie slovenského jazyka v základnej a strednej škole bude efektívnejšie a žiak si osvojí vyššiu mieru kultúry jazykového správania v reláciách komplexného rozvoja svojej osobnosti, ak znížime teoretickú (poznatkovú) zložku učiva o jazyku a posilníme oblasť komunikačnú (činnostnú). Systémové hľadisko poznávania jazyka treba prinajmenšom vyvážiť s pragmaticko-produktívnym hľadiskom, pričom monodisciplinárne založený model jazykového vzdelávania sa žiada odvážnejšie nahradiť polydisciplinárnym modelom“..., tiež nemožno zabúdať na fakt, že „komunikačné činnosti žiaka pri pôsobení v škole musia vytvárať istý systém“ (Ligoš, tamtiež, s. 93).

Naznačená tendencia v projekte učebného predmetu sa napr. prejavuje o. i. aj tým, že v obsahu a v procese prevažuje metajazyk nad jazykom/rečou. V tejto súvislosti som pred odbornou verejnosťou viackrát vyjadril a podrobnejšie zdôvodnil názor, *aby* vo vyšších ročníkoch základnej školy, resp. na strednej škole (prirodzene, osobitne podľa typu a profilácie danej strednej školy) **bol učebný predmet slovenský jazyk a literatúra rozčlenený na dva samostatné učebné predmety: slovenský jazyk a komunikáciu/literárnu výchovu, alebo** „v intenciách posilnenia princípu integrity a celistvosti literárnu zložku zaradiť do jedného didaktického celku spolu s filmovým, dramatickým, rozhlasovým, televíznym, hudobným či aj výtvarným umením. V tomto prípade by bolo potom užitočné jazykovú a komunikačnú zložku vyučovania materinského jazyka, ako jazykovú a slohovo-komunikačnú výchovu, užšie primknúť k cudzím jazykom a k práci s informačnými technológiami, resp. prepojiť s informačnou výchovou“ (Ligoš, tamtiež, s. 93). Prirodzene, týmto spôsobom môžu skôr vyniknúť a azda sa i prejavíť spoločné miesta či prieniky jazyka, slohu a komunikácie s literárnou výchovou (ako svetom umenia, porov. rovnomenný učebný predmet v 9. ročníku ZŠ). Na uvedenom podloží by potom až „sekundárne išlo o jazykovo-umeleckú oblasť budovania istého didaktického systému...“ (Ligoš, *Aktuálne dimenzie didaktiky materinského jazyka*, Ružomberok, 2006, s. 2 a i.). Podporujem tiež myšlienku, „aby didaktika

literatúry bola na základe svojej podstaty položená na iných prístupoch ako didaktika jazyka a komunikácie (napr. vecná, náučná, kognitívna, širokospektrálna komunikačná oblasť kontra výsostne umelecká, estetická informácia a komunikácia, didaktika literatúry ako teória výchovy literárnym umením).

V perspektíve učivo o jazyku a komunikácii (metajazyk a metakomunikácia) vidím iba ako jeden z tematických okruhov (oblastí) v rámci komunikačno-poznávacjej koncepcie vyučovania materinského jazyka. V súlade s projektom *Milénium* (2001) treba totiž učivo, ako je všeobecne známe, projektovať tak, aby sa znížila informačná záťaž žiaka. Preto, ak vo svojom vystúpení aj teraz literárnu výchovu ponechám mimo našej pozornosti, na spomenutej konferencii o kurikulárnej prestavbe som o. i. zdôraznil tieto myšlienky (vyberám z príspevku Ligoš, *Námety kurikulárnej prestavby učebného predmetu slovenský jazyk a literatúra*, 2004b):

Pri kurikulárnej transformácii *slovenského jazyka* v škole musíme brať do úvahy najnovšie pohľady na jazyk a jeho prirodzené fungovanie v živote jednotlivca i v spoločnosti. Dnes už vieme, že osvojovanie si a používanie jazyka je komplexný, citlivý a veľmi zložitý celoživotný proces, ktorý v podstate zasahuje celého človeka, t. j. jeho poznávanie a štruktúrovanie skutočností, získavanie špecifických vedomostí, zručností a schopností (jazykových, sociálnych a komunikačných kompetencií), tiež i hodnôt, postojov a spôsobov správania, teda jeho kognitívnej, nonkognitívnej, afektívnej, senzorio-psychomotorickej stránky, a to na úrovni osobnej (personálnej) aj interakčnej, interpersonálnej a interkultúrnej. Je zrejmé, že tieto oblasti by sa mali istým spôsobom premietnuť do koncepcie, obsahu i procesu vyučovania materinského jazyka.“ (ibid., s. 2). Ako pri skúmaní jazyka tak aj pri jeho vyučovaní v škole má ísť jednoznačne o interdisciplinárny prístup v kontexte komplexnej a neopakovateľnej pedagogickej reality.

V citovanom príspevku spomínam, že *„jednou z ciest* zásadnej kurikulárnej prestavby učiva v predmete materinský jazyk (SJL) by mohol byť *pohľad na učivo aj ako na systém: - komunikačných situácií, činností, zručností a schopností, rečových podôb a funkcií.*“ (ibid., s. 3)

V rámci tohto systému osobitne do popredia vystupuje problematika rečových aktov a funkčnej gramotnosti žiaka v intenciách kultivovaného a efektívneho zvládnutia životných komunikačných situácií. Napokon, podľa „súčasných (platných) učebných osnov pre základnú a strednú školu **hlavným cieľom vo vyučovaní slovenského jazyka** je dosiahnuť u žiakov takú úroveň jazykových a komunikačných vedomostí (aj v zmysle komunikatívneho poznania), zručností a schopností, aby kultivovane zvládli životné komunikatívne situácie“ (Ligoš, 2003, s. 14). Cez rečové akty a ich ilokučné zložky (rozprávať, informovať, vysvetľovať, sľubovať, žiadať, diskutovať, riešiť konflikty a pod.) sa dostávame ku komunikačným zručnostiam (ku počúvaniu, čítaniu, písaniu, rozprávaniu) a schopnostiam (funkčná gramotnosť v širšom chápaní – od bábovej/základnej gramotnosti až po gramotnosť ako sociálno-

kultúrny jav a e-gramotnosť, t. j. zvládnutie komunikačných situácií (porov. Gavora, P. – Zápotočná, E. a kol., *Gramotnosť, vývin a možnosti jej didaktického usmerňovania*. Bratislava: UK, 2000, s. 11–25).

Súčasná koncepcia vyučovania slovenského jazyka však ešte stále len málo či nedostatočne rešpektuje aj vekové zvláštnosti a reálne ontogenetické vývinové možnosti žiaka na jednotlivých stupňoch jazykového vzdelávania a škôl. Preto so zreteľom na charakteristiku štyroch hlavných vývinových parametrov osobnosti žiaka – *mýšlenia, pamäti, záujmovej orientácie a reči*, pre jednotlivé stupne škôl v našej monografii (Ligoš, 2003, s. 15–20) navrhujem pre učebný predmet *slovenský jazyk a komunikáciu* tieto základné tematické okruhy učiva:

Pre mladší školský vek (I. stupeň ZŠ): *zvládnuť základnú funkčnú gramotnosť (čítať a písať), základy pravopisnej a výslovnostnej normy, elementárny (názorný, konkrétny, anticipačný) úvod do systému a stavby materinského jazyka, základy jazykovej a komunikačnej kompetencie (elementárne vedomosti o jazyku a komunikácii, základné jazykové a komunikačné zručnosti, schopnosti, návyky a postoje, etiketu a etiku reči, získať adekvátny jazykový cit pre spisovnú slovenčinu)*.

Pre starší školský vek (II. stupeň ZŠ): *zvládnuť (porozumieť, uvedomiť si a používať) systém a štruktúru jazyka vo všetkých rovinách, osobitne zvládnuť lexikálnu a gramatickú normu v úzkom prepojení so sémanticko-výrazovým, funkčným a stylistickým hľadiskom (pričom ako hlavný vystupuje kognitívno-komunikačný aspekt so zreteľom na kľúčové, pravidelné, produktívne a systémové jazykové i parajazykové javy), ďalej rozvíjať jazykové, štýlové, sociálno-interakčné a komunikačné schopnosti žiaka; ako veku primeraná vystupuje aj orientácia žiaka na dejiny spisovnej slovenčiny (v širšom kontexte) a na oblasť všeobecných poznatkov o jazyku (jazyk, spoločnosť a jednotliviec-„ja“)*.

Pre najstarší školský vek (stredná škola): *žiak potrebuje pracovať najmä s textom (komunikátom) v širokom zmysle slova, t. j. hlavne: recipovať a interpretovať text, porozumieť mu, spracúvať informácie (aj pomocou moderných informačných technológií, médií a programov), tvoriť a predniesť/prezentovať text, komunikovať, získať vedomosti a zručnosti v stylistike a slohu, pri riešení praktických/improvizovaných/simulovaných úloh orientovať sa v systéme poznatkov o jazyku a komunikácii, pritom významnou je aj oblasť zmysluplného prehlbovania vedomostí a zručností, potenciálu z lexikológie, morfológie a syntaxe v organickom prepojení so zvukovou a grafickou stránkou, a to v intenciách zvyšovania jazykovej kultúry i kultúry vyjadrovania, resp. jazykových a sociálno-komunikačných schopností v kontexte celkového rozvoja osobnosti žiaka*.

Celkove mi vychodí, že pri koncepcii a kurikulárnej prestavbe učebného predmetu *slovenský jazyk a literatúra* primárne treba brať do úvahy špecifické možnosti reálneho pôsobenia na osobnosť žiaka v kontexte požiadaviek doby na

človeka v 21. storočí. Podľa *Národného programu výchovy a vzdelávania v Slovenskej republike* (projekt *Milénium*, 2001, s. 9) naliehavosť prestavby vyučovania slovenského jazyka možno zreteľne o. i. vidieť v časti o vymedzení kľúčových kompetencií súčasného človeka, ale i v horizonte jeho úspešného uplatnenia v perspektíve života spoločnosti. Patria k nim: *komunikačné schopnosti a spôsobilosti, personálne a interpersonálne schopnosti, schopnosti tvorivo a kriticky riešiť problémy, pracovať s modernými informačnými technológiami a formovať občiansku spoločnosť*. Ako vieme, v perspektíve sa v európskom spoločnom priestore predpokladajú tieto kompetencie nielen v materinskom/rodnom jazyku, ale najmenej aj v jednom či dvoch cudzích svetových/európskych jazykoch. Tiež podľa cit. dokumentu (s. 10) treba brať do úvahy koncepcnú požiadavku, spočívajúcu v tom, že *štátne kurikulum* „bude obsahovať všeobecné ciele vzdelávania, základné učivo, záväzné cieľové požiadavky na výkon žiakov – štandardy, spôsoby overovania dosahovania štandardov a modelové vzdelávacie programy.“ Na osvojenie si tohto základného učiva bude potrebné iba cca 60% časovej dotácie. Ostatný časový priestor bude v právomoci a kompetencii jednotlivých škôl a učiteľov v intenciách tvorby školského či osobného kurikula učiteľa (triedy) podľa profilácie školy, miestnych podmienok a vlastných pedagogicko-didaktických aspirácií či ambícií učiteľa, školy alebo rodiča. Je nepochybné, že v tomto špecifickom interdisciplinárnom komplexnom priestore pedagogickej reality sa nachádza podstata odbornej kompetencie a odborného intencionálneho pôsobenia učiteľa slovenského jazyka a literatúry.

Ako vidieť, s otváraním nových dimenzií demokratizácie života a delimitáciou kompetencií na nižšie články riadenia a intencionálneho pôsobenia na mladého človeka sa otvárajú nielen nové možnosti na uplatňovanie tvorivo-humanistickej či personálno-tvorivej koncepcie vyučovania slovenského jazyka ako materinského jazyka, ale aj vyššia miera zodpovednosti a konkrétnej účasti (subsidiarity) všetkých zainteresovaných činiteľov v oblasti prípravy/projektu i realizácie výchovno-vzdelávacieho procesu v praxi.

LITERATÚRA

- GAVORA, P. – ZÁPOTOČNÁ, O.: *Gramotnosť, vývin a možnosti jej didaktického usmerňovania*. Bratislava: Univerzita Komenského, 2003.
- LIGOŠ, M.: *Motivačné a duchovné rozmery vyučovania slovenského jazyka. Kapitoly z didaktiky materinského jazyka*. Ružomberok: Filozofická fakulta Katolíckej Univerzity, 2003.
- LIGOŠ, M.: *Perspektívne paradigmy jazykovej a komunikačnej výchovy v škole*. In: *Súčasná jazyková komunikácia v interdisciplinárnych súvislostiach*. 5. medzinárodná konferencia o komunikácii. Ed. V. Patráš. B. Bystrica: Univerzita Mateja Bela, 2004, s. 86–97.

- LIGOŠ, M.: *Námety kurikulárnej prestavby učebného predmetu slovenský jazyk a literatúra*. Celostátna konferencia *Kurikulárna prestavba predmetu slovenský jazyk a literatúra – východiská a ciele* konaná v dňoch 11. – 12. 11. 2004 na Pedagogickej fakulte v Bratislave (5 rkps).
- LIGOŠ, M.: *Princípy v teórii a praxi vyučovania slovenského jazyka*. In: *Slovo o slove*. Zborník Katedry komunikačnej a literárnej výchovy. Prešov: Pedagogická fakulta Prešovskej Univerzity, 2005, r. 11, s. 84–90.
- LIGOŠ, M.: *Aktuálne dimenzie didaktiky materinského jazyka*. In: Zborník z medzinárodnej konferencie *Odborová didaktika v profilácii učiteľa materinského a cudzieho jazyka* konaná v dňoch 13. – 14. septembra 2005. Ed. M. Ligoš. Ružomberok: Filozofická fakulta Katolíckej univerzity, 2006 (v tlači).
- ROSA, V. et al.: *Koncepcia rozvoja výchovy a vzdelávania v Slovenskej republike na najbližších 15 – 20 rokov (projekt „Milénium“)*. Učiteľské noviny, 51, 2001, č. 6. Príloha – 28 s.
- Učebné osnovy slovenského jazyka a literatúry, vzdelávacie štandardy a učebnice slovenského jazyka pre 5. – 9. ročník ZŠ a stredné školy a gymnáziá*. Bratislava: Ministerstvo školstva, od r. 1997.

Výuka mateřského jazyka na vybraných školách ve Vídni

Lenka Melková

(Pedagogická fakulta Univerzity Palackého v Olomouci)

Úvod

Příspěvek tvoří část zamýšleného výzkumu, který se týká posouzení či srovnání výuky mateřského jazyka se zaměřením na literární výchovu v Rakousku, konkrétně ve Vídni, a v České republice. Věnujeme se tomuto tématu v připravované disertační práci a na této konferenci si dovolueme předložit závěry z částí výzkumu, provedeného na vídeňských základních školách v listopadu roku 2005.

Nejprve bychom se chtěli věnovat problémům, s nimiž jsme se setkali při komunikaci s jednotlivými základními školami. Navázání kontaktu se školami ve Vídni je velmi obtížné. Na e-maily zasílané na všechny tzv. *Hauptschulen*, tzn. školy, na kterých se vyučují děti od 4. – 8. třídy, odpovědělo asi 5% oslovených škol. Pokud ředitel či zástupci škol reagují kladně, téměř všichni požadují, aby pozorovatel měl povolení od tzv. *Schulrat*, což je školní úřad pro školy ve Vídni. Za poplatek vydá uvedený úřad písemné povolení pro určité školy, jež smíte navštěvovat. Zároveň s povolením hospitací vám ale vydá zákaz provádět rozhovory, nahrávky na diktafon či rozdávání dotazníků. Proto se i náš výzkum musel omezit na pozorování ve vybraných hodinách mateřského jazyka.

Dalším z problémů je posoudit, do jaké míry jsou hodiny, které nám byly předvedeny, objektivní. Učitelé byli předem informováni o hospitaci, proto mnozí změnilí svůj původní záměr, tzn. náplň hodiny, a vyučování přizpůsobili požadavkům pozorovatelů. My jsme chtěli zhlédnout běžné hodiny věnované literární výchově, které nejsou příliš přizpůsobeny přítomnosti cizích osob. V následujících částech příspěvku se budeme věnovat formě vyučování pouze ve vídeňských školách, jelikož pozorování výuky literární výchovy na českých školách je teprve ve fázi příprav. Také porovnání získaných výsledků budeme prezentovat později.

Vyhodnocení a pozorování

Měli jsme příležitost navštívit 5 základních škol ve Vídni. Školství v Rakousku se poněkud liší od školství v České republice či na Slovensku. Uvádíme proto krátký přehled základního vzdělávání v Rakousku.

Všeobecná školní povinnost platí pro všechny děti, které v Rakousku trvale žijí. Začíná ukončením 6. roku a trvá devět let. První čtyři roky navštěvuje dítě

základní školu (*Grundschule*) – tento stupeň je určen dětem od 6 do 10 let. Požadavkem je pouze to, aby dítě bylo fyzicky i psychicky schopné absolvovat výuku (tzn. školní zralost). Pro pokračování na dalším stupni základní školy, musí žák úspěšně ukončit čtvrtý rok docházky. Podobné podmínky platí i pro školu národní (*Volksschule*) nebo zvláštní školu (*Sonderschule*); tyto zvláštní nebo možná lépe speciální školy jsou určeny dětem s tělesnými nebo mentálními vadami, vyučuje se podle jiných školních plánů a výuka i vyučující jsou přizpůsobeni těmto žákům.

Od 5. do 8. školního roku navštěvují děti tzv. *Hauptschule*, ty odpovídají druhému stupni základních škol v České republice, všeobecně vzdělávací vyšší školu (*die allgemeinbildende höhere Schule*), národní školu (*Volksschule*) nebo zvláštní školu (*Sonderschuloberstufe*) – charakteristika těchto škol je stejná jako na prvním stupni. Žáci v devátém ročníku mají možnost navštěvovat polytechnické kurzy. Ty jsou určeny pro děti 14 – 15leté, které se chtějí po ukončení základního vzdělání věnovat nějakému povolání. Během tohoto roku se mají seznámit se základními informacemi týkajícími se budoucího povolání a praktického života. Vyučuje se zde matematika a německý jazyk a žáci si mohou vybrat z několika možností, na kterou oblast se chtějí zaměřit (technická, sociální, zemědělská apod.). Částí těchto kurzů je i praxe ve vybraných podnicích. Pokud si zvolí jinou variantu, mohou dále pokračovat v návštěvách výše jmenovaných základních škol či navštěvovat střední, popř. vyšší školu. Charakteristikou vyššího stupně vzdělávání se nebudeme zabývat, protože se zajímáme o vzdělávání dětí ve věku od 10 – 14 let.

Tito žáci jsou vzdělávání na tzv. *Hauptschulen*, ty odpovídají druhému stupni ZŠ v České republice. Školy mají možnost vybrat si podle svých možností z několika zaměření. Mohou zůstat všeobecně vzdělávací, nebo se zaměřit na hudbu, přírodu, sport, cizí jazyky apod. My se zajímáme pouze o všeobecně vzdělávací, protože také ČR se budeme zabývat pouze těmito klasickými školami. V předmětech německý jazyk, matematika a cizí jazyk jsou žáci rozděleni do skupin podle schopností a výkonů, to umožňuje vyučujícím odlišně pracovat s dětmi podle jejich rozdílného nadání. Výuku v nejlepších skupinách lze srovnávat s výukou na tzv. *allgemeinbildenden höheren Schulen* (u nás víceletá gymnázia).

Mezi školní dokumentaci patří tzv. *Schulplan* (školní plán), který se velmi podobá připravovanému Rámcovému vzdělávacímu programu pro základní vzdělávání v České republice. Náplň vyučovacích hodin v jednotlivých ročnících je stanovena velmi obecně a záleží na učiteli nebo konkrétní škole, jak si látku předmětu rozdělí.

Počet hodin věnovaných mateřskému jazyku se liší podle toho, ve kterém ročníku je vyučován. Upozorňujeme, že se budeme věnovat pouze hodinám, které jsme měli možnost navštívit, nechceme tedy z našeho pozorování vytvořit model vyučování literární výchovy pro všechny vídeňské školy.

Počet hodin určených pro výuku mateřského jazyka je rozdílný. V prvních dvou letech druhého stupně jsou to 4 hodiny týdně a v dalších dvou letech 3 hodiny týdně. Třídy jsou rozděleny do skupin po 10 – 15 žácích, výjimečně jsme hospitovali v hodinách, ve kterých bylo více než 20 žáků. Stejně jako v České republice ani v Rakousku nenalezneme přesné rozdělení, kolik vyučovacích hodin se má věnovat gramatice, literární výchově a slohu. Na námi navštívených školách byly často hodiny kombinovány. Část byla věnována gramatice a část čtení – to bylo považováno za součást literární výchovy. Ve většině škol se konají místo literární výchovy tzv. čtecí hodiny, ty jsou zařazovány buď jednou týdně nebo v části určité hodiny. Žáci pracovali s vybranými texty, často je tento typ hodiny v knihovně. Žáci četli nahlas a poté vyhledávali slova, která jsou pro ně neznámá, a ta jim učitel objasnil. Nebo také vyhledávali odpovědi na otázky uvedené v textu, popř. na ty, které jim položil vyučující (hlavní postavy, které v textu vystupují; hlavní myšlenka apod.). Některé školy odebírají časopisy určené pro tyto hodiny. Jeden druh časopisu je pro 1. a 2. ročník (v České republice 5. a 6. třída) a jiný časopis pro 3. a 4. ročník (v České republice 7. a 8. třída). Časopisy jsou různé a texty v nich jsou zařazeny podle obtížnosti. Časopisy typu JUMA či HURRÁ apod., se kterými se zde pracuje, odebírají žáci také na některých českých školách. Zatímco v 5. třídě čtou děti text o tygrech apod., ve vyšších ročnících pracují s texty např. o americkém hospodářství, Hirošimě nebo 2. světové válce. Práce s texty se ale od sebe příliš neliší. Děti z těchto časopisů čtou i doma, vyhledávají v nich určité informace nebo si na základě přečteného připravují referáty. Podle asi poloviny oslovených vyučujících (5 dotázaných) je třeba, aby se v první řadě žáci naučili číst s porozuměním a pracovat s textem a až poté se mohou věnovat dějinám či teorii literatury. Byli jsme odkazováni na to, že literární výchova ve smyslu „naučit se něco o literatuře“ je záležitostí až vyššího stupně vzdělávání, tj. vyšších škol či gymnázií. Ve většině hodin, které jsme mohli zhlédnout, kladli vyučující velký důraz na porozumění textu a hlavně na to, aby byli žáci schopni vyhledat hlavní myšlenky v přečteném textu a diskutovat o nich. Některé ze škol mají čítanky pouze v knihovně, kde jsou žákům k dispozici.

Měli jsme příležitost mluvit také s učiteli, kteří věnují převážnou část vyučovacích hodin literární výchově (práci s textem, dějinám literatury, referátům z přečtených knih apod.) a sami přiznávají, že gramatice (rozboru vět, tvarům slov apod.) se tolik nevěnují. Setkali jsme se s názorem, že svůj výsledek ve výzkumech PISA nepovažují za uspokojivý – Rakousko se umístilo ve výzkumech PISA provedených v roce 2000 na 10. místě z 32. Výzkum byl zaměřen hlavně na čtenářskou gramotnost, ta byla definována jako *schopnost porozumět psanému textu, přemýšlet o něm a používat jej k dosažení vlastních cílů, k rozvoji vlastních vědomostí a potenciálu a k aktivní účasti ve společnosti*. Pro zlepšení výsledků musí každá škola udělat něco pro to, aby se úroveň čtenářských dovedností zvýšila. Jedna z vyučujících vede tzv. *Leseklub* – klub čtenářů, který je určen pro děti, které mají potíže se čtením a s prací s texty. To,

co majú všetky námi navštívené školy a triedy spoločné, je veľmi pečlivá úprava sešitů. V sešitech nesmí byť škrtáno či prepisováno, rakouští žáci používajú různé barvy a nalepujú si články, ktoré dostanou v niektorých hodinách od vyučujúcich apod.

Jedným z problémů, se kterými se rakouští učitelé často potýkajú, je vysoký počet žáků – cizinců. Mnoho z nich neovládá příliš dobře německý jazyk a je proto pro ně obtížné text přečíst a ještě s ním umět pracovat. V některých okresech Vídně dosahuje počet cizinců až 90%. Průměrně je ve třídách asi 10 – 15% cizinců (přistěhovalci z Turecka, Pákistánu, z různých zemí Afriky apod.). vyučující se v průběhu čtení ptají těchto dětí, zda rozumí. Často nepožadují, aby žáci – cizinci rozuměli všemu, ale musí vědět, oč v textu jde.

Závěr

K vyvození závěrů potřebujeme více informací a budeme proto ve výzkumech pokračovat i nadále. Školy, na kterých jsme již prováděli pozorování, navštívíme ještě jednou a pokusíme se základní informace získat prostřednictvím dotazníku určeného pro vyučující. Následovat budou také hospitace v českých školách a následné srovnání získaných poznatků.

Možnosti učitel'a v modernom vyučovaní slovenského jazyka a literatúry

Ján Papuga

(Gymnázium Hubeného ul. v Bratislave)

Na začiatku môjho príspevku by som chcel vyjadriť podporu zmenám, ktoré smerujú k chápaniu predmetu slovenský jazyk a literatúra ako nástroja každodennej komunikácie (oproti jeho chápaniu ako abstraktného jazykového systému). Táto pozitívna zmena sa realizuje prostredníctvom niektorých pedagogických dokumentov, knižných publikácií, nových učebníc a cvičebníc slovenského jazyka, literárnych čítaniek, monitorových testov, kurzov pre slovenčinárov (napr. tvorivé písanie), interpretačných úloh alebo prostredníctvom cvičení zameraných na komunikačné spôsobilosti. Text sa tak stáva východiskom analýz a nielen jeho prostriedkom. Treba oceniť akúkoľvek snahu, ktorá v takomto pozitívnom trende pokračuje, a ľudí, ktorí majú záujem o moderné vyučovanie. Som presvedčený, že aj konferencia Slovenskej asociácie učiteľov slovenčiny je dôkazom toho, že záujemcov je viac než dosť. Myslím si, že práve prostredníctvom podobných stretnutí môžu učitelia slovenského jazyka a literatúry ovplyvňovať zmeny, ktoré pripravujú riadiace školské inštitúcie. Mám na mysli najmä zmenu učebných osnov, známu pod pomenovaním kurikulárna prestavba. Učitelia slovenského jazyka a literatúry by sa mali vyjadriť k tomuto projektu, pretože každý z nás môže ponúknuť skúsenosť, námet, návrh, ktorý by mohol byť inšpiratívny.

Z vlastných postrehov by som chcel upozorniť na to, že absolútne uplatnenie známej tézy o vylúčení memorovania, encyklopedického osvojovania učiva alebo teoretického prístupu, by nemuselo byť efektívne. Myšlienka je určite pozitívna a súvisí s moderným vyučovaním, ale skúsme si predstaviť, aké by bolo vzdelávanie aj bez takýchto prístupov. Určite by mala byť vymedzená teoretická časť, ktorá by zostala obsahom vyučovania. (Táto teoretická časť by mala byť výsledkom odborných diskusií učiteľov základných, stredných i vysokých škôl.) V súčasnosti túto funkciu plnia vzdelávacie štandardy, ktoré sú rozdelené na obsahovú a aplikačnú časť. Podobný dokument by mal tvoriť súčasť nového kurikula. Z ďalších známych námetov by sa malo uvažovať o zvýšení hodinovej dotácie v jazykovej zložke (najmä v strednej škole), o integrácii jazykovej a slohovej zložky, o oddelení literatúry (prípadne zaradenie cudzojazyčnej literatúry do učebných osnov cudzích jazykov) a jazykovej zložky najmä v klasifikácii, o zavedení skupinového vyučovania v jazykovej zložke (ako to funguje vo výučbe cudzích jazykov). Tieto požiadavky sa dajú zdôvodniť situáciami, s ktorými sa denne stretávame, a trendmi vo vyučovaní jazykov.

Každá takáto komplexná zmena však trvá určitý čas, ktorý sa venuje jej príprave, diskusii o nej a jej overovaniu. No aktívny učiteľ slovenského jazyka a literatúry nemôže čakať na jej realizáciu. Ako som už spomenul, existuje veľa materiálov, ktoré môžeme využiť, aby sme naplnili podstatu moderného (komunikačného) vyučovania. Mali by sa využívať tak, aby nové prístupy k materinskému jazyku postupne prenikali do vyučovania a nezostávali tak len v teoretickej rovine. Problémy vyplývajúce zo zastaraných učebných metód treba riešiť ešte predtým, ako sa komplexne uskutoční zmena učebných osnov. V druhej časti svojho príspevku uvediem aspoň tri príklady na to, ako môžu učitelia slovenčiny pristupovať k uvedeným problémom v rámci svojej vyučovacej hodiny.

Jedným z problémov je spomenutá integrácia jazykovej zložky so slohovou. Roky je zaužívané oddeľovanie slohu od gramatiky aj z organizačnej stránky. V základnej škole sa pridružuje tzv. slohu jedna hodina týždenne. V strednej škole sa zasa jazyková zložka od slohovej oddeľuje v tematických plánoch. Zo slohu sa tak stáva izolovaná hodina písania (resp. čítania) textov. (Prítom pedagogické dokumenty otvárajú možnosť integrácie.) V praxi by integrovaná hodina v základnej škole vyzerala napríklad tak, že téma o prídavných menách by mohla vychádzať z textu s opisným slohovým postupom a na základe jeho analýzy by žiaci tvorili vlastné texty, ktoré by sa mohli rovnako analyzovať aj z jazykového hľadiska. (Takýto prístup zaviedli napr. učebnice pre základnú školu od autorského kolektívu pod vedením Evy Tibenskej.) V strednej škole (ktorá je zatiaľ bez nových učebníc) by rovnaký prístup nemal chýbať. Vymenovávanie znakov jednotlivých jazykových štýlov, ktoré sú nosnou témou stredoškolských tematických plánov alebo určovanie prídavných mien vo vetách izolovaných od kontextu, sú metódy zastarané a nemali by tvoriť ťažisko vyučovania. Reálny text by sa mal stať východiskom komunikačnej (slohovej i jazykovej) výchovy, nie prostriedkom jazykového rozboru.

Druhý spôsob, ktorým by mohol učiteľ riešiť „veľké“ problémy jazykového vzdelávania, súvisí s tzv. **pragmatikou** textu. V odbornej literatúre sa uvádza táto teória pod termínom komunikačno-pragmatický obrat v lingvistiky. Zjednodušene to znamená, že každý text má vo vzťahu k adresátovi svoj cieľ. Podľa tohto prístupu aj zdanlivo nezmyselná veta (napr. Veda je veda) má svoj pragmatický zmysel napriek tomu, že odporuje sémantike. Učiteľ by mal žiakov viesť k poznávaniu pragmatiky textu, a k tomu, akými jazykovými (resp. mimojazykovými) prostriedkami sa realizuje. V súčasnosti sa každý z nás stretáva denne s desiatkami textov, ktoré majú svoju pragmatickú hodnotu. Preto by sa učiteľ pri ich výbere nemal obmedziť len na tradičné texty s oznamovacími vetami, upravené pre gramatické ciele. Ľahko sa dajú vyhľadať aktuálne hovorové, náučné, publicistické alebo administratívne texty s rozmanitými jazykovými javmi, ktoré sa dajú posúdiť aj na základe pragmatiky. Určite by sa nemalo zabudnúť ani na ústne jazykové texty a mimojazykové prostriedky. V základnej i strednej škole by sa napríklad mohlo

uvažovať o pragmatike vybraného slangového textu s nespisovnými výrazmi a na jeho základe by potom žiaci uvažovali, aké jazykové prostriedky spôsobujú jeho nespisovnosť. Žiaci by si uvedomili pragmatickú funkciu nespisovnosti vo vzťahu k adresátovi a na jej pozadí by si ozrejmili podstatu spisovného jazyka.

Ako posledný z mnohých príkladov na možnosti učiteľa uvediem príklad z literatúry. Táto zložka predmetu je známa tým, že je problematická z hľadiska „stíhania“. Je pravdou, že literárna zložka je obsahovo náročnejšia. Vyčíta sa, že učebné osnovy sú predimenzované. To je pravda, ale práve preto existujú vzdelávacie štandardy, ktoré vymedzujú záväznú časť literárneho učiva. Štandardy dokonca predpisujú aj spisovateľov a diela určené na podrobnú analýzu. Sú koncipované okrem toho tak, že žiaci majú spoznávať teóriu a dejiny literatúry v súvislosti s analýzou textov. Autorov, ktorí nie sú vymedzení ako povinní, si môže podľa učebných osnov vybrať predmetová komisia. Tento výber by mal byť naozaj kolektívny, pretože tým do istej miery môže komisia odľahčiť tematické plány. Prítom netreba zabúdať na to, že niektoré pedagogické dokumenty umožňujú „prehadzovať“ niektoré tematické celky aj medzi ročníkmi. Tematické plány by mali byť predovšetkým prispôsobené teórii literatúry spoznáwanej na konkrétnych umeleckých textoch. Izolované vymedzenie literárnovedných poznatkov do samostatného tematického celku bez práce s východiskovými textami (ktoré čítanky poskytujú) alebo komplexné spoznávanie života spisovateľov a vymenovávanie ich diel je zastaranou metódou. Hodiny literatúry v základnej i strednej škole by mali byť založené na interpretácii konkrétnych umeleckých diel, na základe ktorých by žiaci spoznávali štýl, teóriu a dejiny literárnej tvorby. Aj keď je literatúra mojou záľubou, rád sa vzdám predstavy, že by žiaci vymenovávali všetky „medailónové“ diela spisovateľov a o každom by povedali „suchú“ fakto-graphickú vetu (namiesto interpretácií textov).

Tri príklady, ktoré som uviedol, mali slúžiť len ako vzor toho, čo môže učiteľ slovenského jazyka a literatúry urobiť pre moderné komunikatívne vyučovanie, kým nie je zrealizovaná komplexná kurikulárna zmena. Svojou činnosťou a svojím prístupom by sme mali približne takýmto spôsobom „pripravovať pôdu“ na zavedenie nového kurikula, využívajúc doteraz schválené alebo odporúčané dokumenty a materiály. Určite by nebolo správne, aby do toho času vyučovanie SJL stagnovalo. Som presvedčený, že veľa učiteľov uznáva podobné idey, riadi sa nimi a verím, že sa so svojimi skúsenosťami podelia, čím sa stanú sami tvorcami moderného predmetu slovenský jazyk a literatúra.

Vyučovanie literatúry a kurikulárna prestavba

Miloslav Vojtech

(Filozofická fakulta Univerzity Komenského v Bratislave)

Vyučovanie dejín národnej literatúry spolu so vzdelávaním v oblasti materinského jazyka patrilo vždy ku kľúčovým oblastiam vzdelávania v našom školskom systéme, preto sa im vždy venovala náležitá, ba priam mimoriadna pozornosť. Nechcem teraz zachádzať do širokých historických exkurzov a pripomínať počiatky tohto typu vzdelávania, ktoré siahajú už k patentu Márie Terézie *Ratio educationis* (1777), ale ako literárny historik si predsa neodpustím na úvod malý historický exkurz. Pripomeniem z mnohých len situáciu, ktorá vznikla krátko po vzniku Československej republiky v roku 1918. Konštituovanie a vybudovanie predmetu venujúceho sa národnému jazyku a literatúre bolo jednou z hlavných priorít československej vlády po vzniku republiky. Zvlášť na Slovensku, ktorého školský systém bol v dôsledku predvojnovaj uhorskej legislatívy zdecimovaný, bola táto úloha o to naliehavejšia. Čo je však na celom procese vtedajšieho konštituovania a inštitucionalizovania vyučovania národného jazyka a literatúry najzaujímavejšie a malo by byť pre nás aj v súčasnosti poučením, ujali sa ho popredné intelektuálne špičky univerzitnej vedy: pri zrode prvých učebníc slovenskej literatúry a pri koncepčných otázkach dotýkajúcich sa otázok vzdelávania v oblasti národnej literatúry a jazyka stáli také osobnosti, ako literárny historik Jaroslav Vlček (1860–1930), ktorý si popri povinnostiach univerzitného profesora českej a slovenskej literatúry na pražskej Karlovej univerzite našiel čas aj na oveľa prozaičkejšie problémy ako bola akademická literárna história, a nemožno nespomenúť aj zakladateľa univerzitnej literárnovednej slovakistiky na mojej Alma Mater Univerzite Komenského, profesora Alberta Pražáka, pôsobiaceho v povojnových rokoch vo funkcii odborného radcu na Ministerstve školstva a národnej osvety, spolutvorcu série gymnaziálnych učebníc slovenskej literatúry, ktorý sa zaslúžil o organizovanie slovenského stredného školstva.

Tieto príklady z histórie som neuviedol samoúčelne, ale skôr ako istý zdroj poučenia pre súčasnosť. Kým v rokoch po prvej svetovej vojne, keď slovenské školstvo vyrastalo prakticky z nulového bodu, sa pristupovalo k problematike vyučovania národného jazyka a literatúry s maximálnou úctou, koncepčne a hlavne profesionálne (dôkazom na profesionálny akcent bola aj spomenutá zásadná participácia univerzitných odborníkov na budovaní nášho školského systému a na tvorbe učebníc), v súčasnosti ako keby sa práve táto úcta k materinskému jazyku a literatúre ako súčasť kultúrnej identity tohto národa vytrácala, a čo je ešte tragickejšie, z úvah o budúcnosti tohto predmetu sa vytráca toľko potrebná profesionalita. Zvlášť tvorba nových učebných textov

(teraz mám na mysli predovšetkým textov z oblasti literatúry) je varujúcim príkladom diletantizmu a neprofesionality, a čo je najtragickejšie, tieto texty sa navyše skrývajú pod hlavičku novej maturity, čím ju skôr devalvujú a spochybňujú jej opodstatnenosť a poskytujú v tomto prípade oprávnený priestor jej kritikom.

Ak sa zamyslíme nad stavom súčasného vyučovania literatúry a nad úvahami o budúcnosti literárneho vzdelávania u nás, môžeme si všimnúť pohyb medzi dvoma, dovoľm si to trošku hyperbolizovane nazvať, extrémami. Prvý z týchto extrémov reprezentuje na našich školách pevne udomácnené „obsahisticko-encyklopedické“ poňatie literárneho vzdelávania. Literatúra je prezentovaná ako diachronický rad smerových kategórií, autorov a názvov literárnych diel (podčiarkujem práve termín „názvov literárnych diel“, nakoľko mnohé z literárnych textov skutočne fungujú v povedomí detí a študentov nie ako celistvé umelecko-estetické entity, ale iba ako sémanticky vyprázdnené pomenovania, odtrhnuté od textovej reality, ktorú zastupujú. Tento model literárneho vzdelávania konzervujú predovšetkým v súčasnosti používané učebnice literatúry na stredných školách. Z didakticko-metodického aspektu pripomínajú skôr encyklopedické príručky ako učebnice v modernom zmysle slova. Zvlášť učebnice pre 3. a 4. ročník stredných škôl sa vyznačujú neúnosným množstvom reflektovaných autorov a literárnych textov, dokonca zahŕňajú aj takých autorov, ktorí ani nie sú predmetom literárnohistorických kurzov pri vysokoškolskom štúdiu slovakistiky.

Druhý z extrémov predstavujú zasa názory presadzujúce rozbitie jestvujúcej integrity predmetu slovenský jazyk a literatúra a oddelenie jazykového a literárneho vzdelávania. Tento trend sa čoraz častejšie objavuje aj v súvislosti s úvahami o tzv. kurikulárnej prestavbe. Projekt kurikulárnej prestavby v podobe, ako je prezentovaná na internetových stránkach Štátneho pedagogického ústavu, koncepčne vychádza z programovej deštrukcie súčasnej štruktúry vyučovacích predmetov a ich nahradenia systémom „vzdelávacích oblastí“ a „prierezových tém“. Dovoľm si zacitovať priamo z dokumentu venovanému kurikulárnej prestavbe, z časti *Vzdelávacie oblasti a prierezové témy*: „Vzdelávacie oblasti nekopírujú súčasnú štruktúru vyučovacích predmetov. Krížom cez vzdelávacie oblasti prechádzajú prierezové témy, ktoré budú povinne zakomponované do budúcich predmetov“. Ďalej sa v tomto dokumente uvádza, že „Dnešné predmety sa členia podľa **vedných odborov**. Budúce vzdelávacie oblasti členíme podľa problematiky, o ktorej sa v škole bude hovoriť, pričom problematika sa nedelí podľa klasifikácie vedných odborov, ale podľa veľkých skupín **problémov** a otázok, s ktorými sa žiak v živote stretne“¹. Celý projekt kurikulárnej prestavby, tak ako je prezentovaný na internetových stránkach Štátneho pedagogického ústavu, nabúrava predstavu o jednotlivých vedných odboroch, čo je neúnosné a neprijateľné, podľa môjho

¹ Citované podľa <http://www.statpedu.sk>

názoru, najmä pre gymnaziálny typ vzdelávania, ktorý stále vytvára pre abselventov tohto typu štúdia „predpolie“ vysokoškolského vzdelávania, kde je povedomie o stratičkách vedných odborov viac ako potrebné. Nechcem však v tejto úvahe spochybniť model kurikulárnej prestavby ako celku. Projekt obsahuje iste aj rad pozitívnych vízií (chcem vyzdvihnúť predovšetkým apel na tvorivosť, rozvoj pozorovacích schopností, kreativitu a pod., no tieto prvky sú realizovateľné aj v rámci jestvujúcej predmetovej štruktúry). Čo však znepokojuje akademickú a vedeckú obec, to je práve spomínaný deštruktívny náboj projektu vo vzťahu k systému vyučovacích predmetov, ktorý svojou podstatou pripomína radikalizmus neslávne známeho obdobia 50. rokov 20. storočia.

Po tejto digresii venovanej kurikulárnej prestavbe by som sa vrátil späť k problematike vyučovania literatúry. Obe krajné podoby riešenia (či neriešenia) problematiky literárneho vzdelávania (teda zotrvanie na tradičnom encyklopedicko-memoratívnom modeli alebo deštrukcia predmetového systému, v ktorom predmet slovenský jazyk a literatúry stráca svoju pôvodnú a stabilnú podobu) vyvolávajú skôr rozpaky. Ak však máme uvažovať o nových (alternatívnych) modeloch literárneho vzdelávania (predovšetkým na gymnáziách) musíme najskôr diagnostikovať jestvujúci systém problémových javov.

Zásadným problémom súčasného vzdelávania v literárnej oblasti je **prenos informácií najnovšieho vedeckého výskumu do školskej praxe**. V tomto aspekte spoločensko-vedné a filologické vzdelávanie výrazne zaostáva za prírodnými vedami, kde je tento prenos pružnejší a intenzívnejší. Metodologická úroveň vyučovania literatúry (predovšetkým dejín literatúry) a jej obsahová náplň často zodpovedá stavu poznania na úrovni 60. rokov 20. storočia. V učebných textoch ale aj v spôsoboch uchopenia literárnohistorickej problematiky stále vidíme relikty marxistického teoretického diskurzu.

S problematikou pružného prenosu výsledkov moderného výskumu v oblasti literárnej histórie súvisí aj naliehavá potreba **odburania pretrvávajúcich stereotypov výkladu literárnohistorických javov**, ktoré už nezodpovedajú stavu súčasného poznania. Uvediem zopár príkladov: výklad literárnej histórie naďalej zostáva v podruží sociologizujúcich stereotypov (dôraz na sociálnu a triednu dimenziu literatúry), literárne smery sa interpretujú prevažne dogmaticky a nepluralitne, príkladom je stále pretrvávajúca „folkloristická“ interpretácia romantizmu, ktorú konzervuje aj v súčasnosti platný vzdelávací štandard a jeho exemplifikačné úlohy, pričom tento pohľad na romantizmus je už minimálne od 70. rokov 20. storočia neaktuálny a nahradený pluralitným modelom², operovanie s prekonaným a problematickým termínom „štúrovci“,

² Tejto problematike sa venuje najmä Oskár Čepan najmä v štúdiách: ČEPAN, Oskár: *Ideové rozpory slovenského romantizmu*. Slávia 48, 1979, s. 352–359; ČEPAN, Oskár: *Premeny ducha a predmetnosti v slovenskom romantizme*. In: *Literárny romantizmus. Litteraria XVI*. Bratislava 1984, s. 101–163; najnovšie a zo zohľadnením aktuálnych trendov vo výskume romantizmu problematiku reflektuje učebnica ČÚZY, Ladislav – KÁKOŠOVÁ, Zuzana –

pri výklade realizmu sa stále operuje s termínom „prvá a druhá vlna“ a s pojmom „kritický realizmus“³, ktorý je príkladným reliktom marxistickej segmentácie literárneho procesu, veľmi nejasne sa interpretuje problematika preromantizmu⁴, ako najväčší stereotyp si študenti zo strednej školy odnášajú interpretáciu realizmu cez tzv. „zemiansky problém“. O týchto otázkach by sa dalo rozprávať oveľa obšírnejšie a zaslúžili by si iste samostatnú podrobnú analýzu. Čo je však najproblematickejšie, všetky uvedené stereotypy sa prostredníctvom učebníc dostávajú pomedzi študentov.

Práve **učebnice** tvoria ďalší problémový okruh, ktorý by sa mal stať prioritným pri riešení budúcnosti literárneho vzdelávania u nás a pri akýchkoľvek debatách o kurikulárnej prestavbe. Problémom dnes používaných učebníc, ako aj nových stredoškolských príručiek z oblasti literárnej histórie je ich prehnaný encyklopedizmus, nízky stupeň kreativity, neatraktívnosť podania problematiky, a čo je najtragickéjšie, prezentovanie prekonaných, zastaraných a chybných názorov. Odstrašujúcim príkladom v tomto smere je najmä publikácia Renáty Somorovej *Nová maturita. Slovenský jazyk a literatúra* (2005).

Naznačil som niekoľko azda najpálčivejších problémov spojených s vyučovaním literatúry. Pokúsím sa však ponúknuť aj niekoľko koncepcných úvah a riešení budúcnosti predmetu:

1. Jednoznačne treba trvať na zachovaní existujúceho charakteru predmetu slovenský jazyk a literatúra na stredných školách a predovšetkým gymnáziách, samozrejme s rovnováhou a proporcionalitou oboch zložiek, teda zložky jazykovej a literárnej. Úvahy o možnosti ich rozčlenenia považujem za scestné a idúce proti podstate literatúry ako slovesného umenia. Dovolím si len pripomenúť základnú tézu, čo je to umelecká literatúra, dodnes platnú tézu, ktorú priniesol už československý štrukturalizmus v medzivojnovom období, že literatúra je jazyk v jeho estetickíj funkcii. Je to téza, ktorú, žiaľ, dnešný model literárneho vzdelávania ako keby stratil zo zreteľa.

2. V rámci literárneho vzdelávania na stredných školách a gymnáziách ponechať chronologický (literárnohistorický) model literárneho vzdelávania,

MICHÁLEK, Martin – VOJTECH, Miloslav: *Panoráma slovenskej literatúry I*. Bratislava: SPN, 2004.

³ K problematike realizmu porov. najmä ČEPAN, Oskár: *Stimuly realizmu*. Bratislava, 1984 a periodizačne a metodologicky modifikované spracovanie problematiky realizmu v učebnici ČÚZY, Ladislav – KRŠÁKOVÁ, Dana – MIKULOVÁ, Marcela – ROBERTS, Dagmar – ZAMBOR, Ján: *Panoráma slovenskej literatúry II*. Bratislava, 2005. Problematickosti a diskutabilnosti pojmu „kritický realizmus“ sa venuje najmä štúdia KRULÁKOVÁ, Anna: *Realizmus s prívlastkom?* In: *Česká a slovenská slavistika na počátku 21. století*. Brno: Masarykova univerzita, 2005, s. 107–112

⁴ Tejto otázke sa venuje najmä monografia VOJTECH, Miloslav: *Od baroka k romantizmu. Literárne smery a tendencie v slovenskej literatúre v rokoch 1780–1840*. Bratislava: Univerzita Komenského, 2003.

nakoľko vedie k uvedomeniu si procesualnosti v dejinách a je súčasťou našej kultúrnej tradície, ktorú je potrebné rešpektovať.

3. Pozitivistický model literárneho vzdelávania ako konglomerátu literárnych období, smerov, autorov a diel nahradiť štruktúrnym modelom s uplatnením princípov historickej poetiky – sledovať zmeny v literatúre ako v istom špecifickom druhu umenia s dôrazom na kategóriu literárnosti (v tejto súvislosti je potrebné znížiť „personalistickú“ koncepciu výkladu literatúry, ktorá kladie dôraz na autorskú osobnosť, a dôraz klásť na literárny text ako umelecký artefakt, čo súvisí aj s otázkami návratu k čítaniu).

4. Literárnohistorickú problematiku vysvetľovať primárne cez umelecký text, literárne smery nedefinovať podľa abstraktných poučiek ale cez textovú bázu, výrazne zredukovať počet preberaných autorov a v rámci tvorby jednotlivých autorov zredukovať počet preberaných literárnych textov (dôraz na kritérium reprezentatívnosti); v tomto smere sa ako optimálny javí model integrovanej učebnice – integrácia výkladového textu a čítanky, teda model, ktorý by umožnil spoznanie autora cez čítanie, a to vo forme komentovaných ukážok z umeleckých textov, v ktorých by sa odkryli isté interpretačné postupy, čo by mohlo viesť k vytváraniu vlastných interpretačných návykov u študentov.

5. Zmeniť proporcionalitu vo vzťahu svetová – slovenská literatúra (zredukovať výraznejšie počet preberaných autorov svetovej literatúry), dôraz klásť na aspekt tzv. medziliterárnosti (ukazovať na paralely, vzťahy a súvislosti medzi jednotlivými národnými literatúrami a neinterpretovať ich ako izolované entity); posilniť stredoeurópsku dimenziu vyučovania literatúry (väčší dôraz klásť na literatúru našich susedov, teda vytvoriť väčší priestor pre českú, maďarskú, poľskú či ukrajinskú literatúru, čo sa môže stať aj pevnou súčasťou toľko propagovanej výchovy k multikulturalizmu, ktorú presadzuje aj kurikulárna prestavba).

E- kniha

Eva Žibrúnová

(Základná škola na Ulici slovenských partizánov, Považská Bystrica)

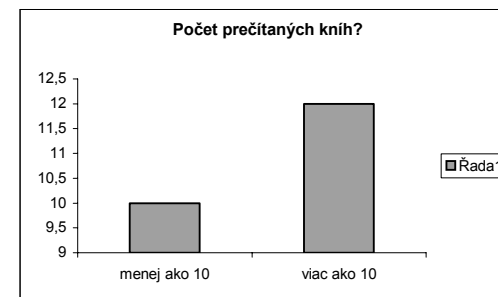
- Minimálny záujem o mimočítankové čítanie.
- Redukcia počtu prečítaných kníh.
- Nárast záujmu o prácu s počítačom.
- Kvantitatívny vzrast počtu hodín, ktoré strávia deti pri počítači.

Atribúty dneška, s ktorými sa stretáva ne jeden vyučujúci slovenského jazyka a literatúry. Atribúty, ktoré mnohých z nás vedú k snahe o redukciu negatív vo vzťahu žiak a literatúra.

Nás – učiteľku informatiky Mgr. Martinu Kališovú a mňa – učiteľku slovenského jazyka a literatúry – PaedDr. Evu Žibrúnovú – vyššie uvádzané skutočnosti priviedli k realizácii už dlhšie rezonujúcej myšlienky – vytvoriť knihu, ktorá bude mať elektronickú podobu, **vytvoriť E-knihu**.

E-kniha vznikla ako suma mnohých aktivít žiakov 7. A triedy, ktorí v školskom roku 2004/2005 navštevovali Základnú školu na Ulici slovenských partizánov v Považskej Bystrici. Aktivít, s ktorými sme sa zapojili do programu „Školy pre budúcnosť“ Konta Orange, n. f. Čiastkové úlohy nášho projektu sme realizovali od januára do mája 2005 na hodinách slovenského jazyka a literatúry a na hodinách prác s počítačom ale aj prostredníctvom mimoškolských aktivít.

Pri realizácii sme spolupracovali s triedou 3. A, ktorú viedla v danom školskom roku Mg. Anna Lagiňová. Naša spolupráca nebola náhodná – ved' práve pre túto triedu sme knihu pripravovali. Žiaci tejto triedy nám pomohli vytvoriť obraz o vzťahu dieťa a kniha, ako vypovedá nasledujúci graf:



Alarmujúce či uspokojivé? Nás zistená skutočnosť motivovala k tvorbe E-knihy, k tvorbe elektronickej čítanky. Jednotlivé etapy jej postupného vzniku uvádza nasledujúca tabuľka:

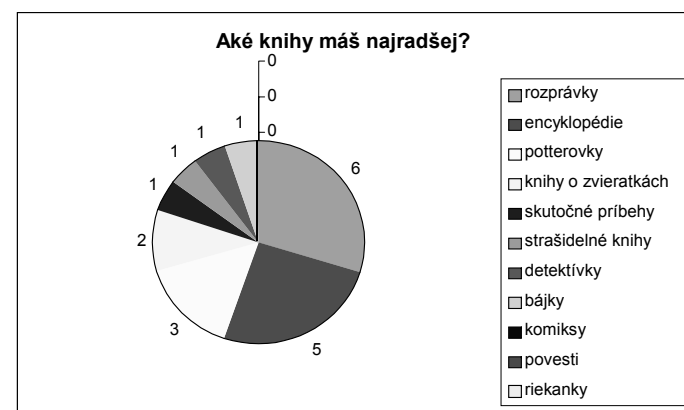
Trieda	Aktivita
7. A	Zostavenie ankety pre žiakov 3. A triedy
3. A, 7. A	Realizácia ankety
7. A	<p>Tvorba jednotlivých textov do čítanky a úloh k textom. Analýza vytvorených textov, úpravy textov...</p> <p>Návšteva okresnej knižnice, beseda s pracovníčkami knižnice na tému detská kniha.</p> <p>Práca s počítačom – prepis článkov v textovom editore; vytvorenie animácií, ktoré sú súčasťou elektronickej podoby knihy</p> <p>Beseda so spisovateľkou p. Vierou Procházkovou.</p> <p>Vytvorenie správy do novín o besede s autorkou.</p> <p>Dokončenie odstraňovania chýb v jednotlivých textoch knihy.</p> <p>Úprava textov do podoby webovej stránky, tvorba pozadí pre webové stránky, vytváranie prepojení medzi stránkami.</p> <p>Úprava textov do podoby webovej stránky, tvorba pozadí pre webové stránky, vytváranie prepojení medzi stránkami.</p> <p>Exkurzia do vydavateľstva Mladé letá.</p> <p>Tvorba novinovej správy o exkurzii.</p> <p>Tvorba elektronickej podoby, tlač písomnej podoby E – knihy.</p>
3.A, 7.A	<p>Práca s elektronicťou podobou E- knihy.</p> <p>Beseda o vytvorenej knihe.</p>

Zistenia, ku ktorým sme anketou dospeli, boli pre našu ďalšiu prácu dôležité. Preto sme pri formulovaní jednotlivých otázok stanovili takéto ciele:

- zistiť úroveň čitateľského záujmu tretiakov,
- získať obraz o žánrovom obsadení kníh, ktoré sú v centre pozornosti detského čitateľa.

Výskumnú vzorku tvorilo 20 respondentov z 3. A triedy, ktorých čitateľský záujem je skutočne pestrý. No práve on – čitateľský záujem – následne motivoval siedmakov k tvorbe textov do E-knihy.

Pohľad na žánrové obsadenie kníh:



Výsledky ankety boli jednoznačné. Preto siedmaci písali práce, ktoré malého čitateľa oslovia témou a zaujmú riešením úloh, ktoré sú na konci každého textu.

Beseda s tretiakmi, ktorú sme v záverečnej fáze projektu absolvovali, ukázala, že naša práca nebola zbytočná. Kniha deti zaujala, pracovali s ňou rady. A teší sa záujmu i dnešných tretiakov. Elektronicčú podobu E-knihy možno nájsť na webových stránkach: www.e-kniha.ic.cz, <http://e-kniha.ic.cz>.

**K problematike vyučovania
materinského jazyka
a literatúry**

Zborník príspevkov z 2. celoslovenskej konferencie učiteľov slovenčiny

Vydala Univerzita Komenského v Bratislave vo Vydavateľstve UK

Tlač: Polygrafické stredisko UK

Editor: Miloslav Vojtech

Jazyková redakcia: Mária Melichárová

Rozsah: 68 strán

ISBN 80–223–2229–6